

**Istituto Superiore di Ricerca e Formazione
dell'Opera Nazionale Montessori**

Maria Montessori

**Il Metodo
della Pedagogia Scientifica
applicato all'educazione infantile
nelle Case dei Bambini**

Edizione critica



Edizioni Opera Nazionale Montessori

L'idea dell'edizione critica di *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* di Maria Montessori fu proposta per primo da Remo Fornaca e subito condivisa da Giacomo Cives, entrambi da tempo appassionati collaboratori dell'Opera Nazionale Montessori, che presto promossero la stesura di alcune ben riuscite tesi di laurea sull'argomento rispettivamente nelle Università di Torino e "La Sapienza" di Roma da parte di proprie allieve, poi premiate dall'Opera con borse di studio "Maria Jervolino".

L'Opera Nazionale Montessori col suo Presidente Pietro De Santis e Vicepresidente Augusto Scocchera, l'Istituto Superiore Montessori di Ricerca e Formazione col suo Presidente Pietro De Santis e il suo Direttore Mauro Laeng condivisero, definirono e fecero partire con coraggioso entusiasmo l'impegnativo progetto relativo.

Con il coordinamento e la consulenza di Giacomo Cives, Paola Trabalzini ha curato effettivamente la presente edizione critica, registrando con un lavoro assiduo, intelligente e penetrante tutte le varianti delle edizioni italiane dell'opera rispetto all'edizione originale del 1909, che costituisce il testo base, tanto le più estese e innovative quanto le più semplici e minute, anche di meri caratteri e punteggiature. Con la sua guida e secondo la sua impostazione hanno collaborato con grande impegno Carlotta Padroni, laureatasi con Giacomo Cives a Roma, e Vittoria Scanavino, laureatasi con Remo Fornaca a Torino, curando la prima le pp. 267-365, 419-442 e la seconda le pp. 237-266, 367-393, 443-687.

**Istituto Superiore di Ricerca e Formazione
dell'Opera Nazionale Montessori**

Maria Montessori

**Il Metodo
della Pedagogia Scientifica
applicato all'educazione infantile
nelle Case dei Bambini**
Edizione critica



Edizioni Opera Nazionale Montessori

© 2000

Edizioni Opera Nazionale Montessori

Via di San Gallicano, 7 - 00153 - Roma

Tel. 06584865 - 06587959 - 065883320

Fax 065885434

Internet: www.montessori.it

e-mail: info@montessori.it

*Istituto Superiore Montessori
di Ricerca e Formazione*

Presidente

Dott. Pietro De Santis

Direttore

Prof. Mauro Laeng

Consiglio scientifico

Prof. Giacomo Cives

Dott. Silvana Quattrocchi Montanaro

Prof. Augusto Scocchera

Prof. Clara Tornar

Maria Montessori

Il Metodo della Pedagogia Scientifica

applicato all'educazione infantile

nelle Case dei Bambini

Edizione Critica

a cura dell'Istituto Superiore di Ricerca e Formazione
dell'Opera Nazionale Montessori

Coordinamento editoriale

Elena Dompè e Maria Luisa Tabasso

Progettazione grafica

Massimo Novelli

Videoimpaginazione

LinoGrafic - Roma

Stampa

Rilegatoria Varzi

Città di Castello (PG)

Tutti i diritti riservati, vietata la riproduzione
con qualsiasi mezzo effettuata,
se non previa autorizzazione dell'Editore
e in conformità alle norme vigenti



Indice

<i>Presentazione</i>	
di Pietro De Santis	XI
<i>Premessa</i>	
di Mauro Laeng	XIII
<i>Carattere e senso delle varianti di Il Metodo</i>	
di Giacomo Cives	XVII
<i>Da Il Metodo della Pedagogia Scientifica a La scoperta del bambino: storie di nomi, di titoli e di illustrazioni</i>	
di Augusto Scocchera	XXXI
<i>Il Metodo della Pedagogia Scientifica: genesi e sviluppi</i>	
di Paola Trabalzini	XLV
<i>Introduzione metodologica all'Edizione critica di Il Metodo della Pedagogia Scientifica e al confronto delle edizioni</i>	
1 Criteri guida	3
2 Varianti grafico-strutturali	6
2.1 Titolo del capitolo, del paragrafo e del sottoparagrafo	8
2.2 Illustrazioni	11
3 Varianti linguistiche	14
3.1 Registrazione delle varianti relative alla punteggiatura	14
3.2 Registrazione della variante relativa al segno grafico delle virgolette	16
3.3 Registrazione delle varianti relative ad una parola	21
3.4 Registrazione delle varianti relative alla trasformazione di un brano o parte di esso	24
3.5 Registrazione delle varianti relative alla eliminazione di un brano o parte di esso	26
3.6 Registrazione delle varianti relative all'aggiunta di un brano o parte di esso	29
3.7 Registrazione delle varianti relative alla sostituzione di un brano o parte di esso	31
3.8 Ulteriori indicazioni per la lettura delle varianti	31
3.9 Registrazione delle varianti relative alle note della Montessori presenti nel testo del 1909	33
4 Glossario	33
5 Tavola sinottica	34

Testo critico e comparativo
di Il Metodo della Pedagogia Scientifica¹

[Dedica]	59
[Frontespizio]	60
[Introduzione]	63
Considerazioni critiche	69
Storia dei metodi	107
Parte generale	167
Come la maestra deve far lezione	219
Parte speciale	237
Esercizi della vita pratica	241
Educazione muscolare	267
La natura nella educazione	295
Lavoro manuale	327
Educazione dei sensi	333
Educazione dei sensi e illustrazione del materiale didattico	367
Educazione intellettuale	443
Metodi per l'insegnamento della lettura e scrittura	489
Il linguaggio nel fanciullo	589
Insegnamento della numerazione e avviamento all'aritmetica	617
Conclusioni e impressioni	675

Illustrazioni delle varie edizioni
di Il Metodo della Pedagogia Scientifica²

1 Illustrazioni fuori testo dell'edizione del 1909	691
1.1 Nota introduttiva	691
2 Illustrazioni fuori testo dell'edizione del 1913	711
2.1 Nota introduttiva	711

¹ L'indice che segue è composto dalla sequenza dei capitoli dell'edizione del 1909 di *Il Metodo* al quale abbiamo aggiunto alcune voci indicate in neretto e tra parentesi quadre, pure in neretto. Ciò è dovuto al fatto che il confronto tra le edizioni di *Il Metodo* ha riguardato parti, ad esempio la dedica, che non sono, ovviamente, comprese nell'indice dell'edizione del 1909. Per quanto concerne poi l'indicazione della pagina in cui nell'*Edizione critica* hanno inizio i capitoli che sono inseriti per la prima volta nelle edizioni del 1913, del 1926, del 1935 e del 1950 di *Il Metodo*, e quindi non presenti nell'indice dell'edizione del 1909, si veda la Tavola sinottica (pp. 36-55). Fa qui eccezione l'introduzione che, pur essendo aggiunta nella terza e quinta edizione, compare comunque tra parentesi quadre e in neretto, poiché l'inserimento di questa voce nel testo del 1909 ha permesso di scandire meglio l'organizzazione dell'*Edizione critica*.

² In ogni indice presente in ciascun volume di *Il Metodo* non compare l'indicazione del numero delle pagine contenenti le illustrazioni, anche se nell'edizione del 1950 è presente

3	Illustrazioni nel testo delle edizioni del 1926 e del 1935	737
3.1	Nota introduttiva	737
4	Illustrazioni nel testo dell'edizione del 1950	793
4.1	Nota introduttiva	793

***Indice dei nomi, delle opere e delle illustrazioni
dell'Edizione critica
di Il Metodo della Pedagogia Scientifica***

1	Indice dei nomi dell' <i>Edizione critica di Il Metodo</i>	809
1.1	Nota introduttiva	809
1.2	Tavola dell'indice dei nomi	812
2	Indice delle opere citate nell' <i>Edizione critica di Il Metodo</i>	823
2.1	Nota introduttiva	823
2.2	Osservazioni sui testi montessoriani	823
2.3	Tavola dell'indice delle opere	833
3	Indice delle illustrazioni dell' <i>Edizione critica di Il Metodo</i>	837
3.1	Nota introduttiva	837
3.2	Tavola dell'indice delle illustrazioni dell'edizione del 1909	838
3.3	Tavola dell'indice delle illustrazioni dell'edizione del 1913	839
3.4	Tavola dell'indice delle illustrazioni delle edizioni del 1926 e del 1935	841
3.5	Tavola dell'indice delle illustrazioni dell'edizione del 1950	845

l'indice delle tavole, intendendo appunto delle illustrazioni, separato però dall'indice del volume medesimo. Nell'*Edizione critica* le illustrazioni sono state raccolte in questa parte che abbiamo appunto intitolato *Illustrazioni delle varie edizioni di Il Metodo della Pedagogia Scientifica*, strutturata in quattro capitoli riguardanti le varie edizioni. Il titolo di questa parte e dei capitoli in cui è articolata avrebbe dovuto essere riportato in neretto e tra parentesi quadre, anch'esse in neretto, in quanto si tratta di voci da noi introdotte nell'*Edizione critica* (vedi anche la nota precedente) e assenti negli indici delle rispettive edizioni. Così non è in quanto non si è voluto appesantire la grafica del presente indice, ma il titolo in neretto e tra parentesi quadre appare nella Tavola sinottica (vedi p. 55).

PRESENTAZIONE

di Pietro De Santis

Presidente Opera Nazionale Montessori

L'*Edizione critica* di un testo storicamente fondamentale è sempre il riflesso della presenza attuale e vitale del suo autore, in questo caso di Maria Montessori, ed è pure il riflesso della intelligente ed appassionata attività di coloro che ne promuovono l'insegnamento e il pensiero, in questo caso dell'Opera Nazionale Montessori. Finalmente, da alcuni anni, abbiamo individuato ed intrapreso l'unica via che ci fu additata da Maria Montessori con la fondazione dell'Opera Nazionale: quella di saper penetrare ed affermare la profonda e vasta realtà di pensiero e di azione racchiusa nelle sue opere e nelle sue esperienze. Quasi confinata nei manuali di pedagogia e nei luoghi comuni socialmente radicati, è stato necessario riscoprire e presentare la ricchezza della sua personalità scientifica attraverso un costante e difficile lavoro di riproposta, fondata però sul livello più elevato possibile di studio e diffusione. Dopo la riorganizzazione del nostro periodico "Vita dell'infanzia" (1995), l'Opera Montessori ha creato una collana editoriale, ormai consistente, nella quale si collocano saggi, ricerche e profili di esperienze a cui attingere per una interpretazione completa ed autentica del messaggio ideale e scientifico di Maria Montessori.

E questa *Edizione critica* del primo e fecondo testo, con il quale la grande educatrice ha aperto nuovi orizzonti alla scienza dell'educazione, è dunque il magnifico risultato di quel nuovo indirizzo che l'Opera Nazionale ha scelto con convinzione e che sta seguendo con entusiasmo. Un lavoro lungo, faticoso, difficile è stato richiesto da questa ulteriore e storica tappa della nostra presenza e funzione, ma è un lavoro nel quale le nuove generazioni di insegnanti, studiosi e ricercatori potranno riscoprire passo passo la storia, esattamente ricostruita, di un testo che nella sua ultima edizione, *La scoperta del bambino*, è ancora ricercato, studiato ed applicato in tante parti del mondo.

L'*Edizione critica*, che mi onoro di presentare, è dunque un aiuto indispensabile per sostenere l'attuale risveglio del pensiero montessoriano, risveglio al quale abbiamo grandemente contribuito, e non meno è stimolo a nuovi studi attraverso approcci e metodi, di ricerca e verifica, scientificamente fondati. Vorrei dire quasi che da oggi non sarà più ammissibile "parlare" di Maria Montessori affidandosi a quel "sapere" indiretto e vago con il quale è stata presentata e valutata la sua figura.

In questo medesimo senso sono lieto di annunciare la imminente pubblicazione della *Bibliografia Internazionale*, raccolta in un volume di circa 1.500 pagine e che non meno di questa *Edizione critica* richiama i futuri studiosi alla esigenza di un controllo sistematico di ciò che Maria Montessori ha scritto e di ciò che il mondo ha detto su di Lei dal 1896 al 2000. Due monu-

mentali opere, dunque, che, se arricchiscono e premiano il nostro patrimonio di impegno e di presenza, stimoleranno su nuove basi nuove indagini e letture.

Quanti e quali riconoscimenti sento di dover rivolgere a nome dell'Opera Nazionale Montessori a tutti coloro che hanno reso possibile questa imponente impresa culturale. Anzitutto al Consiglio Direttivo che sempre ha sostenuto e favorito in questi anni la necessità di realizzarla; all'Istituto Superiore Montessori di Ricerca e Formazione, il quale ha costantemente seguito lo sviluppo del lavoro; ai professori Giacomo Cives, Remo Fornaca, Mauro Laeng e Augusto Scocchera che a titolo diverso ne sono stati gli ideatori e animatori; e in modo per così dire particolare e totale alla dottoressa Paola Trabalzini che ne è stata la redattrice e curatrice effettiva durante un quinquennale percorso di indagine, di riscontri, di sistemazione critica e metodologica; e, ancora, alle sue giovani colleghe e collaboratrici Carlotta Padroni e Vittoria Scanavino. Infine un identico riconoscimento porgo alle signore Elena Dompè e Maria Luisa Tabasso e al grafico Massimo Novelli che fanno parte del nostro gruppo redazionale.

Congedo la breve presentazione con l'augurio che questa qualificata iniziativa dell'Opera Nazionale Montessori sia anche utile alla mobilitazione delle tante energie e risorse presenti nel mondo montessoriano, in primo luogo negli educatori e negli insegnanti, dai quali ci attendiamo rinnovate testimonianze di studio e di esperienze per far penetrare ad ogni livello l'inesauribile messaggio di Maria Montessori.

PREMESSA

di Mauro Laeng

Direttore dell'Istituto Superiore Montessori di Ricerca e Formazione

Quando gli organi direttivi dell'Opera Nazionale Montessori hanno reso operativa la proposta del Presidente De Santis di dar vita a un Istituto Superiore di Ricerca e Formazione, di cui io assunsi la direzione, una delle prime iniziative che vennero prospettate, insieme con una rassegna aggiornata della *Bibliografia* generale montessoriana, fu l'edizione critica di *Il Metodo della Pedagogia Scientifica*, pubblicato in prima edizione nel 1909 e successivamente riedito più volte. Questa è infatti l'opera fondamentale della Dottoressa italiana, che ha aperto una nuova era nella pedagogia infantile.

In effetti, la necessità di una edizione critica, che tenga conto di tutte le varianti intervenute tra la prima edizione e quelle successive, si impone tutte le volte che un testo importante, che ha avuto lunga vita, è stato rielaborato e modificato. Per lo più ciò accade ad autori classici, che dopo una più o meno lunga tradizione manoscritta vengono mandati a stampa talvolta a distanza di secoli; e la corruzione dei testi richiede in tal caso un diligente lavoro filologico di ripristino; ma accade talvolta anche ad opere letterarie moderne, che sono state più o meno rielaborate dai loro autori ancora viventi.

Le ragioni di una rielaborazione dei testi da parte degli autori possono essere molte: insoddisfazione, desiderio di perfezionamento, o aggiornamento ad esigenze nel frattempo emerse. La ragione di fondo che tutte le sintetizza è che il pensiero vivo non si arresta. La stesura di un testo scritto rappresenta un momento di pausa, una sosta che fornisce un'istantanea dello sviluppo, e ricorrendo alla materialità della scrittura e della stampa consente repliche, traduzioni, commenti, ma fatalmente la immobilizza. Il pensiero va oltre, e dopo un certo tempo la sua registrazione deve essere rinnovata.

Questo è anche il nostro caso. La Montessori concepì *Il Metodo* come un primo seme, che si sviluppò e fruttificò nel corso degli anni, producendo una serie di opere che ne hanno svolto e lumeggiato gli aspetti, a cominciare da *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, del 1916, che venne considerato già nel sottotitolo come un "secondo volume" dopo *Il Metodo*, e in alcune edizioni (spagnola e inglese) costituì il completamento di quello che venne anche chiamato nella sua complessiva unità il *Manuale* per antonomasia della pedagogia scientifica.

Nel frattempo, la recezione del metodo da parte del pubblico segnava momenti diversi e contrastanti proprio in Italia; un momento delicato fu l'iniziale interesse di Mussolini per l'educatrice italiana, raffreddatosi poi di fronte al deciso pacifismo e internazionalismo di questa; vi si aggiunse la ostilità del filosofo idealista Giovanni Gentile, fermo a una rappresentazione sensistica e meccanicistica del metodo, che ne ignorava le risorse spirituali segrete. Questa ostilità, benché di segno notevolmente attenuato, era condivisa da Giuseppe Lombardo Radice.

A poco a poco una sorta di congiura antimontessoriana, fatta di pregiudizi e di fraintendimenti, costrinse la Dottoressa a rinunciare per qualche tempo alla ulteriore diffusione del movimento proprio in Italia e in Spagna, dove fascismo e franchismo erano prevalenti. Non mancarono per altro collusioni da parte di altri studiosi in ambienti ideologicamente diversi, come quelli provenienti dalle correnti del Decroly e del Dewey, echeggiati anche dallo Hessen. Buona ventura fu che l'Olanda, terra di tutte le libertà, e l'India, culla di antica civiltà, l'accogliessero invece cordialmente. Anche il mondo anglosassone l'ha accettata e ha favorito la sua diffusione mondiale.

In Italia tuttavia la fiammella montessoriana non venne mai spenta, e divampò nuovamente dopo la fine del conflitto; ma non ebbe la vastità di consensi che meritava. Benché l'educatrice avesse dichiarato a un certo punto il suo favore (senza esclusivismi) alla religione cattolica, e suggerito l'utilizzazione dei suggestivi aspetti della pratica liturgica, che "dà corpo" a significati spirituali, tuttavia una parte consistente dei pedagogisti cattolici, a cominciare dal gesuita p. Barbera, conservò un atteggiamento di riserbo, basato una volta di più sul preconcetto del preteso "positivismo" della Dottoressa, mescolato alla diffidenza verso occasionali accostamenti a concezioni teosofiche.

Indubbiamente anche la preferenza accordata dagli ambienti cattolici al metodo Agazzi, di sapore familiare, non a caso chiamato "materno", coltivato dapprima in ambienti rurali lombardo-veneti, e apprezzato come "scuola serena" dallo stesso G. Lombardo Radice, ebbe la sua parte nell'attenuare l'interesse del mondo cattolico per la Montessori, che per altro ottenne non solo la benedizione di un pontefice, ma anche commenti pedagogici favorevoli negli stessi ambienti da H. Lubienska de Lenval e da S. Cavalletti, oltre che in numerosi istituti religiosi femminili.

Personalmente, come ho avuto occasione di scrivere in una monografia¹ edita nel 1997 per il Congresso Internazionale di Roma nella ricorrenza del 90° anniversario della prima Casa dei bambini, io sono di avviso nettamente contrario a tali riserve, sia di natura religiosa, sia di natura filosofica e pedagogica. Non solo l'evoluzione del pensiero religioso dopo il Concilio Vaticano II rende quelle riserve oggi improponibili, ma anche l'impostazione teoretica di fondo del pensiero montessoriano deve essere rivendicata nella sua interezza. Se si vuol dire che tutto nel metodo *parte dai sensi, bisogna aggiungere che ciò avviene per giungere alla ragione*.

Basterebbero i confronti istituiti fin dai primi passi sul materiale di sviluppo al preciso scopo di giungere a concetti ed a regole di indole generale; che si tratti di matematica o di grammatica, le *strutture formali* sono nel nostro metodo presenti come obiettivi e traguardi costanti. Giustamente quindi la Dottoressa poteva presentare i suoi sussidi intuitivi come vere *astrazioni*

¹ M. Laeng, *Proposta di un Manifesto per una pedagogia strutturalistica neomontessoriana*, Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori, 1997.

materializzate. Solo ai nostri giorni si è rivendicato il carattere completo di una pedagogia attenta alle “strutture d’ordine” della realtà, e quindi all’educazione “cosmica” ed all’armonia di cielo e terra, quale è riflessa negli occhi limpidi di un bambino.

Qui io aggiungo un altro mio accento personale. I saggi di introduzione alla edizione critica che abbiamo sotto gli occhi evidenziano in maniera puntuale i maestri riconosciuti dalla stessa Montessori, con accentuazioni diverse nel corso degli anni. Si tratta di riferimenti biografici indubitabili. Vorrei dire però che la consapevolezza che la Montessori poteva avere dei “debiti” verso i suoi predecessori non escludeva altri debiti meno stretti che si possono fare risalire allo sviluppo generale del pensiero pedagogico.

In altre parole, si ritrovano nella Montessori temi e problemi che “erano nell’aria” da molto tempo. Accenno solo brevemente ad alcuni di essi. La concezione di una didattica rispettosa della natura risale a Comenio, e la “scoperta del bambino” in particolare a Rousseau. La indicazione di fasi di sviluppo simili ai “periodi sensitivi” era presente in Claparède, ed è stata ripresa in Piaget e in Bruner. L’esigenza di riconoscere nel metodo dei “gradi formali” era già sentita dallo Herbart. Ma soprattutto il *matematismo* delle “strutture d’ordine” della realtà era fortissimo in Froebel e in Pestalozzi. Altri dopo di lei ne hanno ripreso l’ispirazione, come Vygotskij, Cuisenaire e Dienes. E questo basterebbe a segnare il distacco dal vieto “sensismo” e positivismo.

La Dottoressa non voleva confondersi con questi autori, grandi e meno grandi, e demarcava con puntiglio la sua originalità. Non ci permetteremo di contestarla. Vogliamo però senza suo pregiudizio ricondurla nell’alveo della grande pedagogia mondiale, dove occupa un posto di primo piano. Siamo convinti di farlo nell’interesse della verità e nel suo stesso interesse, per toglierla da ogni residuo di provincialismo o di ristretta obbedienza ad alcuni autori piuttosto che ad altri.

Ciò non ostante, la ricostruzione precisa dei rapporti tra la Montessori e i suoi contemporanei è un dovere storico, e può illuminare alcune svolte della sua maturazione. L’egregio lavoro condotto dalla dott.ssa Trabalzini sotto la guida del prof. Cives e con i consigli del prof. Fornaca e del prof. Scocchera costituisce la base di una ripresa d’interesse verso i principi originali del metodo e avvia un nuovo dibattito scientifico sui suoi sviluppi fecondi nel corso di un secolo.

L’Istituto Superiore ha forti motivi di compiacimento e formula auspicci di un rinnovato impegno perché la edizione critica di *Il Metodo* e la bibliografia montessoriana abbiano la considerazione che meritano anche nell’ambiente accademico, come già ne sperimentano gli effetti e ne sono testimoni sinceri la gioia dei bambini e l’apprezzamento delle famiglie.

CARATTERE E SENSO DELLE VARIANTI DI *IL METODO*

di Giacomo Cives

Una fitta serie di trasformazioni

Com'è noto *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, apparso nel 1909, ebbe una grande e crescente diffusione, specie attraverso le numerose traduzioni straniere in vari altri paesi, in Italia con una seconda edizione nel 1913, una terza nel 1926, una quarta nel 1935, una quinta nel 1950. La seconda ebbe poche modifiche, la quarta fu in realtà una ristampa, mentre quelle del 1926 e del 1950 recarono una quantità straordinaria di trasformazioni (tagli piccoli e grandi, aggiunte di brani, di paragrafi e anche di capitoli interi, ricomposizione e ridistribuzione dei testi, e anche numerosissimi ritocchi particolari e minuti). Pochi testi nel succedersi delle loro edizioni hanno presentato un ritmo così intenso e fitto di mutamenti.

Per dare qualche indicazione e limitarsi ai cambiamenti più grandi si potrà ricordare (come del resto appare qui anche dalla *Tavola sinottica*, pp. 33-55) che l'edizione del 1913 presenta due nuovi capitoli, *Ordine e gradi nella presentazione del materiale e negli esercizi* e *La disciplina nella Casa dei Bambini*.

Nell'edizione del 1926, ben più tormentata, in cui hanno luogo molte scomposizioni, ricomposizioni e aggiunte, figurano i nuovi capitoli *Il disegno e l'arte rappresentativa*, *L'inizio dell'arte musicale*, *L'educazione religiosa*, *La quadriga trionfante*, e - pur conservando alcuni brani delle edizioni precedenti - *La maestra* e *La tecnica delle lezioni*.

Sono soppressi il *Regolamento* e l'*Orario proposto nella Casa dei Bambini*, sono eliminati (o radicalmente trasformati) i capitoli *Esercizi di vita pratica* (gran parte del cui contenuto è inserito con il paragrafo «Alimentazione» nel nuovo capitolo *La salute*), *Educazione muscolare* (i cui temi sono in parte ripresi in *La natura nell'educazione* nel paragrafo «L'educazione dei movimenti»), *Lavoro manuale*, *Educazione dei sensi*, *Educazione dei sensi e illustrazione del materiale didattico* (la cui materia è riorganizzata nei tre nuovi capitoli *Gli esercizi*, *Distinzioni visive*, *Generalità sulla educazione dei sensi*), *Educazione intellettuale* (il cui contenuto, con modifiche e integrazioni è diviso nei nuovi capitoli *Applicazioni illustrative - Guida del materiale*, *Conversazioni sui pregiudizi* e *L'elevazione*). L'edizione del 1926 continua col nuovo capitolo *Il linguaggio grafico*, introduzione molto breve al discorso successivo sull'apprendimento della lettura, scrittura e aritmetica.

Quanto a *Metodi per l'insegnamento della lettura e scrittura*, passando dal 1909 e 1913 al 1926 il capitolo è diviso nei due capitoli *Sui vecchi metodi per l'insegnamento della lettura e scrittura* e *Preparazione diretta della scrittura*. Nel primo sono compresi pure due nuovi paragrafi, «Il meccanismo

della scrittura» e «L'analisi dei movimenti di una mano che scrive», in cui si distingue tra gli esercizi motori della scrittura e il vero e proprio esercizio dell'intelligenza nello scrivere, mentre il secondo include anche «L'esercizio dei cartellini classificati», con riferimento all'apprendimento dei linguaggi scritti non fonetici come l'inglese.

Nel 1926 non c'è più il *Discorso inaugurale pronunciato in occasione dell'apertura di una "Casa dei Bambini"*, che tornerà in appendice nel 1950.

Circa l'edizione del 1950 questa conserva gran parte delle trasformazioni del 1926, ma ripristina anche alcuni brani e spunti del 1909 e del 1913, o ne aggiunge di più vicini allo spirito di quelle edizioni che a quello dell'edizione del 1926 segnata da varie attenuazioni di tono, come ad esempio per un lungo brano aggiunto su Itard (a p. 116, nota 81), i cui esperimenti sono giudicati come "un vero principio d'educazione scientifica, capace di modificare insieme i metodi educativi e gli alunni".

Nell'edizione del 1950 appare *Metodi d'insegnamento adottati nelle "Case dei Bambini"*, che dalla terza edizione congloba *Parte generale* e *L'Ambiente*. Rimane *La natura nell'educazione*, ma articolata anche nei due nuovi capitoli *Educazione dei movimenti* e *Il materiale di sviluppo*. Scompare *La salute* (e quindi il discorso sull'alimentazione). In questi capitoli figurano anche considerazioni nuove sulla sensibilità del bambino per l'acquisizione del linguaggio, che si ritiene bene utilizzare per debellare l'analfabetismo. Un nuovo capitolo è intitolato *Ulteriori sviluppi in aritmetica*, che ricorda anche alcuni materiali approntati per l'apprendimento aritmetico da Mario M. Montessori, figlio della "Dottoressa".

La semplice elencazione delle trasformazioni macroscopiche e più vistose presenti nelle edizioni del 1913, 1926 e 1950 di *Il Metodo* pensiamo abbia potuto già dare l'idea dell'intensa quantità di cambiamenti apportati al testo.

Importanza del confronto delle varianti

Ci si può allora chiedere: dato questo grande intreccio di cambiamenti valeva proprio la pena di affrontare il così faticoso impegno di preparare la presente edizione critica di *Il Metodo*, intesa come minuziosa registrazione delle varianti delle varie edizioni rispetto a quella del 1909, il tutto naturalmente accompagnato dai necessari strumenti di consultazione? Insomma, aveva veramente utilità e senso questa comparazione minuziosa?

La decisione di procedere in questa tanto ardua fatica è stata motivata dalla consapevolezza dell'importanza di *Il Metodo*, forse il più rilevante, noto e singolare testo di pedagogia italiana del Novecento, quanto meno per circolazione internazionale e incidenza sulla realtà educativa concreta, e per atipicità, come testo proveniente da una matrice di scienze (mediche, fisiologiche, antropologiche, psicologiche...), ma resosi capace di confrontarsi, di interagi-

re anche con la cultura pedagogica di ispirazione umanistica di vario orientamento, tanto ricca e variegata, come ci si rende conto e per il panorama italiano e per quello mondiale se solo si ricorda che le edizioni in Italia, per non parlare delle più diverse traduzioni, hanno coperto un quarantennio della prima metà del secolo scorso¹. Un periodo denso di avvenimenti storici sconvolgenti e di ben differenziate affermazioni culturali.

E dopo l'edizione del 1950 l'interesse per la Montessori e il suo *Metodo*, con la loro distintiva peculiarità, è andato tutt'altro che scemando, in Italia e nel mondo, per cui l'indagine relativa si è fatta sempre più interpretativa e attuale oltre che storico-ricostruttiva.

L'attenzione e la varietà delle letture del pensiero della Montessori si sono venute espandendo, tanto che oggi si può parlare di una vera e propria "rinascita Montessori".

Si comprende dunque come andare a indagare nelle variazioni delle edizioni del più importante libro della Montessori sia stato un modo di cercare di venire a scoprire il maturare del suo importante pensiero (una pedagogia e non un semplice metodo) e il riflesso dello sviluppo di un rilevante periodo storico e culturale. E i risultati hanno confortato questa attesa, mostrando come sia proprio valsa la pena di fare questa indagine.

Continuità in progresso di *Il Metodo*

E qui subito si salda la risposta alla questione: con tale densità di stratificazioni e segnali diversificati nelle varianti non è venuta a dissolversi o a irrevocabilmente contraddirsi la sostanza del libro? Per nulla. Questa anzi si è venuta a confermare e solidificare, nella continuità del suo sviluppo.

Affrontando i vari aspetti di *Il Metodo della Pedagogia Scientifica* Paola Trabalzini, che ha dato il fondamentale e insostituibile contributo alla realizzazione di questa edizione critica, nel primo volume della sua molto documentata e ben riuscita tesi di laurea sull'argomento discussa con chi scrive² ha cercato di organizzare la sua analisi dell'opera, a partire dall'edizione del 1909, identificandone in successione sei momenti costitutivi: esperienze contemporanee circa il sorgere della pedagogia scientifica, principi pedagogici della propria esperienza e conseguenze per la maestra, indicazioni che ne derivano per l'organizzazione della "Casa dei Bambini" con le sue attività di

¹ Sull'importanza complessiva di *Il Metodo* cfr. Cives G., *Senso e attualità de La scoperta del bambino*, in O. N. M. (a cura di), *Maria Montessori: il pensiero, il metodo*, vol. I, Teramo, Giunti e Lisciani Editori, 1993, pp. 63-78.

² Trabalzini P., *Il metodo della pedagogia scientifica di Maria Montessori: strutture, sviluppi, edizioni*, voll. 2, tesi di storia della pedagogia per la laurea in filosofia, relatore prof. G. Cives, Università degli Studi di Roma "La Sapienza", anno acc. 1997-98.

vita pratica, coordinazione dei movimenti e fruizione educativa della natura, educazione dei sensi, dell'intelligenza e funzione dei materiali, procedure per la conquista della scrittura, lettura e aritmetica.

Ebbene, osserva la Trabalzini, considerando nei dettagli l'organizzazione delle varie edizioni dell'opera, la struttura di fondo di *Il Metodo* è dal 1913 al 1950 sostanzialmente ribadita. Vi saranno spostamenti, cancellazioni, aggiunte ma l'impianto resta quello: *Il Metodo* è stato non dissolto o sostituito, bensì confermato e arricchito.

Proprio così. Si potrà suddividere l'opera anche in altro modo, ma la sua struttura di base rimane sostanzialmente la stessa. Ma non per questo resta immobile e priva di vita, bensì in essa si differenziano accenti, notazioni, chiaroscuri, integrazioni, sviluppi connessi a una esperienza e una riflessione in crescita di cui il libro non può naturalmente non aver risentito. Gli anni comportano il suo approfondimento.

Così ad esempio la Montessori nella *Introduzione* all'edizione di *Il Metodo* del 1926, mentre ricorda la sua fortuna e diffusione con le molte traduzioni in Europa e fuori d'Europa, espone (cfr. qui p. 64, nota 3) la "grave difficoltà di dover conservare un libro che annunzia un'opera, mentre l'opera già da tempo fu compiuta e determinata. Un altro libro dovrebbe sostituire questo: tuttavia è difficile cancellare il documento primo, che ha diffuso la fondazione di scuole in tutto il mondo". Qui hanno trovato aderenti delle più varie provenienze religiose, ideologiche, razziali (p. 66). Le Case dei Bambini sono luoghi di una processualità aperta e rappresentano dei "veri laboratori di psicologia": mentre con la loro sollecitazione a un libero fare da un lato guariscono dai danni psichici della repressione, da un altro consentono di osservare i bambini che sviluppano "senza limitazioni le loro facoltà" e permettono "un contatto intenso" con "la profondità dell'anima del bambino" stesso. Così con procedimenti accurati si scoprono più che "il raggiungimento di uno scopo scientifico" valori umani fin lì occulti (p. 66, nota 3). E *La scoperta del bambino* sarà proprio e non a caso il titolo dell'ultima edizione di *Il Metodo*.

Così i reattivi usati non sono quelli che richiedono rigide risposte della psicologia sperimentale, ma sono stimoli per le libere manifestazioni delle forze creative del bambino e semplici aiuti per il suo lavoro spontaneo.

Insomma il libro che programma una sua procedura è già sopravanzato dal suo imprevedibile sviluppo. Ecco dunque le ragioni per cui non può essere rigido e concluso.

Il discorso è praticamente ripetuto nella breve *Introduzione a La scoperta del bambino*, la quinta edizione di *Il Metodo*, del 1950, cioè di "42 anni dopo" quella del 1909 (p. 67, nota 3). L'abito del volume si è fatto stretto: sviluppo del lavoro e conclusioni sulle rilevazioni dei bambini sono andati ben oltre il previsto. Pertanto "era impossibile aggiornare questo libro senza riscriverlo completamente non solo per il contenuto, ma" (e questo è importante) "anche per la forma. Le circostanze non lo permisero".

A questo modo se non è stato possibile rifare il libro, come sarebbe stato opportuno, si è adottato il compromesso di conservarlo con alcuni ritocchi e chiarimenti, scrive la Montessori. Prima di tutto con la sottolineatura che “il nostro lavoro è il risultato più che la creazione di un metodo educativo”: un *leit motiv* che viene ormai caratterizzando da non pochi anni il discorso della pedagoga, e che la pone certo al di là di una matrice dottrina rigida.

Proprio a questo proposito la Montessori aggiunge che “la maggior parte di questo libro fu scritta all’inizio dei nostri esperimenti e spesso si riferisce a teorie scientifiche, ad esperimenti allora in voga o a particolari situazioni di quei giorni. I tempi sono ormai mutati, la scienza ha fatto grandi progressi e così il nostro lavoro”. Il discorso era dunque datato, ma tale nella sua ambientazione. Non nella sua sostanza, nella sua posizione di fondo, aggiunge subito con decisione la Montessori: “ma i nostri principi non ne sono stati che confermati, e confermata insieme la nostra convinzione”.

Si rinsalda dunque la fondamentale fedeltà della Montessori al suo libro, e viceversa, anche se nell’arricchimento di nuovi spunti e di nuove riflessioni.

Un pensiero in sviluppo colle varie opere parallele

Ma se come s’è visto le varianti delle varie edizioni dell’opera non sono certo senza senso, e se attraverso di esse questa conserva il suo carattere e il suo volto, pur arricchendosi di molti riferimenti nuovi, se dunque i molti cambiamenti non sono inutili e fine a se stessi, e se il significato del libro rimane insieme confermato, di che tipo sono, rispondono a cosa le tante varianti delle edizioni di *Il Metodo*?

Al problema ci siamo già riferiti in parte nelle osservazioni precedenti, e ci sembra che dovremmo ora soprattutto considerare tre piani, per le modifiche al volume: I) sviluppo, crescita - pur come si diceva nella continuità - dell’apporto del libro; II) tentativo tattico nel mutato clima degli anni ’20 per non essere respinta dall’ambiente culturale italiano; III) miglioramenti formali.

Per il *primo* piano circa gli accrescimenti di cui abbiamo cominciato a parlare, si guardi come la stessa Montessori, sempre nell’*Introduzione a La scoperta del bambino* (p. 67, nota 3) precisi che per aggiornare davvero il libro occorrerebbe fare ricorso alle altre sue opere via via apparse come *Il segreto dell’infanzia*, *La mente assorbente*, *Educazione per un mondo nuovo*, *Come educare il potenziale umano*, *Psico-aritmetica*, *Psico-geometria*. Il loro richiamo va bene per l’edizione del 1950, ma altri testi montessoriani potrebbero essere richiamati per quelle precedenti: come l’edizione in inglese del 1912 di *Il Metodo* e *L’autoeducazione nelle scuole elementari* del 1916, che non a caso reca il sottotitolo *Continuazione del volume Il Metodo della Pedagogia Scientifica* ecc.

Nell’edizione in lingua inglese è apparso per la prima volta il testo

Ordine e gradi nella presentazione del materiale e negli esercizi, che viene recepito nell'edizione del 1913 e quindi nelle successive (cfr. pp. 635-636, nota 114). Nell'edizione del 1913 vengono ancora mantenuti il *Regolamento della Casa dei Bambini* (p. 159, e nota 449) e il suo *Orario proposto nelle "Case dei Bambini"* (p. 237, e nota 2), che poi opportunamente spariranno nelle edizioni successive. Ben presto disattesi, hanno un aspetto solo locale e formale, quasi di corrispondenza alle regole correnti degli asili del tempo.

Ben più significativa la parte *Ordine e gradi nella presentazione del materiale e negli esercizi*, introdotta dalla seconda edizione probabilmente per rispondere a un concreto bisogno organizzativo di fondo, in modo duttile ma insieme ben motivato, prospettato dal mondo anglosassone, con la gradazione e successione - data la loro funzione e qualità - della presentazione dei materiali, degli esercizi, delle attività.

Ora qui la Montessori va veramente alle radici offrendo sia pure in sintesi quella che abbiamo chiamato la sua vera e propria "programmazione"³, tanto più significativa in quanto da inserire nel suo più conosciuto discorso sulla libertà recepita, a torto e in realtà in forma fraintesa, come senza norme e quasi anarchicamente, allo stesso modo di come la maestra montessoriana è considerata erroneamente senza spessore e presenza, anziché riservata, ma forte, controllata e consapevole⁴, e così via.

Vero è pure (e questo è un aspetto che presto ritroveremo) che, contro certe affermazioni troppo enfatiche e altisonanti, nel 1926 e 1950 la Montessori smorza in parte i toni e ad esempio alla libertà apparentemente quasi irrelata sostituisce l'idea della liberazione dell'attività spontanea del bambino, preparata, come quella dell'osservatore, in quanto attivamente predisposta in termini intelligenti di fronte a un idoneo arredamento di scuola (cfr. mettiamo pp. 183-184, righe 204-217, e ivi nota 60). Così in più luoghi affievolisce dopo il 1913 l'idea di "libertà attiva" naturale e biologica e tende a far subentrare il concetto dell'emancipazione delle energie interiori.

Ma pur con questo ammorbidimento di toni il problema che emerge è quello che è apparso, ora più visibilmente ora meno, fin dall'inizio, ed è la dialettica tra libertà e disciplina, spontaneità e ordine. Salvo che la Montessori l'affronta senza filisteismo e con la più grande, autentica e coraggiosa disponibilità verso i diritti e l'autocostruirsi del bambino, non però disgiunta da saggezza. Così qui precisa, nelle edizioni del 1926 e del 1950, che occorre per la maestra evitare il superfluo ma non dimenticare il necessario. L'equilibrio, "la linea di demarcazione tra i due segna il livello della sua perfezione" (cfr. p. 345, nota 32).

³ Cfr. Cives G., *Programmazione e "Metodo Montessori"*, in "Vita dell'infanzia", a. XLIV, n. 7, settembre 1995, pp. 14-19.

⁴ Cfr. Cives G., *L'insegnante montessoriano. Una figura trascurata quanto complessa*, in "Scuola e Città", a. XLVII, n. 8, 31 agosto 1996, pp. 323-334, e *L'insegnante montessoriano. Sua formazione e indicazioni attuali*, in "Scuola e Città", a. XLVII, n.10, 31 ottobre 1996, pp. 417-424.

Tutto dunque all'insegna della conquista: della maturazione della maestra, e del fare spontaneo del bambino, tanto gioioso e creativo quanto intenso e ordinato.

Il curriculum della “quadriga trionfante”

Grammatica, lettura, aritmetica, disegno (quest'ultimo nella tipica distinzione montessoriana tra un livello preparatorio delle forme, geometrico, dell'educazione della mano, e solo dopo un livello ideativo, libero e dal vero) hanno avuto il loro organico sviluppo guardando al livello della scuola elementare nel 1916 nel volume su *L'autoeducazione*.

Vi è da ritenere che quella istanza ben strutturata abbia il suo sviluppo nelle edizioni del 1926 e 1950 di *Il Metodo* nel motivare le pagine che in un'altra occasione abbiamo considerato del “curricolo” nella Casa dei Bambini⁵ di *La quadriga trionfante* (p. 684, nota 82): disegno, scrittura, lettura, aritmetica. Nelle edizioni del 1926 e del 1950 (cfr. p. 487, nota 223) la Montessori precisa che si tratta per la lettura e la scrittura di un processo di civilizzazione e di un insegnamento-apprendimento non più di mera natura, ma di cultura, che richiede anche “sacrificio degli impulsi naturali”.

Vero che tutti i quattro “cavalli” erano di fatto presenti fin dall'edizione del 1909, ma certo non così raccordati e evidenziati. Vero è che nel 1909 la Montessori introduce (fuggevolmente) anche il disegno libero, come del resto la plastica libera, importante allora tra i “cultori di psicologia sperimentale” per “*rivelare* la capacità osservativa del bambino e anche le sue tendenze individuali” (cfr. pp. 471-472 e 473).

Un uso dunque da *test*, più di intelligenza che proiettivo, e comunque non di carattere estetico-espressivo. Comunque è omesso quel riferimento nel 1926, scrivendo che “il cosiddetto disegno libero che è oggi tanto in voga nelle scuole moderne, non entra nel mio metodo”: l’“arte rappresentativa” è in qualche modo di secondo grado, e si deve preparare la mano perché “come non *insegno a scrivere scrivendo*, nemmeno *insegno a disegnare disegnando*” (p. 643, nota 114: una tesi molto discutibile). Ciò suscita naturalmente le rimostranze di Giuseppe Lombardo Radice, puntiglioso critico della terza edizione di *Il Metodo* (cfr. più avanti).

Il legame, come oggi si dice la *continuità* delle linee di cultura della Casa dei Bambini con quelle della scuola elementare, di cui al libro del 1916, è affermato con forza in modo felice a proposito della “quadriga trionfante” (p. 684, nota 82): non si tratta di “prescuola” e “scuola” ma di “un principio dell'istruzione che si continua senza interrompersi”. Non è il programma che conta ma il bambino stesso che si sviluppa operando, ma non in modo caotico bensì delineando “alcuni *livelli* di cultura, corrispondenti in media alle suc-

⁵ Cfr. Cives G., *La cultura infantile nella “Casa dei Bambini”*, in A. Scocchera (a cura di), “*Casa dei Bambini” e nuova scuola degli Orientamenti*, Roma, Anicia, 1995, pp. 103-124.

cessive età". In tal modo "i bambini hanno iniziato quattro rami di cultura (...) che si continueranno insensibilmente nelle scuole elementari". Così l'ambiente con i suoi materiali stimola e supporta liberamente la mediazione costruttiva del bambino con le articolazioni culturali.

Ma se il discorso della "quadriga" si collega per i precedenti a quello di *L'autoeducazione*, esso è però aperto anche agli sviluppi successivi. E così nell'edizione del 1950 quel capitolo è arricchito da un ampio riferimento alla nuova prospettiva della "mente assorbente" (pp. 685-687, sempre nota 82), di cui la Montessori avverte di aver parlato la prima volta in *Educazione per un mondo nuovo* e di stare allora preparando un libro proprio con quel titolo.

Come si vede se il volume di *Il Metodo* è soltanto ritoccato via via e non sostituito da un altro libro, attraverso quei ritocchi si fa avvertire l'evoluzione complessa del pensiero della Montessori, espressa attraverso l'arco della sua intera produzione di volumi pedagogici.

Ma torniamo all'aggiunta del 1950 sulla "mente assorbente": questa domina (p. 686, nota 82) nei primi due anni "e poco più" e rende il bambino "capace di conquiste miracolose, semplicemente col suo incosciente potere di assorbimento, pur essendo immobile". Però "dopo i tre anni egli diventa capace di conseguire una quantità di nozioni con i suoi sforzi, esplorando l'ambiente. In questo periodo egli afferra le cose con la propria attività e le ordina nel suo mondo mentale, come se egli le andasse cogliendo con le proprie mani.

"Comunque, egli non ha ancora raggiunto quella maturità, che più tardi lo renderà capace di imparare attraverso le parole di un adulto".

In ogni modo scrive la Montessori nel 1950 (p. 686, nota 82) che le cose assorbite sia nel primo triennio della "mente assorbente" forte che nel secondo triennio della "mente assorbente" debole sono decisive perché restano fisse "nell'organizzazione vivente" e "diventano la guida per la formazione della mente, per il carattere dell'individuo".

Attenzione, eccoci a un punto molto importante. La Montessori conferma qui il passaggio dalla centralità del metodo e delle sue scienze di supporto alla crescita, alla psicologia reale del bambino: i grandi risultati raggiunti nelle Case dei Bambini non sono (p. 687, nota 82), scrive sempre nel 1950, "il prodotto di un più perfetto metodo di educazione", ma "l'esponente di una speciale forma mentale, di sensibilità psicologiche riscontrate soltanto nel periodo creativo della crescita". Non si dovrebbe dar credito allora al "nostro lavoro scientifico" né al "metodo da noi usato": "il metodo è la conseguenza di aver assistito allo sviluppo di fenomeni psicologici, che sarebbero rimasti inosservati e quindi sconosciuti per millenni".

Ebbene, come già rilevato nella *Introduzione* dell'edizione del 1950, vi è stato un complessivo sviluppo, una crescita del libro, dal 1909 in poi. E dall'impegno iniziale della ricerca della pedagogia scientifica, del metodo ancorato ai vari appoggi scientifici vi è stato sempre più uno spostamento verso il protagonismo del bambino costruttivo: il metodo è venuto così dall'osservazione della sua operosità, così ricca e fin qui poco conosciuta, nella prospetti-

va di assisterla e sostenerla, sia pur indirettamente. Il discorso si apre allora sempre più e dalla didattica si sposta dunque alla psicologia concreta, alla vita del bambino. Il bambino, la sua psicologia sono centrali, il metodo è solo conseguenza. Cioè è secondario, mutabile e perfezionabile.

Tutto ciò, pur se in seguito accentuato, non era però del tutto estraneo alla Montessori del 1909 che già scriveva (p. 681) che “i nostri metodi prendono in considerazione lo sviluppo psichico spontaneo nei bambini e lo aiutano coi mezzi dedotti dalla osservazione e dall’esperienza”. Così se ancora nel 1909 puntava a fondare la nuova educazione “sulle indagini positive dell’esperienza” (p. 69), osservava che se la pedagogia scientifica era un’aspirazione non era però ancora una realtà (p. 70), e insisteva sull’importanza di “preparare nei maestri, più lo *spirito* che il meccanismo dello scienziato” (p. 80). Modernamente esaltava lo spirito scientifico, aperto e non dogmatico.

Tutto questo per attestare che tra la prima edizione di *Il Metodo* e le successive non c’è per nulla uno spostamento di 360 gradi, ma solo aggiustamenti e perfezionamenti di accenti.

Aggiustamenti, perfezionamenti, nella direzione che abbiam detto della accresciuta attenzione e comprensione per la psicologia del bambino, che si possono cogliere in moltissimi spunti. Così ecco ad esempio che per il metodo di apprendimento della scrittura il “metodo antropologico” del 1909 diventa quello “psicologico” del 1926 e 1950 (cfr. p. 507, nota 119, e anche nota 116). E il “materiale didattico” del 1909 cambia in “materiale di sviluppo” (si veda mettiamo p. 675, e qui nota 6).

Si introduce l’idea di un “ ‘periodo’ in cui la natura ha posto una ‘sensibilità straordinaria’ destinata a fissare gli accenti e le parole”, e quindi, sempre nelle edizioni III e V, di un “periodo sensitivo” qui per il linguaggio, come in altro caso per l’obbedienza a livello morale, per “l’anima” circa il sentimento religioso, e per i “meccanismi motori” in funzione della scrittura (pp. 468-469, nota 179, e p. 523, nota 251).

Spariscono in diverse occasioni, sempre nel 1926 e 1950, vari riferimenti a scienze e scienziati (come ad esempio per le pp. 499-501, righe 215-278 della I edizione eliminate).

Il particolare carattere dell’edizione del 1926

Il crescente ammorbidimento dello sviluppo delle varie edizioni di *Il Metodo* che dalla messa in evidenza del valore delle scienze positive passa a quella del rilievo del bambino, mistero da scoprire sempre più nel suo operare in un ambiente stimolante predisposto, viene incontro e si potenzia con quello che si può chiamare il *secondo* piano, in cui la Montessori con l’edizione del 1926 intenzionalmente sembra smorzare i precedenti toni enfatici più scientifico-positivistici e politico-riformistici, per non essere respinta dalle autorità del tempo, il potere statale del nascente regime fascista, alla cui ideologia è pur del tutto estranea e anzi intrinsecamente avversa, e la Chiesa cattolica.

Sembra che la Montessori miri allora a spezzare le resistenze crescenti che avverte intorno a sé (in Italia, mentre sempre più forte è la sua fortuna all'estero) per voler forse impiantare a Roma il centro del montessorismo.

È il tentativo tattico, si direbbe, di realizzare un compromesso: lei smusserà allo scopo le punte più aspre del suo linguaggio scientifico, libertario, progressivo, per giungere a una civile convivenza. Ma regime e Chiesa tenderanno di amalgamare sempre più alle loro ideologie le sue posizioni, snaturandole in vista di potersi avvalere del suo prestigio, ormai di livello internazionale. Così il fascismo tenderà via via a erodere l'autonomia montessoriana, della sua Opera, della sua Scuola di metodo, imponendovi suoi dirigenti e docenti di fiducia⁶, la Chiesa, soprattutto con gli articoli di padre Barbera sulla "Civiltà Cattolica"⁷, non si limiterà a tentare di circoscrivere la Montessori nell'ambito didattico, mettendo fuori gioco la sua pedagogia, ma vorrà inserire questo stesso spazio nell'ambito della concezione generale cattolica, nel quadro della grazia, della verità e del riscatto amministrati dalla Chiesa, respingendo soprattutto la prospettiva di un bambino si potrebbe dire senza peccato originale e che se posto in una situazione educativa ambientale positiva si fa di per sé portatore di autentica pace e salvatore dell'uomo.

La Montessori non potrà accettare di essere privata della sua indipendenza e della sua peculiarità e così com'è noto sarà costretta nel 1934 al volontario esilio, conservando il suo peculiare ruolo nel mondo.

Comunque l'edizione di *Il Metodo* del 1926 è caratterizzata da questo tentativo di mediazione e di moderato ravvicinamento. Così per cominciare la sua *Introduzione* riproduce la benedizione dell'opera di Benedetto XV, che la Montessori ha nel cassetto dal 1918. Scompare come già detto il lungo *Discorso inaugurale pronunciato in occasione dell'apertura di una "Casa dei Bambini"* coi suoi accenti femministi e social-riformisti in cui si prospetta l'idea della "casa del futuro socializzata" (p. 159). Il *Discorso* è ripubblicato in appendice nell'edizione del 1950 con alcune varianti stilistiche ma non di contenuto (p. 136, nota 234).

Nell'edizione del 1926 (con effetto spesso anche su quella del 1950) il tono in più luoghi si fa più temperato e meno dichiaratamente di adesione all'antropologia, alle scienze naturali, allo sperimentalismo, alla positiva matrice naturalistico-biologica o di minore asprezza di denuncia della pedagogia del passato, della schiavitù e inferiorità della donna, della prepotenza del padrone e così via. Attraverso piccole eliminazioni o attenuazioni la Montessori sembra voler ridurre il pericolo di essere accusata di scientismo, natu-

⁶ Cfr. Scocchera A., *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*, Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori, 1997, pp. 79-81; Scocchera A. (a cura di), *Introduzione a Mario M. Montessori*, Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori, 1998, pp. 41-72.

⁷ Cfr. Scocchera A., *Appendice. Educazione e religione*, in Scocchera A., *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*, già cit., pp. 177-192; Trabalzini P., *Il metodo Montessori nella critica cattolica (1909-1934)*, in "Scuola e Città", a. L, n. 4, 30 aprile 1999, pp. 131-139.

ralismo, vitalismo, chiusura ai principi speculativi, libertarismo, radicalismo, estremismo, e di essere respinta (cfr. ad esempio in tal senso p. 64 e nota 3, e p. 109, e note 18, 19 e 21).

Ad attestare questa tendenza diamo due soli esempi specifici sul carattere (un punto nodale) che dovrebbe assumere la pedagogia. Nel 1909 (p. 69) è detto che l'esperienza pedagogica "sembrerebbe aprire una via di pratica attuazione ai nuovi principi che tendono a ricostruire la Pedagogia". Ed è aggiunto che da vari anni "si sa" che "anche la Pedagogia come già fece la Medicina, tende a esulare dai campi puramente speculativi, per fondare le sue basi sulle indagini positive dell'esperienza". In maniera ben più morbida e aperta verso la filosofia nel 1926 e nel 1950 (p. 69, nota 4, il corsivo è nostro) ai "*principi*" subentrano "nuovi metodi che tendono a dare alla Pedagogia una più lunga utilizzazione delle esperienze scientifiche, *senza rimuoverla dalle sue naturali basi dei principi speculativi. Si asserisce con esagerazione (...)* che anche la Pedagogia, come già fece la Medicina, *tenderebbe ad esulare ecc.*".

Secondo esempio. Nel 1909 (p. 109) è detto che nella sperimentazione educativa ci si dovrà spogliare di ogni preconcetto, compresa la cultura. "Se vogliamo tentare una Pedagogia Sperimentale, ci converrà rinunciare alle fedi - e procedere col *metodo* alla ricerca del vero". E non si dovrà partire da "idee dogmatiche sulla psicologia infantile". A scampo di pericolosi equivoci nella edizione del 1926, e poi in quella del 1950 (p. 109, note 18, 19 e 21), i preconcetti in via specifica sono riferiti alle "scienze affini" ed è affermato il generale criterio metodologico di "quasi (...) 'rendere vergine' la mente" (dunque una specie di non allarmante "dubbio metodico") per cercare la verità "nel campo proprio ed esclusivo della pedagogia" (dunque un ambito più ristretto). E le idee "dogmatiche" ora divengono in modo più neutro "prestabilitate". Questi sfumati ritocchi sembrano fatti per non suscitare preoccupazioni in ambito idealistico e religioso.

Un altro significativo cambiamento dell'edizione del 1926, e sarà rilevato con rammarico da Giuseppe Lombardo Radice, qui analiticamente preso in esame nel suo saggio da Paola Trabalzini, è l'eliminazione dell'estesa dedica riconoscente ai baroni Franchetti del 1909, divenuta nel 1913 quella più breve alla sola baronessa (e riproposta senza "baronessa" nell'edizione del 1935, ma non del 1950) (p. 59, e nota 1). I baroni Franchetti com'è noto hanno sostenuto nel 1909 il primo corso montessoriano a Città di Castello e la pubblicazione di *Il Metodo*. Certo scompare così il riferimento a quella ambientazione filantropico-liberale delle origini dell'avventura della Casa dei Bambini, a cui la Montessori deve molto, e che contraddistingue una diversa Italia. Ma l'omissione della dedica come osserva in modo convincente Augusto Scocchera⁸ per la verità si giustificava nel rivendicare il carattere mondiale e non periferico ormai assunto dal pensiero montessoriano.

⁸ Cfr. Scocchera A., *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 63-64.

L'educazione religiosa e alcune critiche alla terza edizione

Diverso discorso è quello di *L'educazione religiosa*, capitolo introdotto nell'edizione del 1926 e con aggiunte in quella del 1950 (pp. 653-658, nota 114). Certamente queste pagine non potevano non segnare un avvicinamento alle istanze educative della Chiesa cattolica. Ma alla base c'era una esperienza educativa impegnativa e concreta, quella religiosa cattolica condotta a Barcellona, nell'ambito e secondo il metodo della Casa dei Bambini, per merito soprattutto di A. M. Maccheroni, e in seguito estesa ad altre sedi. E qui la Montessori, in quel richiamo al sottofondo in sviluppo di esperienze e di opere che abbiamo già veduto, chiama in causa il suo volume *I bambini viventi nella Chiesa* (p. 653, nota 114), mentre nell'edizione del 1950 aggiunge anche *La S.Messa spiegata ai bambini*, *La vita in Cristo*, *Il Libro aperto*, *Manuale per la preparazione di un Messale per i bambini* (p. 658, nota 114).

Certo, ben diverso era stato il riferimento della Montessori, potremmo dire di stampo laico-liberale, al problema dell'educazione religiosa nel 1909. Aveva scritto che negare il sentimento religioso dell'uomo era pregiudizio (p. 677). In termini fenomenologici e psicologici aveva osservato come l'educazione religiosa sia spesso di "guida alla vita morale" (p. 678) e in spirito di apertura disponibile aveva affermato che "la libertà non esiste mai là dove si combatte per soffocare qualche cosa, ma solo dove si lascia l'espansione illimitata alla vita" (ivi). Richiamandosi all'"importanza psicologica" riconosciuta da James alla "coscienza religiosa", aveva sostenuto che come stava realizzandosi nell'educazione rinnovata "il trionfo della *disciplina* a traverso le conquiste della libertà e dell'indipendenza", "forse ugualmente, a traverso le conquiste di libertà di pensiero e di coscienza, noi ci avviamo verso un grande trionfo religioso" (p. 679).

Dunque apertura e disponibilità. Ma nel 1926 la situazione è molto diversa: qui è indicato un tentativo effettivo di educazione cattolica con materiali di culto in miniatura, idonei ambienti, esercizi del silenzio, lavori campestri di coltivazione del grano e dell'uva da utilizzare per l'eucarestia, così da riprendere e sviluppare attraverso l'esercizio dei sensi e del fare l'intelligenza, il sentimento, la religiosità, svolgendo quello che quasi sembrerebbe "un periodo sensitivo religioso" (p. 657, nota 114).

Così dunque anche attraverso questa proposta di educazione religiosa cattolica la Montessori sembrerebbe nell'edizione del 1926 impegnata nel tentativo di radicare il movimento montessoriano, ormai di respiro internazionale, nella sede di base del nostro paese.

L'iniziativa come sappiamo non avrà successo, ben presto sorgerà l'A.M.I. (Associazione Montessori Internazionale) fuori d'Italia, e pochi anni dopo la Montessori andrà in esilio. Anche l'esperimento di educazione religiosa verrà presto interrotto, come ci informa l'edizione del 1950 (p. 658, nota 114), poiché si riferiva a quella solo cattolica. Qui possono aver spazio gli "esercizi 'materiali'", "mentre questo non può farsi con altre religioni del

tutto astratte”. Fallito il radicamento romano, l’ambiente di riferimento si è fatto del tutto internazionale. Il resoconto dell’esperienza non viene comunque omesso e il capitolo *L’educazione religiosa* salvo alcune integrazioni come si è detto nel 1950 è conservato, dall’edizione del 1926.

Una critica dettagliata e severa dei ritocchi dell’edizione del 1926 di *Il Metodo*, e in particolare dei suoi ammorbidimenti giudicati inadeguati, viene svolta nello stesso 1926 da Giuseppe Lombardo Radice, allora in fase di rottura con la pedagogista⁹. Egli considera comunque come miglioramenti alcuni “*mutamenti di tono*”, con l’eliminazione di certe “*crudezze positivistiche*” (p. 46).

Nel 1996 una studiosa olandese, Hélène Leenders, si è puntigliosamente occupata anche lei delle modificazioni dell’edizione del 1926 di *Il Metodo*¹⁰, sostenendo che attraverso l’attenuazione dei riferimenti alla psicologia e pedagogia scientifica, al positivismo ecc. si compie un avvicinamento del testo alle esigenze degli idealisti e dei cattolici.

Con tutto ciò Giuseppe Lombardo Radice conferma che “siamo stati, siamo e saremo per le *Case dei bambini*. Con questo rendiamo onore a quello che c’è di geniale nella pratica educativa della Montessori”¹¹. Richiede però un “*montessorismo critico*” e la distinzione tra due Montessori: una positiva e valida, l’altra permeata di motivi naturalistici e meccanici (p. 50), soprattutto nella lettura fanatica e dogmatica (p. 34).

Se però Lombardo Radice salva e difende la sostanza del metodo Montessori, “che nulla varrà a cancellare” (p. 34), e solo ne rileva alcuni margini troppo schematici (relativi al “*montessorismo*”), la Leenders è ancora più netta. Sì vi sono modificazioni nella terza edizione di *Il Metodo*, “che pure resta fondamentale, dove occorre”, per vincere le resistenze dei gruppi egemonici degli anni venti (idealisti e cattolici). Ma “essa non cambia il concetto stesso, solo la *forma* si modifica. Cambiano formulazioni ed anche il tono e l’uso della lingua”. Non dunque il contenuto e la sostanza. Se dunque Lombardo Radice approva quella sostanza anche lui, pur avanzando alcune riserve nonostante i ritocchi (evidentemente non considerati adeguati) del 1926, la Leenders vede invece il carattere pratico e superficiale di quei ritocchi, come noi avevamo messo in luce all’inizio l’aspetto fundamentalmente tattico di vari ammorbidimenti del 1926. Che nulla tolgono alla fedeltà e continuità in progresso dell’opera, resa anzi più autentica dai riverberi delle situazioni culturali e ambientali che attraversa, ma che mai la snaturano o stravolgono.

⁹ Lombardo Radice G., *La nuova edizione del “Metodo della Pedagogia Scientifica” di Maria Montessori*, in “L’Educazione Nazionale”, a. VIII, fasc. VII, n. di luglio 1926, pp. 33-50. Sui giudizi di G. Lombardo Radice sulla Montessori v. anche G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*, Firenze, La Nuova Italia, 1983, pp. 152-154.

¹⁰ Leenders H., *Con viva fede nel lavoro avvenire. Intorno alla pubblicazione della terza edizione italiana del Metodo della pedagogia scientifica di Maria Montessori, 1926*, in “I Problemi della Pedagogia”, a. XLII, n. 4-6, luglio-dicembre 1996, pp. 349-357.

¹¹ Lombardo Radice G., *op. cit.*, p. 50.

L'incessante perfezionamento della forma

Ma abbiamo detto prima che ci sembra vi sia anche un *terzo* piano, che motiva le numerose modifiche di *Il Metodo*, quello della *forma*. Si consulti anche a caso la presente edizione critica che registra e confronta le infinite variazioni delle varie edizioni dell'opera e si vedrà l'incessante anche più minuta sostituzione di frasi, vocaboli, segni di punteggiatura, per non parlare poi dei tanti già rilevati spostamenti, rifacimenti, cambiamenti dei capitoli, paragrafi, brani. Un inesausto perfezionismo sostiene la preparazione via via delle nuove edizioni, ad attestazione che *Il Metodo* è sentito come un'opera viva e migliorabile anche nel suo stile e linguaggio, non un testo statico e superato consegnato alla polvere degli archivi della storia della pedagogia, nei quali pure si inserisce di diritto: un testo che durante la vita della Montessori è migliorato sempre più, nel corso di un uso assiduo e impegnativo. E che vivo comunque resta felicemente, per un uso che è continuato fin qui ed è ancora in corso.

In conclusione si può ribadire che serie motivazioni sostengono lo sviluppo complessivo delle edizioni di *Il Metodo*, in rispondenza alla ricchezza dello svolgimento intrinseco del pensiero montessoriano e a quello esterno culturale e civile dell'ambiente in cui si è svolto. Insieme a indicazioni su di queste pensiamo di avere dato almeno qualche segno dell'importanza e dell'opportunità della presente iniziativa filologica e editoriale, che contribuisce a gettar luce sull'articolato e complesso carattere di una delle più importanti opere pedagogiche del Novecento, e non solo italiane.

**DA IL METODO DELLA PEDAGOGIA SCIENTIFICA
A LA SCOPERTA DEL BAMBINO:
STORIE DI NOMI, DI TITOLI E DI ILLUSTRAZIONI**

di Augusto Scocchera

La storia degli autori menzionati, delle opere citate e delle illustrazioni riprodotte nelle cinque edizioni di uno stesso testo, lungo un arco di tempo di oltre 40 anni, può suggerire considerazioni interessanti sia in rapporto alla sua fortuna sia rispetto al movimento di pensiero e di prospettiva avvenuto nel suo autore. In questo caso il testo è legato alla storia stessa di una esperienza che non è nata né si è conclusa in un solo giorno e a quella del dibattito scientifico che ha provocato. Peraltro tali cambiamenti, se reali e misurabili, appartengono pur sempre ad una storia *locale*, quella italiana, presa appunto in esame in questa edizione critica. Una valutazione diversa potrebbe essere suscitata dalla contemporanea analisi delle edizioni non italiane per accertare se e quali pesi e limiti nazionali esse conservano.

Avvalendoci con qualche libertà di uno strumento o criterio di analisi della filologia, il nostro scopo è quello di individuare le occorrenze dei nomi di autori o personaggi, dei titoli delle opere e delle illustrazioni, omesse, conservate o aggiunte nel corso delle quattro edizioni considerando che quella del 1935 è notoriamente la ristampa della precedente del 1926. Alla fine daremo una interpretazione dei risultati conseguiti.

GLI AUTORI

Itard, Séguin, Bourneville, Binet

Esiste un caso propriamente scientifico nelle occorrenze dei nomi di Itard e Séguin, che sono riportati sostanzialmente invariati nel numero dalla prima edizione del 1909 all'ultima del 1950. Per il primo si osserva una diminuzione nel 1926, ma 36 volte appare il suo nome nella prima e 33 nell'ultima, senza tener conto dei numerosi riferimenti a Victor o al selvaggio dell'Aveyron. Il nome di Séguin è citato quasi nello stesso numero, con un leggero incremento in quella del 1950 (55 volte).

Quando nel 1909 Maria Montessori presentava il suo *Metodo*, rendendo omaggio ai suoi predecessori Itard e Séguin, dovette apparire a molti piuttosto anacronistica: il primo era morto nel 1838 e il secondo, profugo negli Stati Uniti, nel 1880, entrambi ormai sconosciuti o dimenticati. Se ne erano perdute le tracce un po' ovunque e in Italia la loro conoscenza fu appunto rinverdata dalla Montessori, che aveva scoperto l'opera di Itard in una polverosa biblioteca traducendola per uso personale e per leggerla ai bambini e ricopiando a mano l'opera di Séguin dopo averla inseguita e finalmente trovata

(vedi qui pp. 126-127, righe 349-373). Ormai, con il trionfo dell'idealismo, il loro pensiero e la loro ricerca erano condannati come epigoni della filosofia e psicologia sensista e materialistica alla Condillac. Ma i nomi di Victor, il piccolo selvaggio dell'Aveyron, e il caso di Adrien di Séguin si confondevano in una memoria indistinta di fatti piuttosto immaginari che scientifici. Solo l'attento Vygotskij se ne ricorderà nel 1930 accettando il paradigma scientifico di Séguin relativo all'educazione dell'handicappato.

Quanto maggiore sarà stata la sorpresa dei nuovi lettori di *Il Metodo* nel 1950, di un'opera dal titolo piuttosto impegnativo e "rivoluzionario" quale *La scoperta del bambino*: una Montessori ancora testardamente attardata sull'esempio e sugli stimoli di personaggi scientifici arcaici, storicamente archiviati. Senonché, intorno agli anni '70, si assiste ad una improvvisa e sorprendente rinascita dei due francesi. Il film di François Truffaut, peraltro piuttosto deludente proprio in rapporto alla portata scientifica dell'esperienza di Itard e Victor, rappresenta la causa e l'effetto di una nuova stagione di ricerca e interesse. Finalmente e per la prima volta anche in Italia appaiono le traduzioni delle rispettive opere, ad esempio di *Il selvaggio* presso Laterza con uno splendido saggio introduttivo di Sergio Moravia (1972) e di quella maggiore di Séguin, per l'editore Armando (1970), curata da Giovanni Bollea.

Assai più recentemente (1988) nel nostro paese si è avuta la loro consacrazione non solo di precursori, ma di fondatori e maestri della pedagogia moderna (A. Canevaro - J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati*, La Nuova Italia Scientifica). La Montessori lo aveva ripetuto nuovamente nell'edizione del 1950: "Itard può, dunque, essere chiamato il fondatore della pedagogia scientifica" (vedi p. 116, nota 81); ella era andata naturalmente oltre i suoi maestri proprio per quella geniale applicazione ai bambini normali di ciò che le avevano insegnato i deboli mentali (J. Piaget, *Encyclopédie Française*, 1935) e, si aggiunga, onorando il desiderio di Séguin circa la generalizzazione dei suoi principi. Ciò che è necessario, scrisse nel 1838, "è sviluppare la volontà, la spontaneità che si traduce in *iniziativa*. Bisogna che Adrien prenda l'*iniziativa*", cosa che appunto Maria Montessori depose nelle mani e nella scelta di ogni bambino.

Ella non è stata discepola inerte o ripetitiva, tanto che non rinuncia a distinguersi e a criticarli sperimentalmente, ad esempio per il fatto della scrittura che non è in rapporto allo studio delle forme alfabetiche ma al "meccanismo" psichico dell'organo-scrittore (vedi pp. 522-524, nota 251). Ciò non ha rilevanza allo scopo di questa introduzione se non per concludere che i loro nomi non ricorrono solo per una esigenza storica e biografica, scientificamente fondamentale, ma anzi si addensano nei luoghi critici come quello relativo al linguaggio grafico.

Ai due grandi nomi si collega ovviamente quello del Bourneville, le cui due occorrenze restano immutate in tutte le edizioni. Il suo richiamo è peraltro personale in quanto l'autrice soggiornò a Bicêtre, dove ebbe frequenti incontri con lui notando alla fine che poco vi era rimasto della gloriosa

esperienza parigina di Séguin (p. 118-119, righe 217-225).

Solo dal 1926 appare il nome di Alfred Binet verso il cui *testing* intellettuale e ad uso educativo la Montessori si era aspramente pronunciata nel 1916 (*L'autoeducazione*). Ora la Montessori decide di negare anche la sua inclusione nella corrente della psicologia sperimentale limitandone l'importanza a quella fisiologica; ma gli rimprovera soprattutto di aver ritenuto che la sua psicologia sia fondamento necessario della pedagogia scientifica. Binet continuò a trionfare anche dopo la sua morte (1911) nonostante l'ammonimento della Montessori che fu fatto proprio, invece, dal solito e attento Vygotskij, il quale riprese il motivo della intelligenza non come un fatto, ma come processo legato allo sviluppo e questo all'ambiente e alla cultura. Binet era "incompatibile" con la Montessori e chissà se ella era a conoscenza degli sprezzanti giudizi ch'egli riservò a Séguin e di quelli che il famoso amico e collega di Binet, Simon, aveva indirizzato a lei stessa irridendo alle pretese scientifiche della sua pedagogia.

Rousseau, Pestalozzi, Froebel

Le occorrenze dei nomi dei tre "giganti" dell'educazione - prima di Maria Montessori - suggeriscono alcune considerazioni circa il posto della nostra autrice nella storia della pedagogia. La loro presenza in *Il Metodo* e nelle edizioni successive è assai modesta o insignificante sebbene la Montessori operasse in un momento storico nel quale quei nomi alimentavano, nel dissenso come nel consenso, il discorso educativo. Il primo vive nel testo con appena due richiami, peraltro negativi, mantenuti in tutte le edizioni. Rousseau, dice la Montessori, è stato l'ispiratore di una certa pedagogia che ha espresso "fantastici principi e vaghe aspirazioni di libertà infantile", connotata, a seconda delle diverse congiunture storiche, in senso sociale, o morale, o intellettuale (p. 89, righe 373-384). Un concetto assai limitato, aggiunge, poiché esso è, invece, universale e non pedagogico come appunto "ci hanno illustrato le scienze biologiche del XIX secolo quando ci offrirono i mezzi per studiare la vita". Quella, la prima, non è "*attuabile, pratica e realizzabile*" (corsivo suo), per cui la pedagogia è rimasta, per così dire, una scienza della repressione. Nel secondo luogo Rousseau è richiamato a proposito del suo celebre aforisma: *Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses*, ecc., derivandosi, osserva la Montessori, che "l'opera dell'educazione è deleteria, e guasta l'uomo" (p. 297, righe 30-34).

Il nome di Pestalozzi appare solo nell'edizione del 1950, con riferimenti del tutto incidentali. Nella prima occorrenza la Montessori cita una imprecisata definizione data allo svizzero quale "padre di una nuova educazione affettiva" contrapposta appunto alla psicologia sperimentale (p. 116, nota 81); nella seconda lo si richiama a proposito della simpatia e del rispetto che vengono predicati nei confronti del bambino, quasi bastasse il pestaloz-

ziano “contatto d’anime” (p. 125, nota 181). Maria Montessori ebbe una profonda ammirazione per la genialità di Pestalozzi e lo ricorda in altre opere e saggi: riconobbe ad esempio il suo sforzo di conoscenza della natura infantile benché non riuscisse ad estrarre l’oro che essa contiene.

Froebel è presente 14 volte nelle prime due edizioni, mentre il numero quasi si dimezza in quelle successive tra le quali viene omessa anche la compiaciuta informazione circa la trasformazione degli istituti froebeliani della Svizzera italiana in “Case dei bambini” (p. 132, righe 424-428). A parte i richiami ora conservati ora soppressi a proposito dei materiali del Froebel sperimentati dalla Montessori quali le tessiture e le cuciture, o i cubetti e i mattoncini, resta permanente in tutte le edizioni il luogo dove ricorda la sua inconciliabilità scientifica e di base con il tedesco, ovvero la *proprietà*, per così dire, del materiale, che nel suo metodo resta nelle mani del bambino.

Sembra dunque che i tre grandi dell’educazione non abbiano dispensato molti doni alla Montessori, né diretti né impliciti e che la sua teoria educativa aveva proprie gambe non solo, ma anche diverse da quelle a cui si sostenevano o si sostengono i pedagogisti. Ella suggerì alla Lubienska de Lenval i termini stessi del rapporto con quei predecessori: “Pestalozzi a donné aux enfants la liberté sans matériel; Froebel leur a donné un matériel sans liberté; moi j’ai donné la liberté avec un matériel”. Ma tale conciliazione non ha origine e necessità pedagogiche perché la libertà e il lavoro sono le condizioni stesse per l’adattamento attivo di un qualsiasi organismo vivente: ciò ha una origine e una necessità biologiche.

Le poche e non significative occorrenze di Rousseau, Pestalozzi e Froebel sono anche sintomatiche di una diversa posizione della Montessori nella storia scientifica e sociale dell’educazione: in genere ella viene situata nella linea di successione che appunto li lega, magari con una particolare accentuazione del significato libertario, spontaneistico e permissivo presente in lei; per fare due nomi ben distanti tra loro in questa interpretazione sono “caduti” il nostro Lucio Lombardo Radice e Burrhus Skinner, senza scomodare l’esercito dei critici appartenenti alle scuole e correnti più diverse. Analogamente il capitolo “Montessori” non esiste in alcun manuale di storia della pedagogia perché ella è ricompresa in quello dell’attivismo o delle scuole nuove. Quasi una beffa per la Montessori che da quel movimento aveva sempre preso le distanze e che da esso, nonostante la mediazione del sincretico Ferrière, aveva ricevuto una qualche forma di ostracismo proprio per bocca di Dewey, Claparède, Decroly.

La linea di successione è ben diversa ed è proprio quella che va da Itard a Séguin passando eventualmente per Freud: una filiazione di carattere medico da una parte e dall’altra di interesse biologico che va da Lamarck a Darwin, adattati dalla Montessori, con particolari collegamenti all’etologia di Fabre e alla genetica sperimentale di De Vries. Se Séguin, suo malgrado, dovette far valere le ragioni dell’educazione nei confronti di una medicina meccanicistica, la Montessori farà valere quelle della medicina sperimentale,

della biologia e della psicologia scientifica nei confronti della pedagogia accademica e di quella romantica.

Benedetto XV

È il nome dell'unico Papa citato, solo nella edizione del 1926 e nella ristampa del '35, quando la Montessori si decise a scrivere una presentazione di difesa e chiarimento rispetto a coloro, correnti e personaggi, che la invitavano ad "abiurare" il vecchio ed originario titolo dell'opera, fatto che traspare con evidenza già dalle prime righe (p. 64, nota 3). Cattolici e idealisti, per interesse diversi, non le perdonavano molte cose ed insieme la ricusavano proprio per la cocciuta conservazione del concetto stesso di "pedagogia scientifica" che campeggiava ancora dal 1909 sulla copertina del volume. La nostra autrice non intende modificare il titolo di un libro che ha annunciato un'opera nuova anche se ora essa è compiuta. Non si tratta di cambiare il titolo e il testo di allora, ma, eventualmente, di farne seguire uno nuovo.

E più radicalmente si chiede: che cosa ha diffuso questo metodo educativo? Certamente non è quella scienza della quale sembra preoccuparsi il titolo italiano del libro; continua scrivendo che la sua psicologia sperimentale non ha nulla a che vedere con l'altra della fine e dell'inizio del secolo, fondata sulla presunzione di conoscere e educare il bambino attraverso reattivi rigidi e meccanici. Ed elencando puntigliosamente continenti e paesi nei quali esso si è diffuso vuol dirci appunto che il famigerato *Metodo* è stato inteso come il metodo del bambino posto finalmente in grado di rivelarci i suoi tesori.

Il desiderio di Maria Montessori era quello di restare in Italia e qui costruire il centro propulsore dei principi della sua educazione e del suo metodo. A questo scopo era necessario aprirsi un varco tra i due giganti ideologici che stavano per riconciliarsi proprio sulla questione educativa: il cattolicesimo e l'idealismo, i quali ormai, l'uno per bocca di Mario Casotti, professore dell'Università cattolica (e già egli stesso idealista), e l'altro con parole dure e potenti, quelle di Giuseppe Lombardo Radice, minacciavano la stessa sopravvivenza delle scuole Montessori. Entrambi, poi, avevano eletto le sorelle Agazzi a modello "politico" e istituzionale del sistema educativo infantile.

Poteva bastare la presentazione del 1926 allo scopo di chiarire e convincere? La Montessori sa bene che ciò sarebbe stato possibile solo attraverso il proprio suicidio ideale e scientifico; dunque conserva e difende le sue posizioni sperando in un miracolo: la voce, anzi uno scritto del Papa, appunto Benedetto XV, presentato quasi come *garante* avendo egli nel 1918 benedetto *Il Metodo* augurandogli di seminare il bene in esso contenuto e chirografando parola per parola il lungo titolo dell'opera. Se il Papa in persona non ha avuto esitazioni e riserve di fronte a quel titolo, perché voi ve ne sentite minacciati?

È questo il senso della “operazione” Benedetto XV tentata, come si sa, senza alcun successo (per questo aspetto dell’edizione del 1926 si rimanda rispettosamente a: A. Scocchera, *Maria Montessori - Quasi un ritratto inedito*, La Nuova Italia, 1990).

Perché scomparire nel 1950? Non è più necessario perché l’opera ha cambiato titolo; non è più utile in un contesto democratico e pluralista; anzi quella presentazione sarebbe stata anacronistica e controproducente. Ora finalmente, avrà pensato l’autrice, c’è posto per le scuole Montessori che saranno desiderate e ricercate. Ma le cose sono andate ben diversamente in un paese dove l’educazione e la scuola, pur con qualche compromesso, sono restate saldamente nelle mani dello Stato e delle forze politiche che ne hanno determinato l’indirizzo ideologico e pratico.

Mario M. Montessori

Nato nel 1898, Mario M. Montessori era nel 1926, anno della 3^a edizione, ancora in una fase di formazione e addestramento circa i principi e le tecniche del metodo. Ma tra pochi anni, a partire dal 1929 con la fondazione dell’A.M.I. (Associazione Montessori Internazionale) e nella frenetica attività romana (A.M.I. stessa, Opera Nazionale, Congressi e corsi internazionali, Scuola di metodo, riviste Montessori, ecc.), peraltro in una contingenza politica e culturale che lo vide fiero combattente del metodo in una Italia purtroppo votata ad altri ideali umani ed educativi, Mario Montessori è comprimario del movimento. Nell’edizione del 1950 la madre lo presenta come coautore del suo lavoro, ad esempio nella ricerca e sperimentazione di alcuni materiali per lo sviluppo del linguaggio, della formazione della mente matematica e per l’educazione scientifica e cosmica. E davvero Mario lavorò nelle scuole Montessori romane in vista della pubblicazione di *Psicoaritmetica e Psico-geometria*, mentre a lui si riconducono motivi scientifici e metodologici per la educazione cosmica. Ma come dirà in un articolo del 1951 occorre, dopo la tragedia della guerra che tutto aveva sconvolto e disorganizzato, ricostruire l’unità ideale e associativa tra i montessoriani di tutto il mondo. Compito che la madre già gli aveva affidato e che ora, con il ripetuto richiamo del suo nome nella edizione del 1950, ne consacra la funzione di leader scientifico e “politico” del movimento che egli in effetti detenne sino all’anno della sua morte (1982).

Fedeltà e “infedeltà”

Il maggior numero di nomi, omissi o conservati, non riveste un particolare interesse storico o scientifico e, quindi, non costituiscono un “caso” che meriti di essere analizzato. Ad esempio quello di William James, ricorda-

to nelle prime due edizioni a proposito dell'importanza psicologica della "coscienza religiosa" viene poi abbandonato per ragioni funzionali, in questo caso per la immissione di uno specifico capitolo sull'educazione religiosa, del tutto nuovo e diverso rispetto agli accenni delle prime due edizioni. Peraltro James sarà sempre ricordato in altre opere e in molte conferenze quale punto di partenza della Montessori nella sua analisi del fenomeno dell'attenzione del bambino. Per lo stesso motivo scompare dal 1926 il bel richiamo a Kant.

Per motivi ugualmente funzionali viene omissa nella terza e successiva edizione il nome di un suo caro e ammirato amico, Luigi Credaro, da cui aveva ricevuto la possibilità di fare il suo ingresso anche nella filosofia e al quale aveva dedicato un piccolo lavoro. Scompaiono, dunque, le occorrenze delle prime due edizioni poiché il luogo in cui era ricordato a proposito della formazione universitaria dell'insegnante era stato esso stesso tralasciato vista la sopraggiunta nascita della Facoltà di Magistero. Ma Credaro le resterà amico e sostenitore pubblicando nella sua "Rivista pedagogica" lo scomodo testo della conferenza sulla pace del 1932.

In altri casi, come per Baldwin, Morel, Helvetius, l'esistenza delle occorrenze nelle prime due edizioni era soltanto incidentale e così si può dire per le nuove entrate: ad esempio quella di Révész e di Stern. Meno accessoria è la occorrenza (1926 e 1950) di Lawrence Benjamin, citato anche con il titolo dell'opera, perché al suo lavoro la Montessori e la Maccheroni avevano attinto per l'approfondimento della educazione musicale nella "Casa dei bambini" e nella scuola elementare.

Si notano tuttavia "infedeltà" programmate: la Montessori ha fatto un lungo viaggio conseguendo risultati che non sono più riferibili alle *spinte* iniziali, ormai lontane nella memoria e nel pensiero. Dall'edizione del 1926 viene omissa un gruppo di nomi che avevano in misura diversa influito sulla sua formazione scientifica. Se le occorrenze di Sergi, suo maestro di antropologia si dimezzano, scompaiono del tutto quelle di De Giovanni, Lombroso, De Sanctis, Pizzoli, nel cui ideale laboratorio aveva assorbito i saperi del tempo e le prime tendenze alla ricerca sperimentale. Sono trascorsi quasi 20 anni da quando la Montessori aveva scoperto fenomeni psichici nuovi e impensabili rispetto all'ambiente culturale di partenza. Non solo; mentre nel mondo il metodo è accolto nella sua verità pratica ed osservabile, qui, in Italia, esso è gravato da una "macchia" filosofica di origine: il positivismo, che sarà l'alibi e l'arma per combatterla ed "esiliarla". Una posizione del tutto periferica e provinciale che all'estero non è presente e non interessa. La Montessori, come si è detto, sogna per sé un destino italiano e per favorirlo ritiene utile "alleggerire" il patrocinio positivistico della sua formazione.

La scomparsa di De Vries e Laveran è anch'essa funzionale, resa necessaria dalla soppressione di quelle parti in cui la Montessori faceva anche sfoggio della sua preparazione biologica, a proposito, ad esempio, del plasmodio della malaria. Ma di De Vries terrà ben salde le scoperte embriolo-

giche e infatti nel 1949 con *La mente assorbente* (edizione indiana) ne fa risaltare tutta l'importanza agli effetti della sua ricerca. Per lo stesso motivo furono abbandonati i nomi della Ravizza e della Latter, la prima in riferimento ai giocattoli e la seconda al lavoro nella natura, aspetti che vengono o omessi o del tutto rinnovati. Similmente per il Randone che se ne va insieme all'intero capitolo sull'arte vasaia, la cui inspiegabile soppressione ha poi contribuito a favorire la critica di un mancato interesse della Montessori nei confronti dell'educazione artistica.

Può dispiacere invece che non ricorrano i nomi di Edoardo Talamo, superstita per una sola volta nell'edizione del 1950 e di Olga Lodi ricordata solo fino al 1913. Il primo, come è noto, fu il padre, naturale e putativo, dell'esperimento montessoriano e per quanto ormai lontano anch'egli nel tempo avrebbe meritato di essere ricordato con maggiore evidenza. Per la Lodi si trattava poi di conservare il nome di chi aveva battezzato l'esperimento imponendogli il nome di "Casa dei bambini".

Vi sono infine le occorrenze inossidabili, per così dire, sia ideali che personali. Tra le prime quella dedicata al poeta inglese William Wordsworth, la cui incantata immagine di "il bambino padre dell'uomo" Maria Montessori verificò in una lunga osservazione scientifica. Per le seconde ricordiamo le mantenute originarie occorrenze riservate a Guido Baccelli, medico e suo "mecenate" dal momento stesso della sua iscrizione alla facoltà di medicina e alle amiche e collaboratrici di sempre Anna Fedeli e Anna Maria Maccheroni, alle quali l'autrice riconobbe tante volte i suoi debiti di riconoscenza, come fece anche in *L'autoeducazione*. Più complicato il caso di fedeltà ai baroni Franchetti esaminato peraltro nel suo saggio da Giacomo Cives.

LE ILLUSTRAZIONI

Questo tipo di varianti è in rapporto alla esigenza di far risaltare e descrivere aspetti e momenti di una nuova realtà educativa. Se poi la si ritiene come un risultato destinato a durare - fatto di cui la Montessori, pur tra tante amarezze e delusioni, non ha mai dubitato -, il primo espediente è quello di renderlo coevo o sincronico nel corso della sua storia. Pertanto le stesse fogge dei bambini e gli ambienti fisici diventano contemporanei per i lettori che si avvicendano e che ne colgono la corrispondente tipicità. Lo si avverte chiaramente dal confronto tra le edizioni estreme che segnalano i caratteri "materiali" di due epoche lontane tra di loro: la fine degli anni '10 e gli inizi degli anni '50.

L'edizione del 1909, con le sue 22 illustrazioni che stranamente hanno quasi lo stesso numero della edizione del 1950, è improntata ad una funzione per così dire didascalica e descrittiva insistendo soprattutto sulla presentazione degli "oggetti" e meno su quella del contesto. La *prima* Montessori è naturalmente, anzi necessariamente, interessata a far conoscere i modelli dei

materiali tra i quali, però, la parte del leone la fanno quelli relativi alla scrittura e alla lettura: quel fenomeno psicologico e didattico a cui maggiormente si sarebbe rivolta l'attenzione del pubblico. Quella definitiva del 1950 giustamente rovescia le posizioni: la presentazione dei materiali, ormai abbastanza noti e "famosi", non è più analitica e descrittiva ma fusa nel contesto di lavoro e di vita educativa nelle "Case dei bambini". Dopo 40 anni anche il lettore non esperto sa qualche cosa della varietà e della funzione dei materiali per cui la Montessori desidera comunicare piuttosto i connessi fenomeni psichici: in particolare la natura dinamica e gioiosa del lavoro esercitativo e la concentrazione.

Un altro aspetto di notevole importanza è quello della *internazionalità* delle illustrazioni, a partire ovviamente dalla edizione del 1913. Alcune delle 42 fotografie, il cui numero si è quasi raddoppiato rispetto a quella precedente e che ancora in gran parte risponde alla esigenza descrittiva di cui si è detto, avranno provocato la sorpresa e l'ammirazione del lettore italiano: il cammino che, appena dopo pochissimi anni, il metodo sta facendo nel mondo, in particolare in Inghilterra, in Francia, negli Stati Uniti. Inconsapevolmente egli coglieva il senso stesso del fenomeno o caso Montessori: la sua straordinaria e conforme adattabilità nelle più diverse situazioni di cultura e tradizione, dovuta a ciò che i maggiori esponenti della ricerca educativa del tempo non seppero o non vollero considerare: la organicità e l'universalità del nuovo sistema educativo, il quale costituiva un "pacchetto" completo e coerente di principi e di pratiche scaturito dalla natura stessa e dal lavoro di colui che è stato il vero "sperimentatore" del metodo: il bambino.

Questo aspetto di internazionalità venne maggiormente accentuato dalla Montessori nella edizione del 1926 e nella ristampa del 1935. Nella presentazione di cui sappiamo ella fa un elenco puntiglioso di continenti e paesi in cui sta fiorendo il metodo e sembra dire perciò che quella storia del titolo è una piccola e provinciale faccenda tutta italiana. Se vogliono possono ora controllare: Pekino, Leningrado, Londra, Sunderland, ancora Londra e una scuola rurale inglese, la scuola modello di Vienna e poi Rotterdam, Berlino, Barcellona, Glasgow, ecc. In questo senso il metodo non è italiano e non può rientrare in quel progetto di "educazione nazionale" teorizzato da Giuseppe Lombardo Radice ancora in posizione per così dire affettiva e filantropica nei confronti del bambino e incapace di sopporre le sue potenti e inconsce spinte naturali.

Fino al 1920 la Montessori non aveva rivolto l'attenzione, come scrisse nella prima edizione di *Il Metodo* e confermato in *L'autoeducazione* (1916), alla origine naturale del sentimento religioso. Si incaricò comunque di osservare le reazioni del bambino rispetto al fenomeno culturale religioso e lo fece nel corso delle esperienze spagnole probabilmente "ispirata" dalla stessa Maccheroni. Di qui nacque nel 1922 quel *I bambini viventi nella Chiesa* e nell'edizione del 1926, per le ragioni dette a proposito del nome di Benedetto XV, Maria Montessori fa campeggiare l'angolo liturgico rappresentato

da un altare in miniatura e da una “esposizione” di oggetti relativi al rito della messa, il tutto preparato dalle suore di Nôtre Dame a Glasgow (p. 790). Illustrazioni che si possono definire “tattiche” considerato che poi scompaiono nella edizione del 1950 a causa di quell’ultimo brano aggiunto al capitolo sull’educazione religiosa con cui l’autrice prende le distanze dall’insegnamento religioso confessionale.

Si ritiene utile, prima di concludere questa parte dell’introduzione, fare alcune osservazioni a proposito delle illustrazioni presenti nella edizione del 1950: questa, pur recando un numero assai inferiore di fotografie rispetto alle edizioni 2^a e 3^a, mantiene e valorizza la portata internazionale del metodo - e qui si sarebbe potuto forse largheggiare - e il contesto di attività piuttosto che la presentazione descrittiva dei materiali. Ma il lettore attento potrà anche notare la omissione delle illustrazioni relative alla scrittura e lettura contrariamente alla diffusa presentazione fattane nelle edizioni precedenti. Mancano soprattutto le riproduzioni dei testi scritti dai bambini, un fenomeno che ora si riduce solo alla fotografia di un esercizio con l’alfabeto mobile. La Montessori aveva dato, invece, una posizione centrale a questo aspetto. L’assenza delle illustrazioni sulla scrittura spontanea del bambino, prolungatasi peraltro dalla edizione del 1950 per tutte le ristampe successive fino ad oggi, può aver creato la impressione, tra gli stessi insegnanti montessoriani, che la scrittura e la lettura siano opzioni nel curriculum della cultura infantile e non un fatto interno al bambino stesso e dunque irrinunciabile (cfr. *Il segreto dell’infanzia*).

Similmente è da osservare la scomparsa dell’attività fisica, sensoriale e culturale con e nella natura, motivo assai presente nelle edizioni passate e anche nel *Manuale di Pedagogia Scientifica*. E infine, con la sapienza del poi, si nota l’assenza di illustrazioni adatte a comunicare una verità di fatto: il bambino della scuola Montessori non è impedito nella espressione “artistica” (arte degli incastri, disegno spontaneo, attività plastica, ecc.), anzi vi è costantemente preparato. Insomma tale assenza ha favorito l’affermarsi di quel luogo comune sulla “non arte” del bambino montessoriano, mentre, come sappiamo, in *L’autoeducazione* sono riportati numerosi e affascinanti esempi del contrario.

LE OPERE

Allora, nella prima metà del Novecento, i grandi o importanti autori erano molto sobri nell’indicare le fonti e i riferimenti di altri autori che comparivano nel processo di costruzione del proprio pensiero; si limitavano all’essenziale senza costringere il lettore, come oggi avviene quasi sempre, ad uno *slalom* percettivo con gli incessanti rimandi bibliografici dentro o a piè di pagina o con note aggiunte ai singoli capitoli. Per fare alcuni esempi si può vedere Dewey che nelle circa 500 pagine di *Democrazia e educazione* non

spende più di una diecina di riferimenti e di note o Vygotskij ancora più parco nelle 230 pagine di *Pensiero e linguaggio*, entrambi superati in parsimonia da Piaget. Ugualmente capitò di fare a Maria Montessori nelle sue altre opere, ad esempio *Il segreto dell'infanzia* o *La mente del bambino*, e così il lettore non avrà motivo di sorprendersi per le poche ed essenziali citazioni di opere nelle edizioni di *Il Metodo*. Nell'ultima, a parte quelle riferite alle proprie, soltanto otto sono le opere citate integralmente in circa 400 pagine, appunto di *La scoperta del bambino*.

Favoriti dalla esiguità del numero possiamo ricordarle tutte e se necessario fare alcune considerazioni. Le opere di Itard e Séguin sono ovviamente citate in tutte le edizioni con i titoli originali, un fatto che segnala tra l'altro la loro indisponibilità nella traduzione italiana avvenuta oltre 20 anni dopo. Resta permanente la citazione di *Educazione ed istruzione* del Sergi come quella estesa, divertente e commovente tratta da *Mio zio milionario* del Notari. Resta anche confermata la citazione di uno scritto del Ferreri che nel 1907 presentò con un articolo l'insegnamento della scrittura secondo il metodo Montessori, esattamente nel "Bollettino dell'Associazione Romana per la cura medico-pedagogica dei fanciulli anormali e deficienti poveri". L'autrice non tralascia di ricordare neppure il mese di pubblicazione: ottobre, pur trattandosi di uno scritto tanto minore e lontano. Ma esso aiuta a rendere emozionante il racconto della nascita della scrittura dagli anormali stessi e la sua applicazione ai normali e serve anche a far meglio comprendere la diversità di criterio psico-didattico rispetto a Itard e Séguin. Se si vuole si può aggiungere una osservazione maliziosa: il decrolysmo, senz'altro coetaneo del montessorismo, stava per affermarsi in Italia dopo la seconda guerra mondiale con il *metodo globale*, la cui nascita si faceva appunto risalire alle prime ricerche di Decroly tra il 1906 e il 1908. I decrolyani avevano insistito sulla primogenitura polemizzando con la Montessori, la quale - come al solito - restò impassibile, non sottolineando neppure l'errore dei suoi "avversari" che non tenevano conto della differenza di età dei bambini a cui i due metodi - così distinti e contrapposti - venivano applicati, tanto che nella scuola materna annessa a quella elementare dell'*Ermitage* le attività di scrittura e lettura erano semplicemente proibite. Ma, insomma, la permanenza di questa citazione può essere pensata come un'autorivendicazione della Montessori della indipendenza e novità delle sue ricerche.

Infine vengono citate integralmente le opere di due nuovi "entrati": Benjamin con il titolo originale dell'opera dal 1926 e Révész con quello dell'edizione italiana (*La psicologia di un prodigio musicale*) nel 1950. Così per la Canfield-Fischer nella ultima edizione. Tra le poche scomparse notiamo quella del già ricordato De Vries e le citazioni di opere letterarie omesse come i loro stessi autori: Carducci che vive sino al 1913 e Dante sino al 1935. In sostanza poche le opere inizialmente citate e poche quelle conservate come quasi sempre avviene per autori aperti a nuovi orizzonti di ricerca.

Peraltro la Montessori, nelle ultime due edizioni, sacrifica anche la sua

Antropologia pedagogica, di cui la curatrice Paola Trabalzini ha ricostruito in modo acuto e preciso sia la datazione sia l'incerta citazione del titolo che a volte ne fa la Montessori. Abbiamo scritto altrove che essa doveva soddisfare alle funzioni di un manuale o di un *libro di testo* per i suoi studenti, adatto a presentare il "sapere" antropologico del tempo, in particolare quello della scuola italiana molto apprezzato e ricercato anche negli Stati Uniti. Ma ora, nel 1950, quella antropologia non esisteva più a causa del suo carattere quasi esclusivamente antropometrico. La Montessori poi la superò di fatto ancorandosi da una parte alla ricerca bio-psicogenetica infantile e dall'altro delineando l'ambiente antropologico idoneo ad un sano sviluppo della personalità. Il suo interesse antropologico si era spostato alla culla del bambino e a ciò che la cultura, la scienza e l'ambiente devono offrire ai nascenti bisogni della vita, nella famiglia come nella scuola. Ma non sarebbe dispiaciuto se quell'opera fosse stata ancora ricordata dall'autrice riferendosi a brani o a pagine pure oggi suggestivi.

Una novità dell'ultima edizione è forse quella dello stesso desiderio della Montessori di presentare, per così dire, la sua "enciclopedia" poiché vi sono infatti ricordate quasi tutte le opere apparse dopo il 1909. E tra esse persino quelle piuttosto sconosciute relative all'educazione religiosa, le quali sono elencate prima del brano conclusivo del relativo capitolo (p. 658, nota 114). Il lavoro di quell'anno è stato un irresistibile lancio verso un lungo percorso scientifico che ha allargato, approfondito e verificato quella iniziale scoperta, ora integrata in una nuova visione della natura umana e del suo futuro. Dopo il lungo silenzio nella sua patria e spargendo nel testo i richiami alle sue numerose opere di cui si sarebbe dovuto attendere ancora la traduzione, Maria Montessori presenta se stessa non come un autore resuscitato, ma come esponente attuale e attivo del pensiero scientifico ed educativo contemporaneo. *Il Metodo della Pedagogia Scientifica* è a sua volta vivo e attuale in un'opera più vasta ed aperta.

Desideriamo richiamare infine l'attenzione sul titolo stesso dell'ultima edizione: *La scoperta del bambino*, per cogliervi anzitutto il motivo umano di una donna ottantenne che non esita ad attribuire alla sua più antica opera, sostanzialmente conservata, un titolo rivoluzionario, di cui fino allora altri non avevano mai osato avvalersi. Quasi una sfida intellettuale e scientifica, forse già concepita 15 anni prima con *Il segreto dell'infanzia*. Quel bambino di S. Lorenzo, del 1909, è il bambino di sempre, in grado di insegnare i segreti iniziali della vita e il metodo che ne favorisce la manifestazione e l'esplosione. La brutta storia italiana che di un titolo si era servita per condannarla e screditarla si è conclusa mentre si apre con quella stessa opera una nuova stagione ancora fresca di verità e di prospettive per le nuove generazioni.

Questo titolo, tanto impegnativo e totale, è però anche il risultato di una ricerca che lo spiega e lo inverte: mentre *La scoperta del bambino* nel 1948 è già pronta per le stampe in India, Maria Montessori sta ultimando *The*

Absorbent Mind che appare appunto l'anno dopo. Lo conferma Mario Montessori nella presentazione della prima edizione italiana (1952) quando scrive che il significato scientifico del lavoro materno è nella ricerca delle leggi educative della vita, oltre i ristretti limiti dell'insegnamento e della trasmissione del sapere. Insomma la scoperta del bambino coincide con la scoperta della sua mente.

CONCLUSIONE

Nomi, illustrazioni, opere: un indice di occorrenze e varianti che è pure un racconto di fatti, biografici e scientifici, in diversa misura importanti e significativi. Ma tutti, alla fine, suggeriscono una stabilità di fondo, una continuità di pensiero, una fedeltà alle origini. Si potrebbe dire che *Il Metodo della Pedagogia Scientifica* o *La scoperta del bambino*, l'uno senza l'altro, portano sempre al medesimo risultato scientifico e pratico, quello ormai secolare, concreto e verificabile. Una affermazione che presuppone tuttavia il conforto delle conclusioni a cui è giunto Giacomo Cives con il suo lavoro sulle varianti del testo. E ad esse rinviamo volentieri il lettore.

IL METODO DELLA PEDAGOGIA SCIENTIFICA: **GENESI E SVILUPPI**

di Paola Trabalzini

Nuovi orizzonti e loro radici storiche

Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini costituisce nella vita intellettuale e personale di Maria Montessori uno spartiacque, ma anche il deposito di un sapere e di una tradizione.

In esso il lavoro medico-scientifico – studio sull'*handicap* e ricerche antropologiche –, l'impegno sociale – questione femminile e lotta allo sfruttamento del lavoro infantile –, unitamente a quello accademico trovano forma e sono contenuto di un esperimento scientifico e pedagogico che segna un momento importante nella storia dell'educazione e della pedagogia. Ma al tempo stesso quegli studi e quelle ricerche vengono superati proprio dagli sviluppi dell'esperimento delle Case dei Bambini, ed allora orizzonti nuovi si dischiudono al pensiero e la riflessione si arricchisce stimolata dall'osservazione di fenomeni psicologici insospettati.

Gli orizzonti non sono solo intellettuali e scientifici, ma anche in qualche modo geografici. *Il Metodo* prende, per così dire, Maria Montessori “per mano” conducendola in Europa prima, in America poi sino in India. E Maria Montessori a quel libro rimarrà sempre legata tanto da ripubblicarlo in italiano cinque volte, anche se la lettura di *Il Metodo* dovrà essere progressivamente integrata con quella di altri testi che l'autrice pubblicherà (vedi qui il saggio di Cives).

Per cui l'analisi delle matrici storiche di *Il Metodo*, la sua nascita ed evoluzione, attraverso le edizioni avutesi dal 1909 al 1950, si intrecciano inevitabilmente con gli eventi della vita dell'autrice e non solo con quelli accaduti dopo la prima edizione del libro, ma anche con le vicende che lo precedono, come la stessa Montessori in esso ricorda. *Il Metodo* non è infatti solo il dettagliato esame di un esperimento scientifico ma anche un'opera biografica o meglio autobiografica. Nel delineare dunque l'origine, la “crescita” e la diffusione di *Il Metodo* ripercorreremo anche i momenti salienti della formazione di Maria Montessori, gli incontri decisivi, i momenti critici.

1909: prima edizione di *Il Metodo*

Quando il 31 agosto 1909 Maria Montessori compie 39 anni è nel pieno del suo lavoro di medico avviatosi oramai nel campo dell'educazione, pur mantenendo ben saldo il riferimento alla sua peculiare formazione tanto che nel frontespizio delle prime quattro edizioni di *Il Metodo* campeggia il

titolo “dottore in medicina” (vedi qui pp. 60-62); ha terminato di tenere il primo corso per la formazione degli insegnanti ed è stato pubblicato appunto il suo primo libro dal titolo *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile delle Case dei Bambini*, che circola proprio in occasione del primo corso tenuto presso villa “La Montesca”, residenza a Città di Castello dei baroni Franchetti, Leopoldo ed Alice, suoi amici e appassionati sostenitori della sua scuola¹.

Le maestre iscritte al corso sono 61 e 9 le uditrici. Tra di esse alcune diverranno collaboratrici della Montessori: Elisabetta Ballerini, Adele Costa Gnocchi, le sorelle Fancello, mentre Anna Maria Maccheroni già dirigeva una Casa dei Bambini a Milano. Sin da questo primo corso vi sono quattro partecipanti straniere: una proveniente dal Canton Ticino, le altre dalla Germania, di cui una, Felicita Buchner, è la più stretta collaboratrice di Alice Franchetti Hallgarten².

La baronessa era nata a New York e aveva trascorso parte della sua vita in Germania viaggiando poi a lungo in Europa. Di animo aperto e sensibile si era dedicata ad iniziative filantropiche: a “La Montesca” fonda nel 1901 una scuola per i contadini. Centrale nella scuola è lo studio della natura attraverso l'osservazione diretta dell'ambiente, la conoscenza delle coltivazioni, alla cui riproduzione artistica si unisce il leggere, lo scrivere e il far di conto.

Alice Franchetti svolgeva anche una funzione di divulgazione delle iniziative educative di cui veniva a conoscenza nei suoi viaggi e di raccordo tra gli insegnanti, come emerge dal suo intervento al *Corso di Pedagogia Scientifica* quando invita le maestre a scriverle per comunicarle le esperienze che avrebbero compiuto nel loro lavoro una volta tornate a scuola, in modo da proseguire insieme sulla via del rinnovamento dell'educazione.

“La Montesca” è quindi centro di diffusione di esperienze educative nazionali e internazionali, come quella di Lucy Latter, educatrice inglese che aveva fatto dello studio della natura la base dell'educazione infantile, il cui libro sul giardinaggio Alice Franchetti fa tradurre in italiano. E a “La Montesca” Maria Montessori incontra probabilmente Lucy Latter, ricordata nelle prime due edizioni di *Il Metodo* (vedi pp. 305-306 e 313), durante una delle permanenze dell'educatrice inglese presso i Franchetti.

I baroni, moderni mecenati dell'educazione e convinti sostenitori della bontà del metodo delle Case dei Bambini incoraggiano la Montessori a riportare in un libro l'esperimento di San Lorenzo. “I baroni -scrive l'autrice- non dettero soltanto una parola vaga di lode, ma una pronta e vasta azione. Il Senatore disse: ‘Queste parole e questo metodo, non devono vagare di bocca

¹ M. Montessori, *Corso di Pedagogia Scientifica*, Città di Castello, Società Tipografica Editrice Cooperativa, 1909, pp. 9-10.

² Bucci S., *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica da Froebel a Montessori*, Roma, Bulzoni Editore, 1990, p. 129. Alle pp. 103-133 è svolta una puntuale analisi del corso a “La Montesca”.

in bocca, ma debbono divenire un mezzo di propaganda' ”³. A Leopoldo Franchetti, deputato prima e senatore poi, liberale fortemente impegnato nello studio dei problemi sociali ed economici dell'Italia unita, quali la questione meridionale, l'analfabetismo, l'emigrazione, e a sua moglie Alice Hallgarten, Maria Montessori rende omaggio dedicando *Il Metodo*; libro che battezza “nella letteratura scientifica le Case dei Bambini” (vedi p. 59).

Il testo è dunque considerato dall'autrice quale contributo alla nascita della pedagogia scientifica di cui “si parla, ma che in realtà ancora non esiste”. Perché ci si avvii sulla strada della pedagogia scientifica è necessaria, secondo l'autrice, una riforma essenziale: “che la scuola *permetta le libere manifestazioni naturali del fanciullo*”. Queste manifestazioni è certo possibile osservarle non nella scuola comune in cui i bambini sono immobili perché imprigionati nel banco, silenziosi perché passivi, disciplinati perché timorosi, obbedienti perché annientati nella volontà, ma in un ambiente scolastico radicalmente riorganizzato in modo che i bambini possano muoversi, sperimentare le proprie forze attraverso il lavoro appagante; un ambiente in cui la disciplina e l'obbedienza siano il frutto dell'ordine interiore conquistato e non dei premi e dei castighi dati (vedi pp. 182-193 e 211-213). Affinché ciò si realizzi la scelta da compiere è per l'autrice quella della libertà e non della costrizione, del fare liberatore e moltiplicatore di energie e non del dire ripetitivo e autoritario; la “*libertà nell'educazione della prima infanzia* – scrive Maria Montessori –, deve intendersi come condizione adatta al più favorevole *sviluppo* della personalità: – così dal lato fisiologico come dal lato psichico. Quasi l'educatore fosse spinto da un profondo *culto alla vita* dovrebbe *rispettare*, osservando con interessamento umano, lo *svolgersi* della vita infantile” (sul tema disciplina-libertà vedi in particolare le pp. 191-211).

La “rivoluzione” di San Lorenzo

Ecco i tratti principali della “rivoluzione” di San Lorenzo che conduce in breve tempo a Roma estimatori da tutto il mondo.

La richiesta di dirigere le scuole infantili, che avrebbero accolto i bambini degli edifici ristrutturati dall'Istituto Romano dei Beni Stabili nel quartiere di San Lorenzo, venne rivolta alla Montessori dal direttore dell'Istituto medesimo, l'ingegnere Edoardo Talamo, verso la fine del 1906. L'ingegnere era infatti preoccupato che i bambini non accuditi dai genitori per gli impegni di lavoro e lasciati vagabondare potessero danneggiare gli edifici appena rinnovati. Inoltre questi bambini appartenendo a famiglie povere avrebbero avuto anche scarse possibilità di frequentare la scuola e rischiavano di conoscere come loro unica maestra la strada.

Maria Montessori, che aveva pensato di sperimentare i metodi utilizzati per il recupero dei bambini handicappati con quelli normali frequentanti le

³ M. Montessori, *Corso di Pedagogia Scientifica*, già cit., p. 37.

scuole elementari, accetta l'incarico ed inizia una collaborazione con l'Istituto che si conclude nel 1910.

Il recupero edilizio del quartiere di San Lorenzo, frutto della speculazione edilizia e della successiva crisi intervenuta negli ultimi decenni del XIX secolo, è parte del progetto di riordino urbanistico della città. Quartiere popoloso, povero e malfamato quello di San Lorenzo "dove -scrive Maria Montessori nel *Discorso inaugurale pronunciato in occasione dell'apertura di una "Casa dei Bambini"*- la gente per bene passa solo dopo morta" (data la vicinanza al cimitero cittadino), e il cui recupero ambientale, attraverso la riorganizzazione e redistribuzione degli spazi abitativi privati e la creazione di spazi sociali, come la scuola nel casamento, è nelle intenzioni dell'Istituto strumento di elevazione morale e civile della popolazione.

Il criterio guida nella ristrutturazione è quello della "casa moderna" (vedi pp. 135-136; p. 145 righe 648-651), ossia costruita secondo criteri architettonici ed igienici tali da garantire la luminosità, l'aerazione, la confortevolezza e la sanità delle abitazioni, e di conseguenza la tutela della salute dei suoi abitanti. Non più tuguri malsani per le famiglie degli operai, ma case dignitose e accoglienti. L'Istituto attraverso il pagamento degli affitti sarebbe rientrato delle spese di ristrutturazione, mentre a quelle per il mantenimento degli edifici i condomini avrebbero dovuto contribuire con il loro corretto comportamento. Il fine era quello di stimolare la responsabilità collettiva rispetto ai beni materiali ma anche rispetto all'infanzia: se la maestra segue i bambini a scuola la loro vita quotidiana è per tutti osservabile, e ciascuno con il proprio comportamento è chiamato alla loro educazione.

La prima Casa dei Bambini viene inaugurata il 7 gennaio 1907, la seconda, sempre a San Lorenzo, nell'aprile del 1908, altre ne sorgono poi in quartieri borghesi della capitale. Ben presto anche in altre città si aprono scuole Montessori. A Milano l'Umanitaria, associazione laica e riformista istituita nel 1893 dal Comune di Milano che così ottemperava al volere testamentario di Prospero Mosè Loria affinché il suo patrimonio, lasciato al Comune del capoluogo lombardo, fosse utilizzato per la costituzione di un ente benefico, apre nell'ottobre del 1908 una Casa dei Bambini nel quartiere di Via Solari, diretta da Anna Maria Maccheroni; l'anno successivo altre due Case dei Bambini sono istituite nel quartiere di Viale Lombardia mentre nel 1922 le scuole passano al Comune. Anche a Milano come a Roma le Case dei Bambini sono parte di un nuovo piano edilizio. Gli edifici milanesi, progettati dall'architetto Broglio, sono ispirati a principi di razionalità e igiene, e l'Umanitaria li realizza per le famiglie operaie con l'intento di elevarne le condizioni di vita morali e sociali.

L'Umanitaria inizialmente realizza nei locali della Casa del Lavoro anche il materiale Montessori. La Casa del Lavoro, istituita nel 1907 per impiegare i disoccupati, è diretta da Alessandrina Ravizza, una donna tenacemente impegnata a favore della tutela sociale dell'infanzia e nell'aiuto alle giovani prostitute e alle ragazze madri attraverso l'attivo sostegno ad iniziati-

ve nate a tal fine come l'Asilo Mariuccia e il Comitato per la tratta delle bianche. Nella Casa del Lavoro sono costruiti anche giocattoli, e nella prima edizione di *Il Metodo* Maria Montessori parla della presenza nelle Case dei Bambini dei giocattoli Ravizza, poi abbandonati perché non utilizzati dai bambini (vedi pp. 474-477).

Il Metodo nasce dunque dall'esperienza socio-educativa biennale di San Lorenzo, e su di essa Maria Montessori non smetterà mai di riflettere, come accadde in *Il segreto dell'infanzia* e ancora nel 1947 in *Educazione per un mondo nuovo* e poi in *La scoperta del bambino* (vedi p. 133, nota 223 e cfr. Montessori M., *Educazione per un mondo nuovo*, 2000, pp. 111-112). In questi ultimi due testi l'autrice individua la ragione dei sorprendenti fenomeni psicologici, quali la concentrazione del bambino, il lavoro prolungato, l'esplosione della scrittura, verificatisi nel 1907-1909 a San Lorenzo in una sorta di "vuoto" ambientale e culturale, senza per questo inneggiare alla povertà e alla miseria, che aveva però finito con l'agevolare l'esperimento educativo. La presenza di una insegnante non formatasi ai principi della pedagogia tradizionale, e dunque priva dei pregiudizi riguardo alle supposte incapacità cognitive dei bambini, unitamente alla progressiva organizzazione di un ambiente adatto ai bambini stessi avevano favorito la libera espressione delle loro naturali tendenze. Anche il basso livello culturale delle famiglie da possibile ostacolo all'opera educativa della scuola era divenuto un elemento che la favoriva, in quanto le famiglie osservando quotidianamente i progressi dei bambini non osteggiavano ciò che la scuola proponeva, anzi si ponevano come ausiliarie al lavoro dell'insegnante e del medico della Casa dei Bambini, secondo una continuità educativa scuola-famiglia quanto mai felice e agevolata dall'ubicazione dell'istituzione scolastica presso le abitazioni.

Quanto avvenuto a San Lorenzo non manca però di avere radici ideali con la precedente esperienza medico-scientifica dell'autrice, che a questo proposito scrive: "Il sistema educativo delle Case dei Bambini non nasce senza più lontane origini: e se il corso della presente esperienza è così breve *sui bambini normali*, essa però proviene da esperienze pedagogiche fatte sui bambini *anormali*, e come tale rappresenta un assai lungo lavoro del pensiero" (vedi p. 112). Ed ancora "al di sotto di questi due anni di prova, c'è una base sperimentale, la quale risale fino ai tempi della rivoluzione francese, e conta gli sforzi assidui di tutta la vita d'Itard, e di tutta la vita di Séguin" (vedi p. 163).

Per cui una complessità di richiami culturali, sociali, ideali è presente in *Il Metodo*, ai quali Maria Montessori fa in particolare riferimento nei primi capitoli che meritano qualche approfondimento.

Il Metodo tra scienza ed impegno sociale

Possiamo raccogliere l'attività di Maria Montessori negli anni che pre-

cedono la prima edizione di *Il Metodo* e alla quale l'autrice fa direttamente o indirettamente riferimento, intorno a tre poli di interesse: *handicap*, studi di antropologia e attività accademica, impegno in difesa dei diritti delle donne. Di ognuno tratteggiamo qui i momenti più importanti in relazione alle matrici culturali di *Il Metodo*.

Il lavoro di Maria Montessori intorno al tema dell'*handicap*, diagnosi del *deficit* e approccio metodologico-educativo ad esso, condotto presso la Clinica Psichiatrica della Facoltà di medicina dell'Università di Roma e nel manicomio della capitale, già durante la stesura della tesi di laurea e ancor più dopo la conclusione di essa, occupa l'autrice intensamente negli anni 1896-1902.

L'approfondimento dello studio dell'*handicap* attraverso la lettura di Itard e Séguin e la collaborazione scientifica con Sante De Sanctis, Giuseppe Montesano, Giuseppe Sergi e Clodomiro Bonfigli, la partecipazione nel 1898 al Congresso Pedagogico di Torino, dove sostiene la tesi che l'*handicap* è problema pedagogico e non esclusivamente medico, i viaggi di studio e ricerca in Francia e in Inghilterra allo scopo di conoscere le più avanzate esperienze educative europee nel recupero degli handicappati, viaggi che le permettono una formazione non provinciale anticipatrice di quella dimensione internazionale e culturale che le sarà propria, sono tutte attività attraverso le quali Maria Montessori acquisisce una solida competenza scientifica. Giunge così l'importante riconoscimento della direzione, condivisa con Giuseppe Montesano, della Scuola Magistrale Ortofrenica presso la quale prepara con l'aiuto dei colleghi "i maestri di Roma ai metodi speciali di osservazione e di educazione dei fanciulli frenastenici"; termine quest'ultimo utilizzato per indicare i soggetti che manifestano una deficienza psichica ed erano solitamente definiti come idioti o imbecilli (vedi pp. 113 e 512). La Scuola è fondata nel 1900 per opera della "Lega Nazionale per la protezione dei fanciulli deficienti", a sua volta istituita l'anno precedente per iniziativa tra gli altri di Clodomiro Bonfigli, docente di clinica psichiatrica prima, che aveva conosciuto Maria Montessori come studentessa del suo corso, e deputato poi, e di Guido Baccelli allora Ministro della Pubblica Istruzione e anni prima docente all'Università di Roma, con il quale Maria Montessori aveva sostenuto l'esame di clinica medica. L'autrice, insieme a Montesano, è invece consigliere della Lega, alla quale in *Il Metodo* si riferisce senza nominarla esplicitamente quando ricorda che "per opera di una società venne fondato un Istituto Medico Pedagogico" (vedi p. 113), ed in effetti nel 1901 la Lega fonda anche un Istituto, dove sono trasferiti i bambini fino ad allora ricoverati presso il manicomio di Roma.

Il lavoro di Maria Montessori nella qualità sia di direttrice della Scuola Magistrale Ortofrenica sia di insegnante dei bambini ospitati nella classe annessa alla Scuola prosegue per due anni, durante i quali l'autrice ha modo di applicare e verificare il metodo fisiologico ideato da Séguin, di praticare l'osservazione costante dei bambini e di realizzare interventi individualizzati.

Il risultato scientifico degli anni di insegnamento e studio presso la Scuola Magistrale Ortofrenica è costituito dal contributo dal titolo *Norme per una classificazione dei deficienti in rapporto ai metodi speciali di educazione*, pubblicato negli Atti del Congresso Pedagogico di Napoli (1899-1901). Il lavoro con i bambini handicappati le aveva mostrato l'importanza di diagnosi precoci e interventi mirati, per cui l'elaborazione di una classificazione del disagio psichico con l'indicazione di adeguate modalità educative di recupero rappresenta un atto fondamentale per sottrarre la questione dell'*handicap* sia al pregiudizio che a pratiche empiriche.

Saper identificare i sintomi fisici e psichici della degenerazione mentale era ciò a cui venivano preparati gli insegnanti che frequentavano la Scuola Magistrale Ortofrenica, ma anche per le madri l'autrice pone la stessa esigenza. E questa è anche una delle motivazioni addotte nella richiesta per ottenere l'insegnamento di pedagogia dei deficienti o in alternativa di igiene e antropologia all'Istituto Superiore Femminile di Magistero di Roma. Nel 1900 le viene affidato il secondo insegnamento tra i due proposti e, quale docente straordinario presso l'Istituto, Maria Montessori spera anche di poter contribuire a superare l'ignoranza di tante donne riguardo all'igiene della riproduzione, aspetto assai trascurato nell'educazione femminile.

Dunque lo studio scientifico dell'*handicap* si lega in Maria Montessori ai primi incarichi accademici, all'interesse per l'antropologia, che diviene dominante una volta lasciata nel 1902 la Scuola Magistrale Ortofrenica, e all'impegno a favore della questione femminile, a cui dà il proprio contributo con la partecipazione nel 1896 al Congresso Internazionale delle donne di Berlino e nel 1899 a quello di Londra, dove rivendica la parità salariale tra uomo e donna e denuncia lo sfruttamento del lavoro infantile nelle solfate siciliane.

Scienza e società si intersecano continuamente nel lavoro di Maria Montessori secondo un progetto che si nutre di consapevolezza civile per la difesa dei diritti di chi ancora non ha voce. Ed infatti Maria Montessori è tenacemente impegnata nella battaglia per il diritto al voto delle donne che attraversa il Paese dal 1904 sino ai primi anni '10. Nel 1906 firma un proclama, affisso sui muri di Roma e pubblicato dal quotidiano "La Vita", diretto dall'amica Olga Lodi, in cui si legge: "Donne sorgete! Il vostro primo dovere in questo momento sociale è di chiedere il voto politico"⁴. E poche settimane dopo è tra le prime firmatarie della mozione di Anna Maria Mozzoni per il voto alle donne da presentare in Parlamento, e pubblicata anch'essa sul quotidiano "La Vita"⁵.

Nel 1908 partecipa al Congresso Nazionale delle donne italiane con una relazione dal titolo *La morale sessuale nell'educazione* con la quale ritorna sull'opportunità che la donna riceva un'educazione sessuale per poter

⁴ In "La Vita", a. II, n. 58, 26 febbraio 1906.

⁵ In "La Vita", a. II, n. 70, 11 marzo 1906.

affrontare in modo responsabile la maternità e meglio seguire il figlio nella sua crescita; propone inoltre che l'educazione sessuale sia presente nella scuola e in *Il Metodo* ironizza riguardo alla società contemporanea che se da un lato ritiene "scandaloso enunciare dei principi di morale sessuale nell'educazione, per non contaminare l'innocenza" (vedi p. 91), dall'altro non disdegna di ideare un banco, quello "scientifico", che impedisce al bambino qualsiasi movimento come il contatto con il compagno che gli siede accanto in modo che non si verifichino "atti di perversione in classe".

L'impegno femminista dell'autrice lascia tracce anche in altri passi della prima e seconda edizione di *Il Metodo* (vedi il *Discorso inaugurale pronunciato in occasione dell'apertura di una "Casa dei Bambini"* e pp. 99 e 209) che vengono meno nella terza, dove permane invece il riferimento alle Case dei Bambini ritenute strettamente collegate "con l'elevazione materna, con il progresso della donna e con la protezione della posterità" (vedi p. 186). In particolare il brano presente a p. 209, righe 686-700, nel quale l'emotività e l'incapacità di azione della donna sono messe in rapporto con l'educazione ricevuta che le impone il controllo dei movimenti del corpo, prigioniero quest'ultimo in abiti inadatti all'azione, è tratto dalla conferenza, tenuta nel 1903 agli studenti di filosofia dell'Università di Roma e dedicata a Luigi Credaro, dal titolo *L'Antropologia Pedagogica*, che viene così citata indirettamente nelle prime due edizioni di *Il Metodo*.

Come è stato detto Maria Montessori lascia nel 1902 la Scuola Magistrale Ortofrenica e rivolge il suo interesse in particolare allo studio dell'antropologia in relazione allo sviluppo psico-fisico dei bambini normali. Lo scritto prima citato insieme ad un altro contributo, pubblicato sempre nel 1903, dal titolo *La teoria lombrosiana e l'educazione morale*, prolusione al corso di antropologia pedagogica tenuto dall'autrice presso il Laboratorio di Pedagogia Scientifica fondato da Pizzoli a Crevalcore, esprimono il passaggio da parte dell'autrice dall'interesse per l'antropologia quale studio delle forme di degenerazione all'antropologia pedagogica come disciplina che attraverso lo studio fisico dell'educando e delle condizioni adatte alla sua crescita si pone quale contributo importante alla elaborazione della nascente pedagogia scientifica.

Su questa linea sono anche due scritti apparsi nel 1904 dal titolo rispettivamente *Sui caratteri antropometrici in relazione alle gerarchie intellettuali dei fanciulli nelle scuole* e *Influenza delle condizioni di famiglia sul livello intellettuale degli scolari*. Queste due ricerche sono citate, se pur non esplicitamente, in tutte le edizioni di *Il Metodo* (vedi p. 127, righe 377-378). Al secondo scritto l'autrice fa inoltre riferimento quando sottolinea il rigore metodologico delle scienze sperimentali, che richiedono allo studioso di operare senza preconcetti (vedi pp. 108-109, righe 33-39). A carattere essenzialmente antropometrico è invece lo studio svolto nel 1904 da Maria Montessori per conseguire la libera docenza in antropologia e pubblicato l'anno successivo con il titolo *Caratteri fisici delle giovani donne del Lazio*, citato poi nel

contributo apparso nel 1907 con il titolo *L'importanza della etnologia regionale nell'antropologia pedagogica*, facente parte insieme ad altri scritti del volume in onore di Enrico Morselli per il suo venticinquesimo anno di insegnamento accademico. La conoscenza da parte del maestro dei caratteri di razza regionali della popolazione è secondo la Montessori un importante ausilio per comprendere gli allievi e per distinguere i caratteri fisici regionali dai caratteri degenerativi. La preparazione del maestro deve dunque riferirsi non ad un bambino ideale, ma alla conoscenza di individui reali, nella loro unità psico-fisica, tenendo conto del contributo delle scienze biologiche, della psicologia e dell'antropologia.

A questo indirizzo si ispira anche il corso di perfezionamento per i licenziati delle scuole normali o Scuola Pedagogica (vedi p. 74, righe 86-98), corso che sancisce l'entrata all'Università dei maestri. La formazione degli insegnanti è un tema verso il quale la Montessori mostra sempre, sin dalla direzione della Scuola Magistrale Ortofrenica, sensibilità e interesse, e alla Scuola Pedagogica, istituita presso l'Università di Roma, l'autrice insegna per quattro anni, dal 1906 al 1910, antropologia pedagogica.

Sul finire del 1906 l'autrice, come è stato detto, inizia la collaborazione con l'Istituto dei Beni Stabili rivolgendo la sua attenzione sempre più all'esperimento della Casa dei Bambini. I fenomeni psicologici che vi si verificano la inducono a continue osservazioni e riflessioni, cosicché la Montessori inizia anche a scrivere su quanto a San Lorenzo stava accadendo. Nel 1908 sono pubblicati due scritti *Metodo per insegnare la scrittura* e *Come si insegna a leggere e a scrivere nelle "Case dei Bambini" di Roma*, nei quali l'autrice anticipa quanto più dettagliatamente espone nel capitolo di *Il Metodo* dal titolo *Metodi per l'insegnamento della scrittura e lettura*.

È plausibile pensare che la Montessori raccogliesse appunti, meditasse su quanto si dischiudeva davanti ai suoi occhi, per cui se *Il Metodo* viene scritto in poco tempo, l'autrice disponeva di materiali su cui lavorare, oltre gli scritti già apparsi. È la Montessori neuropsichiatra, antropologa, biologa, in una parola scienziata prima che pedagogista, ma critica verso le meccaniche applicazioni della scienza alla scuola e alla pedagogia, che riflette sulle esperienze educative del suo tempo, individuandone importanza e limiti. Così se il merito di iniziative come quella di Pizzoli è stato di porre attenzione alla formazione scientifica dei maestri con lo scopo di rinnovare l'educazione, l'errore in cui si è incorsi, secondo la Montessori, è stato quello di ritenere che bastasse perfezionare gli strumenti psicometrici per ottenere l'educazione dei sensi. Altra è la strada che l'autrice decide di percorrere, quella cioè che va dal bambino al materiale scientifico perché l'attività risiede nel primo e non nel secondo. Cosicché se inizialmente sceglie per l'educazione del senso cromatico uno degli strumenti psicometrici di Pizzoli, successivamente lo esclude dal materiale perché non riscuote l'interesse del bambino che rimane passivo nello svolgimento dell'esercizio. Solo ponendo al centro del processo educativo il bambino e costruendo un ambiente corrispondente al suo bisogno

di crescere, muoversi, sperimentare ed esplorare, secondo la Montessori, l'apprendimento ha luogo senza costrizioni e senza imposizioni.

La diffusione internazionale di *Il Metodo* e i primi corsi Montessori

La pubblicazione nel 1909 di *Il Metodo* e lo svolgimento del primo Corso montessoriano a “La Montesca” producono un vivace interesse verso l'esperimento delle Case dei Bambini e l'anno successivo sono organizzati altri due corsi biennali svolti entrambi a Roma; uno, con il patronato della Regina Margherita e promosso dal Consiglio Nazionale delle Donne Italiane, si svolge presso le Suore Francescane Missionarie di Maria in via Giusti; l'altro si tiene presso la scuola elementare “E. Foà Fusinato” per iniziativa del Comune di Roma.

Nel 1911 un “Corso Magistrale per Educatrici d'infanzia, dirigenti e assistenti in Case dei Bambini” è organizzato a Milano dalla Società Umanitaria che nel 1914, accogliendo una proposta della Montessori, organizza presso la propria sede un altro “Corso di cultura e di pratica per le educatrici d'infanzia secondo il metodo Montessori”.

Nel discorso pronunciato in occasione dell'apertura del Corso del 1914 presso l'Umanitaria Maria Montessori interviene sul concetto di libertà che ritiene le scienze positive abbiano contribuito a chiarire (cfr. pp. 88-90, righe 369-396). Esse hanno evidenziato le condizioni anormali di vita degli scolari e le conseguenze da quelle prodotte: miopia, scoliosi, affaticamento. Senonché le risposte offerte dalla psicologia sperimentale e dalla cosiddetta pedagogia scientifica, quali riduzione dei programmi scolastici e delle ore di lavoro, non soddisfano la studiosa marchigiana. Il problema della libertà come problema scientifico è connesso a quello dell'autoeducazione e richiede che lo “sviluppo psichico, cioè, intellettuale, sia fondato sulle attività spontanee dell'individuo. Per ottenere questo scopo -osserva l'autrice- è necessario che il fanciullo abbia a disposizione un *materiale di sviluppo*, cioè una serie di oggetti che corrispondono direttamente ai suoi bisogni di svolgimento intellettuale”⁶.

Dunque già nel 1914 la pedagogista di Chiaravalle definisce i materiali sperimentalmente strutturati come materiali di sviluppo, tali da essere un aiuto, non all'attività della maestra, ma all'attività del bambino in quanto corrispondono al suo “bisogno di svilupparsi”. Essi sono i mezzi attraverso i quali il bambino libera le potenzialità costruttive della sua personalità e acquista, come la Montessori scrive nella terza edizione di *Il Metodo* “una salute interiore che è appunto il brillante risultato della liberazione dell'anima” (vedi p. 342, nota 31); nella terza edizione la definizione materiale didatti-

⁶ M. Montessori, *I principi fondamentali del Metodo*, in “La Cultura Popolare”, a. IV, n. 22, dicembre, 1914, p. 1014.

co scompare quasi ovunque e viene sostituita con quella di materiale di sviluppo (esempi: p. 370, nota 23; p. 453, nota 76; p. 518, nota 218; p. 628, nota 77).

Se l'Umanitaria è attivamente mobilitata per la divulgazione del metodo, anche con il periodico "La Coltura Popolare", organo ufficiale dell'Unione italiana dell'Educazione popolare voluta dall'Umanitaria stessa, una vera e propria stroncatura del libro viene invece nel 1911 da Guido Della Valle nell'articolo dal titolo *Le "Case dei Bambini" e la "Pedagogia scientifica" di M. Montessori*⁷.

Della Valle considera il libro una sorta di grande contenitore "dove c'è un po' di tutto, dal modo di preparare la pappa ai bambini e condire le pietanze pei più grandicelli alla predicazione dell'amore ultra francescano", e conclude il suo articolo consigliando la Montessori di ritirare dalla circolazione il volume per estrarne "quelle pochissime pagine che presentano qualche novità pratica almeno accessoria", lasciando "da parte tutte le discussioni didattiche". L'autore, sarcastico sino a scivolare nell'attacco personale, nega l'originalità dell'esperienza educativa delle Case dei Bambini ed invita la pedagogista a tornare ad occuparsi di medicina.

Critiche a *Il Metodo* giungono anche da parte cattolica anche se il giudizio espresso in questi anni su "Civiltà Cattolica", pur con riserve, è caratterizzato da interesse verso l'esperimento delle Case dei Bambini⁸. Secondo l'organo della Compagnia di Gesù la parte del libro meritevole di attenzione è quella riguardante il materiale, l'organizzazione dell'ambiente e la cura dell'igiene personale a cui i bambini sono educati; è invece criticato il principio della disciplina fondata sulla libertà, tema sempre spinoso, l'abolizione dei premi e dei castighi insieme alla concezione montessoriana dell'insegnante osservatrice discreta e attenta sperimentatrice.

Se critiche ed attacchi non mancano, i sostenitori del metodo si organizzano, sulla scia del successo internazionale del lavoro dell'autrice, in particolare in America, per una diffusione capillare del metodo anche in Italia. Con questo scopo nasce nel 1913 un Comitato Nazionale Montessori che tra i suoi membri annovera alcuni amici e sostenitori "storici" del lavoro di Maria Montessori: Leopoldo Franchetti, Maria Maraini Guerrieri, Antonio De Viti De Marco, Elisa Credaro, la contessa Maria Pasolini, Ernesto Nathan, il ministro delle Colonie Bertolini, Enrichetta Chiraviglio-Giolitti, lo storico dell'arte Corrado Ricci.

Difatti *Il Metodo* riscuote un grande successo all'estero dove a partire dal 1912 si moltiplicano le edizioni. Molti sono infatti fin dal 1910 i visitatori stranieri delle Case dei Bambini, che ritornati in patria svolgono un'opera di divulgazione dell'esperienza montessoriana a cui segue la traduzione di *Il*

⁷ Della Valle G., *Le "Case dei Bambini" e la "Pedagogia scientifica" di M. Montessori*, in "Rivista Pedagogica", a. IV, vol. II gennaio-luglio, n. 1, gennaio 1911, pp. 67-86.

⁸ *Una nuova riforma edilizia e pedagogica*, in "Civiltà Cattolica", a. 61°, quaderno 1429, 1 gennaio 1910, pp. 82-87 e *Il metodo Montessori*, ivi, a. 62°, quaderno 1454, 21 gennaio 1911, pp. 197-201.

Metodo e la nascita di comitati allo scopo di vigilare sulla applicazione del metodo stesso. Nel 1912 a Londra nasce la Montessori Society for the United Kingdom e nello stesso anno è fondata a New York l'American Montessori Society di cui è presidente Graham Bell e segretaria onoraria Margaret Wilson, figlia del presidente degli Stati Uniti.

Nel 1911 proprio negli Stati Uniti cominciano le trattative con l'editore Stokes per la traduzione e pubblicazione di *Il Metodo*. Il libro viene pubblicato con il titolo *The Montessori Method*, e come sottotitolo il titolo italiano del libro, il 5 aprile 1912 e le prime 5.000 copie sono esaurite in una settimana, cosicché nel corso del primo anno vi sono sette ristampe. Nello stesso anno sono pubblicate l'edizione inglese e francese di *Il Metodo*. Nel 1913 appaiono le edizioni russa, polacca e tedesca; nel 1914 quelle rumena e giapponese; nel 1915 l'edizione spagnola, l'anno successivo quella olandese e nel 1917 quella danese.

Il successo riportato nei paesi europei e negli Stati Uniti da *Il Metodo* pone con urgenza la questione della formazione degli insegnanti stranieri. A questo fine è organizzato il primo Corso Internazionale che si svolge dal 16 gennaio al 15 maggio del 1913 nella residenza della Montessori in via Principessa Clotilde e a cui partecipano 90 iscritti provenienti, oltre che da America e Inghilterra, anche da India, Turchia e Panama. Un secondo Corso Internazionale è tenuto dalla studiosa di Chiaravalle nel 1914 e precisamente dal 23 febbraio al 30 giugno a Castel Sant'Angelo con la partecipazione di 89 allievi tra cui 4 provenienti dall'Australia, 6 dalla Spagna e poi dal Giappone, dalla Russia e dalla Romania. Le lezioni sono tenute dalla Montessori in italiano, tradotte e lette in inglese, ma certamente la pubblicazione già nel 1912 di *Il Metodo* sia in inglese che in francese fornisce uno strumento essenziale per la comprensione del lavoro sin lì svolto, facilitando il confronto e lo scambio di esperienze tra insegnanti provenienti da tutto il mondo.

La Montessori in *La scoperta del bambino*, oramai ottantenne, sottolinea in un nuovo paragrafo dal titolo «Analisi delle condizioni del primo esperimento. Storia del suo primo propagarsi» (pp. 113-135, note 223 e 227-229) i momenti immediatamente successivi alla nascita delle Case dei Bambini, attribuendo proprio ai corsi compresi tra il 1909 e il 1914 il merito di aver contribuito a diffondere la fiammella accesa a San Lorenzo negli anni 1907-1908.

I corsi corrispondono al bisogno di approfondimento della pedagogia scientifica che si riscontrava nei paesi in cui il metodo andava diffondendosi e contribuiscono a stringere legami tra i membri del nascente movimento montessoriano. L'interesse non è però solo di singoli insegnanti, ma anche di istituzioni educative, pubbliche e private, che inviano a Roma loro rappresentanti affinché acquisiscano una formazione montessoriana. È il caso di Lily Hutchinson (vedi pp. 741 e 765) inviata dal Municipio di Londra al I Corso Internazionale Montessori per verificare la possibilità di applicare il metodo nelle scuole della capitale inglese, città nella quale una volta tornata apre la

prima Casa dei Bambini. Lo stesso accade all'olandese Caroline Tromp che nel 1914 fonda la prima Casa dei Bambini in Olanda. In Francia invece scuole Montessori sono istituite già nel 1911 ad opera delle signore Waddington e Pujol (vedi p. 660, nota 114 e p. 721); la seconda di queste è presente a Roma al corso del 1910. Nel 1911 è aperta la prima Casa dei Bambini a New York ad opera di Anne George (vedi p. 660, nota 114), autrice della traduzione inglese di *Il Metodo*, che aveva trascorso il 1910 a Roma per formarsi ai principi della pedagogia montessoriana.

1913: seconda edizione di *Il Metodo*

Nell'edizione inglese di *Il Metodo* la Montessori introduce una *Prefazione* nella quale svolge alcune considerazioni riguardo alla prima edizione italiana del libro, offrendo una chiave di lettura del testo⁹.

La Montessori sottolinea che la pubblicazione del 1909 di *Il Metodo* manca della introduzione, in quanto il libro stesso era stato concepito alla stregua di una introduzione ad un lavoro più ampio. Difatti il metodo applicato nelle Case dei Bambini offre, secondo la pedagogista, un campo sperimentale di ricerca per lo studio dell'uomo.

Da questa prima affermazione emerge il carattere del libro quale testo di ricerca scientifico-sperimentale in relazione sì alle teorie del tempo, ma aperto alla scoperta, alla verifica, alla riflessione, al vaglio dell'esperienza. La stessa scuola dovrebbe essere per la Montessori luogo di osservazione e sperimentazione (p. 107, righe 8-10; pp. 219-220, righe 8-26 e nota 7) e le Case dei Bambini nell'edizione del 1950 sono definite "laboratori di psicologia" (p. 134, nota 223).

A testimonianza di questo carattere del libro la Montessori, sempre nella *Prefazione* all'edizione inglese, scrive che avendo avuto l'opportunità, nel periodo intercorso tra la prima edizione italiana e quella inglese di semplificare e rendere più precisi alcuni dettagli pratici del metodo e di raccogliere osservazioni riguardo al sorgere e mantenersi della disciplina nelle Case dei Bambini, ha aggiornato l'edizione inglese del testo con i risultati di quelle ricerche.

L'edizione inglese rispetto alla prima edizione italiana è infatti arricchita da due nuovi capitoli e precisamente *Sequence of exercises* e *General review of discipline*. Così quando nel 1913 è pubblicata la seconda edizione italiana di *Il Metodo* (vedi p. 61), essa include due nuovi capitoli: *Ordine e gradi nella presentazione del materiale e negli esercizi* (vedi pp. 635-640 e il saggio di Cives) e *La disciplina nelle Case dei Bambini* (vedi pp. 659-673).

⁹ Montessori M., *The Montessori Method scientific pedagogy as applied to child education in "The Children House"* with additions and revisions by the author, London, William Heinemann, 1912, pp. VII e VIII.

La *Prefazione* all'edizione inglese ci permette inoltre un'altra riflessione, quest'ultima relativa agli sviluppi del metodo Montessori in Italia soprattutto negli anni '20.

Se *Il Metodo* quale testo di ricerca è suscettibile di arricchimenti e aggiornamenti, come atto primo di uno studio la cui conoscenza supera ben presto i confini nazionali, e suscita discussione, interesse, stupore, instilla nell'autrice anche speranze ed aspirazioni. Così Maria Montessori nella *Prefazione* all'edizione inglese afferma che incoraggiata dal movimento sorto intorno alla sua esperienza nutre la speranza che proprio il lavoro svolto a Roma diventi il centro di una efficiente e fattiva collaborazione internazionale. Speranza che diviene una esigenza nell'*Introduzione a L'autoeducazione nelle scuole elementari*, dove l'autrice scrive della necessità di fondare un Istituto in cui poter fare ricerca e formare gli insegnanti. Questo desiderio e questa esigenza, affermati nel 1912 e ribaditi nel 1916, Maria Montessori terrà ben fermi nell'organizzare il suo lavoro in Italia e possono aiutare a spiegare i suoi iniziali rapporti con il fascismo negli anni '20.

Tornando alla seconda edizione italiana di *Il Metodo* essa è motivata sia dall'esigenza di soddisfare la richiesta dei lettori, sia da quella di aggiornare il libro dopo l'avvenuta pubblicazione del testo in inglese, che era apparso, come è stato detto, con l'inserimento di due nuovi capitoli, e sia infine dalla organizzazione dei corsi che, se pur internazionali, vedono la partecipazione di insegnanti italiani.

Tra le varianti della seconda edizione italiana del libro rispetto alla prima è da sottolineare, oltre l'inserimento dei due nuovi capitoli già ricordati, la modificazione della dedica, l'introduzione di note aventi lo scopo di fornire indicazioni riguardanti la diffusione del metodo e l'ampliamento del numero delle illustrazioni all'insegna della internazionalità del lavoro dell'autrice, come osserva qui nel suo saggio Scocchera.

Riguardo alla dedica nell'edizione del 1913 è ricordata solo Alice Franchetti. Questa variante è probabilmente dovuta al fatto che essendo la baronessa morta nel 1911 la Montessori decide di renderle omaggio dedicando unicamente a lei la seconda edizione di *Il Metodo* (vedi p. 59).

La stessa scelta aveva guidato la pedagoga l'anno precedente quando era apparsa la prima edizione inglese del libro, dedicata appunto ad Alice Franchetti, ricordata con parole di affetto e gratitudine profondi. Nella dedica al testo inglese compare, ma non con la stessa rilevanza, anche il nome del barone Franchetti, in quanto insieme alla moglie aveva sostenuto la pubblicazione dell'edizione italiana del libro. Dalla dedica della seconda edizione italiana di *Il Metodo*, è eliminato, rispetto alla precedente del 1909, il riferimento alla collocazione "di campo" del libro, quella relativa alla "letteratura scientifica". Probabile segno quest'ultimo della percezione che l'autrice ha del cambiamento culturale che si sta verificando nel paese. Nel 1913 è pubblicato il libro *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* di Lombardo Radice e nel 1913-1914 appaiono i due volumi del *Sommario di*

pedagogia come scienza filosofica di Gentile.

Si è detto che nell'edizione del 1913 di *Il Metodo* sono aggiunte delle note alcune delle quali hanno la funzione di informare il lettore sul plauso ottenuto dal metodo in Europa (vedi pp. 132-133, nota 221; p. 335, nota 6); altre di fornire ragguagli sul materiale che l'esperienza ha condotto ad eliminare dalle Case dei Bambini o su quello di nuova costruzione (vedi p. 474, nota 193; p. 479, nota 216). Per cui le poche varianti introdotte nella seconda edizione di *Il Metodo* rispondono all'esigenza di dar conto del lavoro che negli anni trascorsi dalla pubblicazione della prima edizione era stato realizzato.

Montessori nel mondo

In seguito alle molte traduzioni di *Il Metodo* all'attività della Montessori si apre un campo vastissimo di azione. L'esperienza di S. Lorenzo, nata in una determinata condizione storica e sociale, in breve diviene patrimonio di molti nei più diversi paesi e l'autrice è impegnata in corsi all'estero, nel seguire le nascenti Società Montessori e nella difesa dei diritti dell'infanzia.

Nel novembre del 1913 la studiosa marchigiana inizia il suo primo viaggio in America dove torna nuovamente nella primavera del 1915 per mostrare il suo lavoro al pubblico che visita l'Esposizione Internazionale di San Francisco. Nel Palazzo dell'educazione, organizzato presso l'Esposizione, viene creata una Casa dei Bambini con pareti in vetro in modo che i visitatori possano osservare gli allievi senza disturbarli; maestra del gruppo dei bambini è Helen Parkhurst che aveva partecipato al I Corso Internazionale svolto a Roma nel 1913.

Nel febbraio del 1916 Maria Montessori è a Barcellona, dove nel 1915 presso la Casa della Maternità era stata aperta la prima Casa dei Bambini, per tenervi il IV Corso Internazionale al quale partecipano insegnanti provenienti da molti paesi dell'America Latina. In questa occasione è illustrato il materiale di sviluppo per l'applicazione del metodo anche alle scuole elementari, che viene presentato poi nel libro dal titolo *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, seguito di *Il Metodo*. Nella Casa dei Bambini della Maternità di Barcellona ha inizio inoltre un esperimento di educazione religiosa secondo i principi del metodo. All'educazione religiosa la Montessori aveva dedicato due pagine nel capitolo conclusivo della prima e seconda edizione italiana di *Il Metodo* (vedi qui pp. 676-679, righe 30-93), mentre negli anni successivi tornerà sull'argomento con alcune specifiche pubblicazioni (vedi il saggio di Scocchera e le pp. 653-658, nota 114 e le pp. 829-830).

Se il metodo delle Case dei Bambini diviene patrimonio dell'umanità, come ben mostra la Montessori elencando nella terza edizione di *Il Metodo* i paesi in cui ci sono scuole Montessori (vedi p. 64), l'umanità ha nel bambino il suo bene più alto che spesso, troppo spesso, dimentica di proteggere. Nel-

l'ottobre del 1916 la pedagogista inizia una campagna sociale a favore della creazione della "Croce Bianca" per i bambini parallela alla "Croce Rossa" per i soldati feriti in battaglia. Fra le vittime della barbarie della guerra i bambini sono quelli più indifesi. In loro le ferite del corpo si accompagnano alle ferite della psiche, queste ultime talvolta ben più gravi delle prime e tali da compromettere l'intera vita futura. Maria Montessori interviene chiedendo, sotto la spinta dell'esperienza di una sua collaboratrice, la signora Cromwel, che in una scuola Montessori aveva raccolto bambini vittime della guerra ed aveva assistito alla rinascita delle loro energie psichiche, che non si aspetti la fine del conflitto per occuparsi di questi giovani, ma si intervenga immediatamente formando un corpo di volontari con competenze mediche e magistrali in grado di intervenire in loro soccorso.

L'appello per la fondazione della "Croce Bianca" riscuoterà molte adesioni anche se il progetto non decollerà. Esso costituisce una iniziativa importante in difesa dell'infanzia vittima della guerra, il primo di una serie di richiami (nel 1937 la Montessori propone l'istituzione del Partito Sociale del Bambino e del Ministero per l'Infanzia affinché i diritti dei bambini siano affermati presso i parlamenti di tutte le nazioni) della Montessori per la creazione di organismi internazionali a tutela dell'infanzia, e riteniamo non senza influenza sulla riflessione che la pedagogista svilupperà negli anni '30 sul tema della pace e dell'educazione come strumento di pace; parola quest'ultima che fa la sua comparsa nell'*Introduzione a La scoperta del bambino*.

1926: la terza edizione di *Il Metodo*

Mentre la pedagogista prosegue nei suoi viaggi tra l'Europa e l'America, in Italia compaiono tra la fine degli anni '10 e l'inizio degli anni '20 alcuni scritti riguardanti *Il Metodo*, quali ad esempio gli articoli di Zanzi, Prezzolini e Spirito¹⁰.

Questi autori pur per formazione culturale ed orientamenti filosofici e politici differenti condividono un sostanziale giudizio critico nei confronti del metodo Montessori; in particolare Zanzi e Prezzolini ne negano l'originalità come la mancanza di una teoria pedagogica. E se Prezzolini apprezza l'ambiente educativo della Casa dei Bambini, che nel nome racchiude la suggestiva idea di un ambiente ideato per gli allievi, Zanzi fa propria un'altra obiezione rivolta al metodo, quella di non curare l'aspetto sociale nell'educazione, per cui il sistema educativo montessoriano sarebbe inficiato da individualismo.

¹⁰ Zanzi C., *Le Case dei Bambini della Montessori*, in "Rivista Pedagogica", a. XI, fasc. 1-2 e 3-4, gennaio-febbraio e marzo-aprile 1918, pp. 1-27 e 157-182; Prezzolini G., *Il metodo Montessori*, in Prezzolini G., *Paradossi educativi*, Roma, "La Voce" Società Anonima Editrice, 1919, pp. 42-58; Spirito U., *L'errore fondamentale del metodo Montessori*, in "Rivista Pedagogica", a. XIV, n. 1-2, gennaio-febbraio 1921, pp. 37-47.

Per Spirito l'errore fondamentale del metodo Montessori risiede nel concetto negativo di libertà come puro arbitrio, che conduce l'autrice a sostituire alla parola della maestra il materiale "attraverso il quale parla al bambino...la Montessori" stessa. È quindi sconosciuto il significato del materiale come mezzo di sviluppo psichico, mentre viene ricondotto unicamente a sussidio didattico per l'insegnante. L'utilizzazione meccanica del materiale considerato astratto e rigido e il naturalismo che graverebbe sul metodo fanno concludere Spirito per un giudizio negativo.

Nel 1922 è Giovanni Gentile chiamato, quale membro di una commissione ispettiva ministeriale ad esprimere il proprio parere su la concessione al Comune di Roma del sussidio governativo necessario a far proseguire in due sezioni di due scuole elementari della capitale l'applicazione del metodo Montessori, che con la sua relazione interviene riguardo al metodo.

Quanto Gentile osserva nelle visite alle scuole lo induce a cogliere nella mancanza di passività e uniformità, insieme alla pratica dell'autoeducazione gli aspetti positivi del sistema educativo Montessori, mentre quelli negativi sono colti nell'atteggiamento individualistico e concentrato dei bambini, nella limitatezza dei mezzi espressivi e nella mancanza, nella terza, nella quarta e nella quinta classe, di contenuti culturali. Tutto ciò fa concludere Gentile per il proseguimento dell'esperimento, ma soltanto nelle prime e seconde classi elementari. Si tratta dunque di un giudizio parzialmente positivo e che fa ritenere il metodo adatto principalmente ai bambini più piccoli¹¹.

In questo clima di critiche ricorrenti e parziali riconoscimenti, tra i quali quello del principale protagonista della cultura del tempo come del governo italiano con il quale dai primi anni '20 Mario e Maria Montessori avevano avuto contatti mossi dal desiderio, come è stato detto, dell'autrice di realizzare in Italia delle strutture stabili per la ricerca e la formazione, viene edita la terza edizione di *Il Metodo*, probabilmente già circolante durante lo svolgimento del Corso Nazionale Montessori, iniziato nel febbraio del 1926 a Milano, presso l'Umanitaria. Si tratta di uno dei primi corsi tenuti in Italia dalla Montessori dopo la prima guerra mondiale e il cui svolgimento richiede la presenza di *Il Metodo*, l'ultima edizione del quale risaliva oramai a tredici anni prima. In questo lasso di tempo infatti il lavoro dell'autrice aveva continuato a svolgersi intensamente, perciò il testo richiedeva di essere aggiornato e riedito. Su di esso l'autrice appuntava anche le speranze per un'accoglienza favorevole del suo lavoro. Nel 1924 era stata istituita l'Opera Montessori, due corsi si succedono nel 1926 e nel 1927, ma le critiche a *Il Metodo* non vengono meno.

¹¹ Gentile G., *Il metodo Montessori*, in "L'Educazione Nazionale", a. IV, n. 7, luglio 1922, pp. 25-27 ripubblicato con il commento di Salvatore Valitutti e con il titolo *Giovanni Gentile e il metodo Montessori*, in "Vita dell'Infanzia", a. XVII, n. 6-7, giugno-luglio 1968, pp. 10-16. Per un'analisi dettagliata vedi anche Cives G., *Il giudizio sulla Montessori negli anni venti. Le ispezioni di Resta e Gentile*, in Gobbo F., Guidolin E., *Formazione permanente e trasformazioni sociali. Scritti in onore di Rosetta Finazzi Sartor*, Padova, Imprimatur, 1998, pp. 339-359.

La polemica si apre sulle pagine di “L’Educazione Nazionale” dalle quali Lombardo Radice rimprovera alla Montessori alcuni “tagli” come ad esempio quello della dedica ad Alice Franchetti, che procura all’autrice l’accusa di essere stata ingrata nei confronti di coloro che l’avevano sostenuta e ai quali era legata da “rapporti di affezione, di collaborazione, di gratitudine”¹².

Inizialmente la Montessori decide di mantenere la dedica tanto che riprende, trasformandola, quella inserita nella seconda edizione di *Il Metodo*. Così il testo del 1926 è stampato con la seguente dedica: “Alla cara memoria di Alice Franchetti”. Il nome del barone, come era già accaduto per la seconda edizione, non compare e la Montessori nel ricordare la cara amica elimina il riferimento al titolo nobiliare dando alla dedica un tono più affettuoso. Quando alcune copie del libro sono già state stampate, la pedagogista decide di togliere la dedica cosicché la pagina che la comprende viene tagliata e il testo appare con la pagina recisa, fatto questo che procura, come è stato detto, la dura critica di Lombardo Radice che parla di “mutilazione” (vedi i saggi di Cives e Scocchera).

Quindi l’eliminazione della dedica ha una storia piuttosto complessa e deve aver rappresentato per la stessa pedagogista un problema di non facile soluzione, considerato che solo a pubblicazione ormai avviata decide per la soppressione.

Quale considerazione sia intervenuta ad indurre la Montessori a rivedere l’iniziale decisione di pubblicare il testo comprensivo della dedica, quando copie del medesimo erano già state stampate, è difficile indicare con precisione, anche se un suggerimento può esser tratto da un altro elemento di novità che è presente nella terza edizione di *Il Metodo*, l’*Introduzione*. “Alla ristampa della III edizione italiana di questa opera -scrive la Montessori-, mi sono trovata innanzi alla grave difficoltà di dover conservare un libro che annuncia un’opera, mentre l’opera già da tempo fu compiuta e determinata” (vedi p. 64, nota 3). L’esperienza delle Case dei Bambini nei diciannove anni seguiti all’apertura della prima scuola si è sviluppata indipendentemente dalle condizioni storico-socio-economiche in cui era sorta. La Montessori in una delle lezioni svolte durante il Corso Nazionale di Milano del 1926 ricorda che, successivamente all’iniziativa edilizia dei Beni Stabili e dell’Umanitaria, era sorta una Casa dei Bambini presso l’ambasciata inglese a Roma per i bambini dell’alta società ed un’altra ad Avezzano per ospitare i bambini che avevano subito traumi psichici in seguito al terremoto.

Il metodo nasce dunque a San Lorenzo per procedere poi indipendentemente dalla prima esperienza, ed in questa prospettiva può allora essere letta l’eliminazione, se pur tardiva, della dedica. Il nome di Alice Franchetti, morta quindici anni prima, è legato all’inizio dell’attività della pedagogista,

¹² Lombardo Radice G., *La nuova edizione del “Metodo della Pedagogia Scientifica” di Maria Montessori*, in “L’Educazione Nazionale”, a. VIII, fasc. VII, n. di luglio 1926, pp. 33-50.

mentre ora la Montessori, pur ricordando le radici del suo lavoro, vuole presentarsi guardando al riconoscimento ottenuto nel mondo, dove *Il Metodo* è edito con il titolo *The Montessori Method*¹³.

Gli articoli su “L’Educazione Nazionale” e le critiche che, nonostante le speranze della Montessori (vedi la benedizione di Benedetto XV), verranno anche da parte cattolica, segnano nella cultura del tempo il rinnovarsi di un clima non favorevole all’autrice che comunque prosegue nel progetto di diffondere il metodo in Italia, come mostrano la nascita nel periodo 1927-1934 di tre riviste montessoriane che avranno però vita breve e difficoltosa: “Idea Montessori”, “Montessori” e “Opera Montessori”.

1935: quarta edizione di *Il Metodo*

L’impegno in Italia non fa certo trascurare alla Montessori il suo lavoro internazionale.

Nel 1924 per dare forza e coesione alle tante esperienze che si ispirano alla sua attività fonda il periodico dal titolo “The Call of Education, Psycho-Pedagogical Journal International Organ of the Montessori Movement”, per il quale si avvale della collaborazione di Joeffry Godefroy, docente di psicopatologia all’Università di Amsterdam, ampiamente citato nell’*Introduzione* alla terza edizione di *Il Metodo*, e di Géza Révész, direttrice del Laboratorio di Psicologia nella medesima Università, ricordata in *La scoperta del bambino*.

Nell’agosto del 1929 è fondata dalla studiosa di Chiaravalle e da suo figlio l’Associazione Montessori Internazionale, con sede prima a Berlino e poi, in seguito alla chiusura da parte del nazismo delle scuole Montessori nel 1935, ad Amsterdam. E nel 1935, quando la pedagogista ha oramai già lasciato l’Italia, è pubblicata la quarta edizione italiana di *Il Metodo*, ristampa della precedente. Il pacifismo dell’autrice, come osserva Scocchera, le difficoltà con il regime fascista per l’organizzazione dell’Opera Montessori e della Scuola di metodo, istituita la seconda nel 1928, pregiudicano la sua permanenza in Italia.

Il testo del 1935 è preceduto dalla dedica ad Alice Franchetti, che la Montessori aveva eliminato nel 1926 (vedi pp. 62-63). Nel frontespizio del libro è poi anche riportata la medesima indicazione presente nel frontespizio dell’edizione del 1926, ossia “terza edizione accresciuta ed ampliata con molte tavole e figure”. La pubblicazione del 1935 è, dunque, il frutto di una operazione editoriale, lo testimonia il fatto che il libro appare, come si è detto, con la dedica che Maria Montessori aveva deciso di eliminare dall’edizione del 1926.

¹³ Scocchera A., *Maria Montessori. Un ritratto inedito*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 62-64.

Gli anni '30 sono anche gli anni dell'impegno per la pace di Maria Montessori che dal 1932 al 1937 svolge conferenze su questo tema a Ginevra, Bruxelles, Londra. La più profonda origine della guerra risiede per la pedagogista nella negazione dei diritti dell'infanzia, nell'offesa fatta al bambino quando i suoi poteri e le sue forze autocostruttivi sono piegati all'autorità dell'adulto, che disconosce l'autonoma individualità del bambino. Il conflitto nel quale allora egli vive lo costringe a comportamenti non corrispondenti alla sua natura cosicché lo sviluppo della sua personalità viene compresso.

La questione dell'educazione rispetto a quella della pace richiede invece che l'intelligenza, la volontà, l'autonomia del bambino non vengano soffocate, ma siano create le condizioni ambientali e relazionali adeguate alla loro valorizzazione. La pedagogia che dilata gli interessi, le conoscenze, gli orizzonti culturali e umani (cfr. p. 349, nota 51, e M. Montessori, *La formazione dell'uomo*, 1993, pp. 50-52), che aiuta a superare i ristretti ambiti personali, gli angusti egoismi nazionali ponendo l'uomo nella prospettiva del "piano cosmico", ossia della profonda interdipendenza tra tutti gli esseri viventi ognuno dei quali partecipa dell'armonia universale e contribuisce alla conservazione della vita, questa pedagogia è costruttrice di pace. E questa è l'indicazione che Maria Montessori offre negli anni '30 e approfondisce successivamente. Anni in cui nell'Europa sono sempre più gli eserciti e le armi a parlare, dove l'educazione dei giovani diviene strumento per la propaganda nazionalista, mezzo per creare consenso e annullare le coscienze. Ed allora nella *Introduzione a La scoperta del bambino* la Montessori sente il bisogno di sottolineare, all'indomani della seconda guerra mondiale, che "l'umanità può sperare in una soluzione dei suoi problemi, fra cui i più urgenti sono quelli di pace e di unità, soltanto volgendo la propria attenzione e le proprie energie alla scoperta del bambino e allo sviluppo della grande potenzialità della personalità umana in formazione".

1950: *La scoperta del bambino* e la ricostruzione dell'umanità

Nel 1939 Maria Montessori lascia l'Europa alla volta dell'India avendo accettato l'invito fattole nel 1938 da Sydney Arundale, presidente della Società Teosofica, a recarsi nel paese asiatico per tenervi alcuni corsi. Di fatto in India il lavoro della studiosa di Chiaravalle era conosciuto sin dal 1913, quando al I Corso Internazionale Montessori era stato presente anche uno studente indiano, e negli anni non erano mancati i contatti con esponenti di quel Paese come Gandhi, che nel 1930 visita a Roma la Scuola di metodo, e con il poeta, premio Nobel per la letteratura, Tagore (vedi p. 64).

Lo scoppio della seconda guerra mondiale coglie l'autrice in India, dove rimane sino al 1946 in condizioni di internamento in quanto cittadina di un paese nemico. Durante la permanenza indiana la Montessori continua a

studiare lo sviluppo psicogenetico del bambino e le sue ricerche vengono raccolte in vari testi (vedi pp. 830-831). Ed in India nel 1948 avviene la pubblicazione del libro *The discovery of child*, edizione rinnovata di *The Montessori Method*, che appare nel 1950 in Italia con il titolo *La scoperta del bambino*.

La Montessori torna nella sua patria la prima volta nel 1947 e la seconda nel 1949, quando a San Remo si tiene l'VIII Congresso Internazionale Montessori, il primo dopo la fine della seconda guerra mondiale, dal titolo programmatico "La formazione dell'uomo nella ricostruzione mondiale". Tra le macerie delle nazioni che erano state sconvolte dalla guerra e dove forte è il desiderio di ricostruzione materiale e di rinnovamento morale l'opera di Maria Montessori offre un messaggio di speranza fondato su decenni di lavoro instancabile.

La permanenza in Italia è anche l'occasione per rifondare il movimento Montessori italiano, per riorganizzare l'Opera e le scuole. In questo quadro di rinascita montessoriana è da inserire la quinta edizione di *Il Metodo* con il titolo *La scoperta del bambino*, testo che ha fatto ancor più conoscere l'opera e il nome della pedagogista di Chiaravalle nel mondo e nel quale hanno radici storiche quarant'anni di ricerca e di lavoro.

La scoperta del bambino porta il segno degli interventi succedutisi negli anni e giungendo dopo decenni di studio presenta un'autonomia ed una consapevolezza conquistate nel tempo e che si esprimono nella modificazione del titolo. La Montessori non ha ora remore a proporre chiaramente la scoperta scientifica che ha guidato la sua opera e dalla cui prospettiva ha guardato ai grandi problemi dell'umanità: la scoperta del bambino. Questa scoperta è per Maria Montessori essenzialmente psicologica e in *La formazione dell'uomo* l'autrice specifica ulteriormente questo suo pensiero scrivendo: "la pedagogia non deve essere guidata, come nel passato, dalle idee che se ne erano fatti alcuni filosofi e alcuni filantropi, alcuni che erano spinti dalla loro pietà, dalla loro simpatia, dalla loro carità. La pedagogia deve sorgere sulla guida della psicologia, di questa psicologia applicata all'educazione, cui conviene dare subito un nome distinto: *Psicopedagogia*" (M. Montessori, *La formazione dell'uomo*, 1993, p. 24).

E nel segno della scoperta scientifica costituita dalla psicologia infantile sono da considerarsi alcuni brani introdotti per la prima volta in *La scoperta del bambino* (vedi pp. 646-647, nota 114; p. 684-687, nota 82, e saggio di Cives). Nel libro la Montessori aggiunge anche, come è stato detto, alcuni paragrafi con i quali sottolinea l'importanza storica dell'esperimento di San Lorenzo e brani con i quali torna a riflettere sul rapporto di filiazione culturale e scientifica con Itard e Séguin, messi a confronto con gli esponenti della psicologia fisiologica e sperimentale: Fechner e Wundt. Su quest'ultimo argomento Maria Montessori era intervenuta anche nella terza edizione di *Il Metodo* ed ora lo riprende nella quinta (vedi p. 65, nota 3; p. 348, nota 51; p. 116, nota 81, e pp. 127-128, nota 199).

L'opzione di Maria Montessori è quella per una scienza dell'educazio-

ne non misuratrice, quantificatrice, meramente descrittiva, ma per un'educazione scientifica che muovendo dall'osservazione del bambino, dallo studio individuale offra allo scolaro attività polarizzatrici della sua attenzione, sulle quali concentrarsi e raggiungere quella trasformazione o modificazione, interiore prima ed esteriore poi, che è il frutto "di un lungo e giusto esercizio col materiale" (vedi p. 440, nota 406).

Il bambino ha infatti "mezzi fisio-psicologici per fare", ha capacità cognitive, relazionali, operative rispetto ai quali la scienza dell'educazione ha il compito di creare le condizioni perché non vadano dispersi o ostacolati. L'approccio scientifico rispetto all'educazione pone la questione dell'infanzia come questione sociale e richiede un'azione modificatrice dell'ambiente, ad iniziare da quello scolastico, e non può prescindere dall'assunzione di un sostanziale atto di fiducia verso il bambino costruttore di sé.

Sul fondamento dell'educazione come aiuto alla vita (vedi p. 215, righe 806-809; p. 429, righe 934-936), al suo dispiegarsi attraverso il lavoro nell'ambiente, palestra per l'esercizio e la liberazione delle forze naturali fisiche e psichiche, Maria Montessori giunge dunque a riflettere sulla scienza dell'educazione come scienza liberatrice e dilatatrice e perciò trasformatrice della personalità umana.

Osservazioni conclusive

Nel testo dal titolo *Dall'infanzia all'adolescenza* Luigi Volpicelli sottolinea un aspetto secondo lui non adeguatamente considerato della Montessori: l'eloquenza. Un'eloquenza che definisce "tesa, ardita, accaldata, senza infingimenti o mezzi termini, senza paura di riuscire eccessiva. [...] È in virtù di questa eloquenza che la Montessori, il cui volume fondamentale s'intitola tuttavia *La Pedagogia Scientifica*, si distacca dai pedagogisti di cattedra, dagli scienziati, dai professori"¹⁴.

In questa considerazione possiamo trovare due tra i fattori del successo di *Il Metodo* poi *La scoperta del bambino*. Il primo è relativo al linguaggio chiaro e lucido con cui sono definiti i mezzi e gli obiettivi dell'opera educativa, ma anche appassionato quando la Montessori si sofferma sulle potenzialità del bambino, sul suo bisogno di imparare, sulla sua fame psichica che richiede una trasformazione dell'ambiente, un'attenzione osservativa, ma anche operativa della maestra.

Eloquenza, quella di Maria Montessori, vivace, immaginifica, prorompente, talvolta enfatica, che spazia dalle similitudini medico-scientifiche ai testi sacri e scritti letterari. Eloquenza quale espressione della "mente assor-

¹⁴ Volpicelli L., *Dall'infanzia all'adolescenza*, Brescia, Editrice La Scuola, 1957 (II edizione), p.86.

bente” dell’autrice, che reinterpreta alla luce dell’esperienza di osservazione-educazione con i bambini e della formazione medico-psichiatrica termini mutuati da altre discipline e differenti filoni di pensiero.

Il secondo fattore del successo di *Il Metodo* è relativo all’essere opera frutto dello spirito e dell’intelletto di una “non addetta ai lavori”, ma per questo caratterizzato da un sentire nuovo e da una freschezza ed entusiasmo che permangono inalterati nel tempo.

Se *La scoperta del bambino* a quarant’anni di distanza dalla prima edizione di *Il Metodo* si propone come testo storico, oggi, quasi un secolo dopo, il libro appare quale classico del pensiero pedagogico. Un’opera in cui è possibile trovare i cardini della pedagogia montessoriana e i riferimenti culturali di cui la pedagoga si è nutrita. Difatti se *Il Metodo* non esaurisce certamente il pensiero della Montessori contiene *in nuce* alcuni temi che negli anni sono approfonditi dall’autrice, come ad esempio quello della normalizzazione (vedi p. 66, nota 3, e p. 125, nota 181). Così anche nell’espressione presente in tutte le edizioni di *Il Metodo* secondo la quale l’insegnante deve saper chiamare nell’anima del bambino l’uomo che vi è assopito, si può cogliere un’anticipazione rispetto al tema del “bambino padre dell’uomo”.

Il Metodo poi *La scoperta del bambino* costituisce anche la testimonianza di un processo intellettuale svolto nell’arco di mezzo secolo durante il quale la pedagoga si confronta con varie correnti di pensiero, ad esempio la psicoanalisi. Ed anche se la Montessori in *Il Metodo* non si esprime su questo argomento, nella constatazione però della repressione e oppressione infantile realizzata in ambito familiare e poi nella definizione di deviazioni psichiche si può cogliere l’influenza della psicoanalisi.

Ed ancora interessante è l’accento dedicato all’educazione individualizzata, al lavoro con le attività di vita pratica e con i materiali di sviluppo attraverso il quale il bambino esplora l’ambiente, ma esplora anche se stesso e misura le proprie capacità. Un lavoro quello di cui parla la Montessori che è fonte di gioia e di equilibrio per il bambino che vi si applica instancabilmente.

Così non può non colpire la fiducia della pedagoga nei confronti dell’educazione e della speranza che essa rappresenta per l’umanità intera, con un discorso che si nutre di scienza ed utopia, razionalità e passione umanitaria e civile.

Tutti elementi questi, e altri potrebbero essere indicati, hanno contribuito a definire l’importanza e il successo del libro che abbiamo visto caratterizzato da un’articolata vicenda storica. Per cui ancora oggi la lettura di *La scoperta del bambino* riserva rinnovati motivi di interesse mentre la visione sinottica delle cinque edizioni di *Il Metodo*, consentita dal confronto filologico, crediamo possa contribuire a nuovi studi e approfondimenti.

Bibliografia essenziale di Maria Montessori

Sul significato dei cristalli del Leyden nell'asma bronchiale, in "Bollettino della Società Lancisana degli Ospedali di Roma", a. XVI, fasc. I, 1896, pp. 69-72.

Ricerche batteriologiche sul liquido cefalo rachidiano dei dementi paralitici, Roma, F.lli Capaccini, 1897, estratto dalla "Rivista quindicinale di Psicologia, Psichiatria, Neuropatologia", fasc. 15, 1 dicembre 1897, pp. 1-13.

Sulle cosiddette allucinazioni antagonistiche, in "Policlinico", a. IV, vol. IV, fasc. 2, febbraio 1897, pp. 68-71 e fasc. 3, marzo 1897, pp. 113-124.

Intervento al Congresso di Torino, in G. C. Molineri e G. C. Alesio (a cura di), *Atti del Primo Congresso Pedagogico Nazionale Italiano, Torino 8-15 settembre 1898*, Torino, Stabilimento Tipografico diretto da F. Cadorna, 1899, pp. 122-123.

Miserie sociali e nuovi ritrovati della scienza, in "Il Risveglio Educativo", a. XV, n. 17, 10 dicembre 1898, pp. 130-132 e n. 18, 17 dicembre 1898, pp. 147-148, e ripubblicato in "Vita dell'Infanzia", a. XLIV, n. 4, aprile 1995, pp. 4-9.

La questione femminile e il Congresso di Londra, in "Italia Femminile", a. I, n. 38, 1 ottobre 1899, pp. 298-299 e n. 39, 8 ottobre 1899, pp. 306-307.

Riassunto delle lezioni di didattica, Roma, Laboratorio Litografico Romano, 1900 poi inserito nell'Appendice presente in *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Roma, E. Loescher & C. - P. Maglione e C. Strini, 1916, pp. 651-579.

Norme per una classificazione dei deficienti in rapporto ai metodi speciali di educazione, in *Atti del Comitato Ordinatore del II Congresso Pedagogico Italiano, Napoli 1899-1901*, Napoli Tip. Trani, 1902, pp. 144-167, e ripubblicato in "Vita dell'Infanzia", a. XI, n. 9, settembre 1962, pp. 3-12.

L'Antropologia Pedagogica, Milano, Antonio Vallardi, 1903, ripubblicato in "Vita dell'Infanzia" a. XLVI, n. 8, ottobre 1997, pp. 8-15.

La teoria lombrosiana e l'educazione morale, in "Rivista d'Italia", a. VI, vol. II, 1903, pp. 326-331.

Sui caratteri antropometrici in relazione alle gerarchie intellettuali dei fanciulli nelle scuole, in "Archivio per l'Antropologia e l'Etnologia", vol. XXXIV, fasc. 2, 1904, pp. 243-300.

Influenza delle condizioni di famiglia sul livello intellettuale degli scolari, in "Rivista di filosofia e scienze affini", a. VI, vol. II, n. 3-4, settembre-ottobre 1904, pp. 234-284.

Caratteri fisici delle giovani donne del Lazio, Roma, Società Romana di Antropologia, 1905, estratto dagli *Atti della Società Romana di Antropologia*, vol. XII, fasc. I, pp. 3-83.

L'importanza della etnologia regionale nell'antropologia pedagogica, in *Ricerche di Psichiatria e Nevrologia, Antropologia e Filosofia*, Milano, Vallardi, 1907, pp. 603-619.

La Casa dei Bambini dell'Istituto Romano dei Beni Stabili, Conferenza tenuta il 7. 4. 1907 agli studenti di filosofia dell'Università di Roma, Roma, Bodoni, 1907.

La morale sessuale nell'educazione, in *Atti del I Congresso Nazionale delle donne italiane, Roma 24-30 aprile 1908*, Roma, Stab. Tip. della Società Editrice Laziale, 1912, pp. 272-281, e ripubblicato in "Vita dell'Infanzia", a. VII, n. 8-9, agosto-settembre 1958, pp. 3-7. Un resoconto della conferenza tenuta dalla Montessori venne pubblicato anche in "Vita rivista d'azione per il bene", a. V, n. 13-14, 31 luglio 1908, pp. 282-290.

Come si insegna a leggere e a scrivere nelle "Case dei Bambini" di Roma, in "I Diritti della Scuola", a. IX, n. 34, 31 maggio 1908.

Corso di Pedagogia Scientifica, Città di Castello, Società Tip. Editrice, 1909.

Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini, Città di Castello, Tip. Casa Editrice S. Lapi, 1909.

Antropologia pedagogica, Milano, Vallardi, s.d. (ma 1910).

Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini, II edizione accresciuta ed ampliata con molte tavole e figure, Roma, Loescher & C., 1913.

L'autoeducazione nelle scuole elementari, Roma, E. Loescher & C. - P. Maglione e C. Strini, 1916 (I edizione Garzanti 1962).

Manuale di Pedagogia Scientifica, Napoli, Alberto Morano Editore, 1921 (I edizione originale inglese con il titolo *Dr. Montessori's Own Handbook*, 1914; II edizione italiana 1930; III edizione italiana 1935).

I bambini viventi nella Chiesa, Napoli, Alberto Morano Editore, 1922 (I edizione Garzanti 1970).

Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini, III edizione accresciuta ed ampliata con molte tavole e figure, Roma, Maglione & Strini, 1926.

La vita in Cristo, Roma, Stab. Tipolitografico V. Ferri, 1931 (I edizione Garzanti 1949).

Psico Geométria, Barcellona, Araluce, 1934.

Psico Aritmética, Barcellona, Araluce, 1934 (I edizione italiana con il titolo *Psicoaritmetica*, Garzanti, 1971).

Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini, III edizione accresciuta ed ampliata con molte tavole e figure, Roma, Maglione & Strini Succ. Loescher, 1935 (in realtà ristampa della terza edizione).

Il bambino in famiglia, Todi, Tipografia Tuderte, 1936 (I edizione originale tedesca con il titolo *Das Kind in der Familie*, 1923; I edizione Garzanti 1956).

Il segreto dell'infanzia, Bellinzona, Istit. Edit. Ticinese S. A., 1938 (I edizione originale francese con il titolo *L'Enfant*, 1936; I edizione Garzanti 1950).

Dall'infanzia all'adolescenza, Milano, Garzanti, 1949 (I edizione originale francese con il titolo *De l'enfant à l'adolescent*, 1948).

Educazione e pace, Milano, Garzanti, 1949.

Formazione dell'uomo, Milano, Garzanti, 1949.

La Santa Messa spiegata ai bambini, Milano, Garzanti, 1949 (I edizione originale inglese con il titolo *The Mass Explained to Children*, 1932).

La scoperta del bambino, Milano, Garzanti, 1950 (I edizione inglese con il titolo *The discovery of child*, 1948).

La mente del bambino. Mente assorbente, Milano, Garzanti, 1952 (I edizione originale inglese con il titolo *The absorbent mind*, 1949).

Educazione per un mondo nuovo, Milano, Garzanti, 1970 (edizione originale inglese con il titolo *Education for a new world*, 1947).

Come educare il potenziale umano, Milano, Garzanti, 1970 (I edizione originale inglese con il titolo *To educate the human potential*, 1947).

Introduzione metodologica all'Edizione critica di
Il Metodo della Pedagogia Scientifica
e al confronto delle edizioni

1 Criteri guida

L'*Introduzione metodologica* vuole essere uno strumento per aiutare il lettore nella consultazione dell'*Edizione critica* di Il Metodo della Pedagogia Scientifica e al confronto delle sue edizioni.

Prima di passare alla presentazione del metodo adottato per rilevare le varianti ripercorriamo brevemente la cronologia delle pubblicazioni medesime.

La prima edizione di *Il Metodo* è pubblicata nel 1909, la seconda nel 1913, la terza nel 1926, la quarta, ristampa della precedente, nel 1935 e la quinta, con il titolo *La scoperta del bambino*, nel 1950. Altre edizioni di *Il Metodo* sono seguite a quella del 1950 e successivamente alla morte di Maria Montessori, avvenuta nel 1952, ma si tratta di ristampe della quinta edizione. Per questo il presente studio prende in considerazione le sole pubblicazioni di *Il Metodo* rivedute dalla pedagoga e cioè le cinque prima citate. Di fatto essendo l'edizione del 1935 la ristampa della precedente terza edizione risalente al 1926, nel confronto ci riferiamo unicamente alla terza pubblicazione, intendendo che quanto sostenuto per questa vale anche per l'edizione del 1935.

L'oggetto del lavoro consiste nel confrontare la prima edizione con le successive al fine di individuare le varianti: trasformazioni, soppressioni, sostituzioni e aggiunte, che sono state compiute nel testo dall'autrice, rivelatrici, oltre che di un percorso di maturazione, anche della sensibilità e dell'interesse costanti della Montessori per la cultura del tempo.

Le varianti individuate sono state raccolte in due distinte categorie: grafico-strutturali e linguistiche. Con cambiamenti grafico-strutturali si intende far riferimento a mutamenti nell'impaginazione, nella tipologia dei caratteri tipografici, nella suddivisione del testo in capitoli, paragrafi e sottoparagrafi, oltre che nella presenza o meno di schemi e illustrazioni. Con variazioni linguistiche si intende far riferimento a modificazioni nella punteggiatura, nei singoli termini ed alla trasformazione, soppressione, aggiunta e sostituzione di brani o parte di essi.

Nel lavoro di confronto si è perciò tenuto conto sia delle varianti grafico-strutturali sia delle varianti linguistiche, elaborando modalità di registrazione il più possibile chiare e concise, secondo alcune linee guida che sono di seguito riportate ed alle quali ci si è attenuti, sempre però con un margine di flessibilità.

Uno dei criteri principali che ci ha guidato è stato quello di limitare, per quanto possibile, e senza che ciò danneggiasse la comprensione della registrazione delle varianti, il nostro intervento, lasciando "parlare" principalmente il testo.

Il procedimento adottato consiste nella riproduzione del testo della pubblicazione del 1909 e nel riportare in nota le varianti presenti nelle edizioni successive. Per distinguere nel testo della prima edizione da noi riprodotto le note inserite dalla Montessori da quelle che noi introduciamo,

queste ultime sono indicate in neretto. Inoltre per la registrazione delle varianti le edizioni sono state siglate nel seguente modo:

E¹	=	edizione	1909
E²	=	“	1913
E³	=	“	1926
E⁴	=	“	1935
E⁵	=	“	1950

L'individuazione delle varianti è poi facilitata dalla numerazione delle righe del testo del 1909 da noi riportato, in modo che, dato il numero della riga, si identifica immediatamente la variante¹.

Dunque la nota a piè di pagina è così composta: numero della riga, in cui è presente l'elemento linguistico che in un'edizione successiva varia, indicazione della pubblicazione in cui compare la variante, rispetto al testo del 1909, e registrazione della variante medesima. L'esempio che segue può aiutare a comprendere meglio il metodo adottato. Si tratta della trasformazione di una parola ed in questo caso la nota da noi introdotta, nella riproduzione del testo del 1909, è inserita presso la parola di cui si registra la variante. In questo esempio, come nei successivi, è ricostruito prima il testo dell'edizione del 1909 con l'aggiunta dell'indicazione del numero della riga (si tratta del testo così come appare nell'*Edizione critica* di Il Metodo e, precisamente nel *Testo critico e comparativo*), poi il testo delle edizioni successive (in questo caso unicamente quello dell'edizione del 1950). La registrazione della variante, sempre nell'esempio, è riportata immediatamente sotto il testo delle edizioni, mentre nell'*Edizione critica* di Il Metodo sarà a piè di pagina. Esempio:

testo 1909	5	Dopo ciò compii ¹ le mie esperienze
testo 1950		Dopo ciò continuai le mie esperienze
	¹ 5 E⁵	continuai

Il numero della riga in nota (**5**) e l'indicazione dell'edizione (**E⁵**) sono in neretto in quanto si tratta di un nostro intervento. Ugualmente è riportato in neretto ogni commento che, sempre in nota, viene introdotto per chiarire la registrazione di una variante. Qualora nella nota a piè di pagina si debba registrare la variante di una parola, variante presente in due edizioni in due forme diverse, si segue l'ordine cronologico delle edizioni medesime. Esempio:

testo 1909	5	chi chiudeva gli scuri e li riapriva; chi faceva correre i propr ¹ i compagni, chi li faceva cantare
testo 1926		chi chiudeva gli scuri e li riapriva; chi faceva correre i proprii compagni, chi li faceva cantare

¹ La numerazione delle righe del testo del 1909 da noi riprodotto non è adottata nei seguenti tre casi: nel confronto riguardante la dedica, il frontespizio e l'introduzione.

testo 1950 chi chiudeva gli scuri e li riapriva; chi faceva correre i propri
 compagni, chi li faceva cantare

¹ 6 E³ proprii
 E⁵ propri

In questo caso il rispetto dell'ordine cronologico comporta che venga presentata prima la variante dell'edizione del 1926 e successivamente quella del 1950. Nell'*Edizione critica* di Il Metodo si deroga a questo criterio in due casi: nel capitolo *La natura nella educazione* p. 303 nota 49 e nel capitolo *Insegnamento della numerazione e avviamento all'aritmetica* p. 640 nota 114. Entrambe le eccezioni sono dovute alla necessità di rendere in modo più chiaro la complessa articolazione dei capitoli.

Può anche accadere che all'interno di un brano riportato in nota, e quindi già di per sé variante, vi siano termini che in un'edizione successiva variano ulteriormente. Quest'ultima variazione è allora riportata tra parentesi quadre all'interno del brano. Le parentesi sono in neretto. Anche qui un esempio può essere di aiuto a comprendere meglio il metodo adottato. Si tratta della variazione di un brano nell'edizione del 1926 rispetto al testo del 1909, con alcune parole ulteriormente modificate nella pubblicazione del 1950. In questo caso il numero della nota è posto presso la parola che segue il brano trasformato, parola quindi comune sia all'edizione del 1909 sia a quelle del 1926 e del 1950 (vedi qui la trasformazione di un brano, p. 25). Esempio:

testo 1909 65 sono allineati quadri raffiguranti fanciulli, scene¹ di famiglia
testo 1926 sono disposte delle lavagne e molti piccoli quadri che
 rappresentino gentili scene di famiglia
testo 1950 sono disposti delle lavagne e molti piccoli quadri che
 rappresentano gentili scene di famiglia,

¹ 65 **Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano sono [...] scene diventa:**
 sono disposte [E⁵ disposti] delle lavagne e molti piccoli quadri che
 rappresentino [E⁵ rappresentano] gentili scene

Le parentesi quadre sono, come si è detto, in neretto perché indicano il nostro intervento che, nell'esempio riportato, si verifica all'interno dell'edizione del 1926, e contengono la registrazione della variante presente nell'edizione del 1950. Talvolta all'interno di un brano riportato in nota interveniamo con ampi commenti necessari a ricostruire il discorso; questi, oltre che in neretto, sono anche tra parentesi quadre, anch'esse sempre in neretto (vedi nell'*Edizione critica* di Il Metodo il *Testo critico e comparativo* p. 131, nota 214).

Le parentesi quadre in neretto sono utilizzate anche in altri due casi. All'interno della formula discorsiva, là dove si precisa in quali edizioni è presente la variazione, e indicano il brano trasformato o eliminato (esempio: **Nell'edizione del 1926 (E³) il brano sono [...] scene diventa:**). Il secondo caso in cui sono utilizzate le parentesi quadre in neretto riguarda

l'introduzione, nel testo del 1909 da noi riprodotto, di una nostra precisazione, utile alla presentazione della successione delle varianti. Ciò accade, ad esempio, a p. 59 dell'*Edizione critica di Il Metodo*, dove compare tra parentesi quadre e in neretto la parola *dedica*.

Per la realizzazione del confronto delle edizioni sono state anche utilizzate le parentesi quadre in neretto e corsivo. Talvolta si verifica che l'edizione del 1913, rispetto alla precedente, contenga un nuovo capitolo che viene riportato in nota. Questo capitolo nella successiva edizione del 1926 può poi presentare la variazione di un brano rispetto all'edizione del 1913, variazione che viene registrata aprendo la parentesi quadra in neretto. Il suddetto brano per singole parole o frasi può a sua volta presentare ulteriori varianti tra l'edizione del 1926 e quella del 1950, per la cui registrazione, dato che si è già aperta la parentesi quadra in neretto, si utilizzano le parentesi quadre in neretto e corsivo. L'esempio successivo aiuterà a chiarire quanto detto (si premette che con il brano seguente si è già in nota):

La disciplina si raggiunge dunque *per una via indiretta*. Non è affrontando l'errore e combattendolo; ma è per esempio *sviluppando l'attività al lavoro spontaneo*, che si avanza verso lo scopo. **[Nelle edizioni del 1926 (E³) e 1950 (E⁵) il brano che ha inizio con la parola *indiretta*. e termina con la parola scopo. presenta la seguente forma: *indiretta, sviluppando l'attività al [E⁵ nel] lavoro spontaneo*. Ciascuno deve trovare la possibilità di « raccogliersi » in sè stesso [E⁵ « raccogliere » in se stesso] e nell'attività calma e silenziosa che non ha uno scopo esteriore come fine – ma [E⁵ fine ma] ha lo scopo di trattenere [E⁵ mantenere/] accesa quella fiamma interiore alla quale si riattacca la nostra vita.]**

Il lavoro non può essere arbitrariamente offerto: qui sta appunto « il metodo »:

Per meglio individuare le varianti, oltre alla numerazione delle righe del testo del 1909, è stato anche adottato il criterio di far precedere e seguire la variante dalla parola comune alle edizioni che si stanno confrontando.

Questo criterio presenta però alcune eccezioni. Una è stata già trattata: ci riferiamo al caso della trasformazione di una singola parola (vedi anche p. 21); altre eccezioni saranno evidenziate durante la presente *Introduzione metodologica*².

2 Varianti grafico-strutturali

Con varianti grafico-strutturali, come è stato detto, intendiamo riferirci a mutamenti nell'impaginazione, nella tipologia dei caratteri tipografici, nella

² Le eccezioni sono le seguenti: modificazione del titolo del capitolo, del paragrafo e del sottoparagrafo (vedi qui pp. 9–10), eliminazione della linea sotto il titolo del capitolo e al termine del capitolo medesimo (vedi qui p. 7), variazione nella disposizione degli asterischi (vedi qui p. 11), modificazione di una parola (vedi qui p. 21), trasformazione di un brano che inizia a capoverso (vedi qui p. 25) ed eliminazione di un brano (vedi qui p. 27). Un'altra eccezione riguarda, infine, la registrazione della variante preceduta, quale termine comune, da un segno di punteggiatura che sarà a sua volta preceduto da un altro termine comune (vedi qui pp. 15–16).

suddivisione del testo in capitoli, paragrafi e sottoparagrafi, oltre che nella presenza o meno di schemi e illustrazioni.

Le edizioni del 1909, del 1913, del 1926 e del 1935 presentano la medesima impaginazione per quanto concerne il frontespizio, la quinta se ne differenzia invece sia per l'impaginazione che per i caratteri tipografici usati, pur comparando in tutte e cinque le edizioni il titolo in neretto (vedi nell'*Edizione critica di Il Metodo il Testo critico e comparativo* pp. 60–63).

L'analisi delle varianti grafico-strutturali relative al titolo dei capitoli ha evidenziato che nella prima e quinta edizione il titolo è neretto e in carattere maiuscolo, mentre nella seconda e nella terza è in neretto, corsivo, in carattere minuscolo e seguito da un punto. Inoltre nella prima e nella quinta edizione il titolo del capitolo è posto al centro, mentre nelle edizioni del 1913 e del 1926 è collocato lateralmente a sinistra. Nella quinta edizione il titolo del capitolo è preceduto dall'indicazione del numero.

Nell'edizione del 1926 sono presenti quattro eccezioni riguardo alla grafica del titolo del capitolo. Infatti il titolo del capitolo *Gli esercizi* è in neretto, tondo, in carattere maiuscolo, posto al centro e privo del punto finale. I titoli dei capitoli: *Il linguaggio grafico*, *Insegnamento della numerazione e avviamento all'aritmetica* e *La disciplina nella Casa dei Bambini* sono in neretto, tondo, in carattere minuscolo, privi del punto finale e posti al centro.

Nella prima edizione immediatamente sotto il titolo dei capitoli è inserita una linea assente nelle edizioni successive, tranne in due casi presenti nell'edizione del 1926. Si tratta dei capitoli *Insegnamento della numerazione e avviamento all'aritmetica* e *La disciplina nella Casa dei Bambini*. Riguardo alla rilevazione della variante relativa all'eliminazione della linea sotto il titolo del capitolo, si è adottato il criterio di registrarla un'unica volta durante l'analisi del primo capitolo (vedi nell'*Edizione critica di Il Metodo il Testo critico e comparativo* p. 69, nota 2), mentre le due eccezioni sono ricordate durante lo studio dei capitoli in cui si verificano.

Nella prima e seconda edizione al termine dei capitoli è presente un'altra linea, eliminata nelle edizioni successive. Anche in questo caso la variante è registrata unicamente durante l'analisi del primo capitolo (vedi nell'*Edizione critica di Il Metodo il Testo critico e comparativo* p. 106, nota 333).

La suddivisione in capitoli permane la medesima nella prima e nella seconda edizione, fatta eccezione per l'aggiunta di due nuovi capitoli nella seconda pubblicazione, cambia invece nella terza e nella quinta, dove subisce alcune modifiche secondo modalità che verranno chiarite ogni qualvolta le varianti si presenteranno. Per facilitare il lettore nella comprensione delle variazioni relative alla struttura in capitoli delle edizioni del 1913, del 1926 e del 1950 rispetto a quella del 1909, è stata elaborata la Tavola sinottica in cui sono posti in parallelo gli indici delle differenti pubblicazioni (vedi pp. 36–55).

I capitoli sono talvolta articolati in paragrafi il cui titolo nelle edizioni del 1909, del 1913 e del 1926 è in neretto, tondo, posto al centro e seguito da

un punto. Nell'edizione del 1950 il titolo del paragrafo è invece in carattere corsivo, posto al centro e privo del punto finale. In tutte le edizioni il titolo del paragrafo è inoltre preceduto e seguito da un intervallo di spazio. Il contenuto del paragrafo è in qualche caso articolato in varie parti separate da tre asterischi che nella prima pubblicazione sono disposti in modo da formare un triangolo e nella seconda, nella terza e nella quinta in modo orizzontale.

I paragrafi possono anche essere strutturati in sottoparagrafi il cui titolo nelle edizioni del 1909 e del 1913 è in neretto, corsivo, e seguito, nell'ordine, prima dal punto poi dal trattino e infine dal testo del sottoparagrafo, che non ha quindi inizio a capoverso. I sottoparagrafi sono anche separati gli uni dagli altri da un intervallo di spazio.

Nelle edizioni del 1926 e del 1950 il titolo del sottoparagrafo è in corsivo, non in neretto, posto lateralmente a sinistra e seguito sia dal punto sia dal trattino. Il testo ha poi inizio accanto al titolo. Inoltre nelle edizioni del 1926 e del 1950 i sottoparagrafi possono anche essere separati, ma non sempre, da un intervallo di spazio.

Questi sono i caratteri tipografici generalmente adottati in ciascuna edizione, e la registrazione della variante relativa alla loro modificazione, tra la prima edizione e le successive, sarà svolta all'inizio di ogni capitolo, secondo le modalità qui descritte alle pp. 9–10, e non verrà riproposta durante l'analisi del capitolo medesimo. In tal modo si è cercato di non gravare la lettura dell'*Edizione critica di Il Metodo* con assidue ripetizioni. All'interno di una stessa edizione possono comunque essere presenti, sempre riguardo ai caratteri tipografici dei titoli di capitoli, paragrafi e sottoparagrafi, alcune eccezioni che verranno evidenziate di volta in volta.

In tutte le edizioni sono poi numerose le illustrazioni che nelle pubblicazioni del 1909 e del 1913 sono collocate, in pagine non numerate, al termine delle pubblicazioni medesime. Nelle edizioni del 1926 e del 1950 le illustrazioni mutano rispetto a quelle presenti nelle precedenti edizioni e sono inserite all'interno dei rispettivi testi, sempre in pagine non numerate.

Nelle varie edizioni alcuni brani hanno poi inizio ad ogni riga con le virgolette alte e basse (“ „) o solo basse (« ») (vedi nell'*Edizione critica di Il Metodo* il *Testo critico e comparativo* pp. 65–66 e 490–495). Data la diversa impaginazione e lunghezza della riga tra il testo delle varie edizioni e il testo da noi riportato, si verifica che non vi è corrispondenza nella parola che segue le virgolette.

Dopo aver rilevato le varianti grafico–strutturali, che saranno comunque ricordate durante l'*Edizione critica di Il Metodo* e il confronto delle edizioni, si passa ora ad analizzare il modo in cui è stata organizzata la loro registrazione in nota.

2.1 Titolo del capitolo, del paragrafo e del sottoparagrafo

Per registrare la variazione del titolo di un capitolo, di un paragrafo, o di un sottoparagrafo, sia dal punto di vista grafico sia linguistico, il numero

della nota, nella riproduzione del testo del 1909, è introdotto al termine del titolo medesimo.

Talvolta rilevando la variazione nel titolo del capitolo, del paragrafo o del sottoparagrafo si trova anche il rinvio alla Tavola sinottica, inserito per comprendere meglio la collocazione del capitolo medesimo nella struttura delle edizioni a confronto.

La registrazione della variante relativa al titolo di un capitolo è svolta nel seguente modo:

testo 1909	1	CONSIDERAZIONI CRITICHE¹
testo 1913 e 1926		<i>Considerazioni Critiche.</i>
testo 1950		I CONSIDERAZIONI CRITICHE SULLA SCIENZA APPLICATA ALLA SCUOLA

⁵ 1 Nelle edizioni del 1913 (E²) e del 1926 (E³) il titolo, in neretto, corsivo, in carattere minuscolo e seguito da un punto, è posto lateralmente a sinistra.

Nell'edizione del 1950 (E⁵) il titolo, ampliato, in neretto, in carattere maiuscolo e posto al centro, è preceduto dall'indicazione del numero del capitolo. Esso assume la seguente forma:

		I CONSIDERAZIONI CRITICHE SULLA SCIENZA APPLICATA ALLA SCUOLA
--	--	--

La registrazione della variante relativa al titolo di un paragrafo è svolta nel seguente modo:

testo 1909	25	Abolizione dei premi e dei castighi esterni.¹
testo 1913		<i>Abolizione dei premi e dei castighi esterni.</i>
testo 1926		I nostri bambini innanzi ai premî ed ai castighi.
testo 1950		<i>Premi e castighi per i nostri bambini</i>

¹ 25 Nell'edizione del 1913 (E²) il titolo di questo paragrafo, diversamente dagli altri presenti nella medesima edizione, è in corsivo, neretto e posto lateralmente a sinistra.

Nell'edizione del 1926 (E³) il titolo del paragrafo diviene «I nostri bambini innanzi ai premî ed ai castighi».

Nell'edizione del 1950 (E⁵) il titolo del paragrafo diviene «Premi e castighi per i nostri bambini».

In quest'ultimo esempio sono descritti i caratteri tipografici del titolo di paragrafo presente nell'edizione del 1913, sia perché diversi da quelli adottati nella prima edizione, sia in quanto costituiscono un'eccezione rispetto alla stessa edizione del 1913 che, generalmente, per il titolo di paragrafo, adotta gli stessi caratteri dell'edizione del 1909. Per quanto riguarda poi la terza pubblicazione non sono indicati i caratteri tipografici del titolo di paragrafo perché uguali a quelli della prima edizione, mentre sono omessi quelli della

quinta edizione poiché, secondo il criterio adottato (vedi p. 8), sono già stati ricordati durante l'analisi del capitolo.

La registrazione della variante relativa al titolo di un sottoparagrafo è svolta nel seguente modo:

testo 1909 e

1913

35 *Parte Antropologica.*¹

testo 1926

La crescita morfologica.

testo 1950

Crescita morfologica

¹ 35 Nell'edizione del 1926 (E³) il presente titolo di sottoparagrafo diviene il seguente titolo di paragrafo: «La crescita morfologica» e, come i successivi, è posto al centro, in carattere tondo e seguito da un punto.

Nell'edizione del 1950 (E⁵) il presente sottoparagrafo diviene il seguente titolo di paragrafo: «Crescita morfologica» e, come i successivi, è in corsivo, posto al centro e seguito dal punto.

Quando i titoli dei capitoli, dei paragrafi o dei sottoparagrafi, a qualsiasi edizione appartengano, sono citati nel nostro commento non vengono riportati con i loro caratteri originari, in quanto ogni edizione presenta caratteri tipografici differenti la cui conservazione avrebbe avuto come conseguenza di rendere più complesso il lavoro di registrazione delle varianti. Si è quindi stabilita, come emerge anche dagli esempi riportati e relativi alla registrazione della variante del titolo del capitolo, paragrafo e sottoparagrafo, la seguente convenzione:

titolo del capitolo:	carattere di due punti più grande rispetto a quello adottato per le note a piè di pagina;
titolo del paragrafo:	stesso carattere adottato per le note a piè di pagina e titolo riportato tra le virgolette basse (« »);
titolo del sottoparagrafo:	stesso carattere adottato per le note a piè di pagina e titolo riportato tra virgolette alte (“ ”).

Nelle edizioni del 1913 e del 1926 i titoli dei capitoli, come è stato rilevato, sono seguiti da un punto. Quando i titoli dei capitoli di queste due edizioni sono citati nel nostro commento il punto non viene riportato al fine di rendere più fluido il discorso. Questa modalità è stata applicata anche per i titoli dei paragrafi e dei sottoparagrafi, come si può vedere dagli esempi riportati e relativi alla registrazione della variante nel titolo del capitolo, del paragrafo o del sottoparagrafo.

Nell'edizione critica sono frequenti in nota i rinvii a paragrafi e sottoparagrafi presenti in un capitolo diverso da quello che si sta analizzando. In tal caso il rinvio è composto dall'indicazione del capitolo, della pagina e della nota in cui quel paragrafo è citato per la prima volta. Se poi il paragrafo in questione presenta varianti al suo interno, queste nel rinvio non sono indicate. Un utile esempio di ciò è il paragrafo «La guida del bambino»,

inserito per la prima volta nell'edizione del 1926. Nell'*Edizione critica* questo paragrafo è citato durante l'analisi del capitolo *Educazione intellettuale*, ma analizzato puntualmente nel precedente capitolo dal titolo *Educazione dei sensi*. Nel citare il paragrafo «La guida del bambino» nel capitolo *Educazione intellettuale* si specificherà: vedi cap. *Educazione dei sensi* p. 344, nota 32 (la nota in questione è appunto quella in cui per la prima volta viene rilevato l'inserimento nell'edizione del 1926 del paragrafo medesimo). Sono invece omesse le note successive in cui si articola, sempre nel capitolo *Educazione dei sensi*, lo studio del paragrafo «La guida del bambino».

Qualora poi all'interno di uno stesso capitolo l'analisi di un paragrafo si sviluppa in molte varianti, e quindi in molte note, come accade per il paragrafo «La guida del bambino» nel capitolo *Educazione dei sensi*, ogni volta che l'analisi del paragrafo è ripresa viene ripercorso quanto sin lì è emerso durante il confronto filologico. Infine quando nel rinvio relativo a parti di un paragrafo già trattate è presente l'espressione **vedi p. *** righe ***-*****, l'indicazione delle righe implica anche la visione da parte del lettore delle note che in quelle righe possono essere comprese.

In tutte le edizioni talvolta i paragrafi, come è già stato detto, sono articolati in parti separate da asterischi che nella prima edizione sono disposti in modo da formare un triangolo e nella seconda, terza e quinta edizione in modo orizzontale. Per rilevare la variazione nella disposizione degli asterischi o la loro eliminazione, il numero della nota, nel testo del 1909 da noi riprodotto, è inserito presso l'ultimo asterisco. Poi nella nota a piè di pagina con la formula: **Nell'edizione del 1926 (E³) gli asterischi sono eliminati ed il discorso prosegue senza interruzione**, si intende che insieme agli asterischi è eliminato anche l'intervallo di spazio che essi occupano. Quando invece l'intervallo di spazio permane nella nota a piè di pagina si leggerà: **Nell'edizione del 1926 (E³) gli asterischi sono eliminati, ma è mantenuto l'intervallo di spazio che separa il discorso**.

2.2 Illustrazioni

Nell'edizione del 1909 sono presenti alcune illustrazioni e schemi che nell'*Edizione critica* abbiamo cercato di riportare nel luogo ove essi compaiono effettivamente nel testo originale del 1909. Data infatti la diversa impaginazione e lunghezza delle righe del nostro lavoro, rispetto all'edizione del 1909 di *Il Metodo*, non è stato sempre possibile rispettare l'esatta collocazione e grandezza dell'illustrazione. Si è comunque cercato di essere il più possibile aderenti al testo originale del 1909.

Nella prima edizione sono presenti, dopo l'indice, quindici pagine non numerate contenenti alcune illustrazioni. Nell'*Edizione critica* queste illustrazioni sono collocate al termine del confronto dei capitoli delle varie edizioni, così come nel testo originale della prima pubblicazione sono poste al termine del volume medesimo. La parte riguardante le immagini

dell'edizione del 1909 ha il seguente titolo: *Illustrazioni fuori testo dell'edizione del 1909*³.

Le illustrazioni sono classificate nel seguente modo: **ill.1 E¹**

ill. = illustrazione

1, 2, 3 ecc. = numero dell'illustrazione da noi introdotto

E¹, E², E³, E⁵ = indicazione dell'edizione in cui l'illustrazione compare.

Nella prima edizione è anche presente, all'interno del capitolo *Storia dei metodi*, una pagina non numerata e non considerata nel conteggio totale, in cui è riportato il disegno tecnico dei *Banchi delle Case dei Bambini dell'Istituto Romano di Beni Stabili*. Anche questa illustrazione, indicata come **ill.22 E¹**, è riportata nell'*Edizione critica* nella parte intitolata *Illustrazioni fuori testo dell'edizione del 1909*.

Per registrare la presenza di questa immagine nel testo del 1909 da noi riprodotto il numero della nota è stato collocato presso la parola che precede l'inserimento dell'illustrazione, mentre in nota a piè di pagina si legge:

Nell'edizione del 1909 (E¹) dopo la parola individuo è inserita una pagina, non numerata e non considerata nel conteggio totale, in cui è presente il disegno tecnico dei *Banchi delle Case dei Bambini dell'Istituto Romano di Beni Stabili* (vedi l'*Edizione critica*, **ill.22 E¹, pp. 708–709).**

Nelle edizioni del 1913 (E²) e del 1950 (E⁵) la pagina e la relativa immagine non compaiono.

Il riferimento alle pagine 708–709 riguarda la parte dell'*Edizione critica* dal titolo *Illustrazioni fuori testo dell'edizione del 1909*, nella quale è inserito il disegno tecnico dei banchi della Casa dei Bambini. L'illustrazione del banco, come ogni altra immagine, è accompagnata da un commento in cui si ricorda il luogo dove è effettivamente inserita sia nel *Testo critico e comparativo* che nel volume di *Il Metodo* pubblicato del 1909.

Anche nella pubblicazione del 1913 sono presenti, dopo l'indice, alcune pagine non numerate, con precisione ventidue, contenenti varie illustrazioni, parte delle quali sono nuove, altre invece sono già presenti nell'edizione del 1909. Le illustrazioni della seconda edizione sono indicate seguendo il metodo applicato per le illustrazioni della stesura del 1909; cambia soltanto il riferimento al numero dell'edizione: **ill.1 E²**. Le illustrazioni sono poi riportate di seguito a quelle presenti nella prima pubblicazione e inserite nella parte dal titolo *Illustrazioni fuori testo dell'edizione del 1913*.

³ Ricordiamo che questa parte, come le successive relative alle illustrazioni presenti nelle varie edizioni, è stata da noi creata per raccogliere le immagini e svolgerne il confronto. Si tratta, quindi, di titoli da noi aggiunti rispetto sia all'indice della prima edizione che a quelli delle edizioni successive e che per questo avrebbero dovuto essere indicati in neretto e tra parentesi quadre, anch'esse in neretto. Ciò non è stato fatto per non appesantire, come si è già detto, la grafica dei titoli medesimi e l'organizzazione dell'indice di questa *Edizione critica*, mentre i titoli appaiono in neretto e tra parentesi quadre nella Tavola sinottica (vedi p. 55).

Nell'edizione del 1926 le illustrazioni sono collocate all'interno del volume in pagine non numerate e non considerate nel conteggio totale. Queste illustrazioni, nell'*Edizione critica*, sono introdotte al termine dell'analisi filologica in una terza parte, successiva a quelle relative alle illustrazioni delle edizioni del 1909 e del 1913, e avente il seguente titolo: *Illustrazioni nel testo dell'edizione del 1926*. Le illustrazioni del volume del 1926 sono classificate secondo gli stessi criteri adottati per le precedenti pubblicazioni, eccetto per il riferimento al numero dell'edizione: **ill.1 E³**.

Quando durante l'analisi filologica della stesura del 1909 con quella del 1926 si rileva in quest'ultima la presenza di una nuova immagine ciò è registrato immediatamente in nota, mentre, nel testo del 1909 da noi riprodotto, il numero della nota è collocato presso la parola che precede l'inserimento della nuova illustrazione. Quest'ultima non è però riportata in nota a piè di pagina, ma nella terza parte dal titolo *Illustrazioni nel testo dell'edizione del 1926*, dove sarà accompagnata da un commento che chiarirà il luogo in cui, sia nell'*Edizione critica*, sia nel testo originale di *Il Metodo*, apparso nel 1926, quell'immagine è effettivamente presente.

Nella pubblicazione del 1926 compaiono anche illustrazioni contenute all'interno del libro, in pagine non numerate, ma considerate nel conteggio totale; nell'*Edizione critica* queste illustrazioni sono riportate in nota a piè di pagina. Nella nota è indicato il numero della pagina del testo di *Il Metodo*, pubblicato nel 1926, nella quale è presente l'immagine, in modo da permettere al lettore, eventualmente, di ricollocarla nella sua sede originale. Nell'*Edizione critica* allora si legge:

Nell'edizione del 1926 (E³) dopo la parola movimenti. è inserita una pagina priva di numerazione, ma di fatto la numero 135, in cui sono presenti le seguenti quattro illustrazioni. Nell'edizione del 1950 (E⁵) le illustrazioni sono eliminate.

Nell'edizione del 1950 le immagini sono collocate all'interno del libro in pagine non numerate e non considerate nel conteggio totale, ma che nell'*Indice delle tavole*, posto al termine del volume, sono indicate con il numero della pagina che le precede. Per esempio, se nell'edizione del 1950 le illustrazioni sono presenti in una pagina che segue la pagina 144, nell'*Indice delle tavole* le illustrazioni sono indicate a p. 144. Considerato ciò, nell'*Edizione critica* di *Il Metodo* abbiamo definito la pagina in cui nel testo del 1950 è presente l'illustrazione come 144 bis. Nell'*Edizione critica* allora si legge:

Nell'edizione del 1950 (E⁵) dopo la parola sperimentale è inserita una pagina non numerata, ma da noi considerata come 144 bis, in cui compaiono tre illustrazioni (ill.7 E⁵, ill.8 E⁵, ill.9 E⁵), per le quali vedi l'*Edizione critica* p. 798.

Il riferimento alla pagina è relativo alla parte dell'*Edizione critica*,

successiva a quelle contenenti le illustrazioni delle edizioni del 1909, del 1913 e del 1926, avente il seguente titolo: *Illustrazioni nel testo dell'edizione del 1950*. Nella quinta pubblicazione le illustrazioni sono classificate come nelle precedenti edizioni, unica eccezione l'indicazione del numero della pubblicazione: **ill.1 E⁵**.

3 Varianti linguistiche

Con varianti linguistiche ci riferiamo a modificazioni nella punteggiatura, nei singoli termini ed alla trasformazione, soppressione, sostituzione e aggiunta di brani o parte di essi. Di seguito si presentano alcuni esempi relativi alla registrazione delle varianti. Si tratta dei casi più esplicativi e consueti tra quelli presenti nel confronto filologico; non mancano però alcuni casi particolari che sono riportati in carattere più piccolo.

3.1 Registrazione delle varianti relative alla punteggiatura

Nel registrare le varianti relative alla punteggiatura il numero della nota è stato inserito presso la parola che segue la variazione. In nota è riportata la parola che precede e la parola che segue la variante.

Trasformazione del trattino in virgola

testo 1909	5	Fa parte dell'arredamento un lavabo molto basso in modo che il piano sia accessibile a un bambino di tre o quattro anni d'età – con ¹ piani laterali,
testo 1926		Fa parte dell'arredamento un lavabo molto basso in modo che il piano sia accessibile a un bambino di tre o quattro anni d'età, con piani laterali,
	¹ 7 E ³	d'età, con

Trasformazione del punto esclamativo in punto

testo 1909	20	la maestra avrà dovuto parlare per molte ore! In ¹ un'altra lezione
testo 1926		la maestra avrà dovuto parlare per molte ore. In un'altra lezione
	¹ 20-21 E ³	ore.

In

Eliminazione della virgola

testo 1909	5	In quanto ai castighi, ci ¹ siamo più volte trovate
testo 1950		In quanto ai castighi ci siamo più volte trovate
	¹ 5 E ⁵	castighi ci

Aggiunta dei due punti

testo 1909	15	Capì che l'alfabetario di carta poteva riprodursi in più copie
------------	----	--

testo 1950 Capii che: l'alfabetario di carta poteva riprodursi in più copie
 ¹ **15 E⁵** che: l'alfabetario

Aggiunta della virgola dopo una parola posta a capoverso

testo 1909 10 viene preso uno slancio per riuscire all'intento.

 Ordiniamo ora¹ che

testo 1926 viene preso uno slancio per riuscire all'intento.

 Ordiniamo, ora che

¹ **11 E³**

 Ordiniamo, ora

Eliminazione della virgola che segue una parola posta a capoverso

testo 1909 15 della scuola.

 Così, visto¹ il buon esito ottenuto

testo 1926 della scuola.

 Così visto il buon esito ottenuto

¹ **15 E³**

 Così visto

In questo caso, come in quello immediatamente precedente, per evidenziare che la parola posta prima della variante ha inizio a capoverso, si colloca la variante medesima sotto l'indicazione della riga e dell'edizione. Questa regola sarà adottata ogni volta che la registrazione della variante ha inizio a capoverso.

Casi particolari

Trasformazione del trattino in punto

testo 1909 5 desiderato - così lo¹ invitarono a

testo 1926 desiderato. Così lo invitarono a

¹ **5 E³** desiderato. Così lo

In questo caso il numero della nota è introdotto presso la parola *lo* perché anche la parola *Così* varia, assumendo carattere maiuscolo.

Eliminazione del trattino che segue un segno di punteggiatura

testo 1909 10 gli sarà utile anche fuori di scuola: – egli¹, pur essendo bambino, diventerà una persona

testo 1950 gli sarà utile anche fuori di scuola: egli, pur essendo bambino, diventerà una persona

¹ **10 E⁵** scuola: egli

In questo caso l'elemento linguistico comune alle edizioni a confronto e che precede l'eliminazione del trattino è costituito da i due punti. Per rendere la registrazione della variante in modo più chiaro, e linguisticamente completo si fa precedere il segno di

punteggiatura dalla parola comune (altrimenti avremmo avuto: **10 E⁵** : egli;)

Ugualmente quando l'elemento linguistico comune che precede la variante è il trattino o la parentesi tonda, in nota a piè di pagina, è inserita anche la parola che lo precede. Esempi:

testo 1909	5	Se p. es. tingono in rosa una gallina – in verde una vacca ecc. – ciò significa ¹ che non sono ancora osservatori.
testo 1913		Se p. es. tingono in rosa una gallina – in verde una vacca ecc. – significa che non sono ancora osservatori.
		¹ 6 E² ecc. – significa
testo 1909	5	Nei suoi scritti pedagogici raccolti in un volume: <i>Educazione ed Istruzione</i> (Pensieri) ¹ nei ³ quali riassume
testo 1913		Nei suoi scritti pedagogici raccolti in un volume: <i>Educazione ed Istruzione</i> (Pensieri) (1) nei quali riassume
		³ 6 E² Pensieri) (1) nei

In questo esempio per registrare l'avvenuta trasformazione nella grafica del numero della nota inseriamo, oltre la parentesi tonda, primo elemento comune, anche la parola *Pensieri* che la precede, ma non la parentesi tonda aperta che comunque permane nell'edizione del 1913.

Aggiunta del punto e virgola dopo un altro segno di punteggiatura

testo 1909	10	seguì così l'alfabeto (che imparò in quindici giorni) sapeva ¹ scrivere alla lavagna
testo 1926		seguì così l'alfabeto (che imparò in quindici giorni); sapeva scrivere alla lavagna
		¹ 10 E³ giorni); sapeva

In questo caso l'elemento linguistico comune alle edizioni a confronto e che precede l'aggiunta del punto e virgola è la parentesi tonda. Per rendere la registrazione della variante in modo meno meccanico e linguisticamente completo si fa precedere il segno di punteggiatura dalla parola comune [altrimenti avremmo avuto: **10 E³**); sapeva].

3.2 Registrazione della variante relativa al segno grafico delle virgolette

Nell'edizione del 1909 per indicare le virgolette è adottato il segno grafico delle virgolette alte e basse (“ „), salvo alcune eccezioni in cui è presente il segno grafico delle virgolette basse (« »). Le eccezioni sono state rilevate nel capitolo dal titolo *Come la maestra deve far lezione* p. 219, riga 5 e nel capitolo intitolato *Educazione intellettuale* p. 443, riga 5.

Nell'edizione del 1913 per indicare le virgolette è di solito utilizzato il segno grafico delle virgolette alte e basse (“ „), come nella prima edizione.

Talvolta però questo segno grafico è modificato in quello delle virgolette basse (« »). Quando ciò si verifica è stato da noi registrato nel seguente modo:

testo 1909	65	il presente studio risulta da mie esperienze compiute durante due anni nelle “ Case dei Bambini „, ¹ Invero offro soltanto
testo 1913		il presente studio risulta da mie esperienze compiute durante due anni nelle « Case dei Bambini ». Invero offro soltanto
		¹ 65–66 E ² nelle « Case dei Bambini ».

Nell’edizione del 1926 invece delle virgolette alte e basse (“ „) è presente il segno grafico delle virgolette basse (« »). Unica eccezione da noi rilevata è presente nel capitolo intitolato *Parte generale* dove, nel titolo dell’unico paragrafo di cui il capitolo è composto, sono presenti appunto le virgolette alte e basse (“ „) (vedi nell’*Edizione critica di Il Metodo il Testo critico e comparativo* p. 167, righe 5-6 e nota 2). Considerato ciò si è adottato il criterio di rilevare la modificazione nel carattere delle virgolette tra la prima e la terza edizione di *Il Metodo* soltanto la prima volta che questa si presenta, mentre per le successive si è ritenuto indicativo quanto in questa *Introduzione metodologica* viene anticipato (vedi nell’*Edizione critica di Il Metodo il Testo critico e comparativo* p. 71, nota 17). L’adozione di questo criterio ha permesso di non appesantire il testo con continui e ripetitivi interventi. Se invece la diversa grafica nel carattere delle virgolette è presente all’interno di una variante, quale la trasformazione o sostituzione di un brano, anche le virgolette verranno riportate con il nuovo segno grafico.

Nell’edizione del 1950 il segno grafico delle virgolette alte e basse (“ „) è modificato in quello delle virgolette basse (« »); alcune volte, rare per la verità, è aggiunto anche il segno grafico delle virgolette alte (“ ”). Di conseguenza per l’edizione del 1950 è stato adottato il medesimo criterio utilizzato per la terza pubblicazione, ossia la modificazione nel carattere delle virgolette da alte e basse (“ „) a solo basse (« ») viene registrata soltanto la prima volta che si presenta, mentre per le successive è ritenuto indicativo quanto in questa *Introduzione metodologica* viene anticipato (vedi nell’*Edizione critica di Il Metodo il Testo critico e comparativo* p. 71, nota 17). Inoltre, come è stato già detto per la terza pubblicazione, se la diversa grafica nel carattere delle virgolette è all’interno di una variante, quale la trasformazione di un brano, registrando questa anche le virgolette verranno riportate con il nuovo segno grafico.

Per quanto riguarda poi la variante relativa all’aggiunta delle virgolette alte (“ ”) verrà rilevata ogni qual volta si verificherà, seguendo il criterio adottato per la registrazione dell’aggiunta di un qualsiasi segno di punteggiatura (vedi qui pp. 14–15).

Si presentano ora alcuni esempi utili a comprendere l’applicazione del criterio elaborato:

testo 1909	5	Saul, che esclama: “ questa ¹ ?... è caligin densa! „ Così ² potei
testo 1913		Saul, che esclama: « questa?... è caligin densa! » Così potei
testo 1926		Saul, che esclama: « questa?... è caligin densa! » Così potei
testo 1950		Saul, che esclama: « Questa?... è caligin densa! » Così potei
	¹ 5	E ² esclama: « questa
		E ⁵ Questa
	² 5–6	E ² densa! »
		Così

In questo esempio il mutamento del segno grafico delle virgolette avvenuto nell’edizione del 1913 è registrato in due note differenti, in quanto le due varianti sono separate da più di quattro termini comuni (vedi in questa *Introduzione metodologica* pp. 31–32). Nella nota 1 è presente anche la parola che precede i due punti per omogeneità con quanto già stabilito sempre in questa *Introduzione metodologica* pp. 15–16. Nella nota 2 il mutamento nel segno grafico delle virgolette è registrato secondo quanto già definito a p. 14 (vedi trasformazione del punto esclamativo in punto).

L’edizione del 1926 non è citata in nota perché in questa edizione il segno grafico delle virgolette, salvo due eccezioni opportunamente rilevate (vedi la pagina precedente), è sempre quello delle virgolette basse, ed è stato adottato il criterio di rilevare questa variante solo la prima volta che si verifica.

Infine l’edizione del 1950 è citata in riferimento alla variante relativa ad una parola, ma non in rapporto al mutamento nel segno grafico della punteggiatura in quanto, come si è detto (vedi la pagina precedente), nella quinta edizione è adottato il segno grafico delle virgolette basse (« ») al posto di quello delle virgolette alte e basse (“ „) e si è stabilito di registrare questa variante solo la prima volta che si verifica. Si veda anche il seguente esempio:

testo 1909	5	Anzi molto spesso persone assai al di sotto degli “ scienziati „, come ¹ sarebbero gli assistenti
testo 1913		Anzi molto spesso persone assai al di sotto degli « scienziati » come sarebbero gli assistenti
testo 1950		Anzi molto spesso persone assai al di sotto degli « scienziati », come sarebbero gli assistenti
	¹ 5–6	E ² degli « scienziati » come
	6	E ⁵ scienziati », come

L’edizione del 1926 continua a non essere registrata sempre per quanto si è detto a p. 17.

L’edizione del 1950 è citata in riferimento alla variante relativa all’aggiunta della virgola, per la cui registrazione si inserisce il termine comune che precede e segue la variante medesima (vedi qui p. 14). Ciò

comporta che in nota sia presente anche la modificazione del segno grafico delle virgolette, preceduta dalla parola comune alle edizioni a confronto. In nota non sono presenti le virgolette basse aperte («) in quanto è stato già detto (vedi qui p. 17) che nell'edizione del 1950 è adottato il segno grafico delle virgolette basse (« ») al posto di quello delle virgolette alte e basse (“ „), per cui è implicito che anche le virgolette aperte siano basse («). A questo proposito si veda anche l'esempio successivo dove si vuole registrare l'eliminazione della virgola:

testo 1909	5	L'edificio dove noi ci troviamo e dove oggi s'inaugura la seconda “ Casa dei Bambini „ , è ¹ da due anni
testo 1950		L'edificio dove noi ci troviamo e dove oggi s'inaugura la seconda « Casa dei Bambini » è da due anni
		¹ 6 E⁵ Bambini » è

Ulteriore esempio chiarificatore:

testo 1909	10	il discepolo chiede con ingenua curiosità: “ Maestro ¹ , e come sarà il più grande di tutti, nel Regno dei Cieli „, ² - A cui Cristo, carezzando ³ il capo di un piccolo
testo 1913		il discepolo chiede con ingenua curiosità: « Maestro, e come sarà il più grande di tutti, nel Regno dei Cieli? - A cui Cristo, carezzando il capo di un piccolo
testo 1926		il discepolo chiede con ingenua curiosità: « Maestro, e come sarà il più grande di tutti, nel Regno dei Cieli? » - A cui Cristo carezzando il capo di un piccolo
testo 1950		il discepolo chiede con ingenua curiosità: « Maestro, e come sarà il più grande di tutti, nel Regno dei Cieli? » - E Cristo carezzando il capo di un piccolo
		¹ 10 E² curiosità « Maestro
		² 11 E² Cieli?
		³ 11–12 Nell'edizione del 1926 (E³) il brano Cieli [...] carezzando diventa:
		Cieli? » - A cui Cristo carezzando
		Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano Cieli [...] carezzando diventa:
		Cieli? » E Cristo carezzando

In questo esempio la nota 1 registra che nell'edizione del 1913 è stato modificato il segno grafico delle virgolette. Nella nota 2 si rileva invece l'eliminazione delle virgolette. Per cui le virgolette basse aperte («), registrate nella nota 1, nel testo originale del 1913 non sono più chiuse.

Nella nota 3 è presentata la registrazione della variante relativa al segno grafico delle virgolette all'interno di un brano modificato (riguardo alla trasformazione di un brano e all'utilizzo della formula discorsiva vedi l'*Introduzione metodologica* p. 25). Le virgolette che nella nota 3 sono basse e chiuse sono state aperte presso la parola *Maestro*, ma ciò non è stato

registrato perché, come si è detto (vedi qui p. 18), sia nell'edizione del 1926 che nell'edizione del 1950 è adottato il segno grafico delle virgolette basse (« ») al posto di quello delle virgolette alte e basse (“ „) e ciò è registrato la prima volta che si verifica.

Aggiunta delle virgolette

Una variante relativa alle virgolette è anche costituita dall'aggiunta delle virgolette basse ad una parola. In tal caso nell'edizione del 1909 la nota è inserita presso la parola che segue l'aggiunta delle virgolette chiuse. Nella nota a piè di pagina la variante è preceduta e seguita dalla parola comune alle edizioni che si stanno confrontando, come mostra l'esempio che segue:

testo 1909	10	nelle scuole comuni si chiama ginnastica una disciplina
testo 1926		nelle scuole comuni si chiama « ginnastica » una disciplina
	¹ 10 E ³	chiama « ginnastica » una

Un'altra variante che si è rilevata è l'introduzione e l'eliminazione del capoverso.

Nel caso dell'introduzione del capoverso la nota, nel testo del 1909 da noi riportato, è posta presso la parola con la quale in un'edizione successiva ha inizio il capoverso. Esempio:

testo 1909	20	il tatto veniva ad insegnare il movimento della scrittura. Nell'entusiasmo ¹ di questa speranza
testo 1950		il tatto veniva ad insegnare il movimento della scrittura. Nell'entusiasmo ¹ di questa speranza
	¹ 21	Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano che qui inizia è posto a capo con margine.

Nel caso dell'eliminazione del capoverso la nota, nel testo del 1909 da noi riportato, è posta presso la parola che in un'edizione successiva non è più a capoverso. Esempio:

testo 1909	20	il Regolamento appeso sulle mura dello stabile dice: Le ¹ madri
testo 1950		il Regolamento appeso sulle mura dello stabile dice: Le madri
	¹ 21	Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano che qui inizia non è posto a capo con margine.

Caso particolare

Quando l'eliminazione del capoverso è seguita da un'ulteriore variante, la nota, nel testo del 1909 da noi riprodotto, viene posta presso la parola comune che segue la seconda variante. Esempio:

testo 1909	270	il bambino poteva aver appreso il nome di tale colore in famiglia.
------------	-----	--

testo 1950 La Direttrice mi¹ dichiarò
il bambino poteva aver appreso il nome di tale
colore in famiglia. La direttrice mi dichiarò
¹ **271 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano che qui
inizia non è posto a capo con margine e presenta un
ulteriore variante:**
famiglia. La direttrice mi

3.3 Registrazione delle varianti relative ad una parola

a) Trasformazione di una parola

La variante costituita dalla trasformazione di una parola è registrata, come è stato già detto (vedi qui pp. 4–5), inserendo, nel testo dell'edizione del 1909 da noi riprodotto, la nota presso la parola di cui si registra la variante. Esempi:

testo 1909	10	Ma nel raggiungere l'ideale della manutenzione perfetta semigratuita dei suoi stabili, l'Istituto ¹ incontrava una difficoltà
testo 1950		Ma nel raggiungere l'ideale della manutenzione perfetta semigratuita dei suoi stabili, si incontrava una difficoltà
		¹ 11 E⁵ si
testo 1909	5	i bambini usano contemporaneamente i telai, seduti silenziosamente attorno ¹ ai tavolini
testo 1913		i bambini usano contemporaneamente i telai, seduti silenziosamente intorno ai tavolini
		¹ 6 E² intorno

La variante costituita dalla trasformazione di una parola può anche realizzarsi in due forme diverse. In tal caso unica è la nota, ma strutturata in due varianti distinte. Esempio:

testo 1909	345	allorchè ricevetti da New-Yorck ¹ un volume
testo 1913		allorchè ricevetti da New-York un volume
testo 1926 e 1950		allorchè ricevetti da New York un volume
		¹ 345 E² New-York
		E³, E⁵ New York

Il numero della riga non è ripetuto per la variante della terza e quinta edizione perché è sottinteso che la riga è la medesima della variante della seconda edizione.

Nel caso in cui la variante di una parola sia formata da due vocaboli e non da uno soltanto, il numero della nota, nel testo dell'edizione del 1909 da noi riprodotto, è sempre posto presso la parola di cui si registra la variante. Esempio:

testo 1909	5	i mezzi di terapia fisica: gl'strumenti ¹ ortopedici, i busti
------------	---	--

testo 1950		i mezzi di terapia fisica: gli strumenti ortopedici, i busti ¹ 5 E ⁵ gli strumenti
testo 1909	10	portammo palle e bambole, ma senza risultato; quelle futilità sparivano ¹ accanto alla gioia del sapere
testo 1950		portammo palle e bambole, ma senza risultato; quelle futilità perdevano valore accanto alla gioia del sapere ¹ 11 E ⁵ perdevano valore

La variante di una parola può consistere anche nella trasformazione del carattere tipografico: da corsivo a tondo, da minuscolo a maiuscolo o viceversa. La registrazione di questa trasformazione segue sempre la regola che si è esposta.

Inoltre nel testo del 1909 di *Il Metodo* sono presenti alcuni errori di stampa che sono stati da noi riportati nella riproduzione del testo medesimo. Talvolta questi errori nelle edizioni successive sono corretti e allora la correzione compare in nota come variante (vedi nell'*Edizione critica di Il Metodo il Testo critico e comparativo* p. 121 riga 261 e nota 124). Può anche accadere l'opposto, ossia che una parola composta correttamente nel testo originale del 1909 presenti in una delle edizioni successive un errore; quest'ultimo apparirà allora in nota come variante (vedi nell'*Edizione critica di Il Metodo il Testo critico e comparativo* p. 131 riga 415 e nota 213). Per gli errori di stampa più rilevanti presenti nelle edizioni del 1913, del 1926 e del 1950 è stata usata la seguente indicazione: [sic].

b) Eliminazione di una parola

La variante costituita dall'eliminazione di una parola è registrata, inserendo nel testo del 1909 da noi riprodotto, la nota presso la parola che segue quella eliminata. In nota a piè di pagina è poi riportato il vocabolo che precede e il vocabolo che segue la variante. Esempio:

testo 1909	10	avendo compiuto regolare servizio di medico ¹ negli ospedali
testo 1926		avendo compiuto regolare servizio medico negli ospedali ¹ 10 E ³ servizio medico

Casi particolari

La variante costituita dall'eliminazione di una parola posta a capoverso è registrata nel seguente modo:

testo 1909	15	tali sono programmi compilati spesso nei ministeri e imposti per legge. Ah, dinanzi a ¹ tale oblio della vita
testo 1950		tali sono programmi compilati spesso nei ministeri e imposti per legge. Dinanzi a tale oblio della vita ¹ 17 E ⁵ Dinanzi a

Il numero della nota è posto presso la vocale *a* in quanto l'eliminazione dell'esclamazione *Ah* fa sì che la parola successiva assuma carattere maiuscolo ed anche questa variante viene registrata. La variante costituita dall'eliminazione di una parola posta dopo un punto, ma non a capoverso, è registrata nel seguente modo:

testo 1909	25	oggetti da spostare sul suo tavolino. Talvolta così accadeva ¹ che
testo 1926		oggetti da spostare sul suo tavolino. Così accadeva che
		¹ 25–26 E³ tavolino. Così accadeva

In questo caso l'elemento linguistico comune alle edizioni a confronto e che precede la parola eliminata è il punto. Per rendere la registrazione della variante in modo più chiaro ed anche linguisticamente completo, si fa precedere il segno di punteggiatura dalla parola comune (altrimenti avremmo avuto: **15 E³** . Così accadeva).

Si presenta un ulteriore esempio di eliminazione di una parola preceduta da un segno di punteggiatura quale elemento comune tra le edizioni a confronto:

testo 1909	15	Il pianista dunque si sarà dovuto <i>far da</i> sè, e sarà tanto più riuscito, per quanto ¹ più le sue tendenze
testo 1950		Il pianista dunque si sarà dovuto <i>far da</i> sè, e sarà tanto più riuscito, quanto più le sue tendenze
		¹ 16 E⁵ riuscito, quanto

Il criterio secondo il quale se l'elemento linguistico comune alle edizioni a confronto è un segno di punteggiatura questo in nota è preceduto da un ulteriore termine, è applicato anche nei casi di aggiunta di una parola, trasformazione, soppressione e aggiunta di un brano (vedi anche eliminazione e aggiunta di un segno di punteggiatura pp. 14–15).

Se poi la variante è costituita dall'eliminazione di una parola a cui segue un punto (o qualsiasi altro segno di punteggiatura), nel testo del 1909 da noi riprodotto, la nota è collocata dopo il punto considerato elemento comune tra le edizioni a confronto. Esempi:

testo 1909	30	la bambina utilizzò il materiale ripetutamente. ¹
testo 1950		la bambina utilizzò il materiale.
		¹ 30 E⁵ materiale.
testo 1909	30	<i>l'allievo si perfeziona</i> da se stesso, a spese del suo proprio lavoro, così è qui, ¹ molto analogamente
testo 1950		<i>l'allievo si perfeziona</i> da se stesso, a spese del suo proprio lavoro, così è, molto analogamente
		¹ 31 E⁵ è,

c) Aggiunta di una parola

La variante costituita dall'aggiunta di una parola è registrata inserendo, nel testo del 1909 da noi riprodotto, la nota presso il termine che segue il

luogo in cui, in un'edizione successiva, il vocabolo aggiunto è collocato.
Esempio:

testo 1909	35	la pazienza del maestro sarà composta di curiosità scientifica e di <i>rispetto</i> al ¹ fenomeno che si vuole osservare
testo 1926		la pazienza del maestro sarà composta di curiosità scientifica e di <i>rispetto</i> assoluto al fenomeno che si vuole osservare
	¹ 35 E ³	<i>rispetto</i> assoluto al

Per registrare le varianti costituite dall'aggiunta di una parola dopo un segno di punteggiatura, dall'aggiunta di una parola posta dopo un punto, ma non a capoverso ed, infine, dall'inserimento di una parola collocata prima di un segno di punteggiatura, si procede come nei corrispondenti casi relativi all'eliminazione di una parola (vedi pp. 22–23).

3.4 Registrazione delle varianti relative alla trasformazione di un brano o parte di esso

Prima di analizzare le varianti relative ad un brano (trasformazione, eliminazione, aggiunta e sostituzione) chiariamo le accezioni secondo le quali utilizziamo il termine brano. Con questo vocabolo intendiamo:

- a) parte di una proposizione;
- b) una proposizione;
- c) periodi, talora molto lunghi, costituiti da più proposizioni.

a) Trasformazione di un brano costituito da parte di una proposizione.

Si distinguono due casi:

1) la variante relativa alla trasformazione di un brano non superiore a cinque parole o a cinque elementi tra parole e segni di punteggiatura.

In questo caso la nota, nel testo del 1909 da noi riprodotto, è inserita presso la parola comune che segue la variante ed in nota a piè di pagina sono riportate le seguenti indicazioni: edizione, parola comune che precede la variante, la variante medesima e la parola o segno di punteggiatura comune che segue la variante. Esempio:

testo 1909	35	maestri di sordomuti tentano di introdurre nelle scuole la correzione delle forme di <i>blesità</i> ; dietro studi ¹ statistici
testo 1950		maestri di sordomuti tentano di introdurre nelle scuole la correzione delle forme di <i>blesità</i> ; sulla guida di studi statistici
	¹ 36 E ⁵	<i>blesità</i> ; sulla guida di studi

Caso particolare

Quando l'indicazione della variante costituita da un brano ha inizio con una parola che compare due volte nella stessa riga, per cui sarebbe possibile cadere in errore nell'individuare l'inizio della variante, la parola in questione si fa precedere da un altro termine comune. Esempio (vedi la pagina seguente):

testo 1909	15	iniziamo dall'educazione delle sensazioni muscolari, tattili e termiche e finiamo con quella dei ¹ sensi specifici.
testo 1950		iniziamo dall'educazione delle sensazioni muscolari, tattili termiche e arriviamo sino all'educazione dei sensi specifici.
	¹ 16–17 E ⁵	termiche e arriviamo sino all'educazione dei
		Questo criterio è applicato sia nel caso in cui il brano è inferiore a cinque parole, come nell'esempio, sia nel caso in cui è superiore a cinque parole.

2) la variante relativa alla trasformazione di un brano superiore a cinque parole o a cinque elementi tra parole e segni di punteggiatura.

In questo caso la nota, nel testo del 1909 da noi riprodotto, è sempre inserita presso la parola comune che segue la variante ed in nota a piè di pagina è riportata l'indicazione dell'edizione, utilizzando però la formula discorsiva, e di seguito la variante medesima. Esempio:

testo 1909	15	il Séguin conduce gl'idioti a saper camminare, a saper mantenere ¹ l'equilibrio
testo 1950		il Séguin insegna agli idioti a camminare, a mantenere l'equilibrio
	¹ 15–16	Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano Séguin [...] mantenere diventa:
		Séguin insegna agli idioti a camminare, a mantenere

Come si può osservare in questo esempio la formula discorsiva è costituita dall'indicazione per esteso dell'edizione, sempre accompagnata dalla sigla tra parentesi, seguita dagli estremi del brano considerato e dall'espressione *il brano...diventa* con la quale si intende la variazione di una proposizione o parte di essa.

Casi particolari

La variante relativa alla trasformazione di un brano superiore a cinque parole o a cinque elementi tra parole e segni di punteggiatura e che ha inizio a capoverso è registrata nel seguente modo (vedi anche il caso dell'eliminazione di una parola posta a capoverso p. 22):

testo 1909	10	Pel deficiente, giunti a tale oggetto, occorre continuamente e attivamente richiamare l'attenzione, ¹ invitandolo all'osservazione
testo 1950		Quando invece si giunga a presentare tale oggetto al deficiente, occorre continuamente e attivamente richiamare la sua attenzione, invitandolo all'osservazione
	¹ 10–12	Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano Pel [...] l'attenzione, diventa:

Quando invece si giunga a presentare tale oggetto al deficiente, occorre continuamente e attivamente richiamare la sua attenzione,

La variante relativa alla trasformazione di un brano superiore a cinque parole o a cinque elementi tra parole e segni di punteggiatura e che ha inizio dopo un punto, ma non a capoverso, è registrata nel seguente modo (vedi anche il caso dell'eliminazione di una parola posta dopo un punto, ma non a capoverso p. 23):

testo 1909	5	per tracciare tutte le diverse lettere. È dunque un meccanismo <i>unico</i> , che deve esistere insieme ¹ alla <i>memoria motrice</i> dei singoli segni grafici.
testo 1950		per tracciare tutte le diverse lettere. Deve esistere un meccanismo <i>unico</i> insieme alla <i>memoria motrice</i> dei singoli segni grafici.
		¹ 5–6 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano lettere. [...] insieme diventa:
		lettere. Deve esistere un meccanismo <i>unico</i> insieme

b) Trasformazione di un brano formato da un'unica proposizione

La variante costituita dalla trasformazione di una proposizione che, come nell'esempio successivo non è posta a capoverso, è registrata nel seguente modo:

testo 1909	20	spettacoli della natura. È degno di nota che in certi casi essi sembravano prendere l'espressione calma del rimpianto e della melanconia. ¹ Così, quando
testo 1950		spettacoli della natura. Si deve notare che, in certi casi, queste sensazioni assumevano una forma calma di rimpianto e malinconia. Così, quando
		¹ 20–22 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano natura. [...] melanconia. diventa:
		natura. Si deve notare che, in certi casi, queste sensazioni assumevano una forma calma di rimpianto e malinconia.

c) Trasformazione di periodi talora molto lunghi, costituiti da più proposizioni (vedi nell'*Edizione critica di Il Metodo il Testo critico e comparativo* p. 205, nota 208).

La variante costituita dalla trasformazione di periodi molto lunghi è registrata applicando i criteri già evidenziati per la trasformazione di una proposizione e di parte di essa.

3.5 Registrazione delle varianti relative alla eliminazione di un brano o parte di esso

Anche per quanto riguarda la registrazione delle varianti relative alla eliminazione di un brano, si tengono presenti le tre accezioni secondo le quali abbiamo utilizzato il termine brano:

- a) parte di una proposizione;
- b) una proposizione;
- c) periodi, talora molto lunghi, costituiti da più proposizioni.

a) Eliminazione di un brano costituito da parte di una proposizione.

Si distinguono due casi:

1) la variante costituita dalla eliminazione di un brano che non sia superiore a cinque parole o a cinque elementi tra parole e segni di punteggiatura.

In questo caso la nota, nel testo del 1909 da noi riprodotto, è inserita presso la parola comune che segue la variante ed in nota a piè di pagina è riportata l'indicazione dell'edizione seguita dalla parola che precede la variante, dalla variante medesima e dalla parola o segno di punteggiatura comune che segue la variante (vedi anche p. 23). Esempio:

testo 1909 15 Nella grande refezione deve entrare la minestra, una pietanza e pane – e, trattandosi di bambini ricchi, anche frutta o crema e burro sul pane.¹

testo 1926 Nella grande refezione deve entrare la minestra, una pietanza e pane – e, trattandosi di bambini ricchi, anche frutta o crema.

¹ 17 E³ crema.

2) la variante costituita dalla eliminazione di un brano superiore a cinque parole o a cinque elementi tra parole e segni di punteggiatura.

In questo caso, nel testo del 1909 da noi riportato, la nota è inserita presso l'ultima parola che in un'edizione successiva viene eliminata. In nota a piè di pagina è riportata l'indicazione dell'edizione, utilizzando però la formula discorsiva, e la variante medesima. Esempio:

testo 1909 20 Un metodo che partisse dallo studio dell'individuo sarebbe lontano da qualsiasi altro metodo che lo precedette infatti segnerebbe una nuova era della scrittura, quella che ha base antropologica¹.

Se io avessi pensato

testo 1950 Un metodo che partisse dallo studio dell'individuo sarebbe lontano da qualsiasi altro metodo che lo precedette.

Se io avessi pensato

¹ 21–23 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano infatti [...] antropologica è eliminato e il discorso interrotto a riga 23 prosegue a riga 24 nel seguente modo:
precedette.

Se

Come si può osservare in questo esempio la formula discorsiva è costituita dall'indicazione per esteso dell'edizione, sempre accompagnata

dalla sigla tra parentesi, seguita dagli estremi del brano considerato e dall'espressione *il brano...è eliminato*.

Casi particolari

La variante costituita dalla eliminazione di un brano che inizia e termina con un segno di punteggiatura è registrata nel seguente modo:

testo 1909	25	Le origini dello sviluppo, sia nella successione filogenetica come in quella ontogenetica, ¹ sono interiori. Il bambino
testo 1950		Le origini dello sviluppo sono interiori. Il bambino
		¹ 25–26 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano , sia [...] ontogenetica, è eliminato e il discorso interrotto a riga 25 prosegue a riga 26 nel seguente modo:
		sviluppo sono

La variante costituita dall'eliminazione di un brano e seguita da una trasformazione è registrata nel seguente modo:

testo 1909	735	la si può chiamare la più brillante trasformazione di spese che abbia genialmente pensata finora nei suoi progressi la civiltà ¹ .
		La “ Casa dei bambini „ vien guadagnata dai genitori con tener pulito lo stabile
testo 1950		la si può chiamare la più brillante trasformazione di spese. La « Casa dei bambini » vien guadagnata dai genitori col tener pulito lo stabile
		¹ 736–737 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano che [...] civiltà è eliminato e il discorso interrotto a riga 736 riprende alla riga 738 con la seguente variante:
		spese. La « Casa dei Bambini » viene guadagnata

b) Eliminazione di un brano formato da un'unica proposizione

La variante costituita dall'eliminazione di una proposizione è registrata nel seguente modo:

testo 1909	15	tre o cinque bambini al giorno fanno il bagno. Certamente sarebbe desiderabile un bagno teorico quotidiano: ma io credo che per far ciò in una scuola occorrerebbe la piscina per il bagno contemporaneo di molti fanciulli. ¹ Anche il bagno
testo 1926		giorno. Anche il bagno
		¹ 15–18 Nell'edizione del 1926 (E³) il brano Certamente [...] fanciulli. è eliminato.

c) Eliminazione di periodi talora molto lunghi, costituiti da più proposizioni (vedi nell'*Edizione critica di Il Metodo il Testo critico e comparativo* p. 131, nota 214).

La variante costituita dall'eliminazione di periodi molto lunghi è registrata applicando i criteri già evidenziati per l'eliminazione di una proposizione e parte di essa.

3.6 Registrazione delle varianti relative all'aggiunta di un brano o parte di esso

Anche per quanto riguarda la registrazione delle varianti relative all'aggiunta di un brano, si tengono presenti le tre accezioni secondo le quali abbiamo utilizzato il termine brano:

- a) parte di una proposizione;
- b) una proposizione;
- c) periodi, talora molto lunghi, costituiti da più proposizioni.

a) Aggiunta di un brano costituito da parte di una proposizione.

Si distinguono due casi:

1) la variante relativa all'aggiunta di un brano che non è superiore a cinque parole o a cinque elementi tra parole e segni di punteggiatura.

In questo caso la nota, nel testo del 1909 da noi riprodotto, è inserita presso la parola comune che segue la variante e in nota a piè di pagina è riportata l'indicazione dell'edizione seguita dalla variante medesima. Esempi:

testo 1909	15	Rimaneva ora la preparazione del meccanismo muscolare per il maneggio dello strumento di scrittura; e ciò tentai aggiungendo ¹ al già descritto altri due tempi
testo 1950		Rimaneva ora la preparazione del meccanismo muscolare per il maneggio dello strumento di scrittura; e ciò tentai di ottenere aggiungendo al già descritto altri due tempi
		¹ 16–17 E ⁵ tentai di ottenere aggiungendo
testo 1909	5	Io volevo far fabbricare un alfabetario magnifico come quello pei deficienti: in legno verniciato e metallo; poi mi sarei contentata
testo 1950		Io volevo far fabbricare un alfabetario magnifico come quello pei deficienti: in legno coperto di smalto verniciato ¹ e metallo; poi mi sarei contentata
		¹ 6 E ⁵ legno coperto di smalto verniciato

2) la variante costituita dall'aggiunta di un brano che è superiore a cinque parole o a cinque elementi tra parole e segni di punteggiatura.

In questo caso, nel testo del 1909 da noi riprodotto, la nota è inserita presso la parola dopo la quale, in una delle edizioni successive, è aggiunto il brano. In nota a piè di pagina è poi riportata l'indicazione dell'edizione, attraverso però la formula discorsiva, e di seguito la variante medesima. Esempio (vedi la pagina seguente):

testo 1909	20	Colui che alla dettatura non solo sa comporre le parole, ma ne abbraccia istantaneamente col pensiero tutta la composizione letterale ¹ , potrebbe anche scrivere;
testo 1950		Colui che alla dettatura non solo sa comporre le parole, ma ne abbraccia istantaneamente col pensiero tutta la composizione letterale e sa ritenere una parola e i corrispondenti segni nella memoria, potrebbe anche scrivere;
		¹ 22 Nell'edizione del 1950 (E⁵) si aggiunge: e sa ritenere una parola e i corrispondenti segni nella memoria

Come si può osservare in questo esempio la formula discorsiva è costituita dall'indicazione per esteso dell'edizione, sempre accompagnata dalla sigla tra parentesi, seguita dall'espressione *si aggiunge*. Come di consueto è poi presentata la variante.

Caso particolare

La variante costituita dall'aggiunta di un brano (superiore a cinque parole o a cinque elementi tra parole e segni di punteggiatura) che ha inizio con un segno di punteggiatura è registrata inserendo, nel testo del 1909 da noi riprodotto, la nota presso la parola dopo la quale, in una delle edizioni successive, è aggiunto il brano. In nota a piè di pagina è riportata l'indicazione dell'edizione e la variante preceduta dalla parola comune alle edizioni a confronto. Esempio:

testo 1909	20	È questa appunto la meravigliosa reazione che hanno dato i bambini normali ¹ .
testo 1926		È questa appunto la meravigliosa reazione che hanno dato i bambini normali, fin dal principio, in una delle prime « Case dei Bambini » di San Lorenzo in Roma.
		¹ 21 Nell'edizione del 1926 (E³) si aggiunge: normali, fin dal principio, in una delle prime « Case dei Bambini » di San Lorenzo in Roma

b) Aggiunta di un'unica proposizione

La variante costituita dall'aggiunta di una proposizione è registrata nel seguente modo:

testo 1909	15	la mente di chi, per avere ciò che gli abbisogna, non lavora, ma comanda, si atrofizza e languisce. ¹
testo 1926		la mente di chi, per avere ciò che gli abbisogna, non lavora, ma comanda, si atrofizza e languisce. Il peccato mortale dell'accidia noi lo inoculiamo così nelle anime infantili.
		¹ 16 Nell'edizione del 1926 (E³) si aggiunge: Il peccato mortale dell'accidia noi lo inoculiamo così nelle anime infantili.

Un principio di repressione estesa talora fino quasi alla schiavitù, informando gran parte delle Pedagogia e

È stato già detto che se una variante riportata in nota a piè di pagina subisce in un'edizione successiva un'ulteriore variazione quest'ultima è indicata tra parentesi quadre (vedi p. 5). Qui aggiungiamo che per la registrazione delle varianti riportate tra parentesi quadre si seguono gli stessi criteri esaminati finora. Unica eccezione la composizione della formula discorsiva relativamente sia al brano trasformato sia a quello eliminato. Per il brano trasformato la formula discorsiva è la seguente (gli asterischi sostituiscono l'indicazione delle parole):

[Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano che inizia/ha inizio con la parola ** e termina con la parola **** diventa: ****].**

Per il brano eliminato la formula discorsiva è la seguente:

[Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano che inizia/ha inizio con la parola ** e termina con la parola **** è eliminato. ****].**

Quando un brano riportato in nota e avente inizio a capoverso presenta una variante in un'edizione successiva, dove comunque mantiene il capoverso, si procede in questo modo (si ricorda che con il brano seguente siamo già in nota):

Si metteva alla « fine degli studî » quel medesimo esame adottato negli istituti di orientazione professionale per aprire l'ingresso degli uomini al lavoro.

Invece gli studi di Itard ebbero l'immediata azione **[Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano che inizia con la parola Invece e termina con la parola azione diventa: Gli studi di Itard ebbero invece un'immediata azione]** pratica nel cuore stesso dell'educazione: e ne conseguì come risultato la cura dei bambini sordastri

Se invece nell'edizione del 1950 il brano che varia non avesse mantenuto il capoverso, la variante sarebbe stata registrata nel seguente modo:

Si metteva alla « fine degli studî » quel medesimo esame adottato negli istituti di orientazione professionale per aprire l'ingresso degli uomini al lavoro.

Invece gli studi di Itard ebbero l'immediata azione **[Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano che inizia con la parola lavoro. e termina con la parola azione diventa: lavoro. Gli studi di Itard ebbero invece un'immediata azione]** pratica nel cuore stesso dell'educazione: e ne conseguì come risultato la cura dei bambini sordastri

Infine quando un capitolo o un paragrafo riportato in nota è articolato in più parti o sottoparagrafi separati da un intervallo di spazio che viene però eliminato in un'edizione successiva, per registrare questa

variante si procede nel seguente modo (si ricorda che anche con i due brani seguenti siamo già in nota):

Ma come un uomo calmo e un uomo *disciplinato* non sono la stessa cosa, così qui il fatto che si rivela all'esterno con la calma dei bambini è un fenomeno troppo fisico, parziale ed esteriore, in confronto alla vera *disciplina* che si sta svolgendo in loro.

[Nell'edizione del 1950 (E⁵) è eliminato l'intervallo di spazio.]
Spesso – e questo è ancora un altro pregiudizio – crediamo

In questo caso la formula discorsiva tra parentesi quadre ha inizio a capoverso in quanto il brano che la segue ha inizio a capoverso.

3.9 Registrazione delle varianti relative alle note della Montessori presenti nel testo del 1909

Nel testo del 1909 la Montessori inserisce proprie note che sono distinte da quelle da noi introdotte in quanto queste ultime sono in neretto. Il contenuto delle note della Montessori è riportato in nota a piè di pagina (vedi nell'*Edizione critica di Il Metodo il Testo critico e comparativo* p. 75, nota 58). Se il contenuto della nota montessoriana varia in un'edizione successiva, anche questo è riportato a piè di pagina di seguito a quello della nota presente nel testo del 1909 (vedi nell'*Edizione critica di Il Metodo Testo critico e comparativo* p. 71, nota 21).

La variante costituita dall'aggiunta di una nota della Montessori è registrata inserendo la nostra nota in neretto dopo la parola comune alla variante, mentre in nota a piè di pagina è riportato il contenuto della nota montessoriana (vedi nell'*Edizione critica di Il Metodo Testo critico e comparativo* p. 111, nota 31).

Un altro caso che si è verificato consiste nella variante relativa all'aggiunta di un brano che contiene al suo interno anche una nota della Montessori. Essendo in questa situazione il brano già riportato in nota a piè di pagina, il contenuto della nota montessoriana comparirà all'interno del brano tra parentesi quadre (vedi nell'*Edizione critica il Testo critico e comparativo* p. 615, nota 143).

4 Glossario

brano: parte di una proposizione, una proposizione, periodi, talora molto lunghi, costituiti da più proposizioni;

il brano...diventa: indica la trasformazione di un brano che può essere più o meno ampio;

il brano...è sostituito: indica l'annullamento e la successiva ricostruzione di un nuovo periodo;

il brano...presenta (assume) la seguente forma: indica una variante composita, ossia costituita da un brano che presenta al suo interno trasformazioni, aggiunte, eliminazioni e sostituzioni;

righe: con le l'espressione eliminazione delle righe, sostituzione delle righe, trasformazione delle righe, intendiamo riferirci alla eliminazione, sostituzione, trasformazione del brano compreso tra le righe indicate;

sottoparagrafo: parte in cui si articola un paragrafo.

5 Tavola sinottica

La Tavola sinottica è composta dagli indici delle edizioni di *Il Metodo* che si stanno confrontando. Gli indici sono posti in parallelo cosicché è possibile seguire la successione dei capitoli e le variazioni nella loro disposizione. La Tavola sinottica vuole essere essenzialmente un aiuto alla lettura dell'*Edizione critica* e quindi va considerata come strumento di supporto per la comprensione delle varianti.

Si è talvolta verificato che non vi è concordanza tra i titoli dei capitoli, paragrafi e sottoparagrafi così come sono indicati negli indici dei volumi delle varie edizioni di *Il Metodo* e come sono indicati all'interno dei rispettivi testi. Nell'indice presente nel volume dal titolo *La scoperta del bambino*, quinta edizione di *Il Metodo*, il capitolo *Metodi d'insegnamento adottati nelle « Case dei Bambini »* è indicato con il titolo *Metodi di insegnamento adottati nelle « Case dei Bambini »*; sempre nell'indice presente nel volume intitolato *La scoperta del bambino* il paragrafo «Come l'insegnante dovrebbe far lezione. Confronto con i vecchi sistemi» è indicato nel seguente modo: «Come l'insegnante dovrebbe fare lezione. Confronto con i vecchi sistemi». Constatato ciò, per evitare che la differente citazione di un capitolo, paragrafo o sottoparagrafo potesse indurre confusione, si è adottato il criterio di riportare nella Tavola sinottica i titoli dei capitoli, paragrafi e sottoparagrafi così come sono citati durante il loro succedersi nei rispettivi volumi di *Il Metodo* e non come sono indicati negli indici dei volumi stessi.

Nella Tavola sinottica abbiamo introdotto, oltre ai titoli dei capitoli e dei paragrafi presenti negli indici dei volumi delle varie edizioni, anche i titoli dei sottoparagrafi, l'indicazione della presenza della dedica, del frontespizio e delle illustrazioni. Le voci: dedica, frontespizio, introduzione (relativa quest'ultima solo alle prime due edizioni) e illustrazioni sono riportate in neretto e tra parentesi quadre, anch'esse in neretto, proprio per sottolineare che si tratta di termini da noi introdotti. Inoltre sotto ogni voce compare la pagina in cui il capitolo, il paragrafo, il sottoparagrafo, ecc. hanno inizio nell'*Edizione critica*. Se per l'edizione del 1909 è inserito solo il riferimento alla pagina, per le edizioni successive può essere presente anche l'indicazione di una nota. Questo accade quando il capitolo, il paragrafo, il sottoparagrafo, ecc. sono citati, durante l'*Edizione critica*, per la prima volta in nota oppure è registrata, sempre in nota, la variazione nei caratteri tipografici dei rispettivi titoli. Le note successive in cui si articolano le varianti del capitolo, del paragrafo e del sottoparagrafo non sono indicate nella Tavola sinottica e per esse si rimanda direttamente all'*Edizione critica*.

Le colonne che compongono la Tavola sinottica sono quattro, una per ogni edizione, eccetto la terza colonna che riguarda sia la terza che la quarta

edizione. La prima voce della terza colonna è però riferita solo all'edizione del 1935, infatti la dedica non è presente nella terza edizione. Le caselle bianche in corrispondenza di una pubblicazione indicano che in quella edizione il titolo, ad esempio, del capitolo non è presente oppure non è presente il capitolo con quel titolo o quella composizione di paragrafi. Per queste precisazioni e confronti dettagliati si rimanda all'*Edizione critica*. Era infatti impossibile, nella semplice esposizione in parallelo della composizione delle varie edizioni di *Il Metodo*, rendere conto delle specifiche variazioni nell'ordine dei paragrafi e dei sottoparagrafi. Ci siamo allora limitati ad elencarne la successione.

Ogni casella della Tavola sinottica è separata dalle altre da una linea continua. La linea tratteggiata al termine della pagina indica che la descrizione della composizione del capitolo prosegue alla pagina successiva, mentre la linea continua segnala che la descrizione è terminata.

Nella Tavola sinottica il titolo dei paragrafi è indicato tra virgolette basse: « ». Il titolo dei sottoparagrafi è indicato tra virgolette alte: “ “, mentre il titolo dei capitoli è indicato solo in carattere tondo.

La Tavola sinottica ha inizio alla pagina seguente.

Edizione del 1909 (E¹)	Edizione del 1913 (E²)	Edizioni del 1926 (E³) e del 1935 (E⁴)	Edizione del 1950 (E⁵)
[Dedica] p.59	[Dedica] p.59 nota 1	[Dedica (solo nell'edizione del 1935)] p.59 n.1	
[Frontespizio] p.60	[Frontespizio] p.60 n.2	[Frontespizio] p.62 n.2	[Frontespizio] p.63 n.2
[Introduzione]	[Introduzione]	Introduzione alla III edizione p.63 n.3	Introduzione p.67 n.3
Considerazioni critiche p.69	Considerazioni critiche p.69 e n.1	Considerazioni critiche p.69 e n.1	I Considerazioni critiche sulla scienza applicata alla scuola p.69 n.1
Storia dei metodi p.107 “Discorso inaugurale pronunciato in occasione dell'apertura di una “Casa dei Bambini,,” p.136e n.234 “Regolamento della Casa dei Bambini” p.159	Storia dei metodi p.107 e n.1 “Discorso inaugurale pronunciato in occasione dell'apertura di una “Casa dei Bambini,,” p.136 e note 233-234 “Regolamento della Casa dei Bambini” p.159 e n.449	Storia dei metodi p.107 e n.1	II Storia dei metodi p.107 e n.1 «Storia della scoperta di una educazione scientifica per bambini normali» p.129 n.202 «Analisi delle condizioni del primo esperimento. Storia del suo primo propagarsi» p.133 n.223
Parte generale p.167 «I metodi pedagogici usati nelle “ Case dei Bambini ,,» p.167 “Parte Antropologica” p.170 “Ambiente. Arredamento scolastico” p.182 “Disciplina alla libertà” p.191 «Indipendenza» p.204 «Abolizione dei premi e dei castighi esterni»	Parte generale p.167 e n.1 «I metodi pedagogici usati nelle “ Case dei Bambini ,,» p.167 e n.2 “Parte Antropologica” p.170 “Ambiente. Arredamento scolastico” p.182 “Disciplina alla libertà” p.191 «Indipendenza» p.204 e n.206 «Abolizione dei premi e dei castighi esterni»	Parte generale p.167 e n.1 «I metodi pedagogici usati nelle “ Case dei Bambini ,,» p.167 e n.2	III Metodi d'insegnamento adottati nelle « Case dei Bambini » p.167 n.1 «Crescita morfologica» p.170 n.8 «Osservazioni pratiche» p.188 n.91 «Disciplina e libertà» p.191 n.112 «Difficoltà della disciplina nella scuola»

Edizione del 1909 (E ¹)	Edizione del 1913 (E ²)	Edizioni del 1926 (E ³) e del 1935 (E ⁴)	Edizione del 1950 (E ⁵)
<p>p.211 “Il concetto biologico di libertà in pedagogia” p.215</p>	<p>p.211 n.257 “Il concetto biologico di libertà in pedagogia” p.215</p>		<p>p.193 n.128 «Indipendenza» p. 203 n.198 «Nella proporzione della sua inutilità l'aiuto è di impedimento allo sviluppo delle forze naturali» p.209 n.242 «Premi e castighi per i nostri bambini» p.211 n.257 «Libertà di sviluppo» p.215 n.279 e pp.241-243 n.2</p>
		<p>L' Ambiente p. 182 n.57 “Illustrazioni Pratiche” p.188 n.91 “Disciplina e libertà” p.191 n.112 “Difficoltà di ordine interiore” p.193 n.128 “Indipendenza” p.203 n.198 «I nostri bambini innanzi ai premi ed ai castighi» p.211 n.257 “Libertà di sviluppo” p.215 n.279</p>	
		<p>Esercizi di vita pratica p.241 n.1 «Materiali di sviluppo» pp.241-243 n.2</p>	
<p>Come la maestra deve far lezione p.219 “Caratteri delle lezioni individuali: concisione; semplicità; obiettività” p.220</p>	<p>Come la maestra deve far lezione p.219 e n.1 “Caratteri delle lezioni individuali: concisione; semplicità; obiettività” p.220</p>	<p>Come la maestra deve far lezione p.219 e n.1 «Parallelo coi vecchi sistemi» p.219 n.2</p>	
<p>Parte speciale p.237 «Orario proposto»</p>	<p>Parte speciale p.237 e n.1 «Orario proposto»</p>		

Edizione del 1909 (E ¹)	Edizione del 1913 (E ²)	Edizioni del 1926 (E ³) e del 1935 (E ⁴)	Edizione del 1950 (E ⁵)
nelle "Case dei Bambini „» p.237	nelle "Case dei Bambini „» p.237 e n. 2		
<p>Esercizi della vita pratica p.241 "1^a azione" p.243 "Refezione - Alimentazione del bambino" p.245 "Modo di preparare il brodo pei piccoli bambini" p.250 "Minestre" p.250 "Latte e uova" p.252 "Carne" p.253 "Sostanze nervose" p.255 "Latticini e creme" p.255 "La crema" p.255 "Pane" p.256 "Erbaggi" p.256 "Frutta" p.257 "Condimenti" p.258 "Bevande" p.259 "Distribuzione dei pasti" p.260</p>	<p>Esercizi della vita pratica p.241 e n. 1 "1^a azione" p.243 e n. 3 "Refezione - Alimentazione del bambino" p.245 "Modo di preparare il brodo pei piccoli bambini" p.250 "Minestre" p.250 "Latte e uova" p. 252 "Carne" p.253 "Sostanze nervose" p.255 "Latticini e creme" p.255 "La crema" p.255 "Pane" p.256 "Erbaggi" p.256 "Frutta" p.257 "Condimenti" p.258 "Bevande" p.259 "Distribuzione dei pasti" p.260</p>		
		<p>La salute p.245 n.9 «Alimentazione» p.245 n.9 "Modo di preparare il brodo pei piccoli bambini" p.250 e n.18</p>	

Edizione del 1909 (E ¹)	Edizione del 1913 (E ²)	Edizioni del 1926 (E ³) e del 1935 (E ⁴)	Edizione del 1950 (E ⁵)
		<p>“Brodi vegetali” p.250 n.22 “Ministre” p.250 n.23 “Latte” p.252 note 31-32 “Uova” p.253 n.39 “Carne” p.253 “Sostanze nervose” p.255 “Latticini” p.255 n.52 “La crema” p.255 “Pane” p.256 “Erbaggi” p.256 “Frutta” p.258 “Condimenti” p.258 “Bevande” p.259 “Distribuzione dei pasti” p.260 «La crescita morfologica» p.170 n.8 «L'uomo rosso e l'uomo bianco» p.264 n.102</p>	
<p>Educazione muscolare p.267 «Ginnastica» p.267 “Il filo” p.280 “La scalinata rotonda” p.281 “Gli scalini e il piano: le scalette a corda” p.281 “Ginnastica libera” p.282</p>	<p>Educazione muscolare p.267 e n.1 «Ginnastica» p.267 “Il filo” p.280 “La scalinata rotonda” p.281 “Gli scalini e il piano: le scalette a corda” p.281 “Ginnastica libera” p.282</p>		

Edizione del 1909 (E ¹)	Edizione del 1913 (E ²)	Edizioni del 1926 (E ³) e del 1935 (E ⁴)	Edizione del 1950 (E ⁵)
<p>“Ginnastica educativa” p.283 “Ginnastica respiratoria” p.287 “Ginnastica labio-dento-linguale” p.287</p>	<p>“Ginnastica educativa” p.283 “Ginnastica respiratoria” p.287 “Ginnastica labio-dento-linguale” p.287</p>		
<p>La natura nella educazione p.295 «Lavori agricoli: coltura delle piante e degli animali» p.295</p>	<p>La natura nella educazione p.295 e n. 1 «Lavori agricoli: coltura delle piante e degli animali» p.295</p>	<p>La natura nell’educazione p.295 n.1 “La natura nell’educazione scolastica” p.310 n.56 “Le cure premurose” p.310 n.56 “Il pregiudizio del giardino” p.316 n.73 “Il lavoro più grato” p.316 n.73 “Semplicità” p.317 n.73 “Il Giardino nostro” p.317 n.73 «L’educazione dei movimenti» p.267 n.1 “Ginnastica e lavoro” p.283 n.35 “Il lavoro” p.275 n.20 “La voce delle cose” p.276 n.20 “I talenti” p.276 n.20 “Precisione” p.277 n.20 “L’età sensibile” p.277 n.20 “L’analisi dei movimenti” p.278 n.20 “Economia dei movimenti” p.279 n.20 “I telai delle allacciature”</p>	<p>IV La natura nell’educazione p.295 n.1 «La natura nell’educazione scolastica» p.310 n.56 «Le cure premurose» p.310 n.56 «Il pregiudizio del giardino» p.316 n.73 «Il lavoro più grato» p.316 n.73 «Semplicità» p.317 n.73 «Il giardino nostro» p.317 n.73</p>

Edizione del 1909 (E ¹)	Edizione del 1913 (E ²)	Edizioni del 1926 (E ³) e del 1935 (E ⁴)	Edizione del 1950 (E ⁵)
		<p>p.286 n.42 “Altri mezzi” p.279 n.20 “Il filo” p.280 e n.22 “Esercizi concomitanti” p.289 n.48 “Immobilità e silenzio” p.289 n.48 “Vie aperte” p.290 n.48 “La vita libera” p.290 n.48 “La realtà” p.291 n.48 “Il collocamento delle azioni” p.291 n.48 “La ginnastica e i giuochi” p.293 n.48 «La libera scelta» pp.318-319 n.73 «Il materiale di sviluppo. Generalità sul materiale per l’educazione dei sensi» p.320 n.73 «Isolazione della qualità unica nel materiale» p.322 n.73 «Qualità fondamentali comuni a tutto ciò che nell’ambiente educativo circonda il fanciullo» p.323 n.73</p>	
Lavoro manuale p.327 «L’arte vasaia e le costruzioni» p.327	Lavoro manuale p.327 n.1 «L’arte vasaia e le costruzioni» p.327		
			V Educazione dei movimenti

Edizione del 1909 (E ¹)	Edizione del 1913 (E ²)	Edizioni del 1926 (E ³) e del 1935 (E ⁴)	Edizione del 1950 (E ⁵)
			<p>p.267 n.1 «L'uomo rosso e l'uomo bianco» p.264 n.102 «Ginnastica e disciplina» p.267 n.2 «Ginnastica e lavoro» p.283 n.35 «Il lavoro» p.275 n.20 «La voce delle cose» p.276 n.20 «I talenti» p.276 n.20 «Precisione» p.277 n.20 «L'età sensibile» p.277 n.20 «L'analisi dei movimenti» p.278 n.20 «Economia dei movimenti» p.279 n.20 «I telai delle allacciature» p.286 n.42 «Altri mezzi» p.279 n.20 «Il filo» p.280 n.22 «Esercizi concomitanti» p.289 n.48 «Immobilità e silenzio» p.289 n.48 «Vie aperte» p.290 n.48 «La vita libera» p.290 n.48 «La realtà» p.291 n.48 «Il collocamento delle azioni» p.291 n.48 «La ginnastica e i</p>

Edizione del 1909 (E ¹)	Edizione del 1913 (E ²)	Edizioni del 1926 (E ³) e del 1935 (E ⁴)	Edizione del 1950 (E ⁵)
			giuochi» p.293 n.48 «La libera scelta» pp.318-319 n.73
			VI Il materiale di sviluppo p.320 n.73 «Isolamento di una qualità unica nel materiale» p.322 n.73 «Qualità fondamentali comuni a tutto ciò che nell'ambiente educativo circonda il fanciullo» p.323 n.73
Educazione dei sensi p.333 «Lo scopo dell'educazione è quello di sviluppare le energie» p.334 e n.5	Educazione dei sensi p.333 e n.1 «Lo scopo dell'educazione è quello di sviluppare le energie» p.334 e n.5		
Educazione dei sensi e illustrazione del materiale didattico p.367 «Educazione della sensibilità generale: senso tattile, termico, barico, stereognostico» p.368 «Educazione del senso stereognostico» p.375 «Educazione sensoriale del gusto e dell'olfatto» p.380 «Educazione del senso visivo» p.383 “Esercizi con le tre	Educazione dei sensi e illustrazione del materiale didattico p.367 e n.1 «Educazione della sensibilità generale: senso tattile, termico, barico, stereognostico» p.368 «Educazione del senso stereognostico» p.375 «Educazione sensoriale del gusto e dell'olfatto» p.380 «Educazione del senso visivo» p.383 “Esercizi con le tre		

Edizione del 1909 (E ¹)	Edizione del 1913 (E ²)	Edizioni del 1926 (E ³) e del 1935 (E ⁴)	Edizione del 1950 (E ⁵)
<p>serie dei cartoncini” p.403 e n.181 «Esercizi per la discriminazione dei suoni» p.411 “Saggio dell’acutezza uditiva” p.419 “La lezione sul silenzio” p.425 «Generalità sulla educazione dei sensi» p.428</p>	<p>serie dei cartoncini” p.403 e n.181 «Esercizi per la discriminazione dei suoni» p.411 “Saggio dell’acutezza uditiva” p.419 “La lezione sul silenzio” p.425 «Generalità sulla educazione dei sensi» p.428</p>		
		<p>Gli esercizi p.367 n.1 «Come iniziare il bambino agli esercizi col materiale sensoriale. Contrasti, identità e gradazioni» p.367 n.1 «Procedimento tecnico per iniziare gli esercizi tattili» p.368 n.2 «Impressioni di temperatura» p.372 n. 30 «Impressioni di peso» p.373 n.31 «Impressione delle forme con la sola palpazione» p.375 n.44 «Educazione sensoriale del gusto e dell’olfatto» p.380</p>	<p>VII Gli esercizi p.367 n.1 «Come l’insegnante dovrebbe far lezione. Confronto con i vecchi sistemi» p.219 n.1 «Come iniziare il bambino agli esercizi col materiale sensoriale. Contrasti, identità e gradazioni» p.367 n.1 «Procedimento tecnico per iniziare gli esercizi tattili» p.368 n.2 «Impressioni di temperatura» p.372 n. 30 «Impressioni di peso» p.373 n.31 «Impressione delle forme con la sola palpazione» p.375 n.44 «Educazione sensoriale del gusto e dell’olfatto» p.380</p>

Edizione del 1909 (E ¹)	Edizione del 1913 (E ²)	Edizioni del 1926 (E ³) e del 1935 (E ⁴)	Edizione del 1950 (E ⁵)
		<p>Distinzioni visive p.383 n.84 «Materiale: Incastri solidi e blocchi» p.383 n.84 “A) Incastri solidi” p.384 n.86 “I blocchi” p.390 n.93 “Sforzo e memoria muscolare” p.392 n.93 «Materiale dei colori» p.406 n.194 “Esercizi” p.408 e n.209 «Conoscenze sensoriali di geometria» p.394 n.94 “I° Materiale: incastri piani di legno (storia)” p.394 note 95-96 “Materiale definitivo” p.395 n.112 “Le tre serie di cartoncini” p.399 n.143 “Esercizio con gl’incastri” p.400 n.148 «Esercizi con le tre serie dei cartoncini» p.403 n.181 «Esercizi per la distinzione dei suoni» p.411 n.238 «Il silenzio» p.419 n.246 “La lezione sul silenzio” p.425</p>	<p>VIII Distinzioni visive e uditive p.383 n.84 «Materiale: Incastri solidi e blocchi» p.383 n.84 “Affinamento distintivo delle dimensioni con le sole percezioni visive” p.384 n.85 “Incastri solidi” p.384 n.86 “I blocchi” p.390 n.93 “Sforzo e memoria muscolare” p.392 n.93 «Materiale dei colori» p.406 n.194 “Esercizi” p.408 e n.209 «Conoscenze sensoriali di geometria. Gli incastri piani e le forme geometriche» 394 n.94 “Primo materiale: incastri piani di legno (storia)” p.394 note 95-96 “Materiale definitivo” p.395 n.112 “Le tre serie di cartoncini” p.399 n.143 “Esercizio con gli incastri” p.400 n.148 «Esercizi con le tre serie dei cartoncini» p.403 n.181 «Esercizi per la distinzione dei</p>

Edizione del 1909 (E ¹)	Edizione del 1913 (E ²)	Edizioni del 1926 (E ³) e del 1935 (E ⁴)	Edizione del 1950 (E ⁵)
			<p>suoni» p.411 n.238 «Il silenzio» p.419 n.246 «La lezione sul silenzio» p.425</p>
		<p>Generalità sulla educazione dei sensi p.428 n.237</p>	<p>IX Generalità sulla educazione dei sensi p.428 n.237</p>
		<p>La maestra p.340 n.26 “Conoscere il materiale” p.343 n.31 “Curare l’ordine” p.343 n.31 “Vigilare” p.344 n.31 “Dare lezioni” p.344 n.31</p>	<p>X La maestra p.340 n.26 “Conoscere il materiale” p.343 n.31 “Curare l’ordine” p.343 n.31 “Vigilare” p.344 n.31 “Dare lezioni” p.344 n.31</p>
		<p>La tecnica delle lezioni p.439 n.406 «Prima epoca: Le iniziazioni» p.439 n.406 “Isolare l’oggetto” p.439 n.406 “Eseguire esattamente” p.439 n.406 “Richiamare l’attenzione” p.439 n.406 “Impedire l’uso errato” p.439 n.406 “Rispettare l’utile attività” p.440 n.406 “Ben finire” p.441 n.406 «Seconda epoca: Le lezioni» p.441 n.406</p>	<p>XI La tecnica delle lezioni p.439 n.406 «Primo periodo: Iniziazioni» p.439 n.406 “Isolare l’oggetto” p.439 n.406 “Eseguire esattamente” p.439 n.406 “Risvegliare l’attenzione” p.439 n.406 “Impedire l’uso errato” p.439 n.406 ”Rispettare l’utile attività” p.440 n.406 “Ben finire” p.441 n.406 «Secondo periodo: le lezioni»</p>

Edizione del 1909 (E ¹)	Edizione del 1913 (E ²)	Edizioni del 1926 (E ³) e del 1935 (E ⁴)	Edizione del 1950 (E ⁵)
			p.441 n.406 «La lezione dei tre tempi» p.444 n.6 «Applicazioni illustrative - Guida all'uso del materiale. Incastri solidi» p.456 n.90 “Dimensioni” p.457 n.92 “Forme” p.459 «La guida del bambino» p.344 n.32
		La lezione dei tre tempi p.444 n.6	
Educazione intellettuale p.443 «I giuochi del cieco» p.454 “Le stoffe” p.454 “I pesi” p.455 “Dimensioni e forme” p.455 «Applicazione dell'educazione del senso visivo alla osservazione dell'ambiente. – Nomenclatura» p.456 “Modo di usare il materiale didattico. Dimensioni” p.457 “Forme” p.459 “Costruzioni con la carta” p.470 “Disegno” p.471	Educazione intellettuale p.443 e n.1 «I giuochi del cieco» p.454 “Le stoffe” p.454 “I pesi” p.455 “Dimensioni e forme” p.455 «Applicazione dell'educazione del senso visivo alla osservazione dell'ambiente. – Nomenclatura» p.456 “Modo di usare il materiale didattico. Dimensioni” p.457 “Forme” p.459 “Costruzioni con la carta” p.470 “Disegno” p.471		

Edizione del 1909 (E ¹)	Edizione del 1913 (E ²)	Edizioni del 1926 (E ³) e del 1935 (E ⁴)	Edizione del 1950 (E ⁵)
<p>“Plastica libera” p.473</p> <p>“I giocattoli Ravizza, i solidi geometrici e le impronte” p.474</p> <p>“Analisi geometrica delle figure: i lati, gli angoli, il centro: gli spigoli” p.477</p> <p>“Esercizi del senso cromatico” p.478</p> <p>“Esercizi destinati a provocare l’osservazione dell’ambiente” p.478</p> <p>“Giochi del senso cromatico. Riconoscimento dei colori e loro denominazione” p.481</p>	<p>“Plastica libera” p.473</p> <p>“I giocattoli Ravizza, i solidi geometrici e le impronte” p.474</p> <p>“Analisi geometrica delle figure: i lati, gli angoli, il centro: gli spigoli” p.477</p> <p>“Esercizi del senso cromatico” p.478</p> <p>“Esercizi destinati a provocare l’osservazione dell’ambiente” p.478 e n.210</p> <p>“Giochi del senso cromatico. Riconoscimento dei colori e loro denominazione” p.481</p>		
		<p>Applicazioni illustrative – Guida del materiale p.456 n.90</p> <p>«Incastri solidi» p.456 n.90</p> <p>“Dimensioni” p.457 n.92</p> <p>“Forme” p.459</p> <p>«La guida del bambino» p.344 n.32</p>	
		<p>Conversazioni sui pregiudizi p.460 n.131</p> <p>«La pietra di paragone» pp.467-468 n.179</p> <p>«L’ordinamento» p.469 n.179</p>	<p>XII</p> <p>Osservazioni sui pregiudizi p.460 n.131</p> <p>«La pietra di paragone» pp.467-468 n.179</p> <p>«L’ordine mentale» p.469 n.179</p>

Edizione del 1909 (E ¹)	Edizione del 1913 (E ²)	Edizioni del 1926 (E ³) e del 1935 (E ⁴)	Edizione del 1950 (E ⁵)
		<p>L'elevazione p.483 n.223 «Il silenzio – Le astrazioni materializzate» p.484 n.223 «Un parallelo tra l'educazione di bambini normali e deficienti mentalmente» p.335 n.8 «Un parallelo tra la nostra pedagogia e la psicologia sperimentale» p.347 n.51</p>	<p>XIII Elevazione p.483 n.223 «Il silenzio – Le astrazioni materializzate» p.484 n.223 «Un parallelo tra l'educazione di bambini normali e quella di deficienti mentalmente» p.335 n.8 «Un parallelo tra la nostra pedagogia e la psicologia sperimentale» p.347 n.51 «L'educazione dei sensi conduce a raffinare la percezione sperimentale degli stimoli per mezzo di esercizi ripetuti» p.349 n.51</p>
		<p>Il linguaggio grafico p.487 n.223</p>	<p>XIV Il linguaggio grafico p.487 n.223 «Sui vecchi metodi per l'insegnamento della lettura e scrittura. Critica del metodo Séguin per la scrittura» p.489 n.1 “Le mie prime esperienze sui fanciulli deficienti” p.506 n.109 “Prime esperienze sui fanciulli normali” p.516 n.201</p>
<p>Metodi per l'insegnamento della lettura e scrittura p.489 «Descrizione del</p>	<p>Metodi per l'insegnamento della lettura e scrittura p.489 e n.1 «Descrizione del</p>		

Edizione del 1909 (E ¹)	Edizione del 1913 (E ²)	Edizioni del 1926 (E ³) e del 1935 (E ⁴)	Edizione del 1950 (E ⁵)
<p>metodo e del materiale didattico» p.527</p> <p>“1° tempo: Esercizi tendenti a provocare il meccanismo muscolare per la tenuta e il maneggio dell’istrumento di scrittura” pp.527-528</p> <p>“2° tempo: Esercizi tendenti a dare l’immagine visiva-muscolare dei segni alfabetici e a stabilire la memoria muscolare dei movimenti necessari alla scrittura” p.534</p> <p>“3° tempo: Esercizi per la composizione delle parole” p.544</p> <p>“Maniera di applicare il metodo” p.559</p> <p>«Lettura» p.567</p> <p>“Giucoco per la lettura delle parole” p.571</p> <p>“Giucoco per la lettura delle frasi” p.579</p>	<p>metodo e del materiale didattico» p.527</p> <p>“1° tempo: Esercizi tendenti a provocare il meccanismo muscolare per la tenuta e il maneggio dell’istrumento di scrittura” pp.527-528</p> <p>“2° tempo: Esercizi tendenti a dare l’immagine visiva-muscolare dei segni alfabetici e a stabilire la memoria muscolare dei movimenti necessari alla scrittura” p.534</p> <p>“3° tempo: Esercizi per la composizione delle parole” p.544</p> <p>“Maniera di applicare il metodo” p.559</p> <p>«Lettura» p.567</p> <p>“Giucoco per la lettura delle parole” p.571</p> <p>“Giucoco per la lettura delle frasi” p.579</p>		
		<p>Sui vecchi metodi per l’insegnamento della lettura e scrittura p.489 n.1</p> <p>«Critica del metodo Sèguin per la scrittura» p.489 n.2</p> <p>“Le mie prime esperienze sui fanciulli deficienti” p.506 n.109</p> <p>“Prime esperienze sui</p>	

Edizione del 1909 (E ¹)	Edizione del 1913 (E ²)	Edizioni del 1926 (E ³) e del 1935 (E ⁴)	Edizione del 1950 (E ⁵)
		<p>fanciulli normali” p. 516 n.201 «Il meccanismo della scrittura» p. 522 n.251 «L’analisi dei movimenti di una mano che scrive» p.524 n.251 “La « mano che scrive »” p.524 n.251 “Le tre dita che trattengono l’istrumento” p.525 n.251 “La mano leggera” p.525 n.251 “La mano ferma” p.525 n.251</p>	
		<p>Preparazione diretta della scrittura p.526 n.251 «L’analisi dei suoi fattori» p.526 n.251 “Primo fattore: Il maneggio di un istrumento di scrittura – Disegno” p.527 n.251 “Secondo fattore: Esecuzione dei segni alfabetici” p.527 n.251 “Descrizione del materiale per il disegno concorrente alla scrittura: Leggii, incastri di ferro, figure delineate, lapis colorati” p.528 n.257 “Esercizii” p.529 n.263 “Materiale pel tócco delle lettere. – Tavolette delle lettere alfabetiche in</p>	<p>XV Il meccanismo della scrittura p.522 n.251 «L’analisi dei movimenti di una mano che scrive» p.524 n.251 “La « mano che scrive »” p.524 n.251 “Le tre dita che trattengono lo istrumento” p.525 n.251 “La mano leggera” p.525 n.251 “La mano ferma” p.525 n.251 «Preparazione diretta alla scrittura. L’analisi dei suoi fattori» p.526 n.251 “Primo fattore: il maneggio dello istrumento dello scrivere: disegno” p.527 n.251</p>

Edizione del 1909 (E ¹)	Edizione del 1913 (E ²)	Edizioni del 1926 (E ³) e del 1935 (E ⁴)	Edizione del 1950 (E ⁵)
		<p>carta smerigliata, e tavole a gruppi di lettere secondo la somiglianza della forma” pp.534–535 n.327</p> <p>“Esercizi” p.535 n.335</p> <p>“Tutta la scrittura nei suoi meccanismi è preparata” p.542 n.391</p> <p>“Lettura e scrittura embrionalmente fuse” p.542 n.397</p> <p>«L’intelligenza liberata dai meccanismi» p.544 n.406</p> <p>“Materiale: Esso è costituito essenzialmente dagli alfabetarii” p.545 e note 406-407</p> <p>”Esercizi” p.547 n.420</p> <p>“L’esplosione dalla scrittura” p.553 n.438</p> <p>“Maniera di applicare il metodo” p.559 e n.494</p> <p>«Lettura» p.567 n.563</p> <p>“Gioco per la lettura delle parole” p.571 e n.608</p> <p>«L’esercizio dei cartellini classificati» p.577 n.667</p> <p>“Capovolgimento dell’esercizio” p.578 n.667</p> <p>«I comandi: la lettura delle frasi» p.579 n.668</p>	<p>“Secondo fattore: esecuzione dei segni alfabetici” p.527 n.251</p> <p>“Descrizione del materiale per guidare al disegno e nello stesso tempo alla scrittura: leggii, incastri di ferro, figure delineate, lapis colorati” p.528 n.257</p> <p>“Esercizi” p.529 n.263</p> <p>“Materiale pel tócco delle lettere. – Tavole delle lettere alfabetiche in carta smerigliata, e tavole a gruppi di lettere secondo la somiglianza della forma” p.534–535 n.327</p> <p>“Esercizi” p.535 n.335</p> <p>“Lettura e scrittura embrionalmente fuse” p.542 n.397</p> <p>«L’intelligenza liberata dai meccanismi» p.544 n.406</p> <p>“Materiale. È costituito essenzialmente dagli alfabetarii” p.545 e note 406-407</p> <p>«Composizione delle parole» p.547 n.420</p> <p>«L’esplosione della scrittura» p.553 n.438</p> <p>“Maniera di applicare il metodo”</p>

Edizione del 1909 (E ¹)	Edizione del 1913 (E ²)	Edizioni del 1926 (E ³) e del 1935 (E ⁴)	Edizione del 1950 (E ⁵)
			p.559 e n.494
			<p>XVI Lettura p.567 n.563 “Giuoco per la lettura delle parole” p.571 e n.608 «L’esercizio dei cartellini classificati» p.577 n.667 “Capovolgimento dell’esercizio” p.578 n.667 «I comandi: la lettura delle frasi » p.579 n.668</p>
<p>Il linguaggio nel fanciullo p.589 «Difetti del linguaggio dovuti a mancanza di educazione» p. 608</p>	<p>Il linguaggio nel fanciullo p.589 e n. 1 «Difetti del linguaggio dovuti a mancanza di educazione» p. 608 n.113</p>	<p>Il linguaggio nel fanciullo p.589 e n. 1 “I Tempo” p.604 n.112 “II Tempo” p.605 n.112 “III Tempo” p.605 n.112 «Difetti del linguaggio dovuti a mancanza di educazione» p.608 e n.113</p>	<p>XVII Il linguaggio p.589 e n. 1 “I Tempo” p.604 n.112 “II Tempo” p.605 n.112 “III Tempo” p.605 n.112 «Difetti del linguaggio dovuti a mancanza di educazione» p.609 e n.113</p>
<p>Insegnamento della numerazione e avviamento all’aritmetica p.617 “I numeri nel segno grafico che li rappresenta” p.622 “Esercizi sui numeri: associazione del segno grafico alla quantità” p.622 “Le lezioni sullo zero” p.623 “Esercizi sulla</p>	<p>Insegnamento della numerazione e avviamento all’aritmetica p.617 e n. 1 “I numeri nel segno grafico che li rappresenta” p.622 “Esercizi sui numeri: associazione del segno grafico alla quantità” p.622 “Le lezioni sullo zero” p.623 “Esercizi sulla</p>	<p>Insegnamento della numerazione e avviamento all’aritmetica p.617 e n. 1 “I numeri nel segno grafico che li rappresenta” p.622 e n.16 “Esercizi sui numeri: associazione del segno grafico alla quantità” p.622 “Le lezioni sullo zero” p.623 “Esercizi sulla</p>	<p>XVIII Insegnamento della numerazione e avviamento all’aritmetica p.617 e n. 1 “I numeri nel segno grafico che li rappresenta” p.617 n.16 “Esercizi sui numeri: associazione del segno grafico alla quantità” p.622 “Le lezioni sullo zero” p.623</p>

Edizione del 1909 (E ¹)	Edizione del 1913 (E ²)	Edizioni del 1926 (E ³) e del 1935 (E ⁴)	Edizione del 1950 (E ⁵)
<p>memoria dei numeri” p.625 “Addizione e sottrazione dall’uno al venti. – Moltiplicazione e divisione” p.628 “Lezioni sui numeri decimali. Calcoli aritmetici al di là del dieci” p.632</p>	<p>memoria dei numeri” p.625 “Addizione e sottrazione dall’uno al venti. – Moltiplicazione e divisione” p.628 “Lezioni sui numeri decimali. Calcoli aritmetici al di là del dieci” p.632</p>	<p>memoria dei numeri” p.625 “Addizione e sottrazione dall’uno al venti. – Moltiplicazione e divisione” p.628 “Lezioni sui numeri decimali. Calcoli aritmetici al di là del dieci” p.632</p>	<p>“Esercizi sulla memoria dei numeri” p.625 “Addizione e sottrazione dall’uno al venti. – Moltiplicazione e divisione” p.628 “Lezioni sui numeri decimali. Calcoli aritmetici al di là del dieci” p.632</p>
			<p>XIX Ulteriori sviluppi in aritmetica p.640 n.114</p>
		<p>Il disegno e l’arte rappresentativa p.643 n.114</p>	<p>XX Il disegno e l’arte rappresentativa p.643 n.114</p>
		<p>L’inizio dell’arte musicale p.647 n.114 “Ritmo e ginnastica ritmica” p.648 n.114 “Riproduzioni musicali” p.650 n.114 “Lettera e scrittura musicale” p.651 n.114</p>	<p>XXI L’inizio dell’arte musicale p.647 n.114 “Ritmo e ginnastica ritmica” p.648 n.114 “Riproduzioni musicali” p.650 n.114 “Lettera e scrittura musicale” p.651 n.114</p>
		<p>L’educazione religiosa p.653 n.114 “I lavori campestri nell’educazione Religiosa” p.657 n.114</p>	<p>XXII L’educazione religiosa p.653 n.114 “I lavori campestri nell’educazione religiosa” p.657 n.114</p>
	<p>Ordine e gradi nella presentazione del materiale e negli esercizi pp.635-636 n.114</p>		

Edizione del 1909 (E¹)	Edizione del 1913 (E²)	Edizioni del 1926 (E³) e del 1935 (E⁴)	Edizione del 1950 (E⁵)
	La Disciplina nelle Case dei Bambini p.640 n.114 e p.659 n.114	La disciplina nella Casa dei Bambini p.640 n.114 e p.659 n.114	XXIII La disciplina nella « Casa dei Bambini » p.640 n.114 e p.659 n.114
Conclusioni e impressioni p.675	Conclusioni e impressioni p.675 e n.1	Conclusioni e impressioni p.675 e n.1	XXIV Conclusioni e impressioni p.675 e n.1
		La quadriga trionfante p.684 n.82 «Ordine e gradi nella presentazione del materiale» pp.635-636 n.114	XXV La quadriga trionfante p.684 n.82
			XXVI Ordine e gradi nella presentazione del materiale pp.635-636 n.114
			Appendice Discorso inaugurale in occasione dell'apertura di una « Casa dei Bambini » nel 1907 p.136 n.234
[Illustrazioni fuori testo dell'edizione del 1909] p.691	[Illustrazioni fuori testo dell'edizione del 1913] p.711	[Illustrazioni nel testo delle edizioni del 1926 e del 1935] p.737	[Illustrazioni nel testo dell'edizione del 1950] p.793

Testo critico e comparativo di
Il Metodo della Pedagogia Scientifica

[Dedica]

ALLA NOBIL DONNA | BARONESSA ALICE FRAN-
CHETTI-HALLGARTEN | E AL BARONE LEOPOLDO
FRANCHETTI | SENATORE DEL REGNO | DEDICO QUE-
STO LIBRO | CHE È STATO DA LORO VOLUTO | E CHE
PER OPERA LORO ESCE OGGI | ALLA VITA DEL PENSIE-
RO | BATTEZZANDO NELLA LETTERATURA SCIENTIFICA |
LE « CASE DEI BAMBINI »¹

¹ Nell'edizione del 1913 (E²) la dedica diventa:

ALLA CARA MEMORIA
DELLA
BARONESSA ALICE FRANCHETTI

Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) la dedica è eliminata mentre è presente nell'edizione del 1935 (E⁴):

ALLA CARA MEMORIA
DI
ALICE FRANCHETTI

[Frontespizio]

DR. MED. MARIA MONTESSORI

DOCENTE ALL'UNIVERSITA' DI ROMA

IL METODO

DELLA

PEDAGOGIA SCIENTIFICA

APPLICATO

ALL'EDUCAZIONE INFANTILE

NELLE

CASE DEI BAMBINI



CITTÀ DI CASTELLO

TIPOGRAFIA DELLA CASA EDITRICE S. LAPI

1909²

² Nell'edizione del 1913 (E²) il frontespizio presenta la medesima organizzazione grafica della pubblicazione del 1909 (E¹), fatte alcune eccezioni: è eliminata la

specificazione DOCENTE ALL'UNIVERSITÀ DI ROMA; le parole **PEDAGOGIA SCIENTIFICA** hanno carattere maiuscoletto e neretto ed infine, dopo il titolo, è aggiunta una linea, sotto la quale è indicato il numero dell'edizione del libro. Nell'edizione del 1913 (E²) è poi presente uno stemma, differente rispetto a quello della pubblicazione del 1909 (E¹), seguito dall'indicazione del luogo di edizione, della casa editrice e dell'anno di edizione del volume.

Per cui nell'edizione del 1913 (E²) il frontespizio presenta la seguente grafica:

DR. MED. MARIA MONTESSORI

IL METODO

DELLA

PEDAGOGIA SCIENTIFICA

APPLICATO

ALL'EDUCAZIONE INFANTILE

NELLE

CASE DEI BAMBINI

Seconda edizione accresciuta ed ampliata

Con molte tavole e figure



ROMA
ERMANN O LOESCHER & C^o
(W. REGENBERG)

EDITORI-LIBRAI DI S. M. LA REGINA

1913

Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1935 (E⁴) il frontespizio presenta la medesima organizzazione grafica delle pubblicazioni del 1909 (E¹) e del 1913 (E²), fatte alcune eccezioni. Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1935 (E⁴), così come si è visto per l'edizione del 1913 (E²), è eliminata la specificazione **DOCENTE ALL'UNIVERSITÀ DI ROMA**, mentre sotto il titolo, che in carattere maiuscolo, tondo e neretto, permane uguale a quello dell'edizione del 1909 (E¹), è aggiunta, come nell'edizione del 1913 (E²), una linea, sotto la quale compare l'indicazione del numero dell'edizione. Seguono uno stemma, differente rispetto a quelli presenti nelle pubblicazioni del 1909 (E¹) e del 1913 (E²), l'indicazione del luogo di edizione, della casa editrice e dell'anno di edizione del libro.

Per cui nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1935 (E⁴) il frontespizio presenta la seguente organizzazione grafica:

DR. MED. MARIA MONTESSORI

IL METODO

DELLA

PEDAGOGIA SCIENTIFICA

APPLICATO

ALL'EDUCAZIONE INFANTILE

NELLE

CASE DEI BAMBINI

TERZA EDIZIONE ACCRESCIUTA ED AMPLIATA

CON MOLTE TAVOLE E FIGURE



==== ROMA ====
MAGLIONE & STRINI
== Succ. Loescher ==

[Introduzione]³

L'edizione del 1935 (E⁴), come si è detto, presenta lo stesso frontespizio di quella del 1926 (E³). L'editore Maglione rimise, infatti, sul mercato le copie invendute dell'edizione del 1926 (E³), aggiungendo, però, una copertina in cui è riportato il frontespizio nella forma che si è vista per l'edizione del 1926 (E³), fatta eccezione per due elementi. Il primo è relativo alla raffigurazione dello stemma, nella cui parte centrale scompare la sigla M S sostituita soltanto da M. Il secondo riguarda il nome dell'editore, riportato sotto lo stemma, che nell'edizione del 1926 (E³) è Maglione e Strini mentre in quella del 1935 (E⁴) è solo Maglione. Dopo il nome dell'editore compare la seguente indicazione: Editore Succ. di Loescher & C. 1935–XIII.

Nell'edizione del 1950 (E⁵) il frontespizio muta del tutto rispetto alle precedenti pubblicazioni e presenta la seguente grafica:

MARIA MONTESSORI

LA SCOPERTA DEL BAMBINO

Con 11 tavole fuori testo



GARZANTI

³ Nelle edizioni del 1926 (E³), del 1935 (E⁴) e del 1950 (E⁵) è aggiunta l'introduzione.

Nella terza e quarta edizione l'introduzione è la seguente (vedi la pagina successiva):

INTRODUZIONE ALLA III EDIZIONE

Alla ristampa della III edizione Italiana di questa opera, mi sono trovata innanzi alla grave difficoltà di dover conservare un libro che annunzia un'opera, mentre l'opera già da tempo fu compiuta e determinata. Un altro libro dovrebbe sostituire questo: tuttavia è difficile cancellare il documento primo, che ha diffuso la fondazione di scuole in tutto il mondo. Il titolo del libro, poi, acquistò per l'opera un'importanza storica dopochè il Pontefice Benedetto XV lo copiò di propria mano in tutta la sua lunghezza, per dar prova della sua approvazione e benevolenza verso questo metodo educativo: « La benedizione apostolica... sia pegno di quelle grazie e di quei celesti favori che auguriamo per rendere fecondo di bene Il Metodo della Pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini.

21 novembre 1918.

Benedictus S. S. XV.

Per questo e per il fatto che l'opera educativa ha trovato tanti amatori, non mi sono creduta in diritto di farla sparire. Quel libro che esiste oggi in tante lingue, e che ha in molti paesi più edizioni che in Italia, non poteva dileguarsi nella sua patria di origine, per opera della stessa autrice.

Il « Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'Educazione Infantile nelle Case dei Bambini » esiste sotto altri titoli più semplici, e dove è più diffuso porta il titolo di Montessori Method. Esso è stato tradotto, oltre che in Inglese, anche in Tedesco, in Francese, in Spagnolo (Castigliano), in lingua Olandese, in Svedese, in lingua Rumena, lingua Polacca, lingua Russa, in Portoghese, in Chinese, in Arabo, Giapponese, Indù, ecc. In ogni paese ha portato con sè la fondazione di scuole, ed ha suscitato commenti più o meno vivaci; entusiasmi che hanno portato alla fondazione di società e di periodici; alla creazione di centri per la preparazione di maestre; ed in varii luoghi all'interessamento dei governi, alcuni dei quali, dopo delle discussioni in parlamento, hanno ufficialmente adottato il metodo nelle scuole pubbliche. In paesi lontani e che meno si sospetterebbero da noi potersi interessare a cose italiane, ci sono forse stati i centri più importanti e fattivi: come per es. nei varii stati dell'Australia e nella Nuova Zelanda, o in paesi dell'America Centrale, come la Colombia e il Panamá; o nell'arcipelago, dalle Filippine all'Isola di Giava. Inoltre non v'è nessuno dei grandi continenti ove non si siano diffuse scuole: in Asia, dalla Siria alle Indie, alla China, e al Giappone; in Africa dal Nord in Egitto e Marocco, fino all'estremo Sud, in Capo Town; nelle due Americhe tanto negli Stati Uniti e Canada, come nell'America Latina. Perfino in isolette disperse nei grandi oceani, come nell'isola di Honolulu, a metà strada fra la California e la China, esistono scuole che riproducono lo spirito e l'apparenza materiale della scuola Italiana. Una letteratura molto vasta si è andata accumulando nello spazio di circa un ventennio: basti accennare ai numerosi libri che esistono in lingua inglese ed in lingua spagnuola e russa. Alcuni libri sono scritti da professori di Università: altri da romanzieri che hanno trovato nella nuova vita dei bambini un argomento più interessante che le creazioni della fantasia; altri anche da sacerdoti cattolici, infine da maestre, da madri, e fra queste ultime cito anche, a titolo di gratitudine, Tatiana Sukotine Tolstoj, la figlia prediletta di Leone Tolstoj, la quale volle vedere nelle Case dei Bambini la realizzazione di un sogno che tanto aveva fatto palpitare il cuore del suo grande padre. Il famoso poeta indiano Rabindranath Tagore, ha voluto unire al suo concetto poetico la praticità del mio metodo, diffondendo nell'India e nell'Isola di Giava le scuole Tagore-Montessori.

Che cosa è che ha diffuso questo metodo educativo? Certo non è quella scienza della quale sembra tanto preoccuparsi il titolo italiano del libro: né lo sono gli sforzi che nel testo si trovano, di riallacciare alla psicologia sperimentale molte delle esperienze sui bambini, che hanno aperto la via a così, straordinario sviluppo. Chi ben voglia leggere su tali sforzi, troverà che con queste nuove esperienze si tende a far capire (ciò che nel tempo tra la seconda e la terza edizione già la scienza ufficiale ha capito da sé, all'infuori di ogni influenza di questo libro) che la psicologia sperimentale è stata una delle tante fugaci e mutevoli orientazioni del pensiero umano. Essendo però in pieno sviluppo e successo quando questo libro fu pubblicato la prima volta, esso si affanna a combattervi quell'erroneo concetto: di poter cioè riformare la scuola, solo studiando il bambino. Le reazioni provocate e istantanee a stimoli materiali che si espongono all'anima durante qualche minuto secondo, sono quanto di più illusorio può immaginarsi, da chi tenti con questo di « scoprire » qualche verità sull'anima umana. Ancor più illusorio è poi supporre che non solo la « psicologia » ma la educazione possano venir rinnovate da un simile indirizzo! Infatti negli Stati Uniti d'America, la psicologia sperimentale applicata allo studio degli scolari coi testi Binet e coi loro derivati, o con reattivi sensoriali derivanti dai tentativi tedeschi di Fechner e di Wundt, hanno condotto non già a riforme educative ma a riforme delle prove di esame! Invece di far l'esame finale o l'esame di Stato sulla coltura dell'allievo, si propone là di farlo sul suo valore umano, sulle sue attitudini psichiche, raccolte a mezzo dei testi mentali. E tale sostituzione è la fine logica all'applicazione di reattivi istantanei e provocati.

Il mio concetto di esperimento differisce da questo in due modi. Prima perchè evita di provocare reazioni per volontà dell'esperimentatore; e offre invece dei reattivi alla libera scelta del soggetto; che, appunto, nella scelta stessa manifesta spontaneamente i propri bisogni psichici. Secondo perchè i reattivi, benchè siano mezzi analoghi a quelli della psicologia sperimentale, hanno però come finalità quella di permettere nel soggetto lo stabilirsi di reazioni durevoli, cioè capaci di modificarne la personalità. Poichè non può esserci educazione, altro che in uno stato dinamico, in una continua trasformazione dell'individuo che deve perfezionarsi; e tale processo deve svolgersi secondo i dettami interiori della vita. Sono cioè le forze creative che devono svolgersi: e noi non dobbiamo sostituirci, in modo arbitrario, all'opera divina che si compie in ogni vivente. Infatti non possiamo essere altro nell'opera educativa, che dei cooperatori della creazione: non possiamo perciò forzare il bambino a seguire i nostri reattivi, ma dobbiamo costruire i mezzi più adatti ad aiutare il bambino nel suo lavoro spontaneo.

Nella prima edizione del mio libro non avevo soltanto esposto il concetto dinamico di un « materiale di sviluppo », in opposizione a quello dei « reattivi » della psicologia sperimentale; né avevo esposto una semplice teoria sul valore dell'attività spontanea del bambino. Io esponevo una serie di fatti e un'esperienza vissuta, abbastanza complessa per risulturne tutto un metodo pratico di educazione.

Le mie esperienze però erano tutt'altro che rigide e logiche conclusioni, corrispondenti all'applicazione di un metodo esatto e positivo. Le manifestazioni dei bambini, debordanti dai rigidi limiti delle ricerche, mostravano qualcosa di nuovo, di vivente che zampillava fuori dai miei tentativi, come farebbe una polla d'acqua sorgiva da una roccia. Io, in buona fede, come il semplice Aladino, avevo creduto di tenere in mano una lampada capace al più di condurmi in un luogo ancora inesplorato; ma la cosa che trovai inaspettatamente, fu il « tesoro » nascosto nelle profondità dell'anima infantile. Ed è questo nuovo, questa rilevazione sorprendente e non ciò che potrebbe chiamarsi « l'importanza del mio contributo alla scienza ufficiale », che sospinse il mio metodo così largamente fuori e lontano dal suo luogo di origine.

Il Prof. Godefroy, docente di psicopatologia nell'università di Amsterdam, ha così espresso il fenomeno da lui tanto studiato:

«Nella storia della coltura il Movimento Montessori mi sembra essere un esempio

«quasi unico dello sviluppo e della propagazione estremamente rapidi di un'attitudine «di vita e di un metodo di sviluppo dell'anima e dell'intelligenza della giovane «generazione. Questo fatto è esplicabile solo quando si concepisca che la dottrina di «Madama Montessori ha risvegliato nell'uomo un sentimento che vi era sino allora «incosciente o ancora latente nei cuori, e che aspettava solo lo stimolante necessario per «prendere rapidamente e fortemente coscienza di se stesso, per far nascere delle nuove «tendenze, che sembrano repentinamente dischiudersi tanto nell'educazione quanto nella «nostra vita personale...»

«Esaminando da prima a quali categorie sociali appartengono gli aderenti di «Montessori, si constata che le correnti di pensiero e le razze più divergenti «hanno tra essi i loro rappresentanti. Vi si trovano specialmente dei Cristiani e degli Indù, «dei Cattolici e dei Protestanti, dei radicali dei socialisti e dei conservativi, dei «Giavanesi, dei Cinesi, degli Australiani, degli Europei, coi loro caratteri divergenti. «Quando si domanda a ciascuno di essi che cosa è che li attira in fondo verso il Metodo «Montessori sembra che sia il più spesso di riscontrarvi la realizzazione di qualcuno dei «loro scopi intimi e personali, delle loro proprie idee favorite. Il fatto che ciascuno vi «trovi quello che cerca per la sua propria anima, prova che le idee di Montessori fanno «appello a dei bisogni universali dell'anima ».

Ciò però non vuol dire che l'esperienza dalla quale si origina questo metodo, sia estranea alla esattezza scientifica. Da questo lato anzi le Case dei Bambini sono risultate dei veri laboratori di psicologia. (V. FERRIÈRE, Ginevra. *Ultime opere pedagogiche*).

Le manifestazioni psichiche dei piccoli bambini posti a vivere in un « ambiente » creato sulla guida dei loro bisogni interiori, hanno infatti rivelato forme di lavoro, capacità di resistenza, qualità di obbedienza e di calma, e un progresso intellettuale, che non si erano ancora riscontrati. Per questo l'ambiente dei nostri bambini, che non fu preparato per plasmarli con la suggestione dell'esempio o della volontà dei maestri, ma per lasciarli liberi di esprimere se stessi, venne chiamato Ambiente rivelatore.

In esso vennero tolti gli ostacoli alle espressioni profonde, cioè furono allontanate le tante « cause di repressione », che sono spesso nel bambino motivo di deformazioni permanenti del carattere. Molti pediatri che si sono interessati alle nostre scuole, hanno di più constatato la guarigione di malattie nervose in atto o di disturbi fisiologici nei bambini, appena che questi, venuti nelle nostre scuole, furono sottratti alle cause di repressione a cui erano rimasti sottoposti in famiglia, senza che i genitori e specialmente le madri ne fossero stati consci.

Ma per rimanere nel campo delle osservazioni psicologiche, citerò ancora l'opinione che ha espresso il Prof. Godefroy dopo avere osservato per anni intieri le Scuole Montessori di Amsterdam:

«Bisogna innanzi tutto mettersi in rapporto con i fatti... fare delle osservazioni nei «luoghi dove attualmente delle anime di bambini possono sviluppare senza limitazioni le «loro facoltà; là dove noi vediamo dispiegarsi liberamente e più ampiamente che altrove, «non soltanto le funzioni intellettuali, ma soprattutto le tendenze sottili estetiche, «emozionali e sociali del carattere. Si scorgerà allora che la Scuola Montessori è il luogo «par excellence dove di più in più si otterrà un contatto intimo e intenso insieme con le «profondità dell'anima del bambino; e di là, in ultima conseguenza, con quelle di ogni uomo ».

Piuttosto che il raggiungimento di uno scopo scientifico, bisogna riconoscere che le nostre esperienze, fatte con alcuni mezzi e procedimenti scientifici accuratamente applicati, hanno condotto a scoprire valori umani, che erano rimasti occulti.

Il bambino, colla sua elevazione, ci ha aiutati a comprendere una delle verità del Vangelo, che era rimasta oscura: « Chi vuole essere grande nel Regno dei Cieli, si faccia simile al piccolo bambino ».

MARIA MONTESSORI.

Nell'edizione del 1950 (E⁵) l'introduzione, totalmente riveduta nel contenuto rispetto a quella delle edizioni del 1926 (E³) e del 1935 (E⁴), è la seguente:

INTRODUZIONE ALLA PRESENTE EDIZIONE

Se alla pubblicazione della III edizione italiana mi sentii obbligata a giustificare la ristampa di un libro scritto all'inizio del mio lavoro, tanto più mi sento in dovere di farlo alla pubblicazione della presente edizione, 42 anni dopo. I miei motivi sono sempre gli stessi, ma lo sviluppo del mio lavoro e le conclusioni tratte dalle rilevazioni avute dai bambini nelle nostre scuole superano di molto le più legittime aspettative. Era impossibile aggiornare questo libro, senza riscriverlo completamente non solo per il contenuto, ma anche per la forma. Le circostanze non lo permisero, e sarebbe necessario poter disporre di una completa serie di pubblicazioni specializzate riferentisi ai vari aspetti psicologici e pedagogici della nostra esperienza, estesa a tutto il mondo. Qualcuna di esse è già stata pubblicata (cfr. Il segreto dell'infanzia, La mente assorbente, Educazione per un nuovo mondo, Educando il potenziale umano, Psico-Aritmetica, Psico-geometria, ecc.); altre sono in preparazione.

Nella presente edizione ho cercato soltanto di chiarire alcuni argomenti e specialmente di mettere in evidenza il fatto che il nostro lavoro è il risultato più che la creazione di un nuovo metodo educativo. Le conclusioni a cui giungemmo sono espresse nel nuovo titolo: La scoperta del Bambino. Dopo qualche capitolo ho dato un rapido sguardo d'insieme ai più recenti sviluppi. Il lettore è pregato, perciò, di tener presente che la maggior parte di questo libro fu scritta all'inizio dei nostri esperimenti e spesso si riferisce a teorie scientifiche, ad esperimenti allora in voga o a particolari situazioni di quei giorni. I tempi sono ormai mutati, la scienza ha fatto grandi progressi e così il nostro lavoro; ma i nostri principi non ne sono stati che confermati, e confermata insieme la nostra convinzione: l'umanità può sperare in una soluzione dei suoi problemi, fra cui i più urgenti sono quelli di pace e di unità, soltanto volgendo la propria attenzione e le proprie energie alla scoperta del bambino e allo sviluppo della grande potenzialità della personalità umana in corso di formazione.

Maria Montessori

Poona, novembre 1948.

CONSIDERAZIONI CRITICHE¹

—————²

5 Non intendo di esporre un trattato di Pedagogia Scientifica:
 queste note preventive hanno³ il modesto scopo di render noti i
 risultati assai interessanti di una esperienza pedagogica, la quale
 sembrerebbe aprire una via di pratica attuazione ai nuovi principî che
 tendono a ricostruire la Pedagogia. Si sa infatti, e se ne parla da oltre
 10 dieci anni, che anche la Pedagogia, come già fece la Medicina, tende
 a esulare⁴ dai campi puramente speculativi, per fondare⁵ le sue basi
 sulle indagini positive dell'esperienza. La psicologia fisiologica o
 sperimentale che, da Weber e Fechner al Wundt, è⁶ venuta
 organizzandosi in una scienza nuova, sembrerebbe destinata a
 15 fornirle quel substratum di preparazione, che l'antica psicologia
 metafisica⁷ forniva⁸ alla Pedagogia filosofica⁹. E anche l'antropologia

¹ 1 Nelle edizioni del 1913 (E²) e del 1926 (E³) il titolo, in neretto, corsivo, in carattere minuscolo e seguito da un punto, è posto lateralmente a sinistra.

Nell'edizione del 1950 (E⁵) il titolo ampliato, in neretto, in carattere maiuscolo e posto al centro, è preceduto dall'indicazione del numero del capitolo. Esso assume la seguente forma:

I

CONSIDERAZIONI CRITICHE SULLA SCIENZA APPLICATA ALLA SCUOLA

² 2 Nelle edizioni del 1913 (E²), del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) la linea sotto il titolo del capitolo è eliminata. Questa variante non sarà più registrata.

³ 5–6 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano trattato [...] hanno diventa:

trattato di pedagogia scientifica: queste note preliminari hanno

⁴ 8–11 Nell'edizione del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano nuovi [...] esulare diventa:

nuovi metodi che tendono a dare alla Pedagogia [E⁵ pedagogia] una più larga utilizzazione delle esperienze scientifiche, senza rimuoverla dalle sue naturali basi dei principî speculativi [E⁵ basi su principî speculativi]. Si asserisce con esagerazione, e se ne parla da molti anni, che anche la Pedagogia [E⁵ pedagogia], come già fece la Medicina [E⁵ medicina], tenderebbe ad esulare

⁵ 11 E⁵ poggiare

⁶ 13 E³, E⁵ Wundt, e al Binet, è

⁷ 16 E² morfologica

⁸ 15–16 E³ psicologia forniva

morfologica, applicata allo studio fisico degli scolari, apparisce quale un altro robusto cardine¹⁰ della nuova Pedagogia.¹¹

Ma in verità la Pedagogia¹² Scientifica non fu ancora mai¹³ costruita, nè definita. È qualche cosa di vago di cui si parla, ma che in realtà non esiste. Si direbbe che essa finora è appena l'intuizione di una scienza, che dovrà fatalmente scaturire dal cumulo di scienze positive e sperimentali, che hanno rinnovato il pensiero nel secolo XIX; perchè l'uomo che si è formato un nuovo mondo nell'ambiente scientifico – dovrà pure essere preparato da una nuova pedagogia. Ma niente di più.

In Italia sorse anni fa, con nobile e audace slancio, una cosiddetta *Scuola di Pedagogia Scientifica*, per opera del dottore in medicina prof. Pizzoli, avente scopo¹⁴ di preparare i maestri al nuovo indirizzo della Pedagogia: scuola che ebbe per due o tre anni molto successo, che raccolse,¹⁵ si può dire, tutti i maestri d'Italia, e che fu assunta con magnificenza di materiale scientifico dalla città di Milano. Essa nacque ricchissima – tanto vi affluirono in ogni maniera aiuti economici, con la speranza di costruirvi la “ scienza di formar l'uomo „.¹⁶

⁹ 15–16 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano psicologia [...] filosofica diventa: psicologia forniva alla pedagogia filosofica

¹⁰ 18 E³ altro cardine

¹¹ 18 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano altro [...] Pedagogia. diventa: altro cardinale della nuova pedagogia.

¹² 19 E³ la così detta Pedagogia

¹³ 19 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano la [...] mai diventa: la cosiddetta pedagogia scientifica non fu mai

¹⁴ 21–29 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano Si [...] scopo in seguito alla eliminazione delle righe 21–26 (Si [...] più.) e alla trasformazione delle righe 27–29 (In [...] scopo) presenta la seguente forma:

In Italia sorsero, anni fa, delle cosiddette *Scuole di Pedagogia Scientifica*, [E⁵ di pedagogia scientifica,] per opera di medici pratici [E⁵ esperti], con lo scopo

¹⁵ 30–31 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano Pedagogia [...] raccolse, diventa:

Pedagogia [E⁵ pedagogia]: scuole che ebbero molto successo, e raccolsero,

¹⁶ 34–35 Nell'edizione del 1913 (E²) il brano la [...] l'uomo „, diventa: la « scienza di formar l'uomo ».

L'origine di tanto entusiasmo dovevasi in gran parte alla calda propaganda dell'illustre antropologo Giuseppe Sergi, il quale, da circa trent'anni, veniva diffondendo con opera assidua, tra i maestri di tutta Italia, principî di civiltà nuova fondata sull'educazione:

40 “ Oggi nella vita sociale „, diceva il Sergi “ s'impone¹⁷ un bisogno urgente: il rinnovamento di¹⁸ metodi per l'educazione e per l'istruzione, e chi lotta per questa insegna, lotta per la rigenerazione umana „.¹⁹

45 Nei suoi scritti pedagogici raccolti in un volume: *Educazione ed Istruzione* (Pensieri)¹ ²⁰ nei²¹ quali riassume il contenuto di lezioni

¹⁷ 39–40 **Nell'edizione del 1913 (E²) il brano** sull'educazione: [...] s'impone **diventa:**

sull'educazione: « Oggi nella vita sociale » diceva il Sergi « s'impone

31–40 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano d'Italia [...] s'impone **in seguito alla sostituzione delle righe 31–37 (d'Italia [...] da) e alla trasformazione delle righe 38–40 (circa [...] s'impone) presenta la seguente forma:**

d'Italia. I quali, già prima che i nuovi studi ci venissero dalla Germania e dalla Francia, erano stati interessati dalle scuole di antropologia italiane – alla [E⁵ italiane alla] osservazione metodica dei bambini, durante i vari periodi della crescita e alle misure fatte con strumenti esatti: il Sergi, per esempio, da circa trent'anni [E⁵ cinquant'anni] era andato diffondendo con opera assidua tra i nostri maestri – l'idea di cercare nella [Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano che inizia con la parola maestri e termina con la parola nella diventa: maestri l'idea di cercare, nella] osservazione scientificamente guidata, una fonte di rinnovamento della educazione. « Oggi nella vita sociale » diceva il Sergi « s'impone [Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) le doppie virgolette alte e basse (“ „), come è stato già detto nell'*Introduzione metodologica* (p. 17), sono modificate in quelle basse (« »). Questa variante non sarà più registrata.]

¹⁸ 41 E⁵ dei

¹⁹ 43 E² umana ».

²⁰ 45 **Nell'edizione del 1909 (E¹) la nota della Montessori a piè di pagina presenta la seguente forma:**

¹ Trevesini, 1892.

Nell'edizione del 1913 (E²) la linea che separa il testo dalla nota della Montessori è eliminata.

²¹ 45 E³ Pensieri) (1) nei

E⁵ Pensieri) (I), nei

Nell'edizione del 1926 (E³) la nota della Montessori a piè di pagina presenta la seguente forma:

(I) Trevesini, 1892

Nell'edizione del 1950 (E⁵) la linea che separa il testo dalla nota della Montessori, è eliminata. Questa variante non sarà più registrata. Dunque

e conferenze di propaganda – addita²² come via del rinnovamento desiderato – *lo*²³ *studio metodico dell'educando, condotto sulla guida dell'antropologia pedagogica e della psicologia sperimentale.*

50 “ Da²⁴ parecchi anni io combatto per un'idea che più ripenso, più ritrovo giusta e utile per l'istruzione e l'educazione umana, cioè, che²⁵ per aver metodi naturali e raggiungere questi fini è necessario che noi abbiamo numerose osservazioni esatte e razionali sugli uomini, e principalmente sull'infanzia nella quale si debbono porre le basi dell'educazione e della cultura „²⁶

55 ... “ Misurare²⁷ la testa, la statura ecc. non significa, è vero, fare della pedagogia²⁸; ma significa seguire la via per giungervi, perchè non si può educare alcuno se non si conosce direttamente „²⁹

60 L'autorità del Sergi valse a dare il convincimento che, una volta conosciuto l'individuo –³⁰ l'arte³¹ di educarlo ne sarebbe scaturita quasi naturalmente; e ciò indusse (come spesso avviene) nei suoi seguaci, una confusione di idee, che proveniva da interpretazione troppo letterale e insieme da esagerazione delle idee del maestro –³² cioè alla confusione fra lo studio sperimentale dello

nell'edizione del 1950 (E⁵) la nota della Montessori posta a piè di pagina assume la seguente forma:

(I) Trevesini, 1892.

²² 46 E⁵ propaganda, addita

²³ 47 E⁵ desiderato, *lo*

²⁴ 49 E²

« Da

²⁵ 50–51 E³, E⁵ cioè che

²⁶ 54 E⁵ cultura.

²⁷ 54–55 E² della coltura ».

... « Misurare

55 Nell'edizione del 1950 (E⁵) i puntini all'inizio del capoverso sono eliminati.

²⁸ 56 E², E³ Pedagogia

²⁹ 57 E² direttamente ».

³⁰ 59 E³ l'individuo dalle sole esperienze fenomeniche –

³¹ 59 E⁵ l'individuo dalle sole esperienze fenomeniche, l'arte

³² 61–63 **Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano che [...] maestro – è eliminato e il discorso interrotto a riga 61 riprende a riga 63 nel seguente modo:**

idee, cioè la confusione

65 scolaro e la sua educazione. E poichè l'uno era la³³ via per giungere all'altra, che ne doveva scaturire naturalmente³⁴, si chiamò addirittura *Pedagogia Scientifica* l'Antropologia pedagogica³⁵; e i convertiti al nuovo verbo portarono come vessillo la “ Carta biografica „³⁶, supponendo³⁷ che una volta issata definitivamente tale bandiera sul campo della scuola, la battaglia fosse vinta.

70 Perciò le cosiddette scuole di Pedagogia Scientifica³⁸ insegnavano³⁹ ai maestri a prendere le misure antropometriche, ad usare istrumenti⁴⁰ di estesiometria, a raccogliere dati anamnestici; e il corpo dei nuovi maestri⁴¹ scienziati era formato.⁴²

Invero all'estero non si fa certamente nè di più, nè di meglio. –
75 Anche⁴³ in Francia, in Inghilterra e specialmente in America si sono tentati studi di antropologia e psicologia pedagogica⁴⁴ nelle scuole elementari, con l'illusione di trarre dall'antropometria e dalla psicommetria il rinnovamento della scuola.⁴⁵ Quasi mai però sono i

³³ 64 E³, E⁵ l'uno si faceva come la

³⁴ 65 E⁵ ne sarebbe scaturita naturalmente

³⁵ 65–66 E⁵ addirittura pedagogia scientifica l'antropologia pedagogica

³⁶ 67 Nell'edizione del 1913 (E²) il brano la [...] biografica „, , diventa:

la « Carta biografica »,

³⁷ 68 E⁵ persuasi

³⁸ 70 E² scientifica

³⁹ 70–71 E⁵ di pedagogia scientifica insegnavano

⁴⁰ 72 E⁵ strumenti

⁴¹ 73 E³ dei maestri

⁴² 72–73 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano anamnestici [...] formato. diventa: anamnestici. Così veniva a formarsi il corpo dei maestri scienziati.

⁴³ 74–75 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano si [...] Anche diventa:

si fece nè più, nè meglio.

Anche

⁴⁴ 76 E², E³ Pedagogica

⁴⁵ 78 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) si aggiunge:

Al progresso di tale indirizzo ha seguito lo svolgersi dello [E⁵ indirizzo seguì lo svolgimento dello] studio dell'individuo – andando dalla psicologia di Wundt ai testi del Binet: ma [E⁵ Binet, ma] rimanendo sempre immutato il medesimo equivoco. [Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il capitolo dal titolo **Considerazioni critiche** prosegue, sempre a riga 78, con la seguente variante:]

Di più, quasi mai furono i [E⁵ più, non furono quasi mai i]

80 *maestri* a compiere tali ricerche, ma invece i medici che hanno⁴⁶ un
 interesse più per la loro scienza speciale, che⁴⁷ per la pedagogia⁴⁸; e
 che cercano di dare contributi sperimentali alla psicologia e
 all'antropometria, anzichè organizzare il loro lavoro e i loro intenti a
 formare la tanto attesa Pedagogia scientifica⁴⁹. Infine l'antropologo e
 lo psicologo non si sono mai messi a educare i bambini nelle scuole;
 85 nè mai i maestri esercenti sono⁵⁰ saliti al grado di scienziati di
 gabinetto.

Invece il progresso pratico della scuola richiederebbe una vera
 *fusione*⁵¹ di indirizzi di studio e di pensiero, tale che richiamasse
 direttamente nei campi elevatissimi della scuola gli scienziati, e⁵² che
 90 elevasse i maestri dal livello inferiore di coltura in cui oggi si
 limitano. A questo ideale eminentemente pratico – tendono ora in
 Italia le Scuole Pedagogiche Universitarie fondate dal Credaro – con
 l'intento di estendere la⁵³ Pedagogia dai⁵⁴ limiti di una semplice
 materia secondaria della facoltà filosofica, come era stata finora, a⁵⁵
 95 una facoltà indipendente, la quale, come quella di Medicina,
 comprendesse gl'insegnamenti più varî. – E⁵⁶ tra questi entrarono

⁴⁶ 79 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano ricerche [...] hanno diventa:
 ricerche, bensì i medici, i quali hanno

⁴⁷ 80 E⁵ speciale che

⁴⁸ 80 E², E³ Pedagogia

⁴⁹ 82–83 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano intenti [...] scientifica diventa:
 intenti per formare la tanto attesa pedagogia scientifica

⁵⁰ 85 E⁵ maestri sono

⁵¹ 88 E³, E⁵ *coordinazione*

⁵² 89 E⁵ scienziati e

⁵³ 91–93 Nell'edizione del 1926 (E³) il brano pratico [...] la diventa:
 pratico, venne fondata in Roma una Scuola Pedagogica Universitaria – con
 l'intento di elevare la

⁵⁴ 91–93 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano limitano. [...] dai diventa:
 limitano. Con questo ideale eminentemente pratico, venne fondata in Roma una
 Scuola Pedagogica Universitaria – nell'intento di inalzare la pedagogia dai

⁵⁵ 94 E³, E⁵ finora, in Italia, a

⁵⁶ 95–96 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano di [...] E diventa:
 di medicina, comprendesse gl'insegnamenti più vari. E

pure l'Igiene Pedagogica, l'Antropologia Pedagogica e la Psicologia Sperimentale.⁵⁷

100 Invero l'Italia, che è patria del Lombroso, del De-Giovanni e del Sergi, può portare il vanto di un primato in tale organizzazione. Infatti quei tre scienziati possono chiamarsi fondatori di nuovi indirizzi dell'Antropologia: antropologia criminale il primo, antropologia medica il secondo, e antropologia pedagogica il terzo; e insieme, per gran fortuna della scienza, essi sono stati validi e primi
105 propagatori della loro idea, sì che non solo hanno fatto dei valorosi allievi, ma hanno pur preparato la coscienza delle masse ad abbracciare il rinnovamento scientifico da essi difeso, (vedi il mio trattato: *L'Antropologia pedagogica*).¹ ⁵⁸

110 Oggi lo spirito organizzatore del Credaro ci fa sperare che si compia nelle nostre università la riedificazione della scuola e dei metodi educativi; e soprattutto la vera fusione tra le scienze sperimentali, che hanno indubbiamente preparato un materiale utilizzabile al rinnovamento teorico della pedagogia⁵⁹, e l'arte educativa dei maestri esercenti, i quali elevano nelle Scuole
115 Pedagogiche⁶⁰ universitarie italiane la loro cultura.

E ciò sarebbe gran vanto della patria.⁶¹

⁵⁷ 97–98 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano pure [...] Sperimentale. diventa: pure l'igiene pedagogica, l'antropologia pedagogica e la psicologia sperimentale.

⁵⁸ 108 Nelle edizioni del 1909 (E¹) e del 1913 (E²) la nota della Montessori a piè di pagina presenta la seguente forma (tranne per il fatto che nell'edizione del 1913 (E²) la linea che separa il testo dalla nota è eliminata):

¹ Montessori, *L'Antropologia Pedagogica*, Vallardi.

Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) la nota inserita dalla Montessori è eliminata (vedi in questa pagina la nota 61).

⁵⁹ 113 E² Pedagogia

⁶⁰ 115 E² pedagogiche

⁶¹ 99–116 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano Invero [...] patria. è eliminato, compresa la nota inserita dalla Montessori, e sostituito con quanto segue:

Tuttavia quelle scienze continuarono a svolgersi lungo il loro proprio

*

* *62

120 Ma oggi ci preoccupa nell'educazione l'interesse⁶³
dell'umanità e della civiltà – innanzi⁶⁴ al quale esiste una sola patria:
il mondo. E per una causa di tanto valore tutti quelli che hanno dato
un contributo, anche se questo ebbe il significato di un tentativo non
coronato da successo, sono degni di essere rispettati dall'umanità
civile.

125 Così in Italia la scuola del Pizzoli e i Gabinetti di Antropologia
e di Pedagogia scientifica, che sorsero in varie città d'Italia per opera
di maestri elementari o d'ispettori scolastici, e che caddero ancor
prima di essersi definitivamente organizzati – hanno un grande valore
per la fede che li ispirò, e pel cammino che hanno aperto al pensiero.

130 Non bisogna dire che simili tentativi furono troppo audaci e
spinti da una ristretta comprensione delle nuove scienze ancora in via
di sviluppo: ogni cosa grande nasce su tentativi falliti⁶⁵, e su opere
imperfette. Quando S. Francesco di Assisi ebbe la rivelazione di
dover ricostruire la Chiesa, credè che si trattasse della chiesuola del
135 suo paese che era crollata; e si mise a trasportare pietre sulle spalle
onde riedificarla. Solo dopo si accorse che la sua missione era di
rinnovare la Chiesa cattolica con lo spirito di povertà. Ma il San
Francesco che ingenuamente trasporta le pietre, come quello che

cammino e la Pedagogia in [Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano che inizia con la parola loro e termina con la parola in diventa: loro cammino e la pedagogia in] se stessa rimase nell'antico sfondo filosofico dove era nata, senza lasciarsi toccare e tanto meno trasformare.

⁶² 117–118 Nell'edizione del 1913 (E²) gli asterischi sono disposti in modo orizzontale.

Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) gli asterischi sono eliminati e il discorso prosegue senza interruzione.

⁶³ 119 E³, E⁵ nell'educazione non tanto la scienza quanto l'interesse

⁶⁴ 120 E⁵ civiltà, innanzi

⁶⁵ 132 E² facili

fulgidamente conduce a un trionfo dello spirito, sono la stessa
140 persona in due età diverse.⁶⁶

E così noi che lavoriamo a un solo trionfo⁶⁷, siamo quasi
membra o età di una persona medesima: e quelli che vengon dopo
arrivano, perchè ci furono quelli che credettero e lavorarono prima.

Così molto analogamente abbiamo⁶⁸ creduto che trasportando
145 le pietre del duro e arido esperimento da gabinetto nella⁶⁹ scuola
antica e crollante, potessimo riedificarla. Noi abbiamo guardato⁷⁰ ai
portati della scienza materialistica e meccanicista con la stessa
speranza con cui san Francesco guardò i frantumi di granito che
dovevano pesare sulle sue spalle⁷¹.

150 Ma appunto per questo ci siamo messi in una via falsa e
ristretta, che è necessario di superare per imbatterci veramente sulla⁷²
rinnovata arte di preparare le generazioni umane.

*

* *73

155 Preparare⁷⁴ i maestri sulla guida delle scienze sperimentali –
non⁷⁵ è facile cosa. Quando avessimo insegnato loro nel modo più

⁶⁶ 125–140 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano Così [...] diverse. è eliminato.

⁶⁷ 141 E⁵ fine

⁶⁸ 144 E⁵

Analogamente abbiamo

⁶⁹ 145 E⁵ esperimento dai laboratori nella

⁷⁰ 146 E³ riedificarla. Molti hanno guardato

Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano crollante [...] guardato diventa:
crollante potessimo riedificarla. Molti hanno guardato

⁷¹ 147–149 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano la [...] spalle è
eliminato e il discorso interrotto a riga 147 prosegue con un'aggiunta:
con troppa illusione.

⁷² 151 E⁵ nella

⁷³ 153–154 Nelle edizioni del 1913 (E²) e del 1926 (E³) gli asterischi sono
disposti in modo orizzontale.

Nell'edizione del 1950 (E⁵) gli asterischi sono eliminati e il discorso
prosegue senza interruzione.

⁷⁴ 155 E⁵

Creare

⁷⁵ 155–156 E⁵ sperimentali non

minuzioso l'antropometria e la psicomètria – avremmo⁷⁶ fabbricato dei meccanismi, la cui utilità sarebbe molto problematica. Infine iniziando all'esperienza così intesa i maestri, rimaniamo sempre in un
 160 campo teorico: il maestro di prima, preparato su principi⁷⁷ di filosofia metafisica, conosceva le idee di alcuni uomini considerati autorevoli – e muoveva i muscoli del linguaggio nel parlarne, e i muscoli dell'occhio nel leggere; invece i nostri conoscono alcuni istrumenti e fanno muovere i muscoli delle braccia per usarli; inoltre hanno
 165 un'idea, che è storia di tentativi analoghi a quelli che essi aridamente hanno imparato a compiere.

La differenza non è sostanziale. Perché le differenze profonde non possono esistere nelle modalità esteriori, ma nell'uomo interiore.⁷⁸ Noi con l'iniziazione alle esperienze non abbiamo certo
 170 preparati *nuovi maestri*. E soprattutto⁷⁹ abbiamo lasciato gli educatori sulla soglia delle scienze sperimentali, non ammettendoli alla sua parte più⁸⁰ nobile e più profonda – alla quale⁸¹ si formano gli scienziati.

Invero, che cosa è uno scienziato?

175 Non certo colui che sa maneggiare tutti gl'istrumenti di fisica di un gabinetto⁸² o che nel laboratorio di chimica rimaneggia⁸³ con sicurezza tutti i reattivi: o che sa in biologia improntar i preparati microscopici. Anzi molto spesso persone assai al di sotto degli

⁷⁶ 157 E⁵ psicomètria, avremmo

⁷⁷ 160 E² principi

⁷⁸ 158–169 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano Infine [...] interiore. è eliminato e il discorso interrotto a riga 158 riprende a riga 169 nel seguente modo:

problematica. Noi

⁷⁹ 170 E⁵ soprattutto

⁸⁰ 171–172 E⁵ alla sfera più

⁸¹ 172 E⁵ profonda nella quale

⁸² 176 E⁵ laboratorio

⁸³ 176 E⁵ maneggia

180 “ scienziati », come⁸⁴ sarebbero gli assistenti o i semplici *preparatori*,
sono essi⁸⁵, non lo scienziato, che hanno la più gran⁸⁶ sicurezza della
tecnica *sperimentale*.

Noi chiamiamo scienziato la figura di colui che
nell’esperimento ha *sentito* un *mezzo*⁸⁷ conducente a indagare le
profonde verità della vita, a sollevare un qualche velo dei suoi
185 affascinanti segreti: e⁸⁸ che in tale indagine ha sentito nascere dentro
sè un *amore* così passionale⁸⁹ pei misteri⁹⁰ della natura, da
dimenticare se stesso. Lo scienziato non è il maneggiatore
d’istrumenti – è il religioso⁹¹ della natura⁹². Questo sublime
innamorato porta della sua passione, come un⁹³ monaco, i segni
190 esterni: noi chiamiamo scienziato quegli che vive oramai nel suo
gabinetto senza⁹⁴ più sentire il mondo esteriore, quasi un trappista del
medio evo; quegli⁹⁵ che è⁹⁶ trascurato nel vestire, perchè non si
ricorda più di se stesso; quegli che instancabile⁹⁷ nel guardare al
microscopio, diventa cieco; – quegli che si inocula la tubercolosi,
195 ingerisce gli escrementi di colerosi, nell’ansia di conoscere i veicoli

⁸⁴ 178–179 E² degli « scienziati » come

179 E³ scienziati », come

178–179 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano persone [...] come diventa:
persone che non sono al livello di « scienziati », come

⁸⁵ 180 E⁵ esse

⁸⁶ 180 E⁵ larga

⁸⁷ 183 E⁵ mezzo

⁸⁸ 185 E⁵ segreti, e

⁸⁹ 186 E³ appassionato

⁹⁰ 186 E⁵ così appassionato per i misteri

⁹¹ 188 E³ conoscitore

⁹² 187–188 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano è [...] natura diventa:
è chi maneggia gli strumenti, ma chi conosce la natura

⁹³ 189 E⁵ il

⁹⁴ 190–191 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano vive [...] senza diventa:
vive ormai nel suo laboratorio senza

⁹⁵ 191–192 Nell’edizione del 1926 (E³) il brano esteriore, [...] quegli diventa:
esteriore, e trascorre talora fino agli eccessi come quegli

⁹⁶ 191–192 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano esteriore, [...] è diventa:
esteriore, e si comporta talora in modo stravagante, come chi è

⁹⁷ 193 E⁵ che, instancabile

di trasmissione delle malattie; quegli che sa come un preparato chimico possa essere esplosivo, ma pure tenta la sua sintesi, e rimane fulminato.

200 Ecco lo spirito dell'uomo di scienza, al quale la natura voluttuosamente rivela⁹⁸ i suoi segreti coronandolo con la gloria della scoperta.

205 Esiste dunque uno « spirito », dello⁹⁹ scienziato, oltre a un « meccanismo », dello¹⁰⁰ scienziato. E lo scienziato è al culmine della sua ascesa, allorchè lo spirito ha trionfato sul meccanismo; da lui la scienza avrà non solo nuove rivelazioni della natura, ma sintesi filosofiche di pensiero.

210 Ora io credo che dobbiamo preparare nei maestri, più¹⁰¹ lo *spirito* che il meccanismo dello scienziato: cioè¹⁰² *l'indirizzo di preparazione* deve essere verso lo spirito, anzichè verso il meccanismo.

215 Come noi, allorquando vedevamo nella preparazione scientifica il meccanismo soltanto, non volevamo certo mettere il maestro elementare nella condizione di essere insieme un perfetto dottore assistente di gabinetto d'Antropologia, di gabinetto di Psicologia scientifica¹⁰³, e un igienista dell'infanzia e della scuola; ma volevamo solo *indirizzarlo* al cammino della scienza sperimentale, insegnandogli a maneggiare un po' gli uni, un po' gli altri strumenti – così noi dobbiamo¹⁰⁴ *indirizzare* il maestro, pur limitatamente

⁹⁸ 199–200 E³, E⁵ natura rivela

⁹⁹ 202 E² uno « spirito » dello

¹⁰⁰ 202–203 E² un « meccanismo » dello

¹⁰¹ 207 E⁵ maestri più

¹⁰² 208 E⁵ scienziato; cioè

¹⁰³ 214–215 **Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano** assistente [...] scientifica **diventa:**

assistente di laboratorio d'antropologia, di laboratorio di psicologia scientifica

¹⁰⁴ 217–218 **Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano** maneggiare [...] dobbiamo **diventa:**

maneggiare ora gli uni, ora gli altri strumenti – così dobbiamo

agli scopi che si prefigge il suo ufficio, sulla via dello “ *spirito*
 220 *scientifico* „.¹⁰⁵

Cioè dobbiamo far nascere nella coscienza del maestro
 l’*interesse alla manifestazione dei fenomeni naturali* in genere, fino
 al punto che ami la natura, e che conosca¹⁰⁶ l’aspettativa ansiosa di
 chi ha preparato un esperimento onde attenderne la rivelazione.¹ ¹⁰⁷

225 Gl’istrumenti sono¹⁰⁸ come l’alfabeto e bisogna saperli
 manovrare, per poter leggere nella natura; ma come il libro che
 contenga la rivelazione dei più grandi pensieri di uno scrittore, ha
 nell’alfabeto il mezzo di comporre la lettera delle sue parole; così la
 natura sotto il meccanismo dell’esperienza, ha l’infinita serie di
 230 rivelazione dei¹⁰⁹ suoi segreti.

Ora chi compitasse potrebbe leggere a rigore le parole del
 sillabario, come quelle di un’opera di Shackspeare¹¹⁰, purchè in
 quest’ultima la stampa fosse abbastanza chiara.

235 Chi è iniziato solo all’esperimento bruto – è¹¹¹ come colui che
 compita il senso letterale delle parole in un sillabario; e a tale livello
 lasciamo i maestri, se limitiamo la loro preparazione al meccanismo.

¹⁰⁵ 219–220 Nell’edizione del 1913 (E²) il brano dello [...] *scientifico* „, diventa:
 dello « *spirito scientifico* ».

¹⁰⁶ 223 E⁵ e conosca

¹⁰⁷ 224 Nell’edizione del 1909 (E¹) la nota della Montessori a piè di pagina
 presenta la seguente forma:

¹ Vedere nel mio *Trattato sull’Antropologia pedagogica* il capitolo sul
 “ metodo nelle scienze sperimentali „.

Nell’edizione del 1913 (E²) la nota della Montessori a piè di pagina
 presenta la seguente forma:

¹ Vedere nel mio *Trattato sull’Antropologia pedagogica* il capitolo sul
 « metodo nelle scienze sperimentali ».

Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) la nota della Montessori è
 eliminata.

¹⁰⁸ 224–225 E⁵ rivelazione.

Gli strumenti sono

¹⁰⁹ 228–230 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano comporre [...] dei diventa:
 comporre in lettere le sue parole, così la natura, grazie al meccanismo
 dell’esperienza, concede l’infinita serie di rivelazioni dei

¹¹⁰ 232 E², E³, E⁵ Shakespeare

Dobbiamo invece renderli interpreti dello spirito e colti dello spirito della¹¹² natura; similmente a colui che pur avendo un giorno imparato a compitare, giunge¹¹³ a leggere a traverso i segni grafici il pensiero di Shackspeare¹¹⁴, o di Goethe, o di Dante.

Come si vede la¹¹⁵ differenza è grande e la via è lunga.

Tuttavia il primitivo nostro errore era naturale: il¹¹⁶ bambino che ha finito il sillabario ha l'illusione di saper leggere; infatti¹¹⁷ egli legge le insegne delle botteghe, i titoli dei giornali, e ogni parola o frase che eventualmente gli cada sotto gli occhi. È molto semplice l'errore nel quale egli cadrebbe se, entrando in una biblioteca, s'illudesse di saper leggere il *senso* di quei libri. Ma provando, sentirebbe che “ saper leggere meccanicamente „ è¹¹⁸ nulla, e uscirebbe dalla biblioteca per andare ancora a scuola.

Così è dei maestri che abbiamo creduto di preparare alla “ Pedagogia Scientifica „ , insegnando¹¹⁹ loro Antropometria e Psicometria.¹²⁰

*

* *121

¹¹¹ 234 E⁵ brutto è

¹¹² 237–238 E², E³ spirito della

Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano invece [...] della diventa:

invece renderci interpreti dello spirito della

¹¹³ 239 E⁵ compitare giunge

¹¹⁴ 240 E², E³, E⁵ Shackspeare

¹¹⁵ 241 E², E³, E⁵ vede, la

¹¹⁶ 242 E³, E⁵ naturale; il

¹¹⁷ 243 E⁵ leggere: infatti

¹¹⁸ 248 Nell'edizione del 1913 (E²) il brano che [...] è diventa:

che « saper leggere meccanicamente » è

¹¹⁹ 250–251 Nell'edizione del 1913 (E²) il brano alla [...] insegnando diventa:

alla « Pedagogia Scientifica » insegnando

¹²⁰ 250–252 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano è [...] Psicometria. diventa:

è della illusione di preparare a una nuova pedagogia, nuovi [E⁵ pedagogia nuovi] maestri, insegnando loro Antropometria e Psicologia sperimentale [E⁵ loro antropometria e psicologia sperimentale].

¹²¹ 253–254 Nelle edizioni del 1913 (E²), del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) gli asterischi sono disposti in modo orizzontale.

255 Mettiamo da parte le difficoltà di preparare i maestri-scienziati
 nel senso accennato; non facciamo neppure il tentativo di un
 programma, perchè altrimenti occorrerebbe deviare in un argomento
 che qui non è nostro scopo.¹²² Supponiamo invece di aver preparato
 già i maestri, con lunghi esercizi¹²³, all'*osservazione della natura*, e
 260 di averli condotti¹²⁴ p. es. al grado di quegli scienziati zoologi, che¹²⁵
 si alzano di notte, per andare penosamente tra i boschi, a¹²⁶
 sorprendere il risveglio e le prime manifestazioni di vita diurna di
 qualche famiglia d'insetti che li interessano: – ecco lo¹²⁷ scienziato
 che potrebbe essere assonnato e stanco del cammino: ma che è
 265 vibrante di vigilanza: il quale non¹²⁸ si accorge se è infangato o
 polveroso, se la nebbia lo bagni e se il sole lo bruci; ma solo è intento
 a non rivelare minimamente la presenza di se stesso, affinché
 gl'insetti per ore e ore compiano pacificamente le loro funzioni
 naturali ch'egli vuole osservare.

270 Supponiamo che siano¹²⁹ al grado di quello scienziato il quale
 già miope, sapendo come ciò affatichi la sua vista, pure osserva al
 microscopio degli infusori¹³⁰ nei loro movimenti spontanei – e¹³¹ gli
 sembra che nel modo di scansarsi l'un l'altro e nel modo di scegliere
 il nutrimento, siano forniti di una crepuscolare coscienza;¹³² e poi

¹²² 258 E⁵ non perseguiamo.

¹²³ 259 E², E³, E⁵ esercizi

¹²⁴ 260 E⁵ portati

¹²⁵ 260 E⁵ zoologi che

¹²⁶ 261 **Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano** andare [...] **a diventa:**
 andare, incuranti di fatiche e disagi, tra i boschi a

¹²⁷ 263 **Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano** d'insetti [...] **lo diventa:**
 d'insetti cui si interessano. Ecco lo

¹²⁸ 264-265 **Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano** cammino [...] **non diventa:**

cammino, ma che è vibrante e vigile: egli non

¹²⁹ 270 E⁵ che quei maestri siano

¹³⁰ 272 E² infusori

E³ infusori

¹³¹ 272 **Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano** degli [...] **e diventa:**
 degli infusori nei loro movimenti spontanei, e

¹³² 274 E³ coscienza o istinto;

275 perturba quella¹³³ vita pacifica con uno stimolo elettrico, osservando
 come alcuni si raggruppano¹³⁴ al¹³⁵ polo positivo e altri al negativo; e
 quindi sperimenta uno stimolo luminoso, e vede come alcuni
 corrano verso la luce e altri ne rifuggano; e indaghi¹³⁶ tali fenomeni
 di tropismo: – sempre¹³⁷ fissando la mente sul problema se
 280 quell'accorrere o fuggire agli stimoli, sia¹³⁸ della stessa natura dello
 scansarsi, dello scegliere il cibo; cioè se sia dovuto a scelta e a
 fenomeno crepuscolare di coscienza,¹³⁹ anzichè ad attrazione o a
 repulsione fisica simile a quella della calamita e del ferro. E
 supponiamo che questo scienziato, accorgendosi che sono le due
 285 dopo mezzogiorno e che non ha ancora pranzato,¹⁴⁰ senta la gioia di
 avere studiato in un gabinetto¹⁴¹ anzichè in casa sua, ove lo avrebbero
 chiamato due ore prima,¹⁴² interrompendo insieme l'interessante
 osservazione e il digiuno.

290 Supponiamo, dico, che il maestro sia arrivato
 (indipendentemente dalla sua cultura scientifica) a sentire un
 consimile¹⁴³, per quanto più attenuato interesse¹⁴⁴ nell'osservazione
 dei fenomeni naturali. Ebbene, tale preparazione non basterebbe.

¹³³ 274–275 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano coscienza [...] quella diventa: coscienza o istinto; egli turba poi quella

¹³⁴ 276 E³ raggruppano

¹³⁵ 275–276 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano elettrico, [...] al diventa: elettrico, e osserva come alcuni si raggruppano al

¹³⁶ 278 E⁵ indaga

¹³⁷ 279 E⁵ tropismo, sempre

¹³⁸ 280 E⁵ stimoli sia

¹³⁹ 282 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) si aggiunge: o, meglio, di istinto naturale,

¹⁴⁰ 284–285 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano due [...] pranzato, in seguito alla eliminazione a riga 285 del brano e [...] pranzato diventa:

due pomeridiane,

¹⁴¹ 286 E⁵ laboratorio

¹⁴² 287 E⁵ chiamato per il pranzo,

¹⁴³ 291 Nell'edizione del 1926 (E³) dopo la parola consimile (in effetti dopo le sillabe consi– in quanto la parola consimile è divisa in due parti, con la terza e quarta sillaba collocate dopo l'introduzione di due immagini) sono inserite due pagine, non numerate, ma da noi considerate come 8 bis e 8 ter, in cui

Egli infatti è destinato nel suo scopo definitivo, non già ad
osservar insetti o infusori,¹⁴⁵ ma l'uomo.

295 E non l'uomo nelle manifestazioni dei suoi costumi diurni,
quali quelle famiglie d'insetti, al¹⁴⁶ loro risvegliarsi al mattino; ma
l'uomo nel suo svegliarsi alla vita intellettuale.

L'interesse verso l'umanità per¹⁴⁷ chi vuole educarla, deve
avere un carattere che connetta più intimamente l'osservatore e
300 l'osservando, di quel che non facciano lo zoologo, o¹⁴⁸ il botanico con
la natura; e ciò che è più intimo, è¹⁴⁹ necessariamente più dolce.
L'uomo non può amare l'insetto o la reazione chimica – senza¹⁵⁰
attrito; quell'attrito che in realtà, a chi l'osserva senza passione,
apparisce come una sofferenza, uno strappo alla vita propria, un
305 martirio.

Ma l'amore da uomo a uomo può essere più dolce e così
semplice, che non il¹⁵¹ privilegiato dello spirito,¹⁵² ma le masse
possano giungervi senza sforzo.

È necessario che i maestri, iniziati abbastanza nello “ spirito
310 di scienziati „ –¹⁵³ riposino nel sollievo che¹⁵⁴ ben presto dovranno
provare, diventando osservatori dell'umanità.

compaiono due illustrazioni (ill.1 E³, ill.2 E³), per le quali vedi l'Edizione critica pp. 739–740. Nell'edizione del 1950 (E⁵) le illustrazioni sono eliminate.

¹⁴⁴ 291 E², E³, E⁵ attenuato, interesse

¹⁴⁵ 293–294 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano destinato [...] infusori, **diventa:** destinato dalla sua missione ad osservare non già insetti o infusori,

¹⁴⁶ 296 E⁵ d'insetti al

¹⁴⁷ 298 E⁵ l'umanità, per

¹⁴⁸ 300 E⁵ zoologo o

¹⁴⁹ 301 E⁵ intimo è

¹⁵⁰ 302 E⁵ chimica senza

¹⁵¹ 307 Nell'edizione del 1926 (E³) il brano semplice [...] il **diventa:** semplice che non solo il

¹⁵² 307 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano semplice [...] spirito, **diventa:** semplice che non solo chi ha uno spirito privilegiato,

¹⁵³ 309–310 Nell'edizione del 1913 (E²) il brano nello [...] scienziati „ – **diventa:** nello « spirito di scienziati » –

¹⁵⁴ 309–310 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano iniziati [...] che **diventa:** iniziati nello « spirito dello scienziato », si confortino nel pensiero che

Per dare un'idea di questa seconda forma di preparazione dello spirito, immaginiamo d'interpretar¹⁵⁵ l'anima mistica dei primi seguaci di Gesù Cristo, i quali sentivano da Lui parlare di un Regno di Dio alto, grandioso¹⁵⁶ al di là di quanto possa concepirsi sulla terra. E ad uno¹⁵⁷ dei discepoli vien fatto di pensare come mai potranno essere i grandi, in questo Regno. E lo¹⁵⁸ chiede con ingenua curiosità: “ Maestro¹⁵⁹, e come¹⁶⁰ sarà il più grande di tutti, nel Regno dei Cieli „?¹⁶¹ – A cui Cristo, carezzando¹⁶² il capo di un piccolo bambino che lo fissava incantato – rispose¹⁶³: “ Chi¹⁶⁴ potrà farsi simile a questo fanciullo, quegli sarà il più grande nel Regno dei Cieli „. ¹⁶⁵

Ora supponiamo un'anima ardentemente mistica, che osservi in tutte le manifestazioni sue il piccolo fanciullo, per imparare con un misto di rispetto e d'amore, di sacra curiosità, e di aspirazione alle supreme altitudini del Cielo – la¹⁶⁶ via della propria perfezione; e di porla nel bel mezzo di una classe, popolata da piccoli fanciullini.

Ebbene, questo non sarebbe il nuovo educatore che vogliamo formare.

Ma cerchiamo di fondere¹⁶⁷ in un'anima sola lo spirito di aspro sacrificio dello scienziato – e¹⁶⁸ quello di estasi ineffabile d'un tale

¹⁵⁵ 313 E⁵ d'interpretare

¹⁵⁶ 315 E², E³ alto grandioso

¹⁵⁷ 315–316 E⁵ sulla Terra. Ad uno

¹⁵⁸ 317 E², E³, E⁵ Regno, e lo

¹⁵⁹ 317–318 E² curiosità: « Maestro

¹⁶⁰ 318 E⁵ Maestro, come

¹⁶¹ 319 E² Cieli?

¹⁶² 319 **Nell'edizione del 1926 (E³) il brano Cieli [...] carezzando diventa: Cieli? » – A cui Cristo carezzando**

Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano Cieli [...] carezzando diventa: Cieli? » E Cristo carezzando

¹⁶³ 320 E⁵ risponde

¹⁶⁴ 320 E² rispose: « Chi

¹⁶⁵ 322 E² Cieli ».

¹⁶⁶ 326 E⁵ Cielo la

¹⁶⁷ 330 E⁵ infondere

¹⁶⁸ 331 E⁵ scienziato e

mistico – e avremo completamente preparato lo spirito del
 “ maestro „.¹⁶⁹

335 Egli infatti imparerà dal fanciullo stesso i mezzi e la via per la
 propria educazione; cioè imparerà dal fanciullo a perfezionarsi come
 educatore.

*

* *170

340 Immaginiamo uno dei nostri botanici o zoologi, pratico nella
 tecnica dell’osservazione e dell’esperienza, che avesse viaggiato p.
 es., per istudiare sul luogo la peronospera – e¹⁷¹ avesse compiuto in
 aperta campagna le sue osservazioni; e¹⁷² poi al microscopio e in
 generale nel gabinetto¹⁷³, le ulteriori ricerche ed esperienze di cultura
 ecc.; o che avesse p. es. studiato le zecche introducendosi¹⁷⁴ nelle
 345 stalle e cercando tra gli escrementi degli animali; – che¹⁷⁵, infine,
 intendesse che cosa è studiar la natura, e conoscesse tutti i mezzi che
 la moderna scienza sperimentale offre per raggiungere tale scopo; –
 dico, immaginiamo uno di questi destinato¹⁷⁶, in merito agli studî¹⁷⁷
 superati,¹⁷⁸ a coprire un posto scientifico, con l’incarico di compiere
 350 delle ricerche nuove sugli imenotteri. E che giunto sul posto del suo
 destino, gli ponessero avanti agli¹⁷⁹ occhi una scatola, coperta di un

¹⁶⁹ 332–333 E² del « maestro ».

¹⁷⁰ 337–338 Nelle edizioni del 1913 (E²), del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) gli
 asterischi sono disposti in modo orizzontale.

¹⁷¹ 341 E⁵ peronospera e

¹⁷² 342 E², E³, E⁵ osservazioni, e

¹⁷³ 343 E⁵ laboratorio

¹⁷⁴ 344 E², E³ zecche, introducendosi

Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano avesse [...] introducendosi diventa:
 avesse studiato le zecche, introducendosi

¹⁷⁵ 345 E⁵ animali, che

¹⁷⁶ 348 E³ destinati

¹⁷⁷ 348 E², E³ studi

¹⁷⁸ 348–349 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano questi [...] superati, diventa:
 questi studiosi fosse designato per i suoi meriti,

¹⁷⁹ 350–351 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano imenotteri [...] agli diventa:
 imenotteri; e che, giunto sul posto, gli mettessero davanti agli

limpido vetro, sul fondo della quale fossero infilate con uno spillo e conservate delle belle farfalle morte ad¹⁸⁰ ali spiegate. Il giovane studioso direbbe che quello è un gioco¹⁸¹ da bambini e non un
 355 materiale di studio da scienziati; che quelle preparazioni nella scatola, sono¹⁸² il complemento alla ginnastica¹⁸³ che fanno i ragazzi nei giardini pubblici, quando acchiappano le farfalle con una reticella sospesa a un bastoncino. Lo sperimentalista innanzi a quell'oggetto non potrebbe far nulla.

360 Lo stesso sarebbe se ponessimo un maestro scienziato secondo il nostro concetto, –¹⁸⁴ in¹⁸⁵ una delle nostre odierne scuole, ove i fanciulli sono soffocati nelle espressioni spontanee della loro personalità, come esseri morti; e fissi sul posto rispettivo, sul banco – come¹⁸⁶ farfalle infilate a uno spillo; mentre¹⁸⁷ dispiegano le ali del
 365 sapere aridamente acquisito, e che¹⁸⁸ può esser simboleggiato da quelle ali, che hanno il significato di vanità.

Dunque non vale preparare il maestro scienziato: occorre approntargli la *scuola*.

È necessario che la scuola *permetta le libere manifestazioni naturali del*¹⁸⁹ *fanciullo* perchè vi nasca la Pedagogia Scientifica: questa è la sua riforma¹⁹⁰ essenziale.

Nessuno potrà osare l'affermazione che tale principio sia già

¹⁸⁰ 353 E³, E³, E⁵ morte, ad

¹⁸¹ 354 E³, E⁵ giuoco

¹⁸² 355–356 E², E³ scatola sono

¹⁸³ 355–356 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano scatola [...] ginnastica diventa: scatola sono il completamento di una ginnastica

¹⁸⁴ 361 E³ concetto –

¹⁸⁵ 360–361 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano maestro [...] in diventa: maestro, che sia uno scienziato secondo il nostro concetto, in

¹⁸⁶ 363–364 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano personalità [...] come diventa: personalità come esseri morti e stanno fissi al posto rispettivo, sul banco, come

¹⁸⁷ 364 E⁵ spillo, mentre

¹⁸⁸ 365 E⁵ acquisito – sapere – che

¹⁸⁹ 369–370 E³, E⁵ *permetta il libero svolgimento dell'attività del*

¹⁹⁰ 370–371 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano la [...] riforma diventa: la pedagogia scientifica: questa è la riforma

esistente nella pedagogia¹⁹¹ e nella scuola¹⁹². È vero che qualche
 pedagogista – auspice il Rousseau, – espresse fantastici principî e¹⁹³
 375 vaghe aspirazioni di libertà infantile: ma il vero concetto di *libertà* è
 affatto sconosciuto ai pedagogisti. Essi hanno spesso della *libertà* il
 concetto che se ne sono fatti i popoli nell'ora della ribellione alla
 schiavitù; o, in un grado più elevato, hanno un concetto di *libertà*
sociale che è sempre ristretto, perchè¹⁹⁴ significa un gradino superato
 380 della scala di Giacobbe,¹⁹⁵ cioè la liberazione¹⁹⁶ di qualche cosa di
 parziale: di una patria, di una casta, del pensiero¹⁹⁷.

La concezione di libertà che deve ispirare la pedagogia¹⁹⁸ è
 invece universale: ce l'hanno illustrata le scienze biologiche del XIX
 secolo, quando ci offrono i mezzi per istudiare la vita.

385 Ond'è che se l'antica pedagogia¹⁹⁹ avea intraveduto o
 vagheggiato i principî di studiare lo scolaro prima di educarlo, e di
 lasciarlo libero nelle sue manifestazioni spontanee – tale intuizione
 appena espressa e indefinita – non può rendersi *attuabile*, *pratica* e
 perciò *realizzabile*, altro che dopo il contributo delle scienze
 390 sperimentali dell'ultimo secolo.

Non²⁰⁰ è il caso di soffermarsi a discutere: basta provare. Chi
 dicesse che il principio di libertà informa oggi la pedagogia²⁰¹ e la

¹⁹¹ 373 E², E³ Pedagogia

¹⁹² 372–373 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano già [...] scuola diventa:
 già acquisito alla pedagogia e alla scuola

¹⁹³ 374 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano Rousseau [...] e
 diventa:

Rousseau – espresse fantastici principî e

¹⁹⁴ 378–379 Nelle edizioni del 1913 (E²), del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano
libertà [...] perchè diventa:

libertà che è sempre ristretto perchè

¹⁹⁵ 380 E³ scala,

¹⁹⁶ 380 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano scala [...] liberazione diventa:
 scala, cioè della liberazione

¹⁹⁷ 381 E³, E⁵ casta, di una forma di pensiero

¹⁹⁸ 382 E², E³ Pedagogia

¹⁹⁹ 385 E² Pedagogia

²⁰⁰ 383–391 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano universale: [...] Non è sostituito da quanto segue:

scuola farebbe sorridere²⁰², come un fanciullo che innanzi alle scatole delle farfalle infilate, insistesse²⁰³ ch'esse son vive e possono volare.

395 Il principio di *schiavitù* informa tutta la pedagogia²⁰⁴ che si sta per sorpassare: e²⁰⁵ quindi lo stesso principio informa la scuola²⁰⁶.

Una prova – il banco. Ecco per esempio una luminosa prova degli errori della primitiva Pedagogia²⁰⁷ scientifica materialistica, la quale s'illudeva di portar le sue pietre sparse, alla²⁰⁸ riedificazione del
 400 piccolo, crollante edificio della scuola. Esisteva il banco brutto e cieco ove si ammassavano gli scolari: viene la scienza e perfeziona il banco. In tale opera essa tutti contempla i contributi dell'Antropologia: le età del²⁰⁹ fanciullo e la lunghezza delle sue gambe, per modellare a una giusta altezza il sedile; con cura matematica calcola le distanze
 405 tra il sedile e il leggio, perchè il dorso del bambino non si deformi nella scoliosi; e perfino (oh, profondità dell'intuizione e dell'adattamento!²¹⁰) separa i sedili – e li misura nella larghezza affinchè il fanciullo ci stia seduto appena appena, sí da non potersi più nemmeno sgranchire con mosse laterali, e ciò per essere separato
 410 dal vicino; e il banco è costruito in modo che il fanciullo sia il più

universale: è la liberazione della vita repressa da infiniti ostacoli – che [E⁵ ostacoli che] si oppongono al suo sviluppo armonico, organico e spirituale. Realtà di suprema importanza – sfuggita [E⁵ importanza sfuggita] sino ad oggi a una grande schiera di osservatori!

Non

²⁰¹ 392 E², E³ Pedagogia

²⁰² 393 E⁵ ridere

²⁰³ 394 E⁵ infilate insistesse

²⁰⁴ 395 E² Pedagogia

²⁰⁵ 395–396 Nell'edizione del 1926 (E³) il brano Il [...] e diventa:

Un principio di repressione estesa talora fino quasi alla *schiavitù*, informa gran parte della Pedagogia e

²⁰⁶ 395–396 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano Il [...] scuola diventa:

Un principio di repressione estesa talora fino quasi alla *schiavitù*, informando gran parte della pedagogia, ha informato anche lo stesso principio della scuola

²⁰⁷ 398 E⁵ pedagogia

²⁰⁸ 399 E⁵ sparse alla

²⁰⁹ 402–403 E⁵ contributi dell'antropologia: l'età del

²¹⁰ 406–407 E⁵ profondità d'intuizione e adattamento!

possibilmente visibile nella sua immobilità: tutta questa separazione
 ha l'intento occulto di prevenire gli atti di perversione sessuale in
 piena classe – e ciò anche²¹¹ negli asili d'infanzia. Che dire di tale
 prudenza in una società ove sarebbe scandaloso enunciare dei
 415 principî²¹² di morale sessuale nell'educazione, per non contaminare
 l'innocenza? Ma ecco la *scienza* che si presta a questa ipocrisia,
 fabbricando macchine. Non solo; la compiacenza va più in là; la
 scienza perfeziona i banchi in modo da permettere al massimo punto
 possibile l'immobilità del fanciullo, o se si vuole, da risparmiargli
 420 ogni mossa. Così affinché²¹³ lo scolaro sia incastrato bene nel suo
 banco, sì che esso stesso lo forzi alla posizione igienicamente
 conveniente – ecco il sedile, il posapiedi e il leggio disposti in modo
 che il fanciullo non potrebbe mai alzarsi in piedi –; ma appunto
 perciò il²¹⁴ sedile, a²¹⁵ una mossa determinata, cade; il leggio si alza;
 425 il posapiedi si rovescia – e il²¹⁶ fanciullo ha precisamente lo spazio
 di²¹⁷ stare in posizione eretta.

Su questa via i banchi progredirono²¹⁸ in perfezione: tutti i
 cultori della cosiddetta pedagogia²¹⁹ scientifica ne idearono un
 modello; le nazioni, non²²⁰ poche, andarono²²¹ orgogliose del loro
 430 *banco nazionale* –: nella lotta²²² della concorrenza si comprarono
 brevetti e privative.

²¹¹ 413 E⁵ classe, perfino anche

²¹² 415 E², E³, E⁵ principi

²¹³ 420 E⁵ Così, affinché

²¹⁴ 423–424 E⁵ piedi. Ma appunto perchè il

²¹⁵ 424 E³ sedile a

²¹⁶ 424–425 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano cade [...] il diventa:
cade, il leggio si alza, il posapiedi si rovescia, il

²¹⁷ 426 E⁵ per

²¹⁸ 427 E³, E⁵ progrediscono

²¹⁹ 428 E², E³ Pedagogia

²²⁰ 429 E³ nazioni non

²²¹ 429 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano modello; [...] andarono diventa:
modello; non poche nazioni andarono

²²² 430 E⁵ nazionale. Nella lotta

Indubbiamente questo banco aveva a base della sua costruzione molte scienze: l'antropologia con²²³ le misure del corpo e la diagnosi dell'età; la fisiologia nello studio di movimenti muscolari; 435 la psicologia riguardante precocità e perversione d'istinti – e soprattutto l'igiene²²⁴, tendente a impedire la scoliosi acquisita.

Era dunque veramente un banco scientifico, avente per indirizzo di costruzione lo studio antropologico del fanciullo.

Ecco un esempio delle applicazioni letterali della scienza alla 440 scuola.

Orbene io credo che non passerà molto tempo, e saremo tutti colpiti di gran meraviglia da questo fatto che sembrerà incomprendibile; cioè come dai²²⁵ tanti studiosi d'igiene infantile, di antropologia, di sociologia – nel progresso del pensiero a cui si è 445 giunti sulla fine del primo decennio del XX secolo; – in tutte le nazioni ove una riscossa di protezione al fanciullo sembra essersi risvegliata –,²²⁶ non sia stato rilevato l'errore fondamentale del banco.

Io credo che tra non molto la gente stupita²²⁷ vorrà proprio 450 toccare con le mani i nostri banchi modello e rileggere coi propri²²⁸ occhi sui libri il loro scopo, illustrato da parole e da figure – quasi²²⁹ non credendo a se stessa.

²²³ 433 E⁵ l'antropologia, con

²²⁴ 434–436 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano fisiologia [...] l'igiene diventa: fisiologia che implica lo studio dei movimenti muscolari; la psicologia per quanto riguarda precocità e perversione d'istinti, e soprattutto l'igiene

²²⁵ 441–443 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano Orbene [...] dai diventa:

Non correrà molto tempo che, in ogni paese ove una riscossa di protezione al fanciullo sembra essersi risvegliata, riuscirà incomprendibile che dai

²²⁶ 445–447 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano ; – in [...] risvegliata –; è eliminato e il discorso interrotto a riga 445 prosegue a riga 447 nel seguente modo:

secolo – che non

²²⁷ 449 E², E³, E⁵ stupita

²²⁸ 450 E⁵ propri

²²⁹ 451 E⁵ figure, quasi

Il banco – aveva²³⁰ lo scopo d'impedire la scoliosi degli scolari!

455 Cioè²³¹ gli scolari erano sottoposti a un tal regime, che, pur essendo nati sani, potevano contorcersi nella colonna vertebrale e diventare gibbosi! la colonna vertebrale: la²³² parte biologicamente primitiva, fondamentale, più antica dello scheletro; la più fissa, perciò; mentre²³³ lo scheletro è la parte più dura dell'organismo. – La
460 colonna²³⁴ vertebrale, che poté resistere senza piegarsi alle lotte più aspre dell'uomo primitivo e civile, quand'egli combattè contro i leoni del deserto, quando soggiogò i mammoth, quando scavò la pietra, quando piegò il ferro, quando sottopose la terra – non²³⁵ resiste, e si piega sotto il giogo della scuola.

465 È incomprendibile come la cosiddetta *scienza*, abbia²³⁶ lavorato a perfezionare un strumento di²³⁷ schiavitù nella scuola, senza essere minimamente penetrata almeno da un raggio di luce del movimento che²³⁸ si svolgeva al di fuori, nell'opera di liberazione sociale. L'epoca dei banchi scientifici è pur l'epoca della redenzione dei
470 lavoratori dal giogo del lavoro inumano.²³⁹

L'indirizzo è ben noto, e si ripete da tutti; lo ripetono i maestri del proletariato e le masse dei proletari: i libri scientifici del

²³⁰ 453 E⁵ banco aveva

²³¹ 454–455 E⁵ scolari.

Cioè

²³² 457 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano gibbosi! [...] la diventa: gibbosi! La colonna vertebrale, la

²³³ 459 E⁵ perciò, – mentre

²³⁴ 459–460 E⁵ dell'organismo; – la colonna

²³⁵ 463 E⁵ terra al suo dominio, non

²³⁶ 465 E³, E⁵ *scienza* abbia

²³⁷ 466 E⁵ perfezionare uno strumento di

²³⁸ 467–468 E⁵ luce di quel pensiero che

²³⁹ 469–470 Nell'edizione del 1926 (E³) il brano L'epoca [...] inumano. è eliminato.

Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano L'epoca [...] inumano. è eliminato e il discorso prosegue a riga 471 con la seguente variante:

L'indirizzo di riforma è

socialismo, e i piccoli giornali quotidiani²⁴⁰. Il lavoratore denutrito non chiede dei ricostituenti, ma un miglioramento economico il quale
 475 impedisca la denutrizione: il minatore che per²⁴¹ compiere durante troppe ore della giornata il suo lavoro stando piegato sul ventre, va soggetto alle ernie inguinali, non chiede i cinti erniari²⁴² onde trattenerne le intestina sfuggenti²⁴³, ma chiede una diminuzione di ore e migliori condizioni di lavoro, in modo che possa continuare la vita
 480 sano come gli altri uomini.

E se durante²⁴⁴ questa medesima epoca sociale noi constatiamo nella²⁴⁵ scuola, che i fanciulli sono lavoratori in cattive condizioni igieniche, contrarie al normale sviluppo della vita, fino al punto che ne può rimanere deformato lo scheletro – rispondiamo a così terribile
 485 rivelazione con un banco ortopedico. Sarebbe come offrire al minatore il cinto erniario e al denutrito l'arsenico.

Tempo fa una signora, immaginandomi fautrice delle innovazioni scientifiche riguardanti la scuola, – sottopose²⁴⁶ con evidente compiacimento al mio giudizio un *busto per gli scolari* – da
 490 lei inventato, onde completare²⁴⁷ l'opera profilattica del banco. Invero noi medici usiamo per²⁴⁸ la cura delle deviazioni della colonna vertebrale, più mezzi di terapia fisica: gl'istrumenti²⁴⁹ ortopedici, i

²⁴⁰ 471–473 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano ; lo [...] quotidiani è eliminato e il discorso interrotto a riga 471 riprende a riga 473 nel seguente modo:

tutti. Il

²⁴¹ 475 E⁵ minatore il quale, per

²⁴² 477 E², E³ erniari

²⁴³ 477–478 E⁵ cinti erniari per contenere gl'intestini sfuggenti

²⁴⁴ 481 E⁵ in

²⁴⁵ 481–482 E⁵ constatiamo, nella

²⁴⁶ 488 E⁵ scuola, sottopose

²⁴⁷ 489–490 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano *scolari* [...] completare diventa:

scolari da lei inventato per completare

²⁴⁸ 491 E⁵ usiamo, per

²⁴⁹ 492 E⁵ gli strumenti

busti e la impiccagione; cioè si sospende periodicamente²⁵⁰ per la testa e per la punta delle spalle il bambino rachitico, in maniera che il
 495 peso del corpo distenda e quindi raddrizzi²⁵¹ la colonna vertebrale. Nella scuola l'istrumento ortopedico è in gran vigore:²⁵² il banco; oggi comincia qualcuno a proporre il busto; un passo ancora e sarà consigliata l'impiccagione metodica degli scolari.

Tutto ciò è logica conseguenza di materiali applicazioni
 500 scientifiche alla scuola decadente. Altrettanto potrebbe dirsi delle applicazioni dell'Antropologia e Psicologia sperimentale²⁵³ all'educazione, nelle nostre odierne scuole.

Evidentemente il mezzo razionale di combattere la scoliosi degli scolari, è²⁵⁴ di cambiare la forma del loro lavoro; in guisa
 505 ch'essi non siano più obbligati a rimanere per molte ore del giorno in una posizione viziosa.

È una conquista di libertà, quella che occorre; non il meccanismo di un banco.

Che se pure il banco fosse utile allo scheletro, del bambino
 510 esso²⁵⁵ sarebbe dannoso all'igiene dell'ambiente, per la difficoltà che presenta ad essere rimosso per le pulizie; mentre il piano su cui il fanciullo posa i piedi, non potendosi sollevare, accumula il polviscolo²⁵⁶ trasportato dalla strada ogni giorno, da tanti piccoli piedi che hanno camminato.²⁵⁷

²⁵⁰ 493 E⁵ cioè il sospendere periodicamente

²⁵¹ 495 E², E³, E⁵ raddrizzi

²⁵² 496 E⁵ Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano scuola [...] vigore: diventa: scuola lo strumento ortopedico è in gran favore:

²⁵³ 501 E⁵ applicazioni dell'antropologia e psicologia sperimentale

²⁵⁴ 504 E⁵ scolari è

²⁵⁵ 509–510 E³, E⁵ scheletro del bambino, esso

²⁵⁶ 513 E⁵ pulviscolo

²⁵⁷ 513–514 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano giorno [...] camminato. diventa: giorno da tanti piccoli piedi.

515 Oggi il mobilio delle case si trasforma nel senso di divenir
sempre più leggero e semplice, affinché possa rimuoversi tutto con
facilità, ed essere possibilmente pulito ogni giorno, se non addirittura
lavato: ma la scuola è sorda alle trasformazioni dell'ambiente.

*

520

* *258

Bisogna riflettere a ciò che avverrà dello *spirito* del fanciullo,
allorchè questi è²⁵⁹ condannato a crescere in modo tanto artificioso e
vizioso, che le ossa ne restano deformate. Quando parliamo della
redenzione dei lavoratori – intendiamo²⁶⁰ sempre che sotto alla piaga
525 più apparente, come sarebbero la povertà del sangue, le ernie ecc.
esiste²⁶¹ l'altra piaga profonda, che colpisce l'anima umana nello
stato di schiavitù: e a quella si mira direttamente, dicendo che il
lavoratore deve essere redento nella libertà. Sappiamo bene che là
dove un uomo ha consumato materialmente il suo sangue e dove il
530 ventre emette le intestina – l'anima²⁶² fu oppressa nelle tenebre, resa
insensibile e forse uccisa. La degradazione morale dello schiavo, è
quella che pesa soprattutto al nostro progresso, che vorrebbe elevarsi,
e non può, con tale zavorra.²⁶³ E il grido di redenzione parla assai più
alto delle anime, che non dei corpi²⁶⁴.

535

Che diremo noi allorquando si tratta di *educare i fanciulli?*...

²⁵⁸ 519–520 Nell'edizione del 1913 (E²) gli asterischi sono disposti in modo orizzontale.

Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) gli asterischi sono eliminati e il discorso prosegue senza interruzione.

²⁵⁹ 521–522 E⁵ fanciullo, il cui *corpo* è

²⁶⁰ 524 E⁵ lavoratori, intendiamo

²⁶¹ 525–526 E⁵ ecc., esiste

²⁶² 530 E⁵ ventre rilascia gli intestini, l'anima

²⁶³ 531–533 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano morale [...] zavorra. **diventa:** morale è quella soprattutto che si oppone al nostro progresso, e come zavorra gli impedisce di avanzare.

²⁶⁴ 533–534 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano redenzione [...] corpi **diventa:** redenzione delle anime parla assai più alto che i corpi

Conosciamo²⁶⁵ bene questo triste spettacolo. Nella classe c'è il maestro faccendiere, che travasa le cognizioni nelle teste degli scolari. Per riuscire nella sua opera è²⁶⁶ necessaria la disciplina dell'immobilità, dell'attenzione forzata nella scolaresca; e al maestro
 540 conviene poter maneggiare con larghezza i premi e i castighi, onde costringere a tale attitudine, coloro²⁶⁷ che sono condannati ad essere i suoi ascoltatori.

Invero oggi si è convenuto di abolire le bacchette e l'abitudine delle percosse: come pure si è resa meno vistosa la cerimonia delle
 545 premiazioni, altro puntello alla scuola decadente approvato e ribadito dalla scienza.²⁶⁸

Questi premi e questi castighi,²⁶⁹ mi si permetta l'espressione, sono il *banco* dell'anima, cioè l'istrumento di schiavitù dello spirito; soltanto che qui esso non è applicato ad²⁷⁰ attenuarne le
 550 deformazioni, ma a provarle.

Il premio e il castigo sono una spinta verso lo sforzo, e allora non possiamo certo parlare di svolgimento naturale del fanciullo.

Lo yockey offre pezzi di zucchero al cavallo da corsa prima di montarvi in sella; e il cocchiere frusta i suoi cavalli perchè trascinino
 555 la carrozza²⁷¹ secondo i segni dati dalle guide ch'egli maneggia: e pure nessuno di questi corre così superbamente come il libero cavallo delle lande.

Lo zucchero e la frusta sono egualmente un giogo – necessario

²⁶⁵ 535–536 E⁵ *fanciulli?*

Conosciamo

²⁶⁶ 538 E⁵ opera gli è

²⁶⁷ 540–541 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano larghezza [...] coloro diventa: larghezza premi e castighi, per costringere a tale attitudine coloro

²⁶⁸ 543–546 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano Invero [...] scienza. è eliminato.

²⁶⁹ 547 E³, E⁵ castighi esteriori,

²⁷⁰ 548–549 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano cioè [...] ad diventa: cioè lo strumento di schiavitù dello spirito, applicato non ad

²⁷¹ 555 E² carrozza

560 a domare la ribellione del nobile animale; non sono uno stimolo
necessario a farlo rimuovere.

E qui, nel caso dell'educazione, sarà l'uomo che aggioga l'uomo? – È vero: si dice che l'uomo sociale è l'uomo naturale aggiogato alla società. Ma se noi diamo²⁷² uno sguardo complessivo alla morale sociale, vediamo a poco a poco farsi più dolce il giogo, cioè vediamo gradualmente tornare verso il trionfo la natura, la
565 vita.²⁷³ Il giogo dello schiavo cedè a quello del servo, e questo a quello del lavoratore.

²⁷² 551–563 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano Il [...] diamo è sostituito da quanto segue:

Infatti i premi e i castighi si adottano per costringere i bambini a seguire le leggi del mondo, anzichè quelle di Dio. « Le leggi del mondo » per i fanciulli sono dettate quasi sempre dall'arbitrio dell'uomo adulto – che [E⁵ adulto che] riveste se stesso d'una esagerata, sconfinata autorità.

Troppo spesso egli comanda perchè è forte e vuole che il bambino ubbidisca perchè è debole: invece l'uomo adulto dovrebbe rappresentare presso al bambino la guida amorevole e illuminata che aiuta l'anima dell'uomo nuovo a raggiungere le vie del Regno dei Cieli. Di ben altro genere sono i premi e i castighi promossi da Gesù: l'elevazione dei buoni, e l'abisso di perdizione dove cadono i cattivi. Si può elevare chiunque faccia fruttare i propri talenti e [E⁵ i propri talenti, e] il premio è accessibile a tutti – siano possessori di una quantità grande o [E⁵ tutti, siano possessori di molti o] di un solo povero talento.

Ma nelle scuole c'è un premio solo, tra tutte le « buone volontà » che corrono a questo paio – il [E⁵ corrono questo palio, il] quale genera emulazioni, invidie e vanità – invece [E⁵ vanità, invece] di quell'elevamento fatto di sforzo, di umiltà e di carità che a ognuno è dato di raggiungere. Noi così creiamo un dualismo non solo tra scuola e progresso sociale, ma anche tra scuola e religione. Il bambino dovrà un giorno domandarsi se i premi [E⁵ premi] ottenuti a scuola non sembrino ostacoli alla vita eterna; o se i castighi che [E⁵ castighi, che] lo umiliarono quando non sapeva difendersi non [E⁵ difendersi, non] fecero di lui l' « uomo affamato e assetato di giustizia » che Gesù difende dall'alto della montagna.

[Nell'edizione del 1950 (E⁵) l'intervallo di spazio è eliminato.] Nella vita sociale, è vero, esistono premi [E⁵ premi] e castighi diversi da quelli che si contemplano alla luce spirituale e l'adulto si affanna per adattare in tempo l'anima infantile ad accomodarsi e a restringersi tra gl'ingranaggi di questo mondo: lo premia e lo castiga per abituarlo a [Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano che inizia con la parola mondo: e termina con la parola a diventa: mondo: premia e castiga per abituare il bambino a] sottomettersi con prontezza.

Ma se diamo

²⁷³ 565–566 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano natura [...] vita. diventa:

natura ragionevole, la vita consapevole.

Tutte le forme di schiavitù tendono a poco a poco a dileguarsi: anche la schiavitù sessuale della donna. La storia della civiltà
 570 è²⁷⁴ una storia insieme di conquiste e di liberazioni. Ora dobbiamo chiederci in quale momento della civiltà ci troviamo, e se veramente sia necessario *il giogo* del premio e del castigo per avanzare: poichè se noi avessimo realmente sorpassato questo gradino, – tale forma di educazione sarebbe un trarre le nuove generazioni indietro verso il
 575 regresso dell'umanità.²⁷⁵

Qualche cosa di molto simile alla scuola corrisponde nella società alle grandi amministrazioni governative e ai suoi impiegati. Essi pure scrivono tutto il giorno per un vantaggio grandioso e lontano, di cui non risentono l'immediato vantaggio. Cioè che²⁷⁶ lo
 580 Stato proceda nei suoi grandi meccanismi per opera loro e che il vantaggio di tutti gli uomini che compongono il popolo della nazione, sia dipendente dal loro lavoro – essi²⁷⁷ non lo percepiscono. Per essi è immediato bene la promozione, come per lo scolaro il passaggio della classe. Quest'uomo che²⁷⁸ perde di vista il suo alto fine, è come un
 585 fanciullo degradato, è come uno schiavo ingannato: la sua dignità d'uomo è ridotta nei limiti della dignità di una macchina, che ha bisogno di olio per agire, perchè non ha in sè l'impulso della vita. Tutte le cose più piccole, come il desiderio delle decorazioni, sono lo stimolo²⁷⁹ artificioso al suo arido e buio cammino: così noi diamo le

²⁷⁴ 568–570 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano dileguarsi [...] è diventa:

dileguarsi. La storia del progresso civile è

²⁷⁵ 570–575 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano liberazioni [...] dell'umanità. in seguito alla sostituzione delle righe 570–575 (dobbiamo [...] dell'umanità.) presenta la seguente forma:

liberazioni e chiamiamo *regressione* ciò che non corrisponde a quei segni. Ora bisogna chiederci se la scuola deve essere fissata in uno stato permanente che la società riterrebbe regressiva [E⁵ regressivo].

²⁷⁶ 579 E², E³, E⁵ Cioè, che

²⁷⁷ 582 E⁵ lavoro. Ma essi

²⁷⁸ 584 E⁵ Quest'uomo, che

²⁷⁹ 588–589 E⁵ sono stimolo

590 medaglie di merito agli scolari. E il timore di non aver promozioni,
 li²⁸⁰ trattiene dalla fuga e li lega al lavoro monotono e assiduo, come
 il timore di non passare la classe forza lo scolaro sul libro. Il
 rimprovero del superiore è in tutto simile alla sgridata del maestro –
 la correzione delle lettere malfatte, equivale al cattivo punto sul
 595 cattivo compito dello scolaro.

Il parallelo è quasi perfetto.²⁸¹

Ma se le amministrazioni non procedono nel modo eccellente
 che sarebbe necessario alla grandezza della patria; se la corruzione vi
 si infiltra non difficilmente – è per la colpa di avere spento²⁸² la
 600 grandezza dell'uomo nella coscienza dell'impiegato, e di avere
 ristretto²⁸³ la sua visione a quei fatti piccoli e vicini a lui, che possono
 per lui considerarsi come²⁸⁴ i premi e i castighi. Il potere col
 favoritismo molto può – perchè²⁸⁵ agisce su cotesti scolari dello
 stato²⁸⁶.

605 La patria si regge perchè la rettitudine della maggior parte dei
 suoi impiegati è tale, che²⁸⁷ resiste alla corruzione di premi e di
 castighi; e²⁸⁸ s'impone quale corrente irresistibile di onestà: così
 come la vita nell'ambiente sociale trionfa contro ogni causa
 d'impovertimento e di morte, e procede alla conquista dei suoi nuovi
 610 trionfi: e come l'istinto di libertà atterra gli ostacoli, procedendo di
 vittoria in vittoria.

È questa forza intima e grandiosa della vita, forza latente

²⁸⁰ 590–591 E⁵ promozioni li

²⁸¹ 596 Nelle edizioni del 1913 (E²), del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano Il [...] perfetto. è eliminato.

²⁸² 599 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano difficilmente [...] spento diventa: difficilmente, la colpa è nell'aver spento

²⁸³ 600–601 E⁵ e nell'aver ristretto

²⁸⁴ 601–602 E⁵ lui, ch'egli possa considerare come

²⁸⁵ 603 E⁵ può, perchè

²⁸⁶ 604 E², E³, E⁵ Stato

²⁸⁷ 606 E⁵ tale che

²⁸⁸ 607 E⁵ castighi e

spesso nell'incoscienza, – che²⁸⁹ manda avanti il mondo.

*

615

* *290

Ma chi compie un'opera veramente umana, cioè grande²⁹¹ e vittoriosa, non lo fa mai per la piccola attrattiva²⁹² di ciò che noi chiamiamo col nome generico di “ premio „ –²⁹³ nè pel timore del piccolo male che chiamiamo “ castigo „.²⁹⁴ Se in una guerra un
 620 numeroso esercito di giganti combattesse per la smania²⁹⁵ di conquistare promozioni, spalline o medaglie, o pel timore di venir fucilato; – e²⁹⁶ gli fosse contro un manipolo di pigmei infiammati d'amor di patria, la vittoria sorriderrebbe²⁹⁷ a questi ultimi. Quando l'eroismo è finito in un esercito – i²⁹⁸ premi e i castighi non potranno
 625 far altro che compiere l'opera di disfacimento, infiltrandovi la corruzione.²⁹⁹

²⁸⁹ 613 E⁵ nell'incoscienza, che

²⁹⁰ 614–615 Nell'edizione del 1913 (E²) gli asterischi sono disposti in modo orizzontale.

Nell'edizione del 1926 (E³) gli asterischi sono eliminati, ma è mantenuto l'intervallo di spazio che divide il discorso.

Nell'edizione del 1950 (E⁵) gli asterischi sono eliminati e il discorso prosegue senza interruzione.

²⁹¹ 616 E³, E⁵ veramente grande

²⁹² 617 E⁵ Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano non [...] attrattiva diventa: non agisce mai per la sola attrattiva

²⁹³ 618 E² di « premio » –

²⁹⁴ 619 E² chiamiamo « castigo ».

618–619 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano di [...] castigo „, diventa:

di « premio » – nè [E⁵ primo » nè] pel solo timore del male che chiamiamo « castigo ».

²⁹⁵ 620 E³, E⁵ la sola smania

²⁹⁶ 622 E⁵ fucilato; e

²⁹⁷ 623 E⁵ arriderebbe

²⁹⁸ 624 E⁵ esercito, i

²⁹⁹ 626 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) è aggiunta la nota della Montessori:
 corruzione (I).

La nota a piè di pagina presenta la seguente forma:

(I) In tutto quello che diciamo dei premi e dei castighi non intendiamo svalutarne il valore pedagogico fondamentale, che riposa sulla stessa natura, ma soltanto combattere l'abuso e il pervertimento, onde, da *mezzo* che essi sono se

Tutte le vittorie e tutto il progresso umano riposano sulla forza interiore.

630 Così un giovane studente potrà diventare un gran dottore se è spinto allo studio dalla sua vocazione; ma se lo è dalla speranza³⁰⁰ di un'eredità, o di un matrimonio, o di un vantaggio esteriore qualsiasi – mai³⁰¹ diventerà vero maestro e gran dottore, e il mondo non farà un solo passo di progresso³⁰² per opera sua. Che se poi occorrono addirittura i premi e i castighi della scuola o della vita familiare a fare
635 studiare un giovane fino alla laurea – meglio³⁰³ è che questi non diventi affatto dottore. Ognuno ha una tendenza speciale e una speciale vocazione latente, forse modesta, ma certamente utile: il premio può deviare tale vocazione sul falso cammino della vanità: e così si perturba o si annienta un'attività umana.

640 Noi ripetiamo sempre che il mondo *progredisce*, e che bisogna spingere gli uomini ad ottenere il progresso. Ma il progresso viene dalle cose nuove che nascono³⁰⁴: ed esse non³⁰⁵ essendo prevedute, non sono premiate, ma anzi spingono spesso i precursori al martirio.

645 Guai se i poemi dovessero nascere dal desiderio³⁰⁶ di conquistar l'alloro nel Campidoglio; basterebbe che quella visione rimanesse sola campeggiante nell'anima del poeta, e la musa sarebbe

[E⁵ sono, se] ne fa quasi un *fine*. In fatti, [E⁵ *fine*. Infatti,] secondo il buon senso naturale, il premio e il castigo sono appunto un mezzo per far conoscere *praticamente* – massime alle anime spensierate od offuscate da passione, ecc. – [E⁵ passione –] che un'opera è buona o cattiva, lodevole o biasimevole; così, in certo senso, è inseparabile dall'opera, come l'effetto da [E⁵ dall'opera come effetto da] causa, come conseguenza da bellezza o bruttezza morale dell'atto umano di cui si tratta.

³⁰⁰ 630 E³, E⁵ dalla sola speranza

³⁰¹ 631–632 E⁵ qualsiasi, mai

³⁰² 632–633 E³, E⁵ farà uno straordinario progresso

³⁰³ 635 E⁵ laurea, meglio

³⁰⁴ 642 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) si aggiunge:

e assai più di frequente dalle cose preesistenti che si vanno migliorando o perfezionando

³⁰⁵ 642 E³, E⁵ esse, non

³⁰⁶ 644 E³, E⁵ dal solo desiderio

scomparsa. Il poema deve scaturire dall'animo del poeta quand'egli non pensa nè al premio nè a se stesso: e se pur giunge a ottenere l'alloro, ne³⁰⁷ sente la vanità – e il vero premio suo sta
650 nell'affermazione della propria forza interna trionfante³⁰⁸.

Esiste anche un premio esteriore per l'uomo: allorquando p. es. l'oratore vede la fisionomia degli ascoltatori alterarsi per l'emozione, prova³⁰⁹ qualche cosa di così grande, che può solo paragonarsi alla gioia intensa di chi scopre d'essere amato. È sempre toccare e
655 conquistare le anime, il nostro godimento e il premio unico che sia vero compenso.

A volte ci accade di attraversare degli istanti in cui c'illudiamo di essere il più grande di tutti nel mondo: sono³¹⁰ istanti di felicità concessi agli uomini per continuare in pace la loro esistenza. O per
660 un³¹¹ amor soddisfatto, o per un figlio concepito, o per un libro pubblicato, o per una scoperta gloriosa, noi c'illudiamo che nessun uomo esista al disopra di³¹² noi. Ebbene, se in quel momento una autorità costituita, o uno che s'atteggia a nostro maestro, ci viene innanzi offrendoci una medaglia o un premio – egli³¹³ è il distruttore
665 importuno del vero premio nostro. “ E chi sei tu „ griderebbe³¹⁴ la

³⁰⁷ 649 E² l'alloro ne

³⁰⁸ 649–650 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano – e [...] trionfante è eliminato e il discorso termina a riga 649 nel seguente modo:
l'alloro ne sente la vanità.

³⁰⁹ 652–653 E⁵ l'emozione, egli prova

³¹⁰ 657–658 Nell'edizione del 1926 (E³) il brano istanti [...] sono è eliminato e il discorso interrotto a riga 657 prosegue a riga 658 nel seguente modo:
degli istanti di

Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano degli [...] sono è eliminato e il discorso interrotto a riga 657 prosegue alle righe 658–659 con la seguente variante:

attraversare istanti di felicità, concessi

³¹¹ 659–660 E⁵ esistenza. Per un

³¹² 662 E³, E⁵ esista più contento di

³¹³ 664 E⁵ premio egli

³¹⁴ 665 Nell'edizione del 1913 (E²) il brano nostro [...] griderebbe diventa:
nostro. « E chi sei tu? griderebbe

E³ tu? griderebbe

nostra illusione svanita – “ che³¹⁵ mi hai ricordato di non essere il primo – poichè qualcuno è talmente al disopra di³¹⁶ me, che può darmi un premio? „ Il³¹⁷ premio dell’uomo può essere solo divino.

670 In quanto al castigo – l’anima dell’uomo normale si perfeziona
espandendosi, e il castigo comunemente inteso è sempre una
repressione. Esso sarà utile per gl’inferiori la cui espansione è nel
male;³¹⁸ ma costoro sono pochi, e il progresso sociale non attinge da
loro. Il codice ci minaccia castighi se siamo disonesti, in quei limiti³¹⁹
675 indicati dalla legge. Ma noi non siamo onesti per³²⁰ paura del codice;
noi non rubiamo e non uccidiamo perchè amiamo il lavoro e la pace –
perchè³²¹ l’orientamento della nostra vita ci conduce innanzi,
tenendoci lontani costantemente e sicuramente dai pericoli di certe
colpe.

680 Senza entrare in questioni filosofiche³²², si può tuttavia
affermare che il delinquente, prima di delinquere, si è *accorto* della
esistenza di un castigo, ha *sentito* quel codice gravante su lui. Egli lo
ha sfidato, o vi è incappato illudendosi di sfiorarlo; ma è avvenuta
una lotta tra il delitto e il castigo entro la sua coscienza. Sia efficace
o no a raggiungere lo scopo d’impedire i delitti, quel codice penale è

³¹⁵ **666 E²** svanita – « che

E⁵ svanita « che

³¹⁶ **667 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano primo [...] di diventa:**

primo dacchè qualcuno è talmente al di sopra di

³¹⁷ **668 E²** premio? « Il

³¹⁸ **670–672 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano castigo [...] male; è sostituito con quanto segue:**

castigo, non intendiamo negarne la funzione sociale e l’efficacia individuale, ma la sufficienza morale e l’universale necessità dell’applicazione. Esso è più utile per gl’inferiori;

³¹⁹ **673 E⁵** disonesti, nei limiti

³²⁰ **674 E⁵** noi siamo onesti non per

³²¹ **675–676 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano perchè [...] perchè è sostituito con quanto segue:**

perchè ne vediamo l’intrinseca reità, che [Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano **che inizia con la parola perchè e termina con la parola che diventa:** perchè riconosciamo l’intrinseca reità che] il castigo concorre a farci sentire vivamente – perchè [E⁵ vivamente e perchè]

³²² **679 E³, E⁵** psicologiche

685 però indubbiamente fatto per una sola e limitata categoria
d'individui: i delinquenti. La enorme maggioranza dei cittadini è
onesta anche ignorando le minacce della pena.

Il vero castigo dell'uomo normale è di perdere la coscienza
della sua propria forza e della grandezza che formano la sua interiore
690 umanità; e tale castigo colpisce spesso gli uomini, quand'anche
navigano nell'abbondanza di ciò che il comune linguaggio chiama
premio. Purtroppo, del vero castigo che minaccia e colpisce l'uomo,
l'uomo non si accorge.

*

695 * *323

E pure è qui che può³²⁴ svolgere la sua efficacia, l'educazione.

Ora noi teniamo³²⁵ gli scolari in iscuola compressi tra quegli
istrumenti degradanti il corpo e lo spirito che sono: il banco, e il
premio e i castighi esteriori – al³²⁶ fine di ridurli alla disciplina
700 dell'immutabilità e del silenzio – per condurli – dove³²⁷? Purtroppo,
per condurli senza scopo.

Si tratta di travasare meccanicamente il contenuto di
programmi, nella³²⁸ loro intelligenza: programmi compilati spesso nei
ministeri e imposti per legge.

705 Ah, dinanzi a³²⁹ tale oblio della vita che si svolge nella nostra
posterità³³⁰, vien fatto di chinare il capo confusi e di coprirci con le
mani il rossore del volto!

³²³ 694–695 Nelle edizioni del 1913 (E²), del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) gli
asterischi sono disposti in modo orizzontale.

³²⁴ 696 E⁵

Ecco dove può

³²⁵ 697 E⁵

Noi invece teniamo

³²⁶ 699 E⁵ esteriori, al

³²⁷ 700 E⁵ silenzio, per condurli dove

³²⁸ 703 E², E³, E⁵ programmi nella

³²⁹ 705 E⁵

Dinanzi a

³³⁰ 705–706 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano vita [...] posterità diventa:

Dice bene il Sergi: “ oggi³³¹ s’impone un bisogno urgente: il rinnovamento di metodi per l’educazione e per l’istruzione, e chi lotta per questa insegna, lotta per la *rigenerazione umana* „.³³²

_____333

vita, che è la vita nei nostri figli e della posterità

³³¹ **708 E²** Sergi: « oggi

E³

Veramente « oggi

706–708 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano e [...] oggi diventa:

e di arrossire pieni di confusione e di vergogna.

Veramente « oggi

³³² **710 E²** umana ».

709–710 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano l’istruzione [...] umana „, diventa: l’istruzione; chi lotta per questo, lotta per la *rigenerazione umana* ».

³³³ **713 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) la linea al termine di questo capitolo, come dei successivi, è eliminata. Questa variante non sarà più registrata.**

STORIA DEI METODI¹

5 Per costruire una Pedagogia Scientifica bisogna² dunque battere una strada diversa da quella supposta fin³ qui.

La *trasformazione della scuola* è⁴ necessario che sia contemporanea alla preparazione dei maestri: ⁵ se abbiamo⁶ preparato maestri osservatori e iniziati all'esperienza, conviene che nella scuola
10 essi possano osservare e sperimentare.

Un cardine fondamentale della Pedagogia Scientifica deve essere perciò la *libertà degli scolari*, tale che⁷ permetta lo svolgimento delle manifestazioni spontanee individuali del⁸ bambino. Se una pedagogia dovrà sorgere dallo *studio individuale dello*
15 *scolaro*, sarà dallo studio inteso in questo modo – cioè tratto

¹ 1 Nelle edizioni del 1913 (E²) e del 1926 (E³) il titolo, in neretto, corsivo, in carattere minuscolo e seguito da un punto, è posto lateralmente a sinistra.

Nell'edizione del 1950 (E⁵) il titolo, in neretto, in carattere maiuscolo e posto al centro, è preceduto dall'indicazione del numero del capitolo. Esso assume la seguente forma:

II

STORIA DEI METODI

Il capitolo è composto da una parte iniziale e da successivi due paragrafi intitolati «Storia della scoperta di una educazione scientifica per bambini normali» (vedi Tavola sinottica p. 36; p. 129, nota 202 e righe 389–416; 1022–1045) e «Analisi delle condizioni del primo esperimento. Storia del suo primo propagarsi» (vedi Tavola sinottica p. 36; p. 133, nota 223 e righe 431–440).

² 5 E⁵ una pedagogia scientifica bisogna

³ 6 E⁵ quella ritenuta giusta fin

⁴ 7 E², E³, E⁵

La *preparazione dei maestri* è

⁵ 8 E², E³ alla trasformazione della scuola:

⁶ 8 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano alla [...] abbiamo diventa: alla trasformazione della scuola. Se abbiamo

⁷ 12 E³ perciò una scuola che

11–12 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano della [...] che diventa: della pedagogia scientifica deve essere perciò una scuola che

⁸ 13 E³, E⁵ spontanee e della vivacità individuale del

dall'osservazione di bambini liberi. Invano attenderemmo il rinnovamento pedagogico dell'esame metodico⁹ degli scolari di oggi, secondo le guide offerte dall'antropologia pedagogica e della¹⁰ psicologia sperimentale¹¹.

20 Ogni ramo delle scienze sperimentali è sorto dall'applicazione d'un *metodo* proprio. La batteriologia deve il suo contenuto scientifico al metodo dell'isolamento e delle colture dei microbi; l'antropologia criminale, medica, e pedagogica¹² devono il loro contenuto all'applicazione dei metodi antropometrici a individui di
25 categorie diverse, come i criminali, i pazzi, i malati delle cliniche, gli scolari. La psicologia sperimentale vuole come punto di partenza una esatta definizione della tecnica nell'esperimento.

In generale è importante definire il *metodo, la tecnica* – e¹³ dalla sua applicazione *attendere* il contenuto, che deve completamente scaturire¹⁴ dall'esperienza. Anzi una delle
30 caratteristiche delle scienze sperimentali, è¹⁵ di muovere all'esperimento *senza preconcetti di sorta* sull'eventuale esito dell'esperimento stesso. Per esempio se¹⁶ si vogliono far ricerche

⁹ 16–17 Nell'edizione del 1913 (E²) il brano liberi.[...] metodico **diventa:** liberi.

Invano attenderemo il rinnovamento pedagogico dall'esame metodico
Nell'edizione del 1926 (E³) il brano liberi [...] metodico **diventa:** liberi, cioè studiati e invigilati ma non compressi.

Invano attendono il rinnovamento pedagogico dall'esame metodico
15–17 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano modo [...] metodico **diventa:** modo: tratta dall'osservazione di bambini liberi, cioè studiati e invigilati ma non compressi.

Invano è atteso il rinnovamento pedagogico dall'esame metodico
10 18 E² dalla

11 18–19 E³, E⁵ pedagogica sperimentale

12 23 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano criminale, [...] pedagogica **diventa:**

criminale, la medica, e [E⁵ medica e] la pedagogica

13 28 E⁵ *tecnica*, e

14 29–30 E³, E⁵ deve scaturire

15 31 E⁵ sperimentali è

16 33 E⁵ esempio, se

sullo sviluppo della testa negli scolari più intelligenti e meno
 35 intelligenti, una delle condizioni dell'esperienza deve essere quella
 d'*ignorare*, mentre si misura la testa, quali siano i più intelligenti e
 quali i più tardi tra gli scolari, affinché il preconcetto che i più
 intelligenti dovrebbero avere la testa più sviluppata, non¹⁷ alteri
 involontariamente i risultati della ricerca.

40 Cioè chi sperimenta deve in quel momento spogliarsi di ogni
 preconcetto – e fa parte dei preconcetti anche la *cultura*.¹⁸

Se dunque vogliamo tentare una Pedagogia Sperimentale, ci
 converrà rinunciare alle fedi – e procedere col *metodo* alla ricerca del
 vero.¹⁹

45 Non dobbiamo quindi partire, per²⁰ es., da idee dogmatiche
 sulla²¹ psicologia infantile – ma²² da una metodica che ci faccia
 raggiungere la libertà del bambino – per poter trarre²³
 dall'osservazione delle sue manifestazioni spontanee, la²⁴ vera
 psicologia infantile. E forse grandi sorprese ci riserba questo metodo!

50 La psicologia infantile, come la pedagogia, dovranno formare

¹⁷ 38 E⁵ sviluppata non

¹⁸ 41 E³, E⁵ *cultura* formalistica.

¹⁹ 43–44 Nell'edizione del 1926 (E³) il brano converrà [...] vero. è sostituito da
 quanto segue:

converrà non ricorrere a scienze affini – ma quasi dimenticarle e « rendere
 vergine » la mente – perchè possa procedere senza ostacoli oscuranti alla ricerca
 della verità nel campo proprio ed esclusivo della pedagogia.

42–44 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano una [...] vero. è sostituito da quanto
 segue:

una pedagogia sperimentale, ci converrà non ricorrere a scienze affini ma quasi
 dimenticarle e « rendere vergine » la mente perchè possa procedere senza ostacoli
 oscuranti alla ricerca della verità nel campo proprio ed esclusivo della pedagogia.

²⁰ 45 E² partire per

²¹ 45–46 Nell'edizione del 1926 (E³) il brano partire [...] sulla diventa:

partire per es., da idee prestabilite sulla

²² 45–46 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano idee [...] ma diventa:

idee prestabilite sulla psicologia infantile, ma

²³ 47 E², E³, E⁵ bambino per trarre

²⁴ 48 E⁵ spontanee la

il loro contenuto dalle successive conquiste del metodo sperimentale.²⁵

*

* *26

55 Ecco dunque il problema: stabilire il *metodo proprio* alla pedagogia sperimentale.

Esso non potrà essere quello di *altre* scienze sperimentali: e se in qualche modo la pedagogia scientifica è integrata dall'igiene, dall'antropologia e dalla psicologia, e ne adotta anche in parte la
60 relativa tecnica metodologica – ciò²⁷ si limita a particolari sullo studio dell'individuo da educare – studio che²⁸ deve essere parallelo all'opera ben diversa dell'*educazione*, ma che forma una parte molto limitata e secondaria nella pedagogia²⁹.

Il mio presente studio tratta appunto del *metodo in pedagogia sperimentale*: e³⁰ risulta da mie esperienze compiute durante due anni
65 nelle “Case dei Bambini „.³¹

²⁵ 50–52 Nell'edizione del 1926 (E³) il brano La [...] sperimentale. è eliminato.

Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano La [...] sperimentale. è eliminato e il discorso termina a riga 49 nel seguente modo:
metodo.

²⁶ 53–54 Nelle edizioni del 1913 (E²), del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) gli asterischi sono disposti in modo orizzontale.

²⁷ 60 E⁵ metodologica, ciò

²⁸ 61 E² educare – ciò che

²⁹ 61–63 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano educare [...] pedagogia diventa:

educare – ciò che deve essere parallelo all'opera [Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano che inizia con la parola educare e termina con la parola all'opera diventa: educare, la qual cosa deve essere parallela all'opera] « *ben diversa* » dell'*educazione*, e che può [E⁵ e può] costituire solo un contributo collaterale [E⁵ laterale] alla pedagogia

³⁰ 65 E², E³, E⁵ *sperimentale*; e

³¹ 65–66 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano compiute [...] Bambini „, diventa:

compiute negli Asili d'Infanzia o [E⁵ negli asili d'infanzia o] nelle prime classi elementari (I). [Nell'edizione del 1926 (E³) dopo il punto sono inserite due pagine, non numerate, ma da noi considerate come 24 bis e 24 ter, in cui compaiono due illustrazioni (ill.3 E³, ill.4 E³), per le quali vedi l'*Edizione critica* pp. 741–742. Nell'edizione del 1950 (E⁵) le illustrazioni sono eliminate,

Invero³² offro soltanto un inizio del metodo: quale l'ho applicato su bambini dall'età di 3 a 6 anni – ma credo che questo tentativo, pei risultati sorprendenti che ha dato – sarà³³ di spinta a continuare l'opera intrapresa.

Tanto più che se il sistema educativo, che l'esperienza mi ha dimostrato eccellente, non è ancora definitivamente completato, esso tuttavia costituisce già un insieme abbastanza organico, per³⁴ poter venire efficacemente adottato negli Asili d'Infanzia o nelle prime classi elementari.³⁵

Veramente io non sono esatta dicendo che il presente lavoro proviene da due anni di esperienza: non credo che questi miei ultimi tentativi, avrebbero³⁶ potuto permettere di *creare* tutto quanto esporrò

mentre la nota è spostata a riga 75 dopo la parola elementari (vedi in questa pagina la nota 35).

Nell'edizione del 1926 (E³) la nota della Montessori a piè di pagina assume la seguente forma (vedi anche la nota introdotta sempre dalla Montessori nella seconda edizione e riportata da noi nella nota 32):]

(I) Il metodo è oggi esteso e già largamente sperimentato nelle classi elementari.

³² 66–67 Nell'edizione del 1913 (E²) il brano nelle [...] Invero diventa: nelle « Case dei Bambini ». (1)

Invero

Nell'edizione del 1913 (E²) la nota a piè di pagina assume la seguente forma :

(1) Oggi, altre tre anni di esperimenti hanno fatto meglio determinare il fenomeno della disciplina spontanea – (v. capitolo sulla Disciplina).

³³ 69 E⁵ dato, sarà

³⁴ 73 E², E³, E⁵ organico per

³⁵ 75 Nell'edizione del 1950 (E⁵) è inserita la nota della Montessori che nella pubblicazione del 1913 (E²) è posta a riga 66 (vedi in questa pagina la nota 32). Nell'edizione del 1926 (E³) la nota della Montessori è collocata dopo la trasformazione delle righe 65–66 (vedi p. 110, nota 31).

Nell'edizione del 1950 (E⁵) è presente la seguente variante:
elementari (I).

La nota, ampliata e posta a piè di pagina, presenta la seguente forma:

(I) Il metodo è ora diffuso ed è stato largamente sperimentato nelle classi elementari: esso è descritto nel libro « L'autoeducazione nelle scuole elementari ». Più recentemente esso è stato retrocesso fino alla nascita e protratto all'età adulta. Parecchie scuole secondarie, ispirate al metodo Montessori, sono in funzione ed hanno ottenuto il riconoscimento dello Stato.

³⁶ 78 E³, E⁵ tentativi avrebbero

in seguito. Il³⁷ sistema educativo delle Case dei Bambini, infatti, non
 80 nasce senza più lontane origini: e se il corso della presente esperienza
 è così breve *sui bambini normali*, essa però proviene da precedenti
 esperienze pedagogiche fatte sui bambini *anormali*, e come tale
 rappresenta un assai lungo lavoro del pensiero.

Circa dodici anni fa, essendo dottore assistente alla Clinica
 85 Psichiatrica nell'Università di Roma, ebbi occasione di frequentare il
 manicomio per lo studio dei malati da scegliersi a scopi di didattica
 clinica – e in tal modo m'interessai ai bambini idioti ricoverati nel
 manicomio stesso. In quei tempi l'organoterapia tiroidea³⁸ era in
 pieno sviluppo; quindi tra confusioni ed esagerazioni di successo
 90 terapeutico; richiamava³⁹ più che in epoche precedenti, l'interesse⁴⁰
 dei medici sui bambini frenastenici. Io poi, avendo compiuto un
 regolare servizio di medico⁴¹ negli ospedali di medicina interna e
 negli ambulatori⁴² pediatrici, avevo già rivolta in modo particolare la
 mia attenzione allo studio delle malattie infantili.

95 Fu così che interessandomi⁴³ agli idioti, venni a conoscere il
 metodo speciale di educazione per questi infelici bambini, ideato da
 Édouard Séguin⁴⁴, e in genere a penetrare l'idea allora nascente
 anche tra i medici pratici, della⁴⁵ efficacia di “ cure pedagogiche „
 per⁴⁶ varie forme morbose – come la sordità, la paralisi, l'idiozia, il

³⁷ 79 Nelle edizioni del 1913 (E²), 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano che qui inizia è posto a capo con margine.

³⁸ 88 E⁵ tiroidea

³⁹ 90 E², E³, E⁵ terapeutico, richiamava

⁴⁰ 90 E⁵ precedenti l'interesse

⁴¹ 92 E³, E⁵ servizio medico

⁴² 93 E³, E⁵ ambulatori

⁴³ 95 E⁵ che, interessandomi

⁴⁴ 96–97 Nelle edizioni del 1913 (E²), del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il brano bambini [...] Séguin diventa:

bambini ideato da Eduard Séguin

⁴⁵ 98 E⁵ pratici della

⁴⁶ 98–99 Nell'edizione del 1913 (E²) il brano di [...] per diventa:

di « cure pedagogiche » per

100 rachitismo ecc.⁴⁷ Il fatto che la pedagogia dovesse unirsi alla
 medicina nella terapia – era⁴⁸ la conquista pratica del pensiero dei
 tempi – e⁴⁹ su tale indirizzo si diffondeva appunto la Kinesiterapia⁵⁰.

Io però, a differenza dei miei colleghi, ebbi l'intuizione che la
 questione dei deficienti fosse prevalentemente *pedagogica*, anzichè
 105 prevalentemente medica; e mentre molti parlavano nei congressi
 medici del metodo medico-pedagogico per la cura e l'educazione dei
 fanciulli frenastenici io⁵¹ ne feci argomento di *educazione morale* al
 Congresso Pedagogico di Torino nel 1898; e credo di avere toccato
 una corda molto vibrante poichè l'idea, passata⁵² dai medici ai
 110 maestri elementari, si diffuse in un baleno come questione viva
 interessante⁵³ la scuola.

Ebbi infatti dall'illustre Ministro⁵⁴ dell'Istruzione e mio
 Maestro Guido Baccelli, l'incarico⁵⁵ di tenere alle maestre di Roma
 un corso di Conferenze⁵⁶ sull'educazione dei bambini frenastenici –
 115 corso che poi si trasformò nella Scuola Magistrale Ortofrenica,⁵⁷ che
 io diressi ancora per altri due anni.

A tale scuola avevo annesso una classe esterna a orario
 prolungato, ove raccoglievo bambini giudicati ineducabili nelle
 scuole elementari, per⁵⁸ insufficienza mentale: e in seguito, per opera
 120 di una società, venne fondato un istituto Medico Pedagogico⁵⁹ ove⁶⁰,

47 100 E², E³, E⁵ rachitismo, ecc.

48 101 E⁵ terapia era

49 102 E⁵ tempi e

50 102 E⁵ kinesiterapia

51 107 E², E³, E⁵ frenastenici, io

52 109 E³ l'idea; passata

53 110–111 E⁵ viva, interessante

54 112 E³ ministro

55 113 E⁵ Baccelli l'incarico

56 114 E⁵ conferenze

57 115 E⁵ Scuola magistrale ortofrenica,

58 119 E², E³, E⁵ elementari per

59 120 E², E³ un Istituto Pedagogico

60 120 E⁵ un Istituto pedagogico ove

oltre ai bambini esterni, furono ricoverati tutti i fanciulli idioti del manicomio di Roma.

Rimasi così due anni a preparare, con l'aiuto di colleghi, i maestri di Roma ai metodi speciali di osservazione e di educazione
 125 dei fanciulli frenastenici, non solo; ma, ciò che più importa, dopo essere stata a Londra e a Parigi a studiare praticamente l'educazione dei deficienti, mi misi a *insegnare*⁶¹ io stessa ai bambini e a dirigere l'opera delle educatrici dei frenastenici ricoverati nel⁶² nostro istituto.

Più che una maestra elementare, senza turni di sorta, io ero
 130 presente o insegnavo direttamente ai bambini dalle otto del mattino alle sette di sera senza interruzione: questi due anni di pratica sono il mio primo e vero titolo in fatto di Pedagogia.

Fin da quando nel 1898-900 mi⁶³ dedicai all'istruzione dei fanciulli deficienti, credetti d'intuire che quei metodi non avevano
 135 nulla di *speciale* all'istruzione degli idioti – ma contenevano principi⁶⁴ di⁶⁵ educazione *più razionale* di quelli in uso: tanto che perfino una mentalità inferiore poteva esserne ingrandita e svolta.⁶⁶ Questa intuizione divenne la mia *idea* dopo che ebbi abbandonato la scuola dei deficienti; e a poco a poco acquistai il convincimento,
 140 che⁶⁷ metodi consimili applicati ai fanciulli normali, avrebbero svolta la⁶⁸ loro personalità in un modo meraviglioso, sorprendente⁶⁹.

⁶¹ 127 E², E³, E⁵ insegnare

⁶² 128 E², E³, E⁵ frenastenici nel

⁶³ 132–133 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano di [...] mi diventa: di pedagogia.

Fin da quando, negli anni 1898-900, mi

⁶⁴ 136 E³ principi

⁶⁵ 134–136 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano non [...] di diventa:

non erano soltanto un tentativo per aiutare gli idioti, ma contenevano principi di

⁶⁶ 137 E⁵ poteva divenire suscettibile di sviluppo.

⁶⁷ 139–140 E⁵ convincimento che

⁶⁸ 140–141 E⁵ normali avrebbero sviluppato la

⁶⁹ 141 E⁵ modo sorprendente

Fu allora che principiai un vero e profondo studio della così detta pedagogia⁷⁰ riparatrice e in seguito volli intraprendere lo studio della pedagogia normale e dei principi⁷¹ sui quali si fonda – onde
 145 m'iscrissi studente di filosofia all'Università. Una gran fede m'animava: per quanto io non sapessi se avrei potuto mai sperimentare la verità della mia idea, pure lasciai ogni altra occupazione per approfondirla, quasi preparandomi a una sconosciuta missione.

150 I metodi per l'educazione dei deficienti ebbero origine all'epoca della rivoluzione francese – per⁷² opera d'un medico le cui opere di medicina rimangono alla storia, essendo egli il fondatore di quel ramo che oggi si è specializzato col nome di Otoiatria⁷³ (malattie dell'orecchio).

155 Egli fu il primo che abbia tentato una metodica educazione del senso dell'udito, nell'istituto dei sordomuti fondato da Pereire a Parigi, riuscendo a rendere udenti i sordastri: e⁷⁴ in seguito, avendo avuto per otto anni in cura un fanciullo idiota detto⁷⁵ il selvaggio dell'Aveyron, –⁷⁶ estese⁷⁷ a tutti i sensi quei metodi educativi che già
 160 avevano dato per l'udito eccellenti risultati. Allievo del Pinel, Itard fu il primo educatore a praticare *l'osservazione* dell'allievo, similmente a quanto si faceva negli ospedali per l'osservazione di malati, specialmente per i malati del sistema nervoso.

I lavori pedagogici dell'Itard sono interessantissime
 165 descrizioni minuziose di tentativi e di esperienze pedagogiche⁷⁸: e chi

⁷⁰ 142–143 E⁵ della cosiddetta pedagogia

⁷¹ 144 E⁵ principi

⁷² 151 E⁵ della Rivoluzione francese per

⁷³ 153 E⁵ otoiatria

⁷⁴ 157 E², E³, E⁵ ed

⁷⁵ 158 E⁵ idiota, detto

⁷⁶ 159 E³ dell'Aveyron –

⁷⁷ 159 E⁵ dell'Aveyron, estese

⁷⁸ 165 E⁵ pedagogici

oggi le legge, deve⁷⁹ convenire che quelle furono le prime prove della psicologia⁸⁰ sperimentale.⁸¹

Ma il merito di avere completato un vero sistema educativo per fanciulli deficienti, spetta a Édouard⁸² Séguin⁸³, dapprima maestro, poi medico: il quale partendo⁸⁴ dalle esperienze di Itard, le applicò modificandole e completando il metodo, durante dieci anni di esperienza su fanciulli che erano stati tolti dal manicomio, e riuniti in una piccola scuola in via Pigalle a Parigi. Tale metodo fu esposto la prima volta in un volume di oltre seicento pagine – pubblicato⁸⁵ nel 1846 a Parigi col titolo: “ Traitement⁸⁶ moral, hygiène et éducation des idiots „.⁸⁷

⁷⁹ 166 E⁵ legge deve

⁸⁰ 167 E³, E⁵ pedagogia

⁸¹ 167 Nell'edizione del 1950 (E⁵) si aggiunge:

Egli, infatti, derivò dallo studio scientifico una serie di *esercizi capaci di modificare la personalità*, sanando difetti che tenevano l'individuo in uno stato d'inferiorità. Realmente, Itard riuscì a rendere capaci insieme di udire e di parlare bambini semi-sordi che altrimenti sarebbero rimasti sordi e muti e, di conseguenza, per sempre anormali. Questo è davvero assai diverso da un *semplice studio dell'individuo* condotto per mezzo dei *test* di psicologia sperimentale. Questi conducono soltanto a una constatazione della personalità mentale; non la modificano e lasciano immutati i metodi educativi. Qui, invece, i mezzi scientifici impiegati divengono i mezzi con cui è data un'educazione, cosicchè la pedagogia stessa ne è mutata.

Itard può, dunque, esser chiamato il fondatore della pedagogia scientifica, e non Wundt e Binet, che sono, invece, i fondatori di una psicologia fisiologica, la quale può essere facilmente applicata anche nelle scuole.

È questo un punto fondamentale che merita di essere ben chiarito. Mentre lo svizzero Pestalozzi divenne « il padre di una nuova educazione affettiva », in Germania, mezzo secolo dopo, Fechner e Wundt fondavano la psicologia sperimentale. Le due correnti crebbero e si svilupparono separatamente in scuole. La pedagogia accademica continuò ad evolversi sulle vecchie fondamenta, mentre nello stesso tempo si offrivano agli studenti *test* mentali, che, però, non influivano per nulla sull'educazione. Gli esperimenti di Itard, al contrario, di poco anteriori, furono un vero principio d'educazione scientifica, capace di modificare insieme i metodi educativi e gli alunni. Però, siccome essa nacque fra i bambini deficienti, non fu presa in seria considerazione nel mondo dell'educazione.

⁸² 169 E², E³ Édouard

⁸³ 169 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano deficienti [...] Séguin diventa: deficienti spetta a Eduard Séguin

⁸⁴ 170 E⁵ quale, partendo

⁸⁵ 174 E⁵ pagine, pubblicato

⁸⁶ 175 E² titolo: « Traitement

⁸⁷ 176 E² idiots ».

In seguito il Séguin emigrò negli Stati Uniti d’America, ove si fondarono molti istituti per deficienti e dove il Séguin, dopo altri vent’anni di esperienza, pubblicò una seconda edizione del suo metodo, che portò un titolo diverso: “ Idiocy⁸⁸: and its treatment by the physiological method „⁸⁹ Tale volume fu pubblicato a New-York⁹⁰ nel 1866. In questo il Séguin aveva ben definito un metodo di educazione, chiamandolo *metodo fisiologico*. Egli non accenna più nel titolo a una “ educazione degli idioti „ quasi⁹¹ che fosse a loro speciale; ma parla dell’idiozia trattata col “ metodo fisiologico „⁹² Se noi pensiamo che la pedagogia ebbe sempre per base la psicologia – e che il Wundt determina una “ psicologia fisiologica „ –⁹³ deve fare impressione la coincidenza di tali concetti; e far sospettare nel metodo fisiologico, qualche rapporto con la “ psicologia fisiologica „⁹⁴

Io, mentre ero assistente nella Clinica Psichiatrica,⁹⁵ avevo letto con molto interesse l’opera francese di Edouard Séguin. Ma quella inglese pubblicata a New York⁹⁶ venti anni dopo, benchè fosse citata nelle opere di educazione speciale del Bourneville, non esisteva in nessuna biblioteca. Con mia gran meraviglia non ne trovai traccia nemmeno a Parigi, ove il Bourneville mi disse che se ne sapeva

175–176 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano titolo: [...] idiots „, diventa:
titolo: « *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots* ».

⁸⁸ **180 E²** diverso: « Idiocy

⁸⁹ **181 E²** method ».

180–181 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano diverso: [...] method „, diventa:
diverso: « *Idiocy: and its treatment by the physiological method* ».

⁹⁰ **181–182 E³, E⁵** New York

⁹¹ **184 Nell’edizione del 1913 (E²) il brano una [...] quasi diventa:**
una « educazione degli idioti » quasi

⁹² **185 Nell’edizione del 1913 (E²) il brano col [...] fisiologico „, diventa:**
col « metodo fisiologico ».

⁹³ **187 Nell’edizione del 1913 (E²) il brano una [...] fisiologica „, – diventa:**
una « psicologia fisiologica » –

⁹⁴ **189–190 Nell’edizione del 1913 (E²) il brano la [...] fisiologica „, diventa:**
la « psicologia fisiologica ».

⁹⁵ **191 E⁵** nella clinica psichiatrica,

⁹⁶ **193 E²** New-York

l'esistenza – ma⁹⁷ il secondo libro del Séguin non era mai entrato in Europa. Tuttavia sperai di trovarne qualche copia in Londra – ma⁹⁸ dovetti convincermi che anche là il volume non esisteva nè in
 200 biblioteche pubbliche, nè in private: feci invano una inchiesta portandomi di casa in casa presso tutti i medici⁹⁹ inglesi che più notoriamente si erano occupati di bambini deficienti, o che soprintendevano alle scuole speciali. Il fatto che questo libro fosse sconosciuto anche in Inghilterra benchè pubblicato in lingua inglese –
 205 mi fece pensare che il sistema Séguin non fosse stato compreso. Infatti nelle pubblicazioni relative a istituti per deficienti, il Séguin veniva diligentemente citato, ma *le applicazioni* educative descritte erano tutt'altro che applicazioni del sistema Séguin. Pressochè dovunque si applicano più o meno ai deficienti i metodi in uso per
 210 fanciulli normali, e, specialmente in Germania, una mia amica tedesca la quale vi era andata a tale scopo per¹⁰⁰ aiutarmi nelle mie ricerche, notò come del materiale didattico speciale esista qua e là nei¹⁰¹ musei pedagogici delle scuole per deficienti, ma non venga mai praticamente usato; mentre vi si difende il principio che è bene
 215 adattare¹⁰² pei tardivi¹⁰³ lo stesso metodo che pei¹⁰⁴ normali, il quale è però in Germania più oggettivo che da noi.

Anche a Bicêtre, ove mi trattenni lungamente a studiare, vidi che si adottavano più i meccanismi didattici, che¹⁰⁵ il sistema del Séguin; tuttavia il testo francese era in mano agli educatori. Tutti
 220 gl'insegnamenti vi si erano meccanizzati: e ogni maestro seguiva

⁹⁷ 197 E⁵ l'esistenza, ma

⁹⁸ 198 E⁵ Londra, ma

⁹⁹ 201 E³, E⁵ presso molti dei medici

¹⁰⁰ 211 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano quale [...] per diventa: quale si era recata là per

¹⁰¹ 212–213 E⁵ esista qualcosa nei

¹⁰² 215 E², E³ adottare

¹⁰³ 214–215 E⁵ bene adottare per i tardivi

¹⁰⁴ 215 E⁵ per i

¹⁰⁵ 218 E⁵ didattici che

letteralmente le sue abitudini.¹⁰⁶ Però scorsi in tutti, così a Londra come a Parigi, il desiderio di avere nuovi consigli, di conoscere nuove esperienze; perchè il fatto enunciato dal Séguin, cioè che realmente coi suoi metodi si riusciva a educare gl'idioti – rimaneva¹⁰⁷
 225 troppo spesso praticamente una delusione.¹⁰⁸

Dopo ciò compii le mie esperienze sui deficienti a Roma e li educai durante due anni. Io seguivo il¹⁰⁹ libro del Séguin, e anche facevo tesoro delle mirabili esperienze di Itard: – feci¹¹⁰ inoltre fabbricare, sulla guida di tali testi, un ricchissimo materiale didattico.

230 Questo materiale, che non vidi completo in nessun istituto, –¹¹¹ era¹¹² un mezzo meraviglioso, eccellente, in¹¹³ mano di chi sapeva usarlo; ma per se stesso passava inosservato accanto ai deficienti. Compresi perchè era venuto uno scoraggiamento negli educatori e un abbandono del metodo.¹¹⁴ Il pregiudizio che l'educatore debba
 235 mettersi a livello dell'educando – piomba¹¹⁵ il maestro dei deficienti

¹⁰⁶ 221 E⁵ le norme.

¹⁰⁷ 224 E⁵ gl'idioti, rimaneva

¹⁰⁸ 225 **Nell'edizione nel 1950 (E⁵) si aggiunge:**

Si comprende facilmente la causa di questo insuccesso. Ognuno persisteva nella convinzione che i bambini deficienti, esseri inferiori, dovevano alla fine essere educati come bambini normali. L'idea che « una nuova educazione » era nata nel mondo pedagogico non era ancora penetrata, nè che una nuova educazione potesse elevare i bambini deficienti a un livello superiore. E tanto meno s'intuiva che un metodo educativo capace di elevare i deficienti potesse anche elevare i bambini normali. **[Nell'edizione nel 1950 (E⁵) il capitolo Storia dei metodi, dopo l'introduzione di questo nuovo brano, prosegue a riga 226 con la seguente variante:]**

Dopo ciò continuai le

¹⁰⁹ 227 E⁵ anni. Seguivo il

¹¹⁰ 228 E⁵ Itard: feci

¹¹¹ 230 E³ istituto –

¹¹² 230–231 E⁵ istituto, era

¹¹³ 231 E⁵ eccellente in

¹¹⁴ 232–234 **Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano inosservato [...] metodo. diventa:**

inosservato tra i deficienti. Compresi le ragioni dello scoraggiamento degli educatori e dell'abbandono del metodo da parte loro.

¹¹⁵ 235 E⁵ dell'educando piomba

in una specie di apatia: egli sa di educare personalità inferiori – e¹¹⁶
 perciò non riesce a educarle; così i maestri dei piccoli fanciulli
 credono di educare i bambini, cercando di porsi a loro livello con
 giochi e spesso con discorsi buffoneschi.

240 Invece bisogna saper chiamare entro l'anima del fanciullo,
 l'uomo che vi sta assopito.

Io ebbi questa intuizione: e credo che non il materiale
 didattico, ma questa mia voce che li chiamava, *destò* i fanciulli, e li
 spinse ad usare il materiale didattico e a educarsi. Mi fu¹¹⁷ guida il
 245 gran rispetto alla loro sventura e l'amore che questi infelici fanciulli
 sanno destare a¹¹⁸ chi li avvicina. Ma anche il Séguin si esprimeva
 analogamente in proposito: leggendo i suoi pazienti tentativi,¹¹⁹
 compresi bene che il primo materiale didattico da lui usato, era
 spirituale. Perciò alla fine del volume francese l'autore, dando uno
 250 sguardo all'opera sua, conclude mestamente ch'essa andrà perduta, se
 non si prepareranno i *maestri*. Egli ha sulla preparazione dei maestri
 di deficienti un concetto affatto originale: sembrano consigli dati a
 una persona che si accinga a fare il seduttore. Vorrebbe ch'essi
 fossero belli, affascinanti nella voce,¹²⁰ e che prendessero ogni più
 255 minuziosa cura di sè, per farsi pieni di attrattive. In loro il gesto e le
 modulazioni della voce dovrebbero essere preparati¹²¹ con la cura
 medesima con cui i grandi artisti drammatici si preparano alle scene,
 perchè debbono conquistare anime stanche e fragili, ai¹²² grandi
 sentimenti della vita.

¹¹⁶ 236 E⁵ inferiori e

¹¹⁷ 244 E⁵ furono

¹¹⁸ 246 E⁵ in

¹¹⁹ 247 E⁵ leggendo dei suoi tentativi pazienti,

¹²⁰ 253–254 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano ch'essi [...] voce, diventa:
 ch'essi e la loro voce avessero un fascino,

¹²¹ 256 E⁵ affinati

¹²² 258 E⁵ fragili ai

260 Questa specie di *chiave segreta*, che¹²³ è l'azione sullo
 psirito¹²⁴, apriva poi la lunga serie di esperimenti didattici,
 mirabilmente analizzati da Edouard Séguin, ed efficacissimi
 realmente all'educazione degli idioti. Io ne ottenni effetti
 sorprendenti; ma debbo confessare che mentre¹²⁵ i miei sforzi
 265 procedevano nei progressi intellettuali, una specie di esaurimento mi
 prostrava: – sentivo¹²⁶ di dar loro qualche forza che era in me. Quello
 che si chiama l'incoraggiamento, il conforto, l'amore, il rispetto
 sono¹²⁷ leve dell'anima umana: e chi più si prodiga in questo senso,
 più intorno a sè rinnova e rinvigorisce la vita.

270 Senza ciò *lo stimolo esterno* più perfetto passa inosservato,
 come il sole innanzi a Saul, che esclama: “ questa^{128?}...¹²⁹ è caligin
 densa! „

Così¹³⁰ potei procedere per mio conto a nuove esperienze –
 che¹³¹ non è qui il caso di riportare: solo accennerò come in
 275 quest'epoca tentassi un metodo per la lettura e la scrittura affatto
 originale; essendo un tale particolare dell'educazione,
 assolutamente¹³² manchevole ed imperfetto così nelle opere di Itard,
 come in quelle di Séguin.

Io condussi a leggere¹³³ e scrivere correttamente e in
 280 calligrafia alcuni idioti del manicomio, i quali poi poterono

¹²³ 260 E⁵ *segreta* che

¹²⁴ 261 E², E³, E⁵ spirito

¹²⁵ 264 E⁵ che, mentre

¹²⁶ 266 E⁵ prostrava: sentivo

¹²⁷ 267–268 E², E³, E⁵ rispetto, sono

¹²⁸ 271 E⁵ Questa

¹²⁹ 271 E² esclama: « Questa?... »

¹³⁰ 271–273 **Nell'edizione del 1913 il brano** esclama: [...] Così **diventa:**
 esclama: « Questa?... è caligin densa! »

Così

¹³¹ 273–274 E⁵ esperienze che

¹³² 276–277 E⁵ dell'educazione assolutamente

¹³³ 279 E⁵

Io riuscii a far leggere

presentarsi a un esame nelle scuole pubbliche insieme ai fanciulli normali, e superarne la prova.

Questi effetti meravigliosi avevano quasi del miracolo, per coloro che li osservavano. Ma per me i ragazzi del manicomio
 285 raggiungevano quelli normali agli esami pubblici, sol perchè avevano
 seguito una¹³⁴ via diversa. Essi erano stati aiutati nello sviluppo
 psichico, e i fanciulli normali erano stati invece soffocati e depressi.
 Io pensavo che se un giorno l'educazione speciale, che aveva così
 meravigliosamente sviluppato gl'idioti¹³⁵ – si¹³⁶ fosse potuta
 290 applicare allo sviluppo dei fanciulli normali – il miracolo sarebbe
 scomparso dal mondo – e l'abisso¹³⁷ tra la mentalità inferiore degli
 idioti e quella normale, non¹³⁸ sarebbe stato mai più ricolmato.
 Mentre tutti ammiravano i progressi dei miei idioti – io¹³⁹ meditavo
 sulle ragioni che potevano trattenere gli allievi felici e sani delle
 295 scuole comuni a un livello tanto basso, da poter essere raggiunti
 nelle¹⁴⁰ prove dell'intelligenza, dai miei infelici allievi!

Un¹⁴¹ giorno una delle mie maestre nell'Istituto¹⁴² dei
 deficienti, mi¹⁴³ fece leggere una profezia di Ezechiele – che¹⁴⁴ le
 aveva fatto profonda impressione, perchè le sembrò la profezia
 300 dell'educazione dei deficienti:

¹³⁴ 285–286 E⁵ perchè guidati lungo una

¹³⁵ 289 E², E³ gli idioti

¹³⁶ 289 E⁵ sviluppato gli idioti, si

¹³⁷ 290–291 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano normali [...] l'abisso diventa:
 normali, il miracolo sarebbe scomparso, poichè l'abisso

¹³⁸ 292 E³, E⁵ normale non

¹³⁹ 293 E⁵ idioti io

¹⁴⁰ 295–296 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano basso [...] nelle diventa:
 basso da poter essere raggiunto, nelle

¹⁴¹ 296–297 E², E³, E⁵ allievi.

Un

¹⁴² 297 E², E³ nell'istituto

¹⁴³ 297–298 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano maestre [...] mi diventa:
 maestre nell'istituto dei deficienti mi

¹⁴⁴ 298 E⁵ Ezechiele che

“ In¹⁴⁵ quei giorni: fu¹⁴⁶ sopra me la mano del Signore e mi
 menò fuori – e¹⁴⁷ mi posò in mezzo di un campo, che era pieno di
 ossa, e mi fece girare intorno ad esso – e disse a me: Figliuol¹⁴⁸
 dell’uomo, pensi tu che queste ossa sieno per riavere la vita? Ed io
 305 dissi: Signore¹⁴⁹ Dio, tu lo sai.¹⁵⁰ Ed ei disse a me: profetizza sopra¹⁵¹
 queste ossa e dirai loro: Ossa aride, udite la parola del Signore: io
 infonderò in voi lo spirito e avrete vita. E farò sopra di voi nascere i
 nervi, e sopra di voi farò crescere le carni, e sopra di voi¹⁵² stenderò
 la pelle; – darò a voi lo spirito, e vivrete. E profetai¹⁵³ com’ei mi
 310 aveva ordinato; e nel mentre che io profetava¹⁵⁴, udisi uno strepito,
 ed ecco un movimento, e si accostarono ossa ad ossa, ciascuno alla
 propria giuntura. E mirai, ed ecco sopra di esse vennero i nervi e le
 carni, e si distese sopra di esse la pelle, ma non avevano spirito. Ed ei
 disse a me: Profetizza¹⁵⁵ allo spirito, profetizza, figliol dell’uomo: dai
 315 quattro¹⁵⁶ venti vieni, o spirito, e soffia sopra questi morti.¹⁵⁷ E
 profetai com’egli mi aveva comandato – ed¹⁵⁸ entrò in quelli lo

¹⁴⁵ 301 E²

« In

¹⁴⁶ 301 E⁵ giorni fu

¹⁴⁷ 302 E⁵ fuori e

¹⁴⁸ 303 **Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano** esso [...] Figliuol **diventa:**

esso e disse a me: “Figliuol

¹⁴⁹ 304–305 **Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano** vita [...] Signore **diventa:**

vita?” Ed io dissi: “Signore

¹⁵⁰ 305 E⁵ sai”.

¹⁵¹ 305 E⁵ me. “Profetizza sopra

¹⁵² 308 **Nell’edizione del 1926 (E³) il brano** farò [...] voi è **eliminato e il discorso prosegue, sempre a riga 308, nel seguente modo:**

voi stenderò

Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano farò [...] voi è **eliminato e il discorso prosegue alle righe 308–309 nel seguente modo:**

voi stenderò la pelle; darò

¹⁵³ 309 E⁵ vivrete”. Io profetai

¹⁵⁴ 310 E³, E⁵ profetavo

¹⁵⁵ 314 E⁵ me: “Profetizza

¹⁵⁶ 314–315 E⁵ dell’uomo. Dai quattro

¹⁵⁷ 315 E⁵ morti”.

¹⁵⁸ 316 E⁵ comandato ed

spirito¹⁵⁹, e riebbbero vita e si stettero sui piedi loro, e dissero: È¹⁶⁰ perita la nostra speranza: noi siamo come rami troncati „,¹⁶¹

Infatti le parole: – infonderò¹⁶² in voi lo spirito e avrete vita –
320 sembrano riferirsi all’opera diretta, individuale del maestro, che incoraggia, chiama, aiuta l’allievo e lo prepara all’educazione.

E il resto: sopra¹⁶³ voi farò nascere i nervi e farò crescere le carni, e sopra di voi stenderò la pelle – ricordano¹⁶⁴ la frase fondamentale che riassume il metodo del Séguin: “ condurre¹⁶⁵ il
325 fanciullo come per la mano dell’educazione¹⁶⁶ del sistema muscolare a quello del sistema nervoso e dei sensi „,¹⁶⁷ con che il Séguin conduce gl’idioti a saper camminare, a saper mantenere¹⁶⁸ l’equilibrio nelle mosse più difficili del corpo, come montar le scale, saltare ecc.¹⁶⁹; e infine a sentire, principiando dall’educazione delle
330 sensazioni muscolari, tattili e termiche e finendo a quella dei¹⁷⁰ sensi specifici. Ma essi sono semplicemente resi adatti alla vita vegetativa. “ Profetizza allo spirito „, dice¹⁷¹ la profezia: e¹⁷² rientrò in quelli lo spirito, e riebbbero vita.¹⁷³ Il Séguin infatti, conduce l’idioti dalla vita vegetativa a quella di relazione “ dall’educazione¹⁷⁴ dei sensi alle

¹⁵⁹ 317 E² spiriro

¹⁶⁰ 317 E⁵ dissero: “È

¹⁶¹ 318 E² troncati ».

E⁵ troncati” ».

¹⁶² 319 E⁵ parole: « infonderò

¹⁶³ 322 E⁵ resto: « sopra

¹⁶⁴ 323 E⁵ pelle » ricordano

¹⁶⁵ 324 E² Séguin: « condurre

¹⁶⁶ 325 E², E³, E⁵ dall’educazione

¹⁶⁷ 326 E² sensi »,

¹⁶⁸ 326–327 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano Séguin [...] mantenere diventa:

Séguin insegna agli idioti a camminare, a mantenere

¹⁶⁹ 329 E⁵ saltare, ecc.

¹⁷⁰ 330 E⁵ termiche e arrivando sino all’educazione dei

¹⁷¹ 331–332 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano vegetativa. [...] dice diventa:

vegetativa. « Profetizza allo spirito » dice

¹⁷² 332 E⁵ profezia, « e

¹⁷³ 333 E⁵ vita ».

¹⁷⁴ 334 E² relazione « dall’educazione

335 nozioni; dalle¹⁷⁵ nozioni alle idee, dalle idee alla moralità „¹⁷⁶ Ma
 quando un così mirabile lavoro è compiuto – e a mezzo¹⁷⁷ di
 un’analisi fisiologica minuziosa e di una progressione graduale nel
 metodo, l’idiota¹⁷⁸ è divenuto un uomo, egli in mezzo agli altri
 uomini è pur sempre un inferiore,¹⁷⁹ un individuo che non potrà mai
 340 adattarsi all’ambiente sociale: “ Noi¹⁸⁰ siamo come rami troncati: è
 perita la nostra speranza „¹⁸¹

Anche per questo il faticoso metodo Séguin fu lasciato in
 disparte: l’enorme sciupio di mezzi non poteva giustificare l’esiguità
 del fine.

345 Tutti lo ripetevano: troppo c’era ancora da fare pei fanciulli
 normali!¹⁸²

¹⁷⁵ 335 E⁵ nozioni, dalle

¹⁷⁶ 335 E² moralità ».

¹⁷⁷ 336 E⁵ compiuto e per mezzo

¹⁷⁸ 338 E³ metodo – l’idiota
 E⁵ metodo l’idiota

¹⁷⁹ 338–339 **Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano** egli [...] inferiore, **diventa:**
 egli sarà pur sempre un inferiore fra gli altri uomini,

¹⁸⁰ 340 E² sociale: « Noi

¹⁸¹ 341 E² speranza ».

Nell’edizione del 1950 (E⁵) si aggiunge:

Il principio che l’insegnante deve sottoporsi a una particolare preparazione che tocca il suo sentimento e non consiste soltanto in uno studio intellettuale; e ancora, che l’educazione è fondamentalmente un « contatto di anime » e che l’insegnante deve sentire « rispetto e simpatia » per i bambini che educa, è il contributo caratteristico di Pestalozzi alle sue scuole. Comunque, questo è soltanto un primo passo essenziale al fine del risveglio dell’anima del bambino. Poi, l’attività del bambino deve trovare i mezzi (scientifici, in questo caso), che conducono allo sviluppo. Questa seconda parte è il contributo della pedagogia scientifica. Ecco perchè noi oggi affermiamo, in virtù della nostra esperienza, che il maestro è il « tratto d’unione » tra il bambino – turbato, addormentato e represso – e l’ambiente educativo preparato alla sua attività. Molto spesso questo contatto tra il bambino e l’ambiente non si può stabilire, a meno che egli venga prima liberato dal peso di una precedente repressione e delle sue fatali conseguenze. In tal caso occorre iniziare un processo di guarigione, o – come noi diciamo – di normalizzazione, prima che si possano offrire al bambino i mezzi di sviluppo. Molti dei nostri insegnanti ebbero gravi delusioni per esser loro mancato il successo, poichè essi iniziarono la loro opera come se questo processo avesse avuto luogo, e trascurato la necessità di questa messa a punto.

¹⁸² 346 E⁵ normali.

*

* *183

Conquistata con l'esperienza la fiducia nel metodo Séguin –
 350 io¹⁸⁴, dopo che mi fui ritirata dall'azione attiva verso i deficienti, mi
 rimisi a studiare le opere di Itard e di Séguin. Sentivo il bisogno di
 meditarvi. Così feci ciò che non avevo mai fatto e che pochi forse
 potrebbero ripetere: ricopiai in italiano, da cima a fondo, gli scritti di
 questi autori, in calligrafia, quasi preparando dei libri, come i
 355 benedettini prima della diffusione della stampa. In calligrafia, per
 avere tempo di pesare il senso di tutte le parole, e¹⁸⁵ di leggere lo
 spirito dell'autore. Stavo per finir di copiare le seicento pagine
 dell'opera francese del Séguin, allorchè ricevetti da New-Yorck¹⁸⁶ un
 volume della seconda edizione, cioè il libro inglese pubblicato nel
 360 1866: questo volume vecchio era stato trovato tra i libri di scarto della
 biblioteca privata d'un medico di New-Yorck¹⁸⁷ – ed¹⁸⁸ era stato
 facilmente ceduto alla persona che me lo rinviò –:¹⁸⁹ io lo tradussi
 insieme a una signora inglese. Tale volume non portava un gran
 contributo di ulteriori esperienze pedagogiche, ma piuttosto la
 365 *filosofia* delle esperienze esposte nel primo volume. L'uomo che
 aveva studiato trent'anni sui fanciulli anormali, esponeva l'idea che il
metodo fisiologico – cioè un metodo che avesse a base lo studio
 individuale dell'allievo, –¹⁹⁰ e¹⁹¹ nei procedimenti educativi l'analisi
 dei fenomeni fisiologici e psichici – doveva nascere anche pei

¹⁸³ 347–348 Nelle edizioni del 1913 (E²), del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) gli asterischi sono disposti in modo orizzontale.

¹⁸⁴ 349–350 E⁵ Séguin, io

¹⁸⁵ 356 E⁵ parole e

¹⁸⁶ 358 E² New-York

E³, E⁵ New York

¹⁸⁷ 361 E² New-York

E³ New York

¹⁸⁸ 361 E⁵ di New York ed

¹⁸⁹ 362 E⁵ rinviò:

¹⁹⁰ 368 E³ dell'allievo –

¹⁹¹ 368 E⁵ dell'allievo e

370 fanciulli normali, segnando la rigenerazione di tutta l'umanità. Mi sembrò quella del Séguin la voce del precursore che grida nel deserto: e abbracciai col pensiero l'immensità dell'importanza di un'opera, che¹⁹² avesse potuto riformare la scuola e l'educazione.

In questi tempi io, iscritta¹⁹³ all'Università come studente di
 375 Filosofia, seguivo¹⁹⁴ i corsi di psicologia sperimentale che appena allora si fondavano nelle Università italiane – e¹⁹⁵ precisamente a Torino, Roma e Napoli; e contemporaneamente eseguivo nelle scuole elementari alcune ricerche di Antropologia Pedagogica,¹⁹⁶ studiando in tale occasione i metodi e gli ordinamenti in uso per l'educazione di
 380 fanciulli normali: tali studi¹⁹⁷ mi condussero poi all'insegnamento libero di Antropologia Pedagogica nell'Università di¹⁹⁸ Roma.

*

* *199

¹⁹² 373 E⁵ un'opera che

¹⁹³ 374 E⁵ tempi ero iscritta

¹⁹⁴ 374–375 E⁵ di filosofia e seguivo

¹⁹⁵ 376 E⁵ italiane e

¹⁹⁶ 378 E⁵ di antropologia pedagogica,

¹⁹⁷ 380 E⁵ studi

¹⁹⁸ 381 E⁵ di antropologia pedagogica nella Università di

¹⁹⁹ 382–383 Nelle edizioni del 1913 (E²) e del 1926 (E³) gli asterischi sono disposti in modo orizzontale.

Nell'edizione del 1950 (E⁵) gli asterischi sono eliminati e il capitolo Storia dei metodi prosegue senza interruzione con l'aggiunta di quanto segue:

Questa, dunque fu la mia preparazione. Intellettualmente in contatto con i problemi scientifici del tempo, stavo trovando la mia strada verso nuovi obiettivi che si manifestavano nel campo della medicina mentale. Capivo, come altri non capivano, che l'educazione scientifica non può basarsi sullo studio e sulle misurazioni degli individui da educare, ma su un trattamento continuato capace di modificarli. Quindi, l'educazione di Itard era scientifica perchè la misurazione dell'udito era soltanto un mezzo che conduceva alla trasformazione dei sordi parziali in individui capaci di udire. Nel caso del « selvaggio dell'Aveyron », metodi scientifici, molto simili a quelli usati dai fondatori della psicologia sperimentale, erano riusciti a restituire alla vita sociale un individuo così lontano dalla società da apparire idiota, oltre che sordomuto; e a trasformarlo in una persona che udiva e capiva la lingua come noi la parliamo e scriviamo.

Nello stesso modo Séguin, con metodi analitici molto simili a quelli di Fechner, ma più ampi, non solo studiò centinaia di bambini deficienti, raccolti nel manicomio di Parigi, ma li trasformò in creature umane capaci di lavorare in comunità e di assimilare una educazione mentale e artistica.

Il mio desiderio sarebbe stato di sperimentare i metodi pei
 385 deficienti in una prima classe elementare, non²⁰⁰ avevo pensato mai
 agli asili d'infanzia.

Fu il puro caso, —²⁰¹ che mi fece balenare alla mente questa
 nuova luce.²⁰²

Io stessa, usando soltanto ciò che è chiamato studio dell'individuo per mezzo di strumenti scientifici e di *test* mentali, avevo trasformato i deficienti, espulsi dalle note scuole perchè inetti ad essere educati, in individui che potevano sostenere nelle scuole il confronto con gli alunni normali; cioè, essi erano divenuti persone socialmente utili ed educate come esseri intelligenti. L'educazione scientifica, quindi era quella che, pur basata sulla scienza, modificava e migliorava l'individuo.

L'educazione scientifica, dipendente dalla ricerca oggettiva sulle basi della pedagogia, diverrebbe capace di trasformare i bambini normali. Come? Certamente innalzandoli oltre il livello normale e *facendoli uomini migliori*. Una scienza dell'educazione non ha soltanto il compito di « osservare », ma anche di « trasformare » i bambini.

Queste furono le conclusioni a cui giunsi: non solo osservare ma trasformare. L'osservazione aveva fondato una nuova scienza psicologica, ma non aveva trasformato nè le scuole, nè gli scolari. Aveva aggiunto qualcosa alle scuole comuni, pur lasciandole nella loro condizione originaria, non essendo mutati nè i metodi di istruzione, nè quelli di educazione.

I nuovi metodi dovrebbero, se guidati su linee scientifiche, *cambiare completamente la scuola e i suoi metodi* dando origine a una nuova forma d'educazione.

Il fatto centrale nell'educazione scientifica dei deficienti era questo: gli idioti e gli individui al di sotto del normale non rispondevano all'insegnamento abituale e non sapevano eseguire ordini; perciò era necessario ricorrere ad altri mezzi i quali potevano essere resi adatti alla capacità di ogni individuo.

L'educazione di questo tipo era stata oggetto di ricerche, un esperimento scientifico, un tentativo d'investigare le possibilità proprie dell'alunno ed offrirgli i mezzi e gli stimoli che potessero risvegliare in lui qualsiasi energia gli fosse rimasta, per usarla in modo permanente, aumentarla e coordinarla con esercizi individuali.

Il maestro, messo di fronte a un sordo o a un idiota, è impotente come di fronte a un neonato. Soltanto la scienza sperimentale può additare la via ad una nuova educazione pratica. **[Nell'edizione del 1950 (E⁵) il capitolo Storia dei metodi dopo l'aggiunta di questo brano riprende a riga 384 (vedi in questa pagina anche la nota 202).]**

²⁰⁰ 385 E², E³ elementare; non

²⁰¹ 387 E³ caso —

²⁰² 384–388 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano desiderio [...] luce. diventa:

desiderio era stato quello di sperimentare i metodi elaborati con tanto successo da Séguin su bambini delle prime classi elementari, quando si presentavano alla scuola, indisciplinati e analfabeti, all'età di sei anni.

Ma non avevo mai pensato di applicare questi metodi negli asili infantili. Un caso gettò un raggio di luce nella mia mente. Abitudinalmente le abitudini e i pregiudizi rendono inerte la nostra capacità mentale. **[Nell'edizione del 1950 (E⁵)**

390 Era la fine dell'anno 1906: io tornavo da Milano ove ero stata
 eletta a far parte del giurì per l'assegnamento dei²⁰³ premi
 all'Esposizione internazionale, nel reparto della Pedagogia scientifica
 e Psicologia sperimentale; – quando fui invitata dall'ing.²⁰⁴ Edoardo
 Talamo, direttore generale dell'Istituto Romano di Beni Stabili in
 Roma, a voler assumere l'organizzazione di *scuole infantili entro la*
 395 *casa.*

La genialissima idea del Talamo era di raccogliere i piccoli
 figli degli inquilini del casamento, compresi tra le età di 3 a 7 anni, e
 di riunirli in una sala sotto la direzione d'una²⁰⁵ maestra, che
 coabitasse nel casamento stesso²⁰⁶.

400 Ogni casamento avrebbe posseduto la sua scuola; ed²⁰⁷
 essendo l'Istituto di Beni Stabili già proprietario di oltre quattrocento
 palazzi in Roma – l'opera si presentava con grandiosa possibilità di

il capitolo Storia dei metodi prosegue con la trasformazione delle righe 997–1021 (vedi p. 161, nota 458; p. 162, note 459; 461; 463 e p. 163, nota 464) e l'aggiunta di un nuovo brano (vedi sempre p. 163, nota 464).

Nell'edizione del 1950 (E⁵) il capitolo **Storia dei metodi** continua poi con due paragrafi (vedi p. 107, nota 1). Il primo dal titolo «Storia della scoperta di una educazione scientifica per bambini normali» è composto dalla trasformazione delle righe 389–416 (vedi p. 129, nota 203; p. 130, note 211 e 212; p. 131 nota 214) e delle righe 1022–1045 (vedi p. 163, note 465 e 466; 468; p. 164, note 470–477; 479; p. 165, note 481 e 482). Il secondo paragrafo dal titolo «Analisi delle condizioni del primo esperimento. Storia del suo primo propagarsi» è composto nella parte iniziale da un nuovo brano (vedi p. 133, nota 223) e nella conclusione dalla trasformazione delle righe 431–440 (vedi p. 135, note 227–229.).

Dunque nell'edizione del 1950 (E⁵) il capitolo **Storia dei metodi** introduce un nuovo titolo di paragrafo: «Storia della scoperta di una educazione scientifica per bambini normali», in corsivo e posto al centro, il cui contenuto ha inizio a riga 389 nel modo seguente (vedi anche la nota successiva):]

Era

²⁰³ 389–390 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano fine [...] dei diventa:

fine del 1906. Tornavo da Milano, dove ero stata eletta a prender parte all'aggiudicazione dei

²⁰⁴ 392 E², E³ dall'ingegnere

²⁰⁵ 398 E³ di una

²⁰⁶ 399 Nell'edizione del 1926 (E³) si aggiunge:

stesso, e questa scuola infantile nella casa, si chiamò Casa dei Bambini

²⁰⁷ 400 E² scuola: ed

sviluppo. Intanto la prima scuola avrebbe dovuto fondarsi nel gennaio 1907 in un grande casamento popolare del Quartiere di S. Lorenzo –
 405 contenente circa mille persone. Nel Quartiere stesso l’Istituto possedeva già cinquantotto stabili, e a detta del Talamo ben²⁰⁸ presto sarebbero sorte circa sedici scuole nelle case.

Questa scuola speciale fu battezzata dalla signora Olga Lodi, comune amica del Talamo e mia, col nome gentile di “ Casa dei
 410 Bambini „:²⁰⁹ e la prima di esse fu inaugurata, sotto tale titolo, il 6 gennaio 1907 a via dei Marsi, 58, e affidata alle cure della maestra Candida Nuccitelli, sotto²¹⁰ la mia responsabilità e direzione²¹¹. L’importanza sociale e pedagogica di simile istituzione fu da me subito intuita in²¹² tutta la sua grandezza – e sembrai allora esagerata

²⁰⁸ 406 Nell’edizione del 1913 (E²) il brano stabili, [...] ben diventa:

stabili, e, a detta del Talamo, ben

²⁰⁹ 409–410 Nell’edizione del 1913 (E²) il brano di [...] Bambini „: diventa:

di “ Casa dei Bambini ”:

²¹⁰ 411–412 E² cure di una maestra sotto

²¹¹ 391–412 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano internazionale, [...] direzione diventa:

internazionale, nella sezione di pedagogia scientifica e di psicologia sperimentale. Fui invitata dal direttore generale dell’Istituto dei Beni Stabili di Roma ad assumere l’organizzazione di scuole infantili da crearsi nelle case popolari.

La magnifica idea era di riformare un quartiere pieno di rifiuti e di misera gente, come quello di San Lorenzo a Roma, dove una popolazione di circa 30.000 abitanti era stipata, in condizioni che sfuggivano ad ogni controllo civico. V’erano operai disoccupati, mendicanti, prostitute, condannati appena usciti dal carcere i quali tutti avevano cercato rifugio tra le pareti di case rimaste incompiute a causa della crisi economica, che aveva interrotto ogni costruzione in tutto il quartiere. Il progetto, ideato dall’ingegnere Talamo, si proponeva di comperare tutte quelle mura, quegli scheletri di case e completarli man mano, rendendoli abitazioni stabili per il popolo. Questo piano fu accoppiato con la idea veramente mirabile di raccogliere tutti i bambini al di sotto dell’età scolastica (dai tre ai sei anni) in una specie di « scuola nella casa ».

Ogni casa popolare doveva possedere la sua scuola, e poichè l’Istituto già disponeva di più di quattrocento lotti in Roma, il lavoro presentava magnifiche possibilità di sviluppo. Frattanto, la prima scuola si doveva aprire nel gennaio del 1907, in una grande casa popolare nel quartiere di San Lorenzo. Nello stesso quartiere l’Istituto possedeva già 58 edifici, e il piano del direttore prevede l’apertura di sedici scuole in quelle abitazioni.

Questo tipo speciale di scuola fu battezzato con l’incantevole nome di « Casa dei Bambini ». La prima di esse fu aperta, con questo nome, il 6 gennaio 1907, in via dei Marsi, 53, e a me fu affidata la responsabilità della direzione

²¹² 413–414 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano di [...] in diventa:

415 nelle mie visioni di avvenire trionfante; ma oggi²¹³ cominciano molti a intendere come vedessi il vero.²¹⁴

di una simile istituzione mi si fece subito presente in

²¹³ 415 E² gogi [sic]

²¹⁴ 400–416 Nell'edizione del 1926 (E³) il brano Ogni [...] vero. è eliminato.

414–416 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano grandezza [...] vero. diventa: grandezza, ed io insistei su ciò che sembrava essere una visione allora esagerata del suo trionfale avvenire; ma oggi molti cominciano a comprendere ch'io prevedi la verità. [Nell'edizione del 1950 (E⁵) il paragrafo «Storia della scoperta di una educazione scientifica per bambini normali», dopo la trasformazione delle righe 389–416 (vedi p. 129, nota 203; p. 130 note 211 e 212 e in questa pagina l'inizio della presente nota), continua con l'aggiunta del brano che segue:] Il 6 gennaio, in Italia, è la festa dei bambini, corrispondente all'Epifania del calendario cattolico. È proprio come il giorno di Natale nei paesi protestanti, quando v'è l'albero di Natale, e i bambini ricevono doni e giocattoli. Il 6 gennaio, dunque si raccolse il primo gruppo di piccoli, più di cinquanta. Era interessante vedere quelle creaturine così diverse dalle altre che frequentavano le solite scuole gratuite. Erano timide e goffe, apparentemente stupide e irresponsabili. Non erano capaci di camminare in fila, e la maestra faceva tenere ognuna attaccata al grembiolino di quella che la precedeva, per cui esse camminavano in una specie di fila indiana.

Piangevano e sembrava che avessero paura di tutto – delle belle signore presenti, dell'albero e degli oggetti ad esso appesi. Non accettarono i doni, nè assaggiarono i dolci, nè rispondevano se interrogati. Erano proprio come un gruppo di bambini selvaggi. Non erano certo vissuti, come il piccolo selvaggio dell'Aveyron, in un bosco con gli animali, ma in una foresta di gente perduta ed oltre i confini della società civile. Alla vista di quel commovente spettacolo, molte signore osservarono che soltanto per un miracolo quei bambini potevano essere educati, e che avrebbero desiderato rivederli dopo un anno o due.

Fui invitata a parlare; ma non potendo entrare nei particolari dell'opera strutturale ed economica, dopo un riferimento generale all'opera che si stava iniziando, lessi una parte di una profezia che nella Chiesa cattolica si riferisce alla solennità dell'Epifania che cade il 6 di gennaio, il giorno scelto per la inaugurazione della Casa dei Bambini.

Isaia, capitolo 60. « Sorgi e risplendi; perchè la tua luce è venuta, e la gloria del Signore è spuntata sopra di te.

« Perchè, ecco le tenebre copriranno la terra e l'oscurità i popoli, ma il Signore risplenderà sopra di te e la Sua gloria si vedrà in te.

« E le genti cammineranno alla tua luce, e i re allo splendore che nascerà da te.

« Alza i tuoi sguardi in giro e guarda: tutti costoro si sono raccolti intorno a te; sono a te venuti; i tuoi figli verranno di lontano e le tue figlie sorgeranno da ogni lato.

« Allora tu vedrai e guarderai e per l'affluire della gente resterai meravigliato, il tuo cuore si allargherà quando a te si rivolgerà la moltitudine e la schiera delle genti a te sarà venuta ».

« Forse », aggiunsi a mo' di conclusione, « questa Casa dei Bambini può diventare una nuova Gerusalemme e, moltiplicandosi fra il popolo diseredato porterà luce nell'educazione ».

I giornali del giorno criticarono queste parole come esagerate, riferite ad un'impresa tanto modesta.

Il 7 aprile dello stesso anno 1907 si aprì una seconda “ Casa dei Bambini „, al²¹⁵ Quartiere di S. Lorenzo; e il 18 ottobre 1908 s’inaugurava la “ Casa dei Bambini „, del²¹⁶ quartiere operaio dell’Umanitaria in Milano: – mentre la “ Casa di Lavoro „, della²¹⁷ stessa società, assumeva la fabbricazione del materiale didattico. Il 4 novembre²¹⁸ seguente veniva aperta in Roma un’altra “ Casa dei Bambini „, non²¹⁹ più in quartieri popolari, ma in un casamento moderno per la borghesia, in via Famagosta ai Prati di Castello; e nel gennaio 1909, mentre sto scrivendo queste pagine, la Svizzera italiana comincia a trasformare i suoi Asili d’Infanzia retti col metodo Froëbel in “ Case dei Bambini „, ²²⁰ adottando i nostri metodi e il nostro materiale didattico.²²¹

Un anno dopo, quando fu aperto un altro quartiere popolare, con una Casa dei Bambini, l’Istituto dei Beni Stabili credette opportuno un discorso inaugurale che desse al pubblico italiano una chiara idea del carattere di questo esperimento e dell’importanza di una vera riforma e delle sue ragioni economiche e sociali.

Questo discorso, che sarà riprodotto in appendice, è una notevole testimonianza del senso di civismo con cui veniva impostato il problema della casa e della cura del bambino, in anni ormai lontani, per i disgraziati del quartiere di San Lorenzo, sorto in conseguenza del dislocamento della popolazione seguito alla guerra per l’indipendenza d’Italia, e al riversarsi di folle a Roma, capitale del nuovo Regno. **[Nell’edizione del 1950 (E⁵) il paragrafo «Storia della scoperta di una educazione scientifica per bambini normali» prosegue, e si conclude, con la trasformazione delle righe 1022–1045 (vedi p. 163, note 465 e 466; 468; p. 164, note 470–477; 479; p. 165, note 481 e 482).**

Nell’edizione del 1950 (E⁵) il capitolo Storia dei metodi continua poi con il paragrafo «Analisi delle condizioni del primo esperimento. Storia del suo primo propagarsi» (vedi p. 133, nota 223; p. 135, note 227–229).]

²¹⁵ **417–418 Nell’edizione del 1913 (E²) il brano seconda [...] al diventa:** seconda « Casa dei Bambini » al

²¹⁶ **419 Nell’edizione del 1913 (E²) il brano la [...] del diventa:** la « Casa dei Bambini » del

²¹⁷ **420 Nell’edizione del 1913 (E²) il brano mentre [...] della diventa:** mentre « Casa di Lavoro » della

²¹⁸ **421–422 E³** Il novembre

²¹⁹ **422–423 Nell’edizione del 1913 (E²) il brano un’altra [...] non diventa:** un’altra « Casa dei Bambini » non

²²⁰ **427 Nell’edizione del 1913 (E²) il brano in [...] Bambini „, diventa:** in « Casa dei Bambini »,

²²¹ **428 Nell’edizione del 1913 (E²) è aggiunta la nota della Montessori:** didattico (1).

La nota della Montessori a piè di pagina presenta la seguente forma:

430

*

* *222

La “ Casa dei Bambini „ ha²²³ una duplice importanza: quella sociale che assume per la sua forma di “ scuola in casa „²²⁴ e quella

(1) Oggi esistono « Case dei Bambini » in varie parti d’Italia, alcune per opera di municipî. Anche in Francia, Inghilterra, Stati Uniti, Indie sono sorte « Case dei Bambini ».

424–428 Nell’edizione del 1926 (E³) il brano e [...] didattico. è sostituito con quanto segue:

e poi subito si diffusero le Case dei Bambini in ogni paese.

417–428 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano II [...] didattico. è eliminato.

²²² **429–430 Nell’edizione del 1913 (E²) gli asterischi sono disposti in modo orizzontale.**

Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) gli asterischi sono eliminati. Nell’edizione del 1926 (E³) il discorso prosegue senza interruzioni mentre nell’edizione del 1950 (E⁵) continua con il paragrafo dal titolo «Analisi delle condizioni del primo esperimento. Storia del suo primo propagarsi» (vedi la nota successiva).

²²³ **431 Nell’edizione del 1913 (E²) il brano La [...] ha diventa:**

La “ Casa dei Bambini ” ha

Nell’edizione del 1950 (E⁵) il capitolo Storia dei metodi presenta un nuovo paragrafo intitolato «Analisi delle condizioni del primo esperimento. Storia del suo primo propagarsi» (vedi p. 132, nota 214), la cui parte conclusiva inizia a riga 431. Il paragrafo nella sua parte iniziale presenta la seguente forma:

Analisi delle condizioni del primo esperimento
Storia del suo primo propagarsi

L’ambiente, in cui sorsero le prime « Case dei Bambini », deve essere stato estremamente favorevole all’educazione, poichè i risultati di sorprendente trasformazione ottenuti in quei primi anni con quei bambini non furono mai più raggiunti.

Perciò vale la pena di analizzare gli elementi relativi a questo esperimento.

Innanzitutto, deve essersi creato fra gli abitanti e le famiglie dei bambini un senso di pace e di benessere, di nettezza e di intimità fin allora ignoto. Inoltre, la gente del luogo rappresentava una *selezione morale*. Era povera gente onesta, senza professione, che viveva giorno per giorno di un lavoro avventizio: facchini, lavandaie, raccoglitori di fiori di stagione nei campi (come le violette). Avevano vissuto nello stesso ambiente, mescolati a gente rude e immorale. E tutti questi disgraziati, accolti nelle case ricostruite, erano, senza eccezione, analfabeti.

I bambini vivevano in una specie di paradiso, uguale per tutti. L’ignoranza dei loro genitori precludeva la via a ogni possibile influenza educativa in famiglia; non esisteva nessun contrasto con ciò che i bambini ottenevano dall’educazione in iscuola. La persona che fungeva da maestra non era una vera insegnante, ma una donna con un grado d’istruzione molto relativo, la quale si occupava delle cose domestiche e aiutava i suoi nel lavoro dei campi da cui la famiglia traeva i mezzi d’esistenza. Questa maestra non aveva idee educative, nè principi scolastici; non era responsabile verso alcuna autorità, nè soggetta alle critiche di alcun ispettore scolastico.

Durante il giorno, i bambini erano abbandonati dal padre e dalla madre, che andavano in cerca di lavoro.

Queste condizioni, che potrebbero sembrare assolutamente contrarie al buon esito di una scuola, rappresentavano, direi così, un nulla, uno zero per quanto concerneva l'arbitraria influenza dell'educazione.

Il procedimento scientifico nella scuola raggiunse la sua piena efficienza, perchè non v'erano ostacoli che vi si opponessero e fu questo un contributo notevole al felice esito di un esperimento lontano da altre concezioni, condotto in un laboratorio di psicologia, qual era divenuta la « Casa dei Bambini ».

Si ebbero qui sorprendenti fatti, come « l'improvviso manifestarsi della scrittura e della lettura spontanea », « la spontanea disciplina », « la libera vita sociale », fatti che eccitarono la curiosità e suscitavano l'ammirazione del mondo.

Fu proprio questo gruppo di bambini, rozzi e mezzo selvaggi, che divenne il centro famoso d'interesse, per cui da tutte le parti del mondo e specialmente dagli Stati Uniti d'America, giungevano visitatori alla Mecca dell'educazione.

A causa di questa attrattiva il quartiere di San Lorenzo fu corso da sovrani, ministri, scienziati, aristocratici, tutti desiderosi di vedere da vicino i meravigliosi bambini. Da questo centro le « Case dei Bambini » si sono diffuse in tutto il mondo.

Dopo che la prima « Casa dei Bambini » fu inaugurata il 6 gennaio, altre ne furono aperte in case rimesse a nuovo dall'Istituto dei Beni Stabili, pochi mesi dopo, il 7 aprile; e il 18 ottobre 1908, sotto la direzione della signorina Anna Maria Maccheroni, fu aperta la « Casa dei Bambini » all'*Umanitaria* di Milano, la maggiore istituzione sociale esistente in Italia, fondata da ebrei socialisti per l'elevazione del popolo. Era un centro composto di case operaie modello, ma nello stesso tempo, un centro di propaganda, in cui lavorava – cosa degna di essere ricordata – un oscuro ed austero giornalista, il cui nome doveva diventare famoso e fatale nel mondo Benito Mussolini.

Fu l'*Umanitaria* ad organizzare un largo movimento, incaricandosi della fabbricazione del materiale, cioè dell'apparato scientifico da me indicato per la prima « Casa dei Bambini ».

In seguito, l'Istituto dei Beni Stabili aprì scuole nelle case d'affitto esistenti in varie parti di Roma, e questa volta per le classi medie, che avevano anch'esse chiesto il privilegio d'avere una « Casa dei Bambini » per i loro figlioli. Poi fu fondata la prima « Casa dei Bambini » per l'aristocrazia, inaugurata dall'ambasciatore inglese a Roma, la quale accoglieva i figli delle più alte classi sociali.

Dopo un disastroso terremoto, che distrusse la città di Messina in Sicilia, furono raccolti a Roma sessanta bambini rintracciati fra le rovine, e per questo gruppo di creaturine sconosciute, orfane, sbalordite ed esterrefatte dal terribile cataclisma, fu fondata la « Casa dei Bambini » di via Giusti, diretta dalle suore francescane, missionarie di Maria. Questa Casa divenne famosa per la trasformazione operata in quei piccoli, a cui venne resa la gioia di vivere; essa ispirò romanzi e poesie, come la « *Mother Montessori* » dell'americana Dorothy Canfield-Fisher. « Case dei Bambini » furono aperte in vari luoghi, dopo che il barone e la baronessa Franchetti provvidero a un primo corso di preparazione per i maestri, che era stato istituito per la preparazione dei maestri italiani per le scuole rurali, ma che in quella prima sessione accolse insegnanti di nove nazioni europee. Poi, nel 1913, proprio alla vigilia della prima guerra mondiale, fu organizzato, per un'iniziativa degli americani, un primo corso internazionale a Roma, che fu frequentato da studenti di paesi europei, d'America, d'Africa e dell'India.

La pedagogia scientifica per i bambini era nata col tenace proponimento di modificare l'educazione.

puramente pedagogica riguardante *i metodi per l'educazione infantile* da me sperimentati.

435 Come fattore di civilizzazione diretta del popolo, la Casa dei
Bambini merita di essere illustrata in un volume a parte.¹ ²²⁵ Essa²²⁶
infatti risolve molti dei problemi sociali e pedagogici che sembravano
utopistici – e fa parte²²⁷ della trasformazione moderna della casa: cioè
tocca direttamente il più importante lato della questione sociale, che
440 riguarda la²²⁸ vita intima degli uomini.²²⁹

Basti qui a darne un'idea la riproduzione del mio discorso
inaugurale tenuto in occasione dell'apertura della seconda “ Casa dei

Le « Case dei Bambini » si diffusero rapidamente in tutto il mondo, nonostante le difficoltà dovute alla guerra e ai pregiudizi. E, durante la seconda guerra mondiale, le « Case dei Bambini » si sono moltiplicate in India.

La storia del movimento ci dimostra che la stessa educazione è possibile, sia pure con alcuni gradi di adattamento, in tutte le classi sociali, sia con bambini felici sia con bambini atterriti da un disastro sismico e fra tutte le razze del mondo. Il bambino è la forza motrice, manifesta nel nostro tempo, la quale reca nuova speranza alle genti avvolte nell'oscurità. [Nell'edizione del 1950 (E⁵) il paragrafo «Analisi delle condizioni del primo esperimento. Storia del suo primo propagarsi» nella parte conclusiva riprende a riga 431 come segue (vedi in questa pagina anche la nota 227):]

La « Casa dei Bambini » ha

²²⁴ **432** Nell'edizione del 1913 (E²) il brano di [...] casa ,,; diventa:
di « scuola in casa »;

²²⁵ **436** Nell'edizione del 1909 (E¹) la nota della Montessori a piè di pagina presenta la seguente forma:

¹ Ho già scritto un volume sulla *Casa dei Bambini* come scuola in casa, che andrà alle stampe dopo il presente volume.

²²⁶ **436** Nell'edizione del 1913 (E²) il brano Bambini [...] Essa diventa:

Bambini meriterebbe di essere largamente illustrata. Essa

²²⁷ **431–438** Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano importanza: [...] parte diventa:
importanza: la sua importanza sociale è quella di « scuola nella casa »; la sua
importanza puramente educativa dipende dall'applicazione del metodo da me
sperimentato.

Come fattore di civiltà, che interessa direttamente il popolo, la « Casa dei
Bambini » merita di essere illustrata.

Essa risolve davvero molti problemi sociali ed educativi, che parevano
utopie, e forma parte

²²⁸ **438–440** Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano casa [...] la diventa:

casa; essa tocca, cioè direttamente la parte più importante della questione sociale,
quella che concerne la

²²⁹ **440** Nell'edizione del 1950 (E⁵) ha qui termine il paragrafo «Analisi delle
condizioni del primo esperimento. Storia del suo propagarsi».

Bambini in Roma „ –²³⁰ e del Regolamento che compilai d'accordo con l'ingegner Talamo. Si noti che il Club al quale accenno, e, se non
 445 l'infermeria, per ora l'ambulatorio per cure mediche e chirurgiche –
tutte istituzioni gratuite per gl'inquilini – si sono già effettuate
 insieme alla “ Casa dei Bambini „ nella²³¹ Casa Moderna ai Prati di
 Castello, (inaugurata il 4 novembre 1908) per opera geniale dell'Ing.
 Talamo – il quale sta pure studiando un'attuazione della “ cucina
 450 socializzata „,²³²

**Discorso²³³ inaugurale
 pronunciato in occasione dell'apertura di una “ Casa dei Bambini „²³⁴**

²³⁰ 442–443 Nell'edizione del 1913 (E²) il brano seconda [...] Roma „ –
 diventa:

seconda « Casa dei Bambini » in Roma –

²³¹ 447 Nell'edizione del 1913 (E²) il brano alla [...] nella diventa:

alla “ Casa dei Bambini ” nella

²³² 449–450 Nell'edizione del 1913 (E²) il brano della [...] socializzata „,
 diventa:

della « cucina socializzata ».

431–450 Nell'edizione del 1926 (E³) il brano La [...] socializzata „, è eliminato.

441–450 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano Basti [...] socializzata. è eliminato.

²³³ 452 E² Discorso

²³⁴ 452–453 Nelle edizioni del 1909 (E¹) e del 1913 (E²) questo titolo non presenta i caratteri tipografici propri del titolo di sottoparagrafo: neretto, corsivo, posto lateralmente a sinistra e seguito prima dal punto e poi dal trattino. Negli indici posti al termine dei volumi di *Il Metodo*, pubblicati nel 1909 e 1913, questo titolo è però riportato con i caratteri tipografici con i quali viene indicato il sottoparagrafo, per cui lo si è comunque considerato come titolo di sottoparagrafo e in tal modo lo si è indicato nella Tavola sinottica (vedi p. 36). Questo criterio è stato adottato anche per il titolo presente a p. 159, nota 449.

Nell'edizione del 1926 (E³) il titolo è eliminato e con esso l'intero contenuto del sottoparagrafo.

Nell'edizione del 1950 (E⁵) il titolo, modificato e collocato nell'appendice, diventa: **Discorso inaugurale in occasione dell'apertura di una « Casa dei Bambini » nel 1907.** Questo titolo è da noi riportato con i caratteri adottati per indicare il titolo di capitolo, in quanto sia nell'indice del volume intitolato *La scoperta del bambino* che all'interno del testo medesimo presenta i caratteri con i quali sono, appunto, indicati i capitoli. Il titolo è preceduto da una breve nota introduttiva, probabilmente una nota editoriale, non firmata e in carattere corsivo, in cui si legge:

Riproduciamo qui il testo del discorso pronunciato da Maria Montessori nel 1907 all'inizio di uno dei periodi più gloriosi della sua vita di educatrice. Queste pagine recano necessariamente i segni di oltre un quarantennio, ma il toglierle da questa nuova edizione del libro fondamentale di metodo montessoriano sarebbe

—235

455

Se in quest'ora noi fossimo in una delle belle sale da conferenze che ci offre la città romana altamente intellettuale, e un oratore grande ci facesse gustare qualche scena dell'“ Asilo dei Poveri „ di Massimo Gorcki²³⁶, e finisse col citare anche il Carducci, che *In morte di ricca e bella signora* canta il più profondo dolore umano; dolore cupo, che non è la distruzione di una bella donna

460

dolori altri segreti

conosco, altre sventure

ma è la vita delle genti povere nei loro covili oscuri; e strappa al genio del poeta il grido umano:

465

Apritevi,

de la miseria antri nefandi, a me

e una voce di sogno avesse mormorato alle nostre anime rabbrivite di terrore:

Recatevi sul luogo spaventoso. Colà sono nascenti oasi²³⁷ di felicità, di nettezza, di pace: i poveri vanno acquistando una casa propria, ideale; colà si sta compiendo un'opera di redenzione morale, si liberano le coscienze del popolo dai torpori del vizio, dalle tenebre dell'ignoranza; i bimbi stessi hanno la loro “ Casa „²³⁸ Le nuove generazioni vanno incontro ai nuovi tempi, ai tempi dove

470

cancellare una delle prime tracce preziose d'un pensiero che proprio dal cammino percorso prende pienezza di significato. In secondo luogo queste pagine sono pur pagine di storia del nostro paese: una terribile storia di miseria e fatiche che ci sono appena alle spalle, una testimonianza, e tanto più vera in quanto occasionale, che potrebbe altrimenti andar perduta, come andrebbero perdute insieme talune occasionali considerazioni, geniali e intuitive di Maria Montessori.

²³⁵ **454 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) la linea è eliminata.**

²³⁶ **458 E²** Gorki

²³⁷ **456–468 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano Se [...] oasi è sostituito da quanto segue:**

Può darsi che la vita dei poveri sia una cosa, che qualcuno di voi, qui presente, non abbia mai considerato in tutta la sua degradazione. Può darsi che abbiate sentito la miseria della estrema povertà umana soltanto attraverso le pagine di qualche grande libro, o la vibrante voce di un grande scrittore.

Supponiamo che in un certo momento una voce vi gridi: – Va' e guarda queste case di miseria e della più nera povertà. Poichè esse son sorte, fra il terrore e le sofferenze, oasi

²³⁸ **469–472 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano nettezza [...] Casa „, diventa:** nettezza e di pace. I poveri avranno una casa propria. Nei quartieri dove regnavano la povertà e il vizio si va svolgendo un'opera di redenzione morale; le coscienze del popolo saranno redente dal torpore del vizio, dalle ombre dell'ignoranza. Anche i piccoli hanno la loro « casa ».

non si compiangere più la miseria, ma si distrugge; dove gli antri nefandi si respingono nel passato e di essi più nemmeno traccia ne resta tra i vivi, se non il
475 canto ispirato dei poeti immortali.

Allora quale contrasto di emozioni! e come saremmo corsi qui, simili ai re magi guidati da una stella e da un sogno.

Io dico tali cose per fare intendere l'alta magnificenza di questa umile sala modesta, che sembra una fetta di casa tagliata da materna mano ai fanciulli del
480 luogo. È questa la seconda " Casa dei Bambini ", che si fonda nel famigerato quartiere²³⁹ di S. Lorenzo.

Il quartiere di S. Lorenzo è celebre, poichè tutti i giornali della Capitale se ne occupano sulle cronache quasi quotidianamente; ma non tutti conoscono o rammentano la sua genesi. Non vi fu mai l'intendimento di costruire qui un
485 quartiere popolare; non²⁴⁰ si volle fabbricare pel popolo, nè questo è perciò un quartiere pel popolo. S. Lorenzo è il quartiere dei *poveri*: – dall'operaio onesto mal²⁴¹ retribuito e spesso disoccupato in una città che non ha impianti industriali, all'ozioso, a colui che subisce il termine della sua condanna con la sorveglianza dopo la prigione: son tutti qui alla rinfusa.²⁴²

490 Il rione di S. Lorenzo sorse tra l'84 e l'88, all'epoca della gran²⁴³ febbre edilizia; e nessun criterio sociale e igienico guidava le nuove costruzioni; si costruiva pur di coprire di mura metri e metri quadrati di terreno: più²⁴⁴ se ne

²³⁹ **472–481 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano** incontro [...] quartiere **diventa:** incontro a un'era, in cui la miseria non sarà più deplorata, ma distrutta, in cui le oscure caverne del vizio e della malvagità saranno divenute cose del passato, e nessuna traccia di esse rimarrà. Con quali nuove e mutate emozioni ci affretteremo a venir qui, come i saggi guidati da un sogno e da una stella si affrettarono a Betlemme.

Ho parlato così affinché voi possiate intendere il grande significato, la vera bellezza di questa umile stanza, che sembra parte della casa stessa, quasi destinata dalla mano di una madre all'uso e alla felicità dei bambini del quartiere. Questa è la seconda « Casa dei Bambini » aperta nel malfamato quartiere

²⁴⁰ **485 E²** popolare non

²⁴¹ **482–487 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano** Il [...] mal **diventa:**

Questo quartiere è molto noto: ogni giornale della città reca quasi quotidianamente resoconti dei suoi misfatti. Eppure ci sono molti che ignorano le origini di questa parte della città.

Non si pensò mai di costruire qui un quartiere di case popolari. Infatti, San Lorenzo non è il quartiere del popolo, è il quartiere dei *poveri*. È il quartiere dove vive l'operaio mal

²⁴² **487–489 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano** città [...] rinfusa. **diventa:**

città non industriale come Roma, dove alla rinfusa vivono anche l'ozioso e il vigilato che ha scontato in prigione la sua condanna.

²⁴³ **490 E⁵** grande

²⁴⁴ **492 E⁵** terreno; più

495 copri e maggiori sovvenzioni se ne ricavava da Banche ed Istituti – con²⁴⁵ una completa incoscienza dell'avvenire disastroso che si preparava. Conseguenza naturale la nessuna preoccupazione dello stabile che si creava, poichè in nessun caso sarebbe rimasto in proprietà di colui che lo costruiva.

500 Scoppiata la inevitabile crisi edilizia intorno all'88-90 queste case malamente ultimate rimasero per lungo tempo disabitate; poi, poco²⁴⁶ per volta, cominciando a risentirsi il bisogno delle abitazioni, vennero riempiendosi d'inquilini; e poichè coloro i quali erano rimasti possessori di quei vasti casamenti non volevano nè potevano ai capitali già perduti aggiungerne dei nuovi, le case stesse già antigienicamente costruite e peggio ancora ridotte ad abitazioni provvisorie, servirono di ricovero alla classe più povera della Capitale²⁴⁷. – Gli appartamenti, non essendo preparati pel popolo, erano troppo grandi:²⁴⁸ di cinque, 505 sei o sette stanze; e andavano²⁴⁹ a prezzi vilissimi in relazione allo spazio, ma troppo alti per ogni singola famiglia. Di qui il subaffitto. L'affittuario, che ha preso un appartamento di sei stanze a 40 lire mensili, subaffittando per 8 o 10 lire mensili la camera ai più abbienti, e l'angolo di camera o il corridoio ai più poveri, ricava un frutto di 80 e più lire mensili, oltre l'abitazione gratuita. Così il 510 problema dell'esistenza è per esso in gran parte risolto, e si completa in ogni caso con l'usura: l'affittuario traffica sulla miseria dei suoi coinquilini, prestando piccole somme di danaro a un frutto che generalmente corrisponde a una lira la settimana per dieci lire di capitale prestato, ciò che equivarrebbe al frutto annuo del 500 0₁₀. Cioè nel subaffitto si ha il più crudele tra gli sfruttamenti: quello che 515 solo sa compiere il povero sul povero. E a ciò si aggiunga ancora²⁵⁰ l'agglomeramento, la promiscuità, l'immoralità, il delitto. Ogni tanto la cronaca ci scopre alcuni di questi *intérieurs*: una famiglia numerosa dorme in una stanza, coi figli grandi di ambo i sessi, mentre un angolo di stanza è occupato da una estranea, che riceve gli amanti di nottetempo: li vedono i fanciulli e le ragazze; e si

²⁴⁵ 493 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano ne [...] con diventa:

ne ricavavano da banche e istituti, con

²⁴⁶ 498 E⁵ poi poco

²⁴⁷ 503 E⁵ capitale

²⁴⁸ 504 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano non [...] grandi: è eliminato e il discorso prosegue sempre a riga 504 nel seguente modo:

appartamenti, di

²⁴⁹ 505 E⁵ stanze, andavano

²⁵⁰ 506–515 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano . L'affittuario [...] ancora è eliminato e il discorso interrotto a riga 506 riprende a riga 516 con la seguente variante:

subaffitto e la speculazione: l'agglomeramento,

520 accendono turpi gelosie di letto in letto, e infine ecco il delitto di sangue che svela per un attimo fuggevole, un piccolo dettaglio di tanto accumulo di miseria.

Chi di noi entra in uno di questi appartamenti, comunque voglia prima con la fantasia immaginare, prova un senso di raccapriccio e di sorpresa; non è, come noi spesso ci figuriamo, quasi in una scena teatrale, lo spettacolo della miseria: no
525 – sono tenebre.²⁵¹ Ciò che colpisce è il buio, che non fa distinguere di pieno mezzogiorno un particolare della stanza – per es. dopo che l'occhio si è abituato alle tenebre, si vede che là dentro c'è un letto e sopra una persona malata. Se per esempio si sono portati dei danari, per conto di una società di mutuo soccorso, e si deve contare e far firmare la ricevuta, bisogna accendere una candela. – Oh!²⁵²
530 quando parliamo di questioni sociali, vagando sulle²⁵³ nuvole della nostra fantasia, senza prepararci con una osservazione positiva della realtà delle cose! e²⁵⁴ discutiamo se i bambini delle scuole debbano o no studiare e fare i compiti a casa, immaginando che il più povero possa magari²⁵⁵ scrivere in terra accanto a un pagliericcio; e vogliamo fondare biblioteche circolanti perchè i poveri leggano in
535 casa, e vogliamo stampare opuscoli di propaganda igienica o educativa per diffonderli come lettura domestica tra le genti più povere –: noi²⁵⁶ ci mostriamo profondamente incoscienti dei loro bisogni. Molti di essi non hanno luce per leggere! C'è²⁵⁷ per questo proletariato un problema più profondo prima di quello della elevazione intellettuale: il problema della vita.

540 Qui pei fanciulli che nascono bisogna mutare la frase consueta: essi non vengono alla luce, vengono alle tenebre, e crescono tra le tenebre e i veleni dell'agglomeramento umano. Necessariamente sudici, perchè l'acqua disponibile in un appartamento povero di varie stanze, dovrebbe servire, appena sufficiente, a tre o quattro persone; e distribuita tra venti o trenta basta²⁵⁸ appena per bere!

251 516–525 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano , il [...] tenebre. è eliminato e il discorso interrotto a riga 516 riprende a riga 525 con una aggiunta: l'immortalità.

Quando si entri in una di queste abitazioni, ciò che colpisce
252 526–529 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano – per [...] Oh! è eliminato e il discorso interrotto a riga 526 riprende a riga 530 nel seguente modo:

stanza. Quando parliamo

253 530 E⁵ nelle

254 531 E⁵ cose, e

255 533 E⁵ forse

256 536 E⁵ povere, noi

257 538 E⁵ leggere. C'è

258 543–544 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano stanze [...] basta diventa: stanze è appena sufficiente a tre, quattro persone ed è invece distribuita tra venti e trenta: basta

545 Se pensiamo all'idea poetica e dogmatica che²⁵⁹ ci siamo fatti della
 “ casa „ elevata²⁶⁰ fino al significato quasi sacro della “ home „ inglese, il tempio
 chiuso dell'intimità – ove i sentimenti più fini infiorano le anime che trovano la
 pace, e i fiori più olezzanti sembrano il sentimento che adorna le mura, il recinto
 dell' “ intérieur „,²⁶¹ inaccessibile a chi non è caro;²⁶² e se riflettiamo al gran
 550 contrasto, e²⁶³ alla crudeltà d'infondere come sentimento educativo questo della
 casa, in tutti – mentre tanti non hanno *casa!* – ma²⁶⁴ soltanto mura luride, ove gli
 atti fisiologici della vita o le turpitudini sono esposti alla berlina, ove non è
 intimità mai, nè gentilezza e spesso non v'è luce! nè aria! nè acqua! allora noi
 dobbiamo concludere²⁶⁵ che non possiamo parlare in astratto, di casa, come²⁶⁶ di
 555 un'idea generica di²⁶⁷ educazione delle masse, e come un fondamento che dà, con
 la famiglia, solide basi alla compagine sociale. Poichè saremmo non positivisti,
 ma fantasiosi poeti.²⁶⁸

 Così che a queste genti è più decoroso e più igienico rifugiarsi nella
 strada, e²⁶⁹ nella strada fanno consueta dimora i fanciulli. Ma quanto spesso qui
 560 le²⁷⁰ strade sono teatro di delitti di sangue, di risse, di spettacoli immondi e quasi
 inconcepibili a noi! Parlano le cronache di donne inquisite dai mariti bestiali e
 avvinazzati, armati di coltello, che raggiungono la vittima e colpiscono
 all'impazzata! di ragazze pallide come cadaveri per lo spavento, seguite da
 giovinastri che gettano sassi. E ancora si vedono fatti che la cronaca non registra e
 565 che è difficile narrare: una donna che fu preda notturna in una osteria di molti

²⁵⁹ 545 E⁵ all'idea dogmatica e poetica che

²⁶⁰ 545–546 E⁵ della casa, elevata

²⁶¹ 547–549 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano – ove [...] intérieur „, è eliminato e il discorso interrotto a riga 547 riprende a riga 549 nel seguente modo:

dell'intimità inaccessibile

²⁶² 549 Nell'edizione del 1950 (E⁵) si aggiunge:

ove fra mura adorne fioriscono per la pace delle anime i più dolci sentimenti;

²⁶³ 550 E² contrasto e

²⁶⁴ 551 E⁵ hanno casa ma

²⁶⁵ 553–554 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano non [...] concludere diventa:

non vi è luce, nè aria, nè acqua – dobbiamo allora concludere

²⁶⁶ 554 E² casa come

²⁶⁷ 554–555 E⁵ casa, e farne motivo generico di

²⁶⁸ 556–557 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano famiglia [...] poeti. in seguito alla trasformazione di riga 556 (famiglia, [...] sociale.) e alla eliminazione delle righe 556–557 (Poichè [...] poeti.) presenta la seguente forma:

famiglia, saldezza alla compagine sociale.

²⁶⁹ 559 E⁵ strada; e

²⁷⁰ 559–560 E⁵ Ma spesso le

uomini avvinazzati, i quali la gettarono poi spossata e ubriaca tra il fango della via: e i fanciulli accorsi il mattino vi si raggrupparono intorno come sciame²⁷¹ di uccelli su preda morta, gridando e ridendo su quel lurido corpo di donna giacente nel fango e nero di fango, mentre lo rimuovevano coi piedi! ²⁷²

570 Spettacoli tanto estremi di bruttura, più profonda assai della barbarie – sono²⁷³ possibili qui alle porte d’una²⁷⁴ città cosmopolita, madre di civiltà, e²⁷⁵ regina delle arti belle – per²⁷⁶ un fatto nuovo, che i passati secoli non conobbero: *l’isolamento delle masse povere.*

575 Nel medio evo si²⁷⁷ isolavano i lebbrosi; i cattolici isolarono nei ghetti gli ebrei; ma non fu mai la povertà considerata come un pericolo e un’infamia tali da doversi isolare. Anzi i poveri vissero mescolati ai ricchi – e fu argomento sfruttato della letteratura²⁷⁸ fino a noi, fino a Victor Hugo – fino²⁷⁹ ai tempi della nostra infanzia nelle scuole, il contrasto tra il povero e il ricco: tra il palazzo che toglie luce²⁸⁰ ai vicini²⁸¹ tuguri, tra il dramma delle soffitte e la festa di ballo del primo piano. Ed era argomento consueto di educazione morale il racconto del soccorso inviato dalla principessa nell’adiacente casina del povero, ovvero dalle buone bambine ricche alla donna malata nella soffitta. Tutto ciò sarebbe oggi senza senso di realtà. I poveri non hanno più alcun esempio di gentilezza dai vicini più fortunati e non hanno più speranza di soccorso, in caso di estremo bisogno, dai vicini che sono ricchi; queste briciole che si gettavano ai poveri, anche queste
580 abbiamo loro tolto; agglomerandoli lontano da noi, fuor delle mura della città, e lasciandoli a se stessi nell’abbandono, nella disperazione, nella reciproca scuola di
585

²⁷¹ 567 E² stormo

²⁷² 560–569 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano sangue, [...] piedi! in seguito alla trasformazione delle righe 560–561 (sangue, [...] noi!) e alla eliminazione delle righe 561–569 (Parlano [...] piedi!) presenta la seguente forma: sangue, di spettacoli immondi quasi inconcepibili per noi. [Il discorso riprende poi a riga 570 nel seguente modo:]

Spettacoli di estrema bruttura,

²⁷³ 570–571 E⁵ barbarie, sono

²⁷⁴ 571 E⁵ di una

²⁷⁵ 571 E⁵ civiltà e

²⁷⁶ 572 E⁵ belle, per

²⁷⁷ 572–574 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano conobbero: [...] si diventa: conobbero: l’isolamento delle masse povere.

Nel Medio Evo si

²⁷⁸ 576–577 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano ricchi [...] letteratura diventa: ricchi, e fu argomento sfruttato dalla letteratura

²⁷⁹ 577 E⁵ Hugo, fino

²⁸⁰ 578–579 E⁵ toglie la luce

²⁸¹ 579 E² luce e i vicini

brutalità e di vizio. Ma con ciò abbiamo creato dei focolari²⁸² infetti, – che dovrebbero significare *pericolo e minaccia*,²⁸³ per chi ha coscienza sociale – su
 590 quella città che si è *depurata* all'interno²⁸⁴ da tutto ciò che è brutto, e che si è ammalata di cancrena, volendo farsi tutta bella e tutta linda, dietro²⁸⁵ un aristocratico ideale estetico.

Quando sono venuta la prima volta per le vie di questo quartiere, dove la gente per bene passa solo dopo morta, ho avuto l'impressione di trovarmi in una
 595 città dove fosse avvenuto un gran disastro. Ha²⁸⁶ difatti l'aspetto di un lembo di città – e un lembo di città si volle fabbricare su questa terra²⁸⁷ vicina all'estrema dimora dei cittadini – con le strade diritte e i grandi casamenti²⁸⁸. Mi sembrò che un lutto recente gravasse su la popolazione²⁸⁹ che si aggirava per le strade muta, con aspetto stuporoso²⁹⁰ e quasi spaventato. L'alto silenzio sembrava che
 600 significasse una vita collettiva interrotta, spezzata: non una carrozza, nemmeno il vocio²⁹¹ lieto, popolare dei venditori ambulanti, non il suono di un organetto girovago in cerca del soldo. Nemmeno tutto ciò che è già proibito come espressione di povertà e di inferiore civiltà nell'interno di Roma, si²⁹² trovava qui a ravvivare quel grave silenzio triste.

605 Osservando le vie coi loro avvallamenti, e i sassi sporgenti dal sottosuolo, si poteva supporre che quel disastro fosse stato una grande inondazione che avesse trasportato via tutta la terra; ma osservando le case tutte smantellate negli androni, coi muri scoperti o mancanti qua e là di mattoni, veniva fatto di pensare se fosse stato un terremoto il disastro che aveva afflitto quel quartiere.

²⁸² **588 E²** focolai

²⁸³ **588–589 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano** vizio. [...] *minaccia*, **diventa:** vizio. Sono venuti così creando dei focolari infetti, che dovrebbero significare pericolo e minaccia,

²⁸⁴ **589–590 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano** sociale [...] all'interno **diventa:** sociale, per la città che si è depurata all'interno

²⁸⁵ **591 E⁵** perseguendo

²⁸⁶ **595 E⁵** Tale

²⁸⁷ **596 E⁵** città costruita su una terra

²⁸⁸ **597 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano** – con [...] casamenti è **eliminato e il discorso prosegue ponendo a capoverso il brano successivo:** cittadini.

Mi

²⁸⁹ **598 E⁵** gravasse sulla popolazione

²⁹⁰ **599 E⁵** stupito

²⁹¹ **601 E⁵** vocio

²⁹² **603 E⁵** Roma si

610 Ma no – guardando bene che²⁹³ tra tanta popolazione non esiste un
 negozio – non aveva potuto germogliare nessun²⁹⁴ magazzino popolare di quelli
 ove si vendono oggetti di prima necessità e a così basso prezzo che sembra
 accessibile a tutti; nessun negozio, nessun consumo, fuorchè²⁹⁵ osterie luride,
 aprenti numerose le loro bocche fetide ai passanti delle vie, – allora il²⁹⁶ cuore
 615 *sentiva* che il gran disastro gravante, luttuoso, su queste genti è la miseria col
 vizio!

Tale²⁹⁷ stato di cose doloroso e pericoloso che richiama quotidianamente
 l'attenzione con le cronache dei delitti turpi e violenti – commosse molte anime
 pietose e svegliò molte coscienze che vennero qui a tentare generose opere di
 620 beneficenza. – Si²⁹⁸ può dire che ogni miseria ispirò una forma di rimedio – e tutto
 vi fu tentato – dall'igiene²⁹⁹ di alcune abitazioni alle *crèches*, agli asili infantili,
 agli ambulatorî.

Ma che cos'è la beneficenza? poco³⁰⁰ più di un'espressione di lamento; è
 la pietà tradotta in azione. Per la mancanza di continuità di mezzi e d'indirizzo
 625 pochi benefici risultati essa può dare, costretta com'è³⁰¹ a riservare e restringere i
 soccorsi ad³⁰² un troppo limitato numero di persone. Mentre la grandezza e il
 pericolo del male, aveva bisogno di un'opera redentrice sulla collettività³⁰³, e vasta
 nei suoi indirizzi d'azione e nei suoi mezzi. Solo un interesse, che facendo il bene

²⁹³ **609–610 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano afflitto [...] che diventa:**
 afflitto il quartiere.

Osservando che

²⁹⁴ **611 E⁵** negozio, nessun

²⁹⁵ **613 E⁵** consumo fuorchè

²⁹⁶ **614 E⁵** vie, il

²⁹⁷ **615–617 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano genti [...] Tale diventa:**
 genti, è la miseria congiunta al vizio.

Tale

²⁹⁸ **617–620 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano pericoloso [...] Si in seguito
 all'eliminazione delle righe 617–618 (che [...] violenti) e alla trasformazione
 delle righe 618–620 (commosse [...]) Si presenta la seguente forma:**

pericoloso commosse molte anime e svegliò molte coscienze, e vi fu chi venne a
 iniziarvi generose opere di beneficenza. Si

²⁹⁹ **620–621 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano rimedio [...] dall'igiene
 diventa:**

rimedio, e tutto vi fu tentato; dall'igiene

³⁰⁰ **622–623 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano agli [...] poco diventa:**

agli ambulatori. Ma quale risultato? La beneficenza sembra poco

³⁰¹ **625 E⁵** come è

³⁰² **626 E⁵** a

³⁰³ **627 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano male [...] collettività diventa:**
 male reclamavano un'opera redentrice per la collettività

altrui nutrisca se stesso e prosperi della prosperità che procura, poteva,
630 insediandosi qui nel quartiere, compiere opera efficace di bene.

Ecco iniziarsi l'opera grandiosa e geniale dell'Istituto Romano di Beni
Stabili, ispirata nei suoi criteri di alta modernità dall'ing. Edoardo Talamo suo
benemerito Direttore generale: opera originale che nella complessità dei suoi
intenti pratici è *senza esempio* in Italia e all'estero. Tre anni fa si costituiva in
635 Roma questo Istituto, il cui programma era di acquistare stabili urbani, migliorarli,
metterli in valore ed amministrarli come da buon padre di famiglia.

Tra³⁰⁴ i primi edifici acquistati fu compresa buona parte del Quartiere³⁰⁵ di
S. Lorenzo, ove oggi l'Istituto possiede 58 case, che occupano una superficie
coperta di circa 30 000 metri quadrati, contenenti, oltre ai piani terreni, 1600 di
640 quegli appartamenti agglomerati, i quali raccolgono numerose famiglie. Su molte
migliaia di persone può quindi avere benefica influenza la riforma progettata
dall'Istituto Romano di Beni Stabili: riforma perciò, grandiosa!

Secondo il suo programma l'Istituto, appunto da buon padre di famiglia,
pensò che non poteva considerare quale proprietà reale e remuneratrice
645 un'accozzaglia di vecchie ed umili case, che per il loro stato igienico e costruttivo
avrebbero ogni giorno perduto una parte del³⁰⁶ loro valore³⁰⁷.

Pensò quindi che occorreva trasformarle tutte con criteri di modernità, sia
sotto l'aspetto edilizio, che igienico e morale; poichè la trasformazione edilizia
avrebbe creata una proprietà vera e duratura; mentre la trasformazione igienica e
650 morale avrebbe, col miglioramento dell'inquilino, sempre meglio consolidato ed
assicurato il reddito di questi suoi casamenti.³⁰⁸ Stabili quindi un programma che

³⁰⁴ **628–637 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano mezzi [...] Tra in seguito alla trasformazione delle righe 628–630 (mezzi [...] bene.), alla eliminazione delle righe 631–634 (Ecco [...] all'estero.) e infine alla trasformazione delle righe 634–637 (Tre [...] Tra) presenta la seguente forma:**

mezzi, capace di prosperare della prosperità da essa stessa creata.

L'Istituto Romano di Beni Stabili si pose, come programma, l'acquisto di beni stabili urbani al fine di metterli in valore e amministrarli con particolari criteri.

Tra

³⁰⁵ **637 E⁵** quartiere

³⁰⁶ **646 E²** del

³⁰⁷ **638–646 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano , ove [...] valore è eliminato e il discorso interrotto a riga 638 prosegue a riga 647 con la seguente variante:**
Lorenzo. Si trasformarono le case con criteri di

³⁰⁸ **648–651 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano edilizio, [...] casamenti. diventa:**
edilizio, sia igienico e morale.

gli consentisse di raggiungere il suo intento a poco per volta: a poco per volta, perchè è difficile vuotare casamenti agglomerati in un'epoca come questa in cui le case sono scarse: e così gli stessi principî di umanità impediscono di progredire
 655 più celermente in tale opera redentrice. Perciò l'Istituto ha finora trasformato tre³⁰⁹ soli dei casamenti di S. Lorenzo, sulle basi del suo programma, che sono le seguenti:

a) Demolire in ogni casamento tutta la parte creata originariamente non per far case, ma per crear cambiali ed assorbire danaro; in altri termini, abbattere i
 660 corpi centrali che ingombrano i cortili, riuscendo abitazioni malsane e togliendo aria e luce al rimanente del casamento. Così sono abolite le relative vanelle e pozzi di luce e creati invece vasti cortili, coi quali può darsi aria e luce a tutte le camere del rimanente edificio, le quali vengono in tal modo a rappresentare un valore redditizio.

b) Creare nuove scale e distribuire meglio i quartierini, riducendoli da
 665 cinque, sei, sette stanze a piccoli appartamenti di una, due o al più tre stanze e cucina.

L'importanza di tali trasformazioni s'illustra da se medesima così dal lato economico pel proprietario, come da quello materiale e morale dell'inquilino.
 670 Aumentare il numero delle scale vuol dire diminuire su esse l'agglomeramento e ridurre il danno che porta allo stabile il continuo passaggio di tante persone, tutt'altro³¹⁰ che educate al rispetto della casa e alle abitudini d'ordine e di pulizia. È anche ridurre i contatti tra inquilini, specialmente nei passaggi delle ore notturne: principio evidente d'igiene morale!

La trasformazione poi dei grandi in piccoli appartamenti compie³¹¹ l'opera
 675 isolando in case separate le singole famiglie, cioè curando radicalmente la pericolosa piaga del subaffitto, e insieme tutte le sue disastrose conseguenze di agglomeramento e d'immoralità; mentre riduce da una parte l'onere del singolo reale inquilino, migliorando dall'altra il reddito del proprietario, il quale viene ad

La trasformazione degli edifici, e in particolare quella dei grandi in piccoli appartamenti, compie un'opera sociale isolando in alloggi separati le singole famiglie.

³⁰⁹ 655 Nell'edizione del 1913 (E²) è introdotta la nota della Montessori: trasformato (1) tre

La nota posta a piè di pagina presenta la seguente forma:

(1) Oggi i casamenti trasformati a S. Lorenzo sono quattro.

³¹⁰ 672 E² tutt'altro

³¹¹ 675 E² appartamenti, compie

680 assorbire quei guadagni coi quali i singoli affittuarî operarono lo sfruttamento dei subaffitti. Allorchè il proprietario che affittava per 90 lire mensili un appartamento di 6 stanze, lo riduce a tre piccoli quartierini di una stanza e cucina, sani e bene areati e illuminati, aumenta evidentemente il proprio reddito.

L'importanza morale di questa riforma sarebbe già grande, poichè essa ha
685 tolte le cattive occasioni e gli stimoli che venivano dall'agglomeramento e dalla promiscuità; mentre fa sorgere per la prima volta in queste popolazioni il dolce sentimento di sentirsi liberi entro la casa propria, nell'intimità della famiglia.³¹²

Ma il progetto dell'Istituto va oltre nei suoi disegni: vuol dare non solo una casa libera ben³¹³ soleggiata ed aerata, bensì anche offrirla linda, intatta, quasi
690 lucente e come profumata di purezza e di verginità. Tanto benessere non è tuttavia senza peso per chi ne gode; occorre³¹⁴ pagare una tassa attiva di *cure*, di *buona volontà*: l'inquilino che riceve la casa pulita, deve mantenerla tale e rispettare l'integrità delle mura, dall'ingresso nel portone, fino all'interno del piccolo appartamento³¹⁵. Chi meglio conserverà la propria casa avrà *un premio annuale*; e
695 gli inquilini tutti diventeranno concorrenti in una gara sana e nobilitante d'igiene pratica, resa possibile e facile dal compito così semplice di *conservare*. Intanto ecco un fatto veramente nuovo! Finora solo i grandi monumenti nazionali, le opere d'arte ricche e meravigliose, avevano la *manutenzione* continuata: ecco che queste case offerte al popolo hanno l'onore di attegiarsi alla pari coi monumenti; la loro
700 manutenzione è affidata a centinaia di operai, cioè a tutti gl'inquilini della casa.³¹⁶ Manutenzione quindi perfetta, impeccabile; che mantiene lo stabile intatto, senza una macchia sola,³¹⁷ proprio come intatti e lucenti sono i marmi delle storiche basiliche. L'edificio³¹⁸ dove noi ci troviamo e dove oggi s'inaugura la

³¹² **651–687 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano** Stabili [...] famiglia. è **eliminato e il discorso, dopo la modificazione delle righe 648–651 (vedi p. 145, nota 308) riprende a riga 688 con la seguente variante:**

Ma il progetto andando oltre ha inteso dare

³¹³ **689 E⁵** libera, ben

³¹⁴ **691 E⁵** gode: occorre

³¹⁵ **692–694 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano** : l'inquilino [...] appartamento è **eliminato e il discorso interrotto a riga 692 prosegue a riga 694 nel seguente modo:**

volontà. Chi

³¹⁶ **696–701 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano** Intanto [...] casa. è **eliminato e il discorso interrotto a riga 696 riprende a riga 701 con la seguente variante:** conservare. Manutenzione perfetta, che

³¹⁷ **702 E⁵** una sola macchia,

³¹⁸ **703 E⁵** L'edificio

705 seconda “ Casa dei bambini „ , è³¹⁹ da due anni sotto la protezione unica e sotto l’opera esclusiva di manutenzione degli inquilini. Ebbene poche³²⁰ case dell’alta borghesia potrebbero compètere per pulizia e per freschezza con questa abitazione di poveri!

710 L’effetto³²¹ è quindi sperimentato e meraviglioso. Le genti acquistano perciò insieme al sentimento della casa quello³²² della pulizia, che fa parte del sentimento estetico, e questo viene pure aiutato dagli ornamenti naturali che si diffondono nella casa, cioè le piante numerose e gli alberi e i palmizî nei cortili. Ecco sorgere con la nobile gara in cose buone e feconde di bene, un³²³ orgoglio nuovo nel quartiere: l’orgoglio collettivo d’aver³²⁴ il casamento meglio conservato, di avere acquistato cioè un³²⁵ grado più elevato di civiltà. Esse non
715 solo abitano una³²⁶ casa, ma la *sanno abitare* e la *sanno rispettare*, da persone educate e civili.

È questa quasi una prima spinta nel³²⁷ bene; dalla casa verrà la persona. Non si può tollerare il mobile sudicio nella casa pulita, e, essendo la casa pulita una specie di festa permanente, viene il³²⁸ desiderio della pulizia personale.

720 Una delle riforme più igieniche dell’istituto è quella dei *bagni*; ogni casamento riformato ha in un locale apposito stanze separate da bagno a vasca o a doccia con³²⁹ acqua calda e fredda, dove tutti gli inquilini possono andare a turno,

³¹⁹ 704 E⁵ bambini » è

³²⁰ 705 E⁵ Ebbene, poche

³²¹ 706–708 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano con [...] L’effetto diventa: con queste abitazioni di poveri.

L’effetto

³²² 708–709 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano e [...] quello diventa:

e il popolo acquista così, insieme con il sentimento della casa, quello

³²³ 710–712 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano estetico [...] un diventa:

estetico, educato anche dagli ornamenti naturali: piante numerose, rampicanti, vasi di fiori nei cortili.

Ecco sorgere un

³²⁴ 713 E⁵ di avere

³²⁵ 714 E⁵ di aver cioè acquistato un

³²⁶ 714–715 E⁵ civiltà. Non solo si abita una

³²⁷ 715–717 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano ma [...] nel diventa:

ma la si sa *abitare* e *rispettare*.

È una prima spinta nel

³²⁸ 718–719 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano pulita [...] il diventa:

pulita e nella casa pulita nasce il

³²⁹ 720–722 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano Una [...] con diventa:

L’Istituto ha fornito anche ogni casamento di bagni: in un locale apposito destinato a bagni, vasche o docce con

come p. es. a turno andavano già a lavare i³³⁰ panni nelle fontane del casamento. Comodità grande che invita alla pulizia! quale vantaggio sui bagni pubblici
725 popolari è il bagno tiepido *in casa*, dove l'affluenza viene limitata a poche persone!

Noi così introduciamo insieme la civiltà e la salute – e apriamo non solo alla luce del sole, ma anche a quella del progresso le antiche buie abitazioni, gli *antri nefandi* della miseria.³³¹

730 Ma nel raggiunger l'ideale della manutenzione perfetta semigratuita dei suoi stabili, l'Istituto³³² incontrava una difficoltà nei bambini prima dell'età della scuola, che abbandonati³³³ durante le ore del giorno dai parenti lavoratori, incapaci di intendere il³³⁴ senso di emulazione e il desiderio del premio che sono gli stimoli educativi al rispetto della casa pei loro genitori, divengono i vandali incoscienti
735 dell'edificio.

Ed ecco l'altra riforma che rientra, indirettamente, nelle spese di manutenzione, e che si può chiamare la più brillante trasformazione di spese che abbia genialmente pensata finora nei suoi progressi la civiltà³³⁵. La “ Casa dei bambini „ vien guadagnata dai genitori con tener pulito lo stabile, col risparmiare
740 cioè le spese di manutenzione. Corona meravigliosa di benefici morali!

Nella “ Casa dei bambini „ riservata³³⁶ esclusivamente ai piccini del casamento che non hanno ancora l'età della scuola, le madri lavoratrici possono lasciare tranquille³³⁷ i figliuoli, con loro immenso beneficio, con risparmio di forza, con gran sollievo di libertà. Ma anche questo beneficio non è senza taxa di
745 cure e di buon volere; lo dice il Regolamento appeso³³⁸ sulle mura dello stabile:

³³⁰ 723 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano come [...] i diventa:

come usavano andare a lavare a turno i

³³¹ 724–729 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano Comodità [...] miseria. è eliminato.

³³² 731 E⁵ si

³³³ 731–732 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano bambini [...] abbandonati diventa:

bambini di età inferiore a quella obbligatoria per la scuola che, abbandonati

³³⁴ 732–733 E⁵ incapaci d'intendere il

³³⁵ 738 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano che [...] civiltà è eliminato e il discorso prosegue alle righe 738–739 con la seguente variante:

spese. La « Casa dei bambini » viene guadagnata col tener

³³⁶ 740–741 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano meravigliosa [...] riservata diventa:

meravigliosa di benefici morali.

Nella « Casa dei bambini », riservata

³³⁷ 743 E² tranquilli

³³⁸ 745 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano volere [...] appeso diventa:

“ Le³³⁹ madri hanno l’obbligo di mandare i loro bambini *puliti* e di *coadiuvare* all’opera educativa della direttrice „.

750 Due obblighi: cioè la cura fisica e morale dei propri figli. Se il bambino dimostrerà con le parole, col contegno, che in casa sua viene guastata l’opera educativa della scuola, esso graverà senza remissione sulle braccia dei genitori ignavi e incapaci del proprio miglioramento. Chi bestemmia, chi si abbandona a litigi, a brutalità sente sopra di sè gravare il peso delle piccole vite tanto bisognose di cure, ovvero sente di nuovo ripiombare nell’abbandono le piccole creature che sono la parte più teneramente cara della famiglia.³⁴⁰ Bisogna cioè sapersi *meritare* 755 il beneficio d’averne in casa il gran vantaggio d’una³⁴¹ scuola pei figliuoli più piccoli.

E basta la “ buona volontà „, perchè, in quanto al saper fare, il regolamento lo dice, le madri dovranno andare almeno una volta la settimana a conferire con la Direttrice³⁴², dando notizie del proprio bambino e³⁴³ là potranno raccogliere i 760 consigli che la Direttrice³⁴⁴ darà a loro vantaggio. Consigli certo illuminati, sulla salute e sulla educazione del piccino – poichè³⁴⁵ nella “ Casa dei bambini „, è preposto, insieme a una Maestra, anche un Medico.

La Direttrice è³⁴⁶ sempre a disposizione delle madri e la sua vita di persona colta e civile è costante esempio agli abitanti della casa, perchè essa ha 765 l’ “ obbligo imprescindibile „, di alloggiare nel casamento e essere quindi la coinquilina delle famiglie di tutti i suoi allievi. Fatto d’immensa importanza! tra queste³⁴⁷ persone quasi selvagge,³⁴⁸ in queste case tra le quali di nottetempo nessuno si aggira senza essere armato, ecco va³⁴⁹ *a vivere della stessa loro vita*

volere: lo dice il regolamento appeso

³³⁹ **746** Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano che qui inizia non è posto a capo con margine.

³⁴⁰ **751–754** Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano Chi [...] famiglia. è eliminato.

³⁴¹ **755** E⁵ di una

³⁴² **759** E⁵ direttrice

³⁴³ **759** E² bambino, e

³⁴⁴ **760** E⁵ direttrice

³⁴⁵ **760–761** Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano illuminati [...] poichè diventa: illuminati sulla salute e sulla educazione del piccino, poichè

³⁴⁶ **762–763** Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano una [...] è diventa: una maestra, anche un medico.

La direttrice è

³⁴⁷ **766–767** E² importanza. Tra queste

³⁴⁸ **766–767** Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano importanza [...] selvagge, diventa:

importanza. Tra queste persone,

³⁴⁹ **768** E⁵ armato, va

una gentile donna, di elevata cultura, un'educatrice di professione, che dedica tutto
 770 il suo tempo e la sua vita a civilizzare le genti! Vera missionaria, e³⁵⁰ regina
 morale tra il popolo: ella³⁵¹, se ha un sufficiente tatto e un sufficiente cuore,
 coglierà frutti inauditi di bene dalla sua opera sociale!

Questo³⁵² caso è veramente *nuovo*: sembra un sogno irrealizzabile, ma è
 verità sperimentata.³⁵³ Invero ci fu il tentativo fatto da persone generose di andare
 775 a vivere tra i poveri per civilizzarli. Ma l'opera³⁵⁴ non è attuabile senza che la casa
 dei poveri sia igienica e renda possibile la coabitazione di genti socialmente più
 elevate, nè si può riuscire all'intento senza un specie di *coercizione* al bene che
 obblighi coi premi, coi vantaggi più varî, a chinarsi o a ben disporsi sotto³⁵⁵ il
 giogo della civiltà, la popolazione del casamento intero.

Il caso è nuovo anche per la organizzazione pedagogica della “ Casa
 dei bambini „. Essa non è un *ricovero* passivo dei fanciulli: ma una vera scuola di
 educazione, i cui metodi sono ispirati ai razionali principi³⁵⁶ della pedagogia³⁵⁷
 scientifica. Viene seguito e diretto lo sviluppo fisico dei bambini che sono tutti
 studiati dal lato antropologico, e gli³⁵⁸ esercizi del linguaggio, dei sensi e della vita
 785 pratica formano le basi principali delle cognizioni. L'insegnamento è
 eminentemente oggettivo: e³⁵⁹ dispone di una ricchezza non comune di materiale
 didattico. Ma su ciò non è possibile addentrarci: basti dire che già esiste, propria
 alla scuola,³⁶⁰ una sala pei bagni caldi e freddi e pei lavabi parziali ai bambini; e
 dove³⁶¹ è possibile, una distesa di terreno ove i fanciulli potranno coltivare il
 790 campicello educativo³⁶².

³⁵⁰ 770 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano vita [...] e diventa:

vita a educare. Vera missionaria e

³⁵¹ 771 E⁵ popolo, ella

³⁵² 772–773 E⁵ sociale.

Questo

³⁵³ 773–774 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano sembra [...] sperimentata. è
 eliminato e il discorso interrotto a riga 773 riprende a riga 774 con la
 seguente variante:

nuovo. Vi fu

³⁵⁴ 775 E⁵ per educarli; ma l'opera

³⁵⁵ 777–778 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano di [...] sotto diventa:

di coercizione al bene, che obblighi, con vantaggi vari, a ben disporsi sotto

³⁵⁶ 782 E⁵ principi

³⁵⁷ 782 E² Pedagogia

³⁵⁸ 783–784 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano bambini [...] gli diventa:

bambini, che sono studiati dal loro lato antropologico; gli

³⁵⁹ 786 E⁵ oggettivo, e

³⁶⁰ 787–788 E⁵ esiste, annessa alla Scuola,

³⁶¹ 788–789 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano freddi [...] dove diventa:

Ciò che importa rilevare qui sono i progressi pedagogici che la “ Casa dei bambini „ raggiunge come istituzione. Chi ha pratica della scuola e dei principali problemi pedagogici che la riguardano, sa³⁶³ come venga considerato un gran principio – principio ideale³⁶⁴ e quasi irrealizzabile – l’armonia degli intenti³⁶⁵ educativi tra la famiglia e la scuola. Ma la famiglia è qualche cosa di sempre lontano e di quasi sempre ribelle; una specie di fantasma irraggiungibile, per³⁶⁶ la scuola. La casa è chiusa non³⁶⁷ solo ai progressi pedagogici, ma spesso anche ai progressi dell’ambiente sociale. Questa è la³⁶⁸ prima volta che si vede la possibilità pratica di realizzare il tanto decantato³⁶⁹ principio pedagogico. Si mette
 795 *la scuola in casa*; non solo, ma si mette in casa *come proprietà collettiva*; e si lascia sotto gli occhi dei parenti tutta intera la vita della maestra, nel compimento della sua alta missione.

È dolce e nuovo e profondamente educativo il sentimento della proprietà collettiva.³⁷⁰

805 I genitori sanno che la “ Casa dei bambini „ è loro proprietà e si ricava dalle spese³⁷¹ della pigione. Le madri possono a tutte le ore del giorno sorvegliarla, o ammirarla, o meditarla. Essa è in ogni modo uno stimolo continuo a riflessioni e una fonte di benessere evidente e di miglioramento proprio e dei figli. Le madri infatti si³⁷² può dire che *adorino* la “ Casa dei bambini „, e la
 810 direttrice. Quante *finezze impensate*³⁷³ hanno queste ottime madri del popolo, per³⁷⁴ la maestra dei loro più teneri figli! esse spesso le lasciano dolci³⁷⁵ e fiori sul davanzale della finestra della scuola, come un omaggio muto, reverente, quasi religioso. Orbene allorchè³⁷⁶ dopo tre anni di tale noviziato le madri manderanno

freddi per i bambini; e, dove

³⁶² 790 E⁵ sperimentale

³⁶³ 793 E⁵ riguardano sa

³⁶⁴ 794 E⁵ reale

³⁶⁵ 794 E⁵ degli intenti

³⁶⁶ 796 E⁵ irraggiungibile per

³⁶⁷ 797 E⁵ chiusa, non

³⁶⁸ 798 E⁵ sociale. È la

³⁶⁹ 799 E⁵ celebrato

³⁷⁰ 803–804 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano È [...] collettiva. è eliminato.

³⁷¹ 805–806 E⁵ e entra nelle spese

³⁷² 809 E⁵ madri, infatti, si

³⁷³ 810 E⁵ direttrice. Finezze impensate

³⁷⁴ 810–811 E⁵ popolo per

³⁷⁵ 811 E⁵ figli; spesso depongono dolci

³⁷⁶ 813 E², E⁵ Orbene, allorchè

alle scuole comuni³⁷⁷ i loro figliuoli, saranno eccellentemente preparate a
 815 coadiuvarne l'opera educativa, ed avranno acquisito profondamente un sentimento
 raro a trovarsi anche nelle classi più elevate, cioè che bisogna con³⁷⁸ la propria
 condotta e con la propria virtù, *meritare* il dono d'avere un figlio educato.

Un altro progresso raggiunto dall'istituzione della “ Casa dei bambini „
 riguarda la pedagogia³⁷⁹ scientifica. Essa, basandosi sullo studio antropologico
 820 dell'allievo da educare, toccava solo una parte della questione positiva che tende
 trasformarla³⁸⁰. Poichè l'uomo non è solo un prodotto biologico, ma anche un
 prodotto sociale – e³⁸¹ l'ambiente sociale degli individui in via d'educazione è la
 casa con la famiglia. Ora invano³⁸² cercherà la pedagogia scientifica³⁸³ di
 migliorare le nuove generazioni, se³⁸⁴ non giunge ad influire anche sull'ambiente,
 825 ove³⁸⁵ le nuove generazioni sorgono e crescono! Tutte³⁸⁶ le applicazioni d'igiene
 pedagogica sarebbero vano tentativo, se la casa dovesse rimaner chiusa a ogni
 progresso! Io³⁸⁷ credo dunque che aver potuto aprire la casa alla luce dei nuovi
 veri, al progresso della civiltà – cioè³⁸⁸ aver risolto il problema di poter
 direttamente modificare l'*ambiente* delle nuove generazioni, sia stato rendere
 830 possibile l'attuazione pratica dei principî fondamentali della pedagogia³⁸⁹
 scientifica.

Un altro progresso segna ancora la “ Casa dei bambini „ – essa³⁹⁰ è il
 primo passo verso la casa socializzata. Si trova nella propria abitazione il
 vantaggio³⁹¹ di poter lasciare i piccoli figli in luogo sicuro, non solo, ma atto a

³⁷⁷ **814 E⁵** comunali

³⁷⁸ **816 E⁵** bisogna, con

³⁷⁹ **819 E²** Pedagogia

³⁸⁰ **820–821 E², E⁵** tende a trasformarla

³⁸¹ **822 E⁵** sociale, e

³⁸² **823 E⁵** Ora, invano

³⁸³ **823 Nell'edizione del 1913 (E²) il brano** Ora [...] scientifica **diventa:**

Ora, invano cercherà la Pedagogia scientifica

³⁸⁴ **824 E⁵** generazioni se

³⁸⁵ **824–825 E⁵** sull'ambiente ove

³⁸⁶ **825 E⁵** crescono. Tutte

³⁸⁷ **826–827 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano** tentativo [...] Io **diventa:**

tentativo se la casa dovesse rimanere chiusa a ogni progresso. Io

³⁸⁸ **827–828 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano** aver [...] cioè **diventa:**

aver inteso la casa come strumento di essenziale progresso civile, cioè

³⁸⁹ **830 E⁵** Pedagogia

³⁹⁰ **832 E⁵** bambini »: essa

³⁹¹ **833–834 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano** Si [...] vantaggio **diventa:**

Si gode nella propria abitazione del vantaggio

835 migliorarli; – e³⁹² sono *tutte* le madri che possono godere tale³⁹³ immenso vantaggio, allontanandosi di casa pei³⁹⁴ propri lavori.

Finora soltanto una casta³⁹⁵ sociale godeva tale privilegio; erano le donne ricche, le quali potevano allontanarsi dai figli per le loro occupazioni mondane, lasciandoli in mano a una istitutrice e a una³⁹⁶ *bonne*. Oggi le donne del popolo
840 che abitano in queste case riformate possono dire come le gran dame: ho lasciato i miei figli con l'istitutrice e la *bonne*; ma di più, esse, come principesse del sangue, possono aggiungere: e il³⁹⁷ medico di casa veglia giornalmente su loro, e³⁹⁸ dirige la loro sana crescita. Solo le gran dame inglesi hanno consuetamente l'elegante
845 “carnet maternel”, ove³⁹⁹ si notano le principali misure e le date dei principali avvenimenti della crescita del bambino: queste⁴⁰⁰ donne del popolo posseggono dei loro figliuoli le “Carte⁴⁰¹ biografiche”, redatte da maestri e da medici, che⁴⁰², fondate su criteri scientifici, divengono un “carnet maternel”, perfezionato.

Quali fossero i vantaggi della socializzazione di oggetti ambiente⁴⁰³ noi lo
850 sapevamo: per es. la socializzazione della carrozza nei tram⁴⁰⁴; la socializzazione delle torcie a vento e delle lanterne nella illuminazione costante delle strade; fatti sociali che aumentano la possibilità di comunicazione, prolungano la vita del giorno, sono fonte d'immensa ricchezza. Anche la enorme produzione⁴⁰⁵ di oggetti d'uso nel progresso industriale che⁴⁰⁶ moltiplica favolosamente e rende accessibile
855 a tutti il vestito fresco, come il tappeto e la tenda, come il⁴⁰⁷ dolce, il piatto di

³⁹² 835 E⁵ migliorarli: e

³⁹³ 835 E⁵ madri a poter godere di tale

³⁹⁴ 836 E⁵ per i

³⁹⁵ 837 E⁵ classe

³⁹⁶ 839 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano lasciandoli [...] una diventa: lasciandoli nelle mani di una istitutrice o di una

³⁹⁷ 840–842 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano dire [...] il diventa: dire, di godere dello stesso privilegio; non solo, ma possono anche aggiungere che il

³⁹⁸ 842 E⁵ su di loro e

³⁹⁹ 843–844 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano le [...] ove diventa:

le grandi dame inglesi hanno l'elegante « carnet maternel » ove

⁴⁰⁰ 845 E⁵ le

⁴⁰¹ 846 E⁵ carte

⁴⁰² 846–847 E⁵ medici che

⁴⁰³ 849 E⁵ di ambiente

⁴⁰⁴ 850 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano sapevamo [...] tram diventa:

sapevamo: per esempio la socializzazione della carrozza dei tram

⁴⁰⁵ 853 E⁵ Anche l'enorme produzione

⁴⁰⁶ 854 E⁵ industriale, che

⁴⁰⁷ 855 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano fresco, [...] il diventa:

maiolica, il cucchiaino di metallo ecc., spargendo un benessere generale e tendendo a livellare nelle apparenze le caste sociali; – tutto⁴⁰⁸ ciò si era veduto nella sua realtà, nei suoi benefici collettivi, nella smisurata ricchezza prodotta. – Ma⁴⁰⁹ ancora non si erano socializzate “ le persone „ – persone⁴¹⁰ di servizio e impiegati, come sarebbero appunto la *bonne* e la istitutrice, cioè i “ famigliari⁴¹¹ „,

Di questo fatto nuovo abbiamo nella “ Casa dei bambini „, il primo e finora, così in⁴¹² Italia come all'estero, *unico* esempio. Il suo significato è alto, poichè corrisponde a un bisogno dei tempi. Infatti non⁴¹³ si può dire che la comodità di lasciare i figli sottragga le madri a un dovere naturale e sociale di primo ordine, qual'è⁴¹⁴ quello di curare e di educare la tenera prole. No, perchè l'evoluzione economico-sociale chiama oggi la donna lavoratrice nell'ambiente sociale e la sottrae forzatamente a quei doveri che pur le sarebbero cari! La⁴¹⁵ madre ugualmente dovrebbe allontanarsi dai suoi figliuoli, con lo strazio di saperli abbandonati. L'opportunità di tale istituzione non è ristretta alle classi lavoratrici della mano, ma si estende anche alla borghesia dove molte sono le donne lavoratrici del pensiero. Tutte le maestre e le professoresse, spesso costrette anche nel doposcuola⁴¹⁶ a lezioni private, lasciano i bambini affidati alle mani di una persona di servizio rozza e sconosciuta, che è talvolta insieme la cameriera e la cuoca. Infatti, alla prima notizia della “ Casa dei bambini „, sono piovute all'Istituto Romano di Beni Stabili calorose domande da⁴¹⁷ parte delle classi borghesi, perchè venisse estesa alle loro abitazioni una riforma tanto provvida.

Noi quindi veniamo a socializzare una “ funzione materna „, una funzione femminile, entro la casa. Ecco nell'atto pratico la risoluzione di alcuni problemi di femminismo che sembravano a molti insolubili. Che sarà dunque della casa – si diceva – se la donna se ne allontana? La casa si trasforma ed assume essa le antiche funzioni della donna.

fresco, il tappeto, la tenda, il

⁴⁰⁸ 857 E⁵ sociali, tutto

⁴⁰⁹ 858 E⁵ prodotta. Ma

⁴¹⁰ 859 E⁵ persone », persone

⁴¹¹ 860 E⁵ familiari

⁴¹² 861–862 E⁵ e per ora, in

⁴¹³ 863 E⁵ Infatti, non

⁴¹⁴ 865 E⁵ qual è

⁴¹⁵ 867 E⁵ cari. La

⁴¹⁶ 872 E⁵ dopo-scuola

⁴¹⁷ 874–875 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano bambini [...] da diventa: bambini » molte calorose domande sono state avanzate da

Io credo che nell'avvenire sociale altre forme di socializzazione verranno, p. es. l'infermeria.⁴¹⁸ La donna è la naturale infermiera dei cari di casa sua. Ma chi non sa quante volte oggi ella debba strapparsi, con alto strazio, dal letto dei suoi
 885 amati che soffrono, per correre al lavoro? La concorrenza è grande, e le assenze dal proprio dovere minano la solidità del posto sociale donde si trae l'esistenza! Poter⁴¹⁹ lasciare i malati in una " infermeria di casa ,, dove si possa accedere in tutti i minuti di libertà che⁴²⁰ lascia il lavoro, dove si possa vegliare liberamente la notte, sarebbe un vantaggio sentito. E quale progresso nell'igiene familiare, per
 890 tutto ciò che riguarda l'isolamento e le disinfezioni! Chi non conosce, per esempio, gli imbarazzi di una famiglia che ha un bambino malato di morbo infettivo, e⁴²¹ non sa come isolare gli altri figliuoli, perchè nella città ove fu di recente trasferita per impiego, non⁴²² ha parenti e non ha ancora amici cui affidarli?

895 Lo stesso si dica (cosa più lontana certamente, ma non impossibile, anzi vantaggiosamente⁴²³ tentata in America) della cucina socializzata, che manda con l'ascensore il pranzo ordinato il mattino, nella propria stanza⁴²⁴ da pranzo intima e quieta. Questo vantaggio sorriderebbe certo più di tutti gli altri a quelle famiglie borghesi che debbono affidare i piaceri della tavola e⁴²⁵ insieme la propria salute,
 900 alle mani di una donna ignorante di cucina, che brucia le vivande; ovvero che sono costrette a far venire da una trattoria lontana i " piatti del giorno ,, .

Infine, la trasformazione della casa dovrà compensare la perduta presenza in famiglia della donna che è divenuta un lavoratore sociale.

Ma in tal modo la casa diventa una piovra che tutto afferra e tutto assorbe
 905 e sminuzza e digerisce tutto quanto, avendo significato di bene agli uomini, era fuggito da lei: scuole, bagni pubblici, ospedali.⁴²⁶

⁴¹⁸ 882–883 E⁵ verranno, per esempio la infermeria.

⁴¹⁹ 886–887 E⁵ l'esistenza. Poter

⁴²⁰ 887–888 E⁵ accedere nei minuti liberi che

⁴²¹ 892 E⁵ infettivo e

⁴²² 892–893 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano figliuoli [...] non diventa:

figliuoli perchè nella città dove fu trasferita di recente per impiego non

⁴²³ 895–896 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano cosa [...] vantaggiosamente diventa:

cosa forse effettuabile da noi in futuro, ma non impossibile perchè già vantaggiosamente

⁴²⁴ 897 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano ordinato [...] stanza diventa:

ordinato al mattino nella singola stanza

⁴²⁵ 899 E⁵ tavola, e

⁴²⁶ 904–906 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano Ma [...] ospedali. è sostituito da quanto segue:

Tenderebbe ancora a trasformare luoghi di pericolo e di vizio in luoghi di elevamento intellettuale, se in essa accanto alle scuole per bambini sorgessero dei *clubs* di trattenimento e di lettura per gl'inquilini e specialmente per gli uomini, che vi trovassero il modo di passare la sera. Il club del casamento, possibile e utile in tutte le classi sociali, come è utile e possibile la " Casa dei Bambini ,, , potrebbe far chiudere le osterie e le case di giuoco, con alto vantaggio morale della popolazione. Ed io non credo che l'Istituto Romano di Beni Stabili sia lontano dall'intendimento di fondare dei clubs di lettura in queste case del popolo riformate nel quartiere di S. Lorenzo: clubs dove gli inquilini potrebbero trovare giornali e opuscoli educativi, elementi di discorsi sani, elevamento della coscienza!⁴²⁷

Noi siamo dunque ben lontani dalla temuta distruzione della casa e della famiglia per la necessità in cui si trova la donna, nell'evoluzione economico-sociale dell'ambiente, di darsi al lavoro retribuito. La casa assume essa stessa le dolci attribuzioni femminili di missione domestica; e un giorno forse quando gli uomini avranno dato una⁴²⁸ somma di danaro al padrone di casa, otterranno in cambio tutto quanto è necessario al *comfort* della vita, come quando consegnando alla massaja il danaro necessario, si procuravano ogni⁴²⁹ benessere interno nella vita di famiglia.

La casa tende dunque ad assumere, nella sua evoluzione, un significato più alto e sublime della odierna *home* inglese⁴³⁰. Essa non è più fatta solo di mura, siano pure mura linde⁴³¹, custodi care dell'intimità, simboli sacri di famiglia; diventa più di tutto questo. Essa vive! ha⁴³² un'anima, ha quasi braccia tenere e consolatrici di donna. Essa dà la vita morale e il benessere – cura⁴³³, educa, e se ci fosse refezione⁴³⁴ scolastica, nutrice i teneri figli: come sul seno di una donna

La casa potrebbe assolvere a innumeri altri compito sociali.

⁴²⁷ **907–917 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano** Tenderebbe [...] coscienza! è **eliminato.**

⁴²⁸ **921–922 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano** giorno [...] una **diventa:** giorno, quando gli uomini forse daranno una

⁴²⁹ **924 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano** alla [...] ogni **diventa:** alla massaia il denaro necessario per procurarsi ogni

⁴³⁰ **927 E⁵** odierna « home » inglese

⁴³¹ **927–928 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano** più [...] linde **diventa:** più solo fatta di mura, siano pure linde

⁴³² **928–929 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano** famiglia [...] ha **diventa:** famiglia.

Essa vive, ha

⁴³³ **930 E⁵** benessere cura

⁴³⁴ **931 E⁵** fosse la refezione

generosa e soave, il lavoratore stanco trova in essa riposo e stimolo a una vita rinnovata. È tutta la vita intima, è la felicità.⁴³⁵

935 La donna nuova, come farfalla uscita dalla crisalide, si sarà liberata da tutte le attribuzioni che un tempo la rendevano desiderabile all'uomo, come fonte di benessere materiale dell'esistenza. Ella sarà come l'uomo un⁴³⁶ individuo⁴³⁷ umano libero, un lavoratore sociale: e⁴³⁸ come l'uomo cercherà il benessere e il riposo nella casa riformata e socializzata. Per se stessa vorrà essere amata e non come mezzo di benessere e di riposo; e vorrà amore, libera da ogni forma di
940 lavoro servile. Lo scopo dell'amore umano non è quello egoistico di assicurare i propri riposi: ben più in alto vola sublime⁴³⁹. Lo scopo dell'amore è di moltiplicare le forze dello spirito libero facendolo quasi divino, e in tanta luce eternare la specie.

945 È l'amore ideale incarnato da Federico Nietzsche⁴⁴⁰ nella donna di Zaratustra, che vuole coscientemente il figlio migliore di se stessa. “ Perchè mi desideri „? chiede ella all'uomo: “ forse per timore della solitudine?...., cioè per difenderti dai disagi della vita?

“ In⁴⁴¹ questo caso, va lontano da me. Io voglio l'uomo che ha vinto se stesso – e si è formata un'anima grande; io voglio⁴⁴² l'uomo che ha conservato un
950 corpo sano e robusto –; io voglio⁴⁴³ l'uomo che voglia con me unire l'anima e il

⁴³⁵ 931–933 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano figli: [...] felicità. è sostituito da quanto segue:

figli: e dà riposo e conforta.

⁴³⁶ 936 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano Ella [...] un diventa:

Ella sarà, come l'uomo, un

⁴³⁷ 936 Nell'edizione del 1909 (E¹) dopo la parola individuo è inserita una pagina, non numerata e non considerata nel conteggio totale, in cui è presente il disegno tecnico dei *Banchi delle Case dei Bambini dell'Istituto Romano di Beni Stabili* (vedi l'Edizione critica ill.22 E¹, pp. 708–709).

Nelle edizioni del 1913 (E²) e del 1950 (E⁵) la pagina e la relativa immagine non compaiono.

⁴³⁸ 937 E⁵ sociale e

⁴³⁹ 941 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano : ben [...] sublime è eliminato e il discorso prosegue sempre a riga 941 nel seguente modo:

riposi. Lo

⁴⁴⁰ 944 E⁵ Nietzsche

⁴⁴¹ 948 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano che qui inizia non è posto a capo con margine.

⁴⁴² 949 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano stesso [...] voglio diventa:

stesso e si è formato un'anima grande. Io voglio

⁴⁴³ 950 E⁵ robusto. Io voglio

corpo, per procreare il figlio! il figlio⁴⁴⁴ migliore, più perfetto, più forte di quelli che l'hanno creato! „,

Migliorare la specie coscientemente, coltivando la propria salute e la propria virtù – ecco⁴⁴⁵ quanto resta al connubio familiare degli uomini. Sublime
955 concetto al quale ancora non pensiamo!

E⁴⁴⁶ la casa del futuro socializzata,⁴⁴⁷ vivente, provvida, dolce, educatrice e consolatrice, è il vero e degno nido delle coppie umane, che vogliono in essa migliorare la specie e slanciarla trionfante nell'eternità della vita!⁴⁴⁸

960 **Regolamento della Casa dei bambini⁴⁴⁹**

L'Istituto Romano di Beni Stabili aggrega al casamento N.... di sua proprietà la **Casa dei bambini**; in essa si raccolgono i figliuoli degli inquilini, i quali non abbiano raggiunto l'età voluta per entrare nelle scuole elementari.

965 Scopo principale della **Casa dei bambini** è quello di offrire gratuitamente ai genitori, i quali siano d'ordinario obbligati ad allontanarsi dalla casa per le loro occupazioni, le cure famigliari alle quali non possono attendere.

Nella **Casa dei bambini** si cureranno l'educazione, l'igiene, lo sviluppo fisico e morale dei fanciulli, mediante precetti ed esercizi adatti all'età.

970 Saranno addetti alla **Casa dei bambini** una Direttrice, un Medico ed una Custode.

L'orario della **Casa dei bambini** sarà fissato dalla Direttrice in apposito regolamento.

975 Possono essere ammessi nella **Casa dei bambini** tutti i fanciulli del Casamento dell'età dai tre ai sette anni.

⁴⁴⁴ 951 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano corpo [...] figlio diventa: corpo per procreare il figlio! Il figlio

⁴⁴⁵ 954 E⁵ virtù; ecco

⁴⁴⁶ 955–956 E⁵ pensiamo.

E

⁴⁴⁷ 956 E⁵ futuro,

⁴⁴⁸ 958 E⁵ vita.

^{456–958} Nell'edizione del 1926 (E³) il "Discorso inaugurale pronunziato in occasione dell'apertura di una " Casa dei Bambini „" è eliminato.

⁴⁴⁹ 960 Nell'edizione del 1913 (E²) il titolo è posto lateralmente a sinistra.

Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il titolo è eliminato e con esso l'intero sottoparagrafo "Regolamento della Casa dei bambini".

I genitori che vogliono usufruire della **Casa dei bambini** non pagheranno contributo alcuno. Essi assumono però questi obblighi imprescindibili:

a) di mandare nelle ore indicate i bambini nella sala destinata, puliti nel corpo e nei vestiti, e con un adatto grembiule;

980 b) di usare il massimo rispetto, la massima deferenza verso la Direttrice e verso tutte le altre persone addette alla **Casa dei bambini** e di coadiuvare la Direttrice stessa nell'opera educatrice dei bambini. Almeno una volta⁴⁵⁰ la settimana le madri potranno parlare con la Direttrice dando notizie del proprio bambino nella sua vita domestica, e ricevendo notizie e consigli dalla Direttrice
985 per il bene dei fanciulli.

Saranno espulsi dalla **Casa dei bambini**:

a) quelli che si presenteranno sciatti e sudici;

b⁴⁵¹) quelli che si mostreranno indisciplinati⁴⁵²;

c) quelli i cui genitori mancassero di rispetto alle persone preposte alla
990 **Casa dei bambini** o che comunque dimostrassero di distruggere con cattiva condotta l'opera educatrice che è scopo dell'istituzione.

Nell'assegnazione⁴⁵³ dei premi annuali da conferirsi a quelli che meglio conservarono la loro casa, sarà tenuto conto del modo come i genitori avranno coadiuvato l'opera della Direttrice nell'educare i propri figli.⁴⁵⁴

995

*

* *455

⁴⁵⁰ 982 E² volta

⁴⁵¹ 987–988 E² sudici,

b

⁴⁵² 988 Nel testo originale dell'edizione del 1913 (E²) con l'indicazione della norma b si conclude la pagina 48 che comprende anche una nota della Montessori presente a piè di pagina. Alla nota della Montessori inserita a fondo pagina non corrisponde però il numero della nota presso alcuna parola di pagina 48.

La nota a piè di pagina assume la seguente forma:

(1) Tali norme, sull'espulsione dei bambini, rivolte a disciplinare i parenti, furono dettate dal Talamo: tuttavia esse non vennero mai attuate, finché io rimasi nelle Case dei Bambini. Io mi ritirai coi « Beni Stabili » nel 1910 e d'allora non ho avuto più alcuna responsabilità dell'andamento di queste scuole. [**Considerato il contenuto della nota della Montessori presentata a piè di pagina avanziamo l'ipotesi che il numero della nota avrebbe dovuto essere collocato presso la parola bambini (vedi riga 986).**]

⁴⁵³ 992 Nell'edizione del 1913 (E²) il brano che qui inizia è separato dal precedente da un intervallo di spazio.

⁴⁵⁴ 962–994 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) il sottoparagrafo dal titolo "Regolamento della Casa dei bambini" è eliminato.

Dicevo⁴⁵⁶ dunque che il caso mi rivelò la grande opportunità di tentare la prima applicazione dei metodi pei deficienti, sui bambini normali non delle scuole elementari, ma degli asili infantili. Se un
 1000 paragone è possibile tra i deficienti e i normali, questo è nel periodo della prima infanzia – ove il *fanciullo che non ebbe la forza di sviluppare* – e quello *che non è ancora sviluppato* – possono in qualche modo somigliarsi.⁴⁵⁷ Infatti i piccoli bambini non hanno ancora acquistato una sicura coordinazione dei movimenti muscolari,
 1005 donde la deambulazione imperfetta, l'incapacità a eseguire atti usuali della vita come infilare i vestiti, le⁴⁵⁸ calze, allacciare, abbottonare,

⁴⁵⁵ 995–996 Nelle edizioni del 1926 (E³) e del 1950 (E⁵) gli asterischi sono eliminati.

⁴⁵⁶ 997 Nell'edizione del 1926 (E³) il capitolo **Storia dei metodi dopo la sostituzione delle righe 424–428** (vedi p. 133, nota 221), l'eliminazione degli asterischi (vedi p. 133, nota 222) e delle righe 431–450 (vedi p. 136, nota 232) come pure l'eliminazione del sottoparagrafo "Discorso inaugurale pronunciato in occasione dell'apertura di una " Casa dei Bambini „" (vedi p. 136, nota 234), del sottoparagrafo "Regolamento della Casa dei bambini" (vedi p. 159, nota 449) ed infine degli asterischi (vedi p. 160, nota 45) riprende a riga 997 nel seguente modo:

Dicevo

⁴⁵⁷ 998–1003 Nell'edizione del 1926 (E³) il brano tentare [...] somigliarsi. diventa:

tentare un'applicazione delle mie passate esperienze pedagogiche all'educazione di bambini normali negli asili infantili.

Tra i deficienti e normali, il paragone è possibile quando si considerino fanciulli di età diversa: cioè quelli che non ebbero la forza di svilupparsi – (i deficienti) – e quegli altri (i piccoli bambini) che non ebbero ancora il tempo di svilupparsi. [Nell'edizione del 1926 (E³) il capitolo **Storia dei metodi continua con l'aggiunta del brano che segue:**] Infatti i bambini tardivi si giudicano psicologicamente come fanciulli la cui mentalità presenta il quadro pressochè normale dei bambini più giovani di qualche anno. Malgrado che in simile paragone manchi la considerazione della « forma iniziale » insita con sì differente vigore nelle due nature, non è illogico il parallelismo.

⁴⁵⁸ 997–1006 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il capitolo **Storia dei metodi dopo l'aggiunta di una nuova parte** (vedi p. 127, nota 199) e la trasformazione delle righe 384–388 (vedi p. 128, nota 202) prosegue con la trasformazione del brano Dicevo [...] le che assume la seguente forma:

Forse era logico applicare i metodi usati per i deficienti ai piccoli, se considerati anch'essi esseri impossibili ad educare, inaccessibili all'insegnamento, non avendo la loro mente raggiunto un livello abbastanza alto di maturità.

Non mi è possibile fare raffronti fra deficienti e bambini normali, se consideriamo bambini di diverse età, cioè confrontiamo coloro che non hanno la capacità di sviluppo (anormali) con quelli che non hanno avuto tempo di

agganciare ecc.; – gli organi dei sensi, come per es. i poteri d'accomodazione dell'occhio⁴⁵⁹, non sono ancora completamente sviluppati: il linguaggio è primordiale e porta i difetti ben noti del linguaggio infantile; la difficoltà di fissar l'attenzione, la instabilità ecc. sono altrettanti caratteri paralleli.

Il Preyer, nei suoi studi⁴⁶⁰ di psicologia infantile, si è indugiato appunto a illustrare il parallelo tra i⁴⁶¹ difetti patologici del linguaggio – e quelli normali del bambino in via di sviluppo.

I metodi che conducevano a ingrandire la personalità psichica dell'idiota,⁴⁶² avrebbero dunque *potuto aiutare lo sviluppo dei bambini*, costituendo una igiene della personalità umana normale. Molti difetti poi permanenti⁴⁶³, come quelli del linguaggio, si acquistano appunto per l'abbandono in cui viene lasciato il fanciullo

svilupparsi (bambini molto piccoli). I bambini arretrati sono giudicati mentalmente come bambini dalla mentalità molto somigliante a quella di bambini normali inferiori a loro di qualche anno. Malgrado il fatto che in un simile confronto manca la considerazione della forza iniziale innata nei differenti gradi delle due nature, il confronto non è illogico.

I piccoli non hanno ancora raggiunto una definitiva coordinazione dei movimenti muscolari; da ciò il loro passo incerto, la loro incapacità di compiere gli atti consueti della vita giornaliera, come indossare vestiti e mettersi le

⁴⁵⁹ **1006–1008 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano** abbottonare, [...] dell'occhio **diventa:**

abbottonare, infilarsi i guanti, ecc. Gli organi dei sensi, ad esempio, la capacità di adattamento dell'occhio

⁴⁶⁰ **1012 E², E³ studi**

⁴⁶¹ **1009–1013 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano** sviluppati [...] **diventa:**

sviluppati. Il linguaggio è rudimentale e palesa i ben noti difetti del parlare infantile. La difficoltà di concentrarsi, l'instabilità, ecc. sono altri caratteri dello stesso genere.

Preyer, nei suoi studi sulla psicologia infantile, ha illustrato a lungo il confronto fra i

⁴⁶² **1015–1016 Nell'edizione del 1926 (E³) il brano** conducevano [...] dell'idiota, **diventa:**

conducevano ad aiutare lo sviluppo psichico dei tardivi,

⁴⁶³ **1015–1018 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano** metodi [...] permanenti **diventa:**

metodi efficaci per aiutare lo sviluppo mentale dei bambini arretrati potrebbero servire ad aiutar lo sviluppo di tutti bambini, costituendo così un sano insegnamento per ogni creatura normale.

Molti difetti che diventano permanenti

1020 nell'importantissimo periodo della sua età, nel quale forma e fissa le sue principali funzioni: cioè dai 3 ai 6 anni.⁴⁶⁴

Ecco dunque il⁴⁶⁵ significato del mio esperimento pedagogico⁴⁶⁶, condotto per due anni nelle “ Case dei bambini „⁴⁶⁷ Esso rappresenta il risultato d'una serie⁴⁶⁸ di prove da me tentate
1025 sull'educazione della prima infanzia, coi metodi già usati pei deficienti. – Certo⁴⁶⁹ non si tratta dell'applicazione pura e semplice dei metodi Séguin agli asili d'infanzia, come potranno tutti

⁴⁶⁴ **1018–1021 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano** linguaggio, [...] anni **diventa:**

linguaggio, sono acquisiti dal bambino, perchè lo trascuriamo nel periodo più importante della sua vita, quello in cui si formano e si stabilizzano le sue funzioni principali, e cioè fra i tre e i sei anni. **[Nell'edizione del 1950 (E⁵) il capitolo Storia dei metodi prosegue con l'aggiunta del brano che segue:]**

Questa ambiziosa idea di poter assistere, con metodi scientifici di educazione, il vero sviluppo dell'uomo durante il periodo della vita in cui si costruiscono l'intelligenza e il carattere, questa idea non aveva colpito la mia mente, nonostante il mio profondo interesse per questo problema.

Ecco perchè la storia di questa specie di « scoperta psicologica » e di questo metodo scientifico di educazione divenne una storia interessante.

Il caso ebbe la sua parte, come in molte scoperte, compresa quella dell'elettricità. Infatti, il caso, cioè l'ambiente, deve quasi sempre offrire la scintilla all'intuizione; è l'ambiente che rivela ciò che è nuovo, e in seguito l'intuizione e l'interesse desto sono capaci di aprire una nuova via di progresso.

Nel mio caso, la storia è interessante perchè, indipendentemente dagli studi e dai preconcetti, essa offriva un complesso ambiente, in cui non solo l'educazione del bambino ma la vita sociale, i sentimenti umani coincidevano in perfetta unità. **[Nell'edizione del 1950 (E⁵) il capitolo Storia dei metodi prosegue con i seguenti paragrafi: «Storia della scoperta di una educazione scientifica» (vedi p. 129, nota 202 e righe 389–416; 1023–1046) e «Analisi delle condizioni del primo esperimento. Storia del suo primo propagarsi» (vedi p. 133, nota 223 e righe 431–440).]**

⁴⁶⁵ **1022 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il paragrafo «Storia della scoperta di una educazione scientifica per bambini normali» dopo la trasformazione delle righe 389–416 (vedi p. 129, note 202 e 203; p. 130, note 211 e 212; p. 131, nota 214) e l'aggiunta di un brano (vedi sempre p. 131, nota 214) riprende a riga 1022 con la seguente variante:**

Ecco, dunque, il

⁴⁶⁶ **1023 E⁵ didattico**

⁴⁶⁷ **1023 Nell'edizione del 1913 (E²) il brano nelle [...] bambini „ diventa:** nelle « Case dei bambini ».

⁴⁶⁸ **1024 E⁵ rappresenta i risultati di una serie**

⁴⁶⁹ **1025–1026 Nell'edizione del 1926 (E³) il brano** infanzia, [...] Certo **diventa:** infanzia, con metodi nuovi nel loro indirizzo. Certo

riscontrare consultando le opere di tale autore: ma non è men vero
 che al di sotto di questi due anni di prova, c'è una base sperimentale,
 1030 la quale risale fino ai tempi della rivoluzione francese, e conta gli
 sforzi assidui di tutta la vita d'Itard, e di tutta la vita di Séguin. In
 quanto a me, trenta anni dopo la seconda pubblicazione del Séguin,
 ripresi le idee, e, posso osar di affermarlo, l'opera di tale autore,
 con⁴⁷⁰ la stessa freschezza di sentimento, col quale egli⁴⁷¹ aveva
 1035 ereditato le idee e le opere dal suo maestro Itard, morto tra le sue
 filiali cure. E per dieci⁴⁷² anni sperimentai nella pratica, e⁴⁷³ meditai
 le opere di così ammirabili uomini,⁴⁷⁴ che si erano santificati
 lasciando all'umanità le più feconde prove⁴⁷⁵ del loro oscuro eroismo.
 Anche i miei⁴⁷⁶ dieci anni di studio, dunque, possono sommarsi ai
 1040 quarant'anni di lavoro d'Itard e⁴⁷⁷ di Séguin⁴⁷⁸. Erano perciò già
 corsi cinquant'anni d'attiva preparazione, durante oltre un secolo di
 tempo,⁴⁷⁹ prima che fosse tentata questa prova così apparentemente
 breve di due soli anni; e non credo di sbagliare dicendo ch'essa⁴⁸⁰

⁴⁷⁰ **1024–1034 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano me [...] con diventa:**

me fatte per l'educazione dell'infanzia, secondo i nuovi metodi. Non è certo un fatto di pura e semplice applicazione dei metodi di Séguin agli asili infantili, come risulterebbe a chiunque consultasse le opere di quest'autore. Tuttavia è pur vero che le prove di questi due anni hanno una base sperimentale che risale all'epoca della Rivoluzione francese e assomma le fatiche di tutta la vita di Séguin e di Itard. Quanto a me, trent'anni dopo la seconda pubblicazione di Séguin, ne ripresi le idee e – oso affermarlo – l'opera con

⁴⁷¹ **1034 E³** sentimento, con la quale egli

E⁵ di entusiasmo con cui egli

⁴⁷² **1035–1036 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano e [...] dieci diventa:**

e l'opera del suo maestro Itard, che morì assistito dalle sue cure filiali. Per dieci

⁴⁷³ **1036 E⁵** pratica e

⁴⁷⁴ **1037 E⁵** di questi uomini insigni,

⁴⁷⁵ **1038 E⁵** le prove

⁴⁷⁶ **1038–1039 E⁵** eroismo. I miei

⁴⁷⁷ **1039–1040 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano studio [...] e diventa:**

studio possono sommarsi a quarant'anni di lavoro di Itard e

⁴⁷⁸ **1040 E³** d'Itard e Séguin

⁴⁷⁹ **1040–1042 Nell'edizione del 1950 (E⁵) il brano Erano [...] tempo, diventa:**

Erano già trascorsi cinquant'anni di attiva preparazione, distribuiti durante oltre un secolo,

⁴⁸⁰ **1043 E², E³** che essa

1045 rappresenta il lavoro successivo di tre medici che, da Itard a me, più
o meno mossero i primi passi sulle orme della⁴⁸¹ psichiatria.⁴⁸²

⁴⁸¹ **1042–1045 Nell’edizione del 1950 (E⁵) il brano prova [...] della diventa:**
prova, apparentemente breve, di soli due anni. Non credo di commettere errore
dicendo che essa rappresenta il lavoro di tre medici, che da Itard a me mossero i
primi passi nella via della

⁴⁸² **1045 Nell’edizione del 1950 (E⁵) è aggiunta la nota della Montessori:**
psichiatria (I).

La nota posta a piè di pagina assume la seguente forma:

(I) Quel gruppo di bambini non solo ricevette un’educazione, ma diede
rivelazioni sorprendenti, che interessarono il mondo intero; e la Casa dei Bambini
di via dei Marsi 53 divenne centro di pellegrinaggio di gente di tutti i paesi,
specialmente dall’America. Oggi esistono Case dei Bambini in India, nel deserto
di Rajputana, dove i numerosi cammelli e dromedari rappresentano tuttora l’unico
mezzo di comunicazione fra villaggi, e trasportano alle Case dei Bambini non
pochi visitatori. [Nell’edizione del 1950 (E⁵) così termina il paragrafo «Storia
della scoperta di una educazione scientifica per bambini normali», parte del
capitolo **Storia dei metodi** che invece prosegue con il paragrafo «Analisi
delle condizioni del primo esperimento. Storia del suo primo propagarsi»
(vedi p. 133, nota 223; p. 135, note 227–229,) con cui si conclude il capitolo
medesimo.]