



Università degli Studi di Genova
Genoa University



DISFor Dipartimento di Scienze della Formazione

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

-L'AUTONOMIA NEL METODO MONTESSORI: UNO
STUDIO DI CASO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA-

Relatore: Davide Parmigiani

Correlatrice: Diana Spulber

Candidata: Veronica Lampani

ANNO ACCADEMICO 2025/2026

INDICE

Introduzione.....	5
Capitolo 1: “Maria Montessori: vita e nascita del metodo”.....	7
1.1 Cenni biografici.....	7
<i>1.1.1 Infanzia e formazione.....</i>	<i>7</i>
<i>1.1.2 Prime esperienze con bambini “anormali” e relative ispirazioni pedagogiche.....</i>	<i>10</i>
1.2 La nascita delle Case dei Bambini.....	13
<i>1.2.1 La prima “Casa dei Bambini”.....</i>	<i>13</i>
1.3. Diffusione, sviluppo e dibattito critico sul metodo.....	15
<i>1.3.1 Espansione globale.....</i>	<i>16</i>
<i>1.3.2 Alcune critiche al metodo.....</i>	<i>18</i>
<i>1.3.3 Il metodo Montessori oggi.....</i>	<i>20</i>
Capitolo 2: “Il concetto di autonomia nella scuola dell’infanzia: fondamenti montessoriani, prospettive pedagogiche e Indicazioni Nazionali”.....	22
2.1 I principi montessoriani come fondamento dell’autonomia.....	22
<i>2.1.1 La libertà.....</i>	<i>22</i>
<i>2.1.2 L’indipendenza.....</i>	<i>24</i>

2.1.3	<i>L'ambiente.....</i>	24
2.1.3.1	<i>I materiali di sviluppo.....</i>	26
2.1.4	<i>Il ruolo dell'insegnante.....</i>	27
2.2	L'autonomia nello sviluppo del bambino: altre prospettive pedagogiche in dialogo con Montessori.....	29
2.3	L'autonomia nelle nuove Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia: un confronto con la pedagogia montessoriana.....	31
Capitolo 3: “Metodologia della ricerca e contesto dell'indagine”		37
3.1	Oggetto e finalità della ricerca.....	37
3.2	Contesto della ricerca.....	38
3.2.1	<i>Gli spazi.....</i>	38
3.2.2	<i>I tempi.....</i>	41
3.2.3	<i>Caratteristiche del gruppo classe e delle insegnanti.</i>	42
3.3	Domanda e problema di ricerca.....	43
3.4	Obiettivi di ricerca.....	43
3.5	Tema di ricerca e quadro teorico.....	43
3.6	Ipotesi di ricerca.....	44
3.7	Disegno dell'indagine.....	44
3.7.1	<i>Questionario rivolto alle insegnanti.....</i>	45

3.7.2	<i>Osservazione diretta di tre bambini.....</i>	46
3.8	Il ruolo del ricercatore.....	47
3.9	Popolazione di riferimento e strategia di campionamento.....	47
3.10	Tempi e organizzazione delle osservazioni.....	48
3.11	Fattori e indicatori.....	49
3.12	Strumenti di rilevazione dei dati.....	50
3.13	Aspetti etici.....	51
Capitolo 4: “Analisi dei dati e interpretazione dei risultati”		52
4.1	Introduzione all’analisi e all’interpretazione dei dati.....	52
4.2	Autonomia e ambiente preparato: analisi e interpretazione dei dati.....	52
4.2.1.	<i>Autonomia operativa e ambiente preparato.....</i>	53
4.2.2.	<i>Autonomia decisionale e ambiente preparato.....</i>	56
4.2.3.	<i>Autonomia relazionale e ambiente preparato</i>	59
4.2.4.	<i>Analisi del questionario: la percezione dell’insegnante sull’ambiente preparato.....</i>	62
4.3.	Autonomia e ruolo dell’insegnante: analisi e interpretazione dei dati.....	63
4.3.1.	<i>Autonomie e ruolo dell’insegnante.....</i>	64

4.3.4.	<i>Analisi del questionario: la percezione dell'insegnante sul proprio ruolo.....</i>	<i>69</i>
4.4.	Discussione dei risultati: confronto tra evidenze empiriche, quadro teorico e Indicazioni Nazionali.....	72
	Capitolo 5: “Conclusioni”.....	76
	Bibliografia e sitografia.....	78

INTRODUZIONE

La presente tesi di ricerca è volta ad analizzare il ruolo centrale dell'autonomia all'interno di una sezione sperimentale montessoriana di una scuola dell'infanzia nella città di Savona. L'interesse per questo argomento nasce dalla volontà di osservare come oggi il metodo Montessori venga applicato concretamente nel contesto scolastico italiano, dove le sezioni montessoriane nella scuola dell'infanzia sono ancora relativamente poche. In questo contesto, l'autonomia rappresenta un aspetto fondamentale e caratterizzante del metodo, poiché costituisce uno degli obiettivi principali del percorso educativo del bambino.

Il lavoro si propone quindi di approfondire il concetto di autonomia sia dal punto di vista teorico sia attraverso l'osservazione di una realtà educativa specifica, analizzando come essa venga promossa nella pratica quotidiana all'interno dell'ambiente montessoriano.

Nel capitolo 1 viene inizialmente presentato, all'interno del primo paragrafo, un breve excursus sui punti salienti della vita di Maria Montessori, dagli albori fino alle prime esperienze con i bambini definiti all'epoca "anormali", con particolare attenzione alle sue ispirazioni pedagogiche. Successivamente, nel secondo paragrafo, viene descritta l'esperienza dell'apertura della prima Casa dei Bambini, momento fondamentale per lo sviluppo e la diffusione del suo metodo. Nell'ultimo paragrafo viene approfondita l'espansione del metodo Montessori, analizzandone sia il grande successo sia alcune delle critiche ricevute nel tempo, fino ad arrivare alla sua evoluzione nei giorni nostri.

Nel capitolo 2, in particolare nel primo paragrafo, vengono illustrati gli aspetti più importanti del metodo montessoriano in relazione al concetto centrale di autonomia. Si parte dall'analisi dei concetti di libertà e indipendenza, per poi proseguire con la

descrizione dell'ambiente preparato, fino ad arrivare al ruolo e alle caratteristiche dell'insegnante montessoriano. Nel secondo paragrafo vengono inoltre citati brevemente i contributi di alcuni pedagogisti che hanno riflettuto sul tema dell'autonomia nello sviluppo del bambino. Nell'ultimo paragrafo viene infine messo al centro il rapporto tra l'autonomia e le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, evidenziando come questo principio sia riconosciuto anche nel quadro normativo del sistema scolastico italiano.

Nel capitolo 3 viene raccontata la metodologia della ricerca e il contesto dell'indagine, mentre nel capitolo 4 vengono presentati e analizzati i risultati emersi dalla ricerca, attraverso l'interpretazione dei dati raccolti.

Infine, nel capitolo 5 vengono espone le conclusioni della ricerca, con alcune riflessioni finali sui risultati ottenuti e sulle possibili implicazioni educative rispetto al tema dell'autonomia nella scuola dell'infanzia.

Capitolo 1:

“Maria Montessori: vita e nascita del metodo”

1.1. Cenni biografici

Per comprendere a fondo il metodo montessoriano, risulta fondamentale analizzare la vita, le influenze culturali e le esperienze professionali di Maria Montessori, poiché è proprio a partire da tali elementi che si sviluppa il suo pensiero pedagogico.

Infatti, Maria Montessori con il suo metodo è considerata una delle più grandi pedagogiste di tutta la storia. Le parole di sua nipote Marilena descrivono in breve l’eccezionale persona che Maria fu in vita: *“Era un essere unico. Del tutto diverso dal resto dell’umanità. [...] Vedeva le cose cent’anni prima [...]. Una forza cosmica la spingeva a continuare lungo una strada che da sé non avrebbe mai scelta. Rispondeva alla forza del suo destino.”* (Marilena Montessori, cit. in Balsamo, 2010, p. 22).

1.1.1. Infanzia e formazione

Maria Tecla Artemisia Montessori nacque nella tranquilla cittadina di Chiaravalle (in provincia di Ancona) il 31 agosto 1870 da Alessandro Montessori e Renilde Stoppani. Il padre, ferrarese di famiglia nobile, prese parte alle battaglie per la liberazione e, successivamente, lavorò come impiegato nel dipartimento delle finanze papali in delle fabbriche di sale. Divenne poi ispettore del sale e del tabacco a Bologna e Faenza. Nel 1865 fu inviato a Chiaravalle dove conobbe e sposò Renilde Stoppani, appartenente ad una famiglia di proprietari terrieri. Figura di media cultura, qualità rara per le donne che vivevano in ambiente rurale, aveva in comune con il marito gli stessi ideali patriottici e liberali e la stessa fede cattolica.

Alla sola età di cinque anni Maria, insieme alla sua famiglia, si trasferì a Roma, anche se rimarrà strettamente legata al suo paese natìo. Tant'è che, durante il suo ultimo viaggio in Italia, desiderò visitare i luoghi della sua infanzia insieme al figlio Mario¹.

Egli ricordò di quel viaggio le parole della madre: “*Adesso sono contenta, adesso anche se muoio ho rivisto il mio paese!*” (Montessori, cit. in Giovetti, 2014, p. 9).

Durante la sua infanzia, Maria Montessori ebbe alcune difficoltà scolastiche² ma nutriva allo stesso tempo una profonda vocazione religiosa. A testimonianza di questa fede si ricorda un evento vissuto dalla giovane Maria all'età di dieci anni: per quanto malata di rosolia, ella rassicurò la madre esortando tali parole: “*Non ti preoccupare, mamma, io non morirò. Ho troppo da fare*” (Montessori, cit. in Giovetti, 2014, p. 9).

I genitori di Maria avevano due diverse aspettative per quanto riguarda il futuro della propria figlia: la madre pensava che Maria fosse destinata a una grande missione, mentre il padre sperava che diventasse maestra, unico mestiere che potesse bilanciare il ruolo di moglie e madre.

Scontrandosi con il volere del padre, Maria espresse il proposito di diventare ingegnere e di frequentare, quindi, una scuola tecnica. Riuscì a iscriversi alla Regia Scuola Tecnica Michelangelo Buonarroti a Roma e, per quanto uscì con ottimi voti, il percorso triennale non le fu facile: essendo insieme a un'altra ragazza l'unica femmina iscritta alla scuola non veniva accettata dai maschi. Inoltre, gli anni di studio le risultarono faticosi a causa della rigidità e della monotonia dello stile di insegnamento. Maria Montessori continuò gli studi per altri quattro anni presso il Regio Istituto Tecnico Leonardo Da Vinci.

¹ Maria Montessori ebbe un unico figlio, Mario Montessori, nato dalla relazione con il collega medico Giuseppe Montesano.

² Per quanto Maria Montessori andasse volentieri a scuola, non primeggiava, anche a causa delle sue condizioni di salute in quegli anni.

Quando Maria dovette iscriversi alla facoltà di ingegneria ci fu un evento che cambiò le sorti del suo futuro e che la portò a prendere la decisione di iscriversi alla facoltà di medicina. Una delle sue future collaboratrici, Maria Maccheroni, raccontò il fatto in precedenza narrato dalla stessa Montessori: *“Fu un momento. Una sera in una via di Roma Maria vide seduta sul marciapiede una povera donna con in grembo un piccolo bambino, che aveva in mano una strisciolina di carta rossa. Ricordava bene questo dettaglio, ne parlava descrivendo questa scena nella via e diceva che in quel momento le venne la decisione di studiare medicina. Mentre raccontava questi strani fatti i suoi occhi avevano uno sguardo profondo come se volesse cercare, scavare tra cose che sono al di là delle parole. E lei stessa domandava: ‘Perché?’ . Con un lieve, espressivo movimento della mano, faceva capire che strane cose accadono dentro di noi per guidarci a un fine che non conosciamo [...]”* (Maria Maccheroni, cit. in Giovetti, 2014, p. 11).

L'iscrizione alla facoltà di medicina non fu semplice: sia per l'avversione da parte del padre sia perché la professione medica veniva considerata socialmente un mestiere prettamente maschile. Inoltre, l'ammissione a tale facoltà era consentita solo a chi aveva intrapreso studi classici e quindi conoscesse il greco e il latino. Maria fu costretta perciò a frequentare prima due anni presso la facoltà di scienze naturali, matematica e fisica.

Anche durante gli anni di studio Montessori ebbe molte difficoltà, tra cui lo scetticismo di chi non riusciva a comprendere la sua freddezza e la sua apparente indifferenza dinanzi alle pratiche mediche, considerate allora particolarmente impressionanti per una donna. In realtà, all'inizio Maria Montessori faticava durante le lezioni di anatomia, in particolare nelle esercitazioni con i cadaveri. Tuttavia, grazie all'incoraggiamento del professor Giuliani imparò a gestire il disagio, sviluppando una grande forza interiore, aspetto che caratterizzerà tutta la sua futura vita personale e professionale. Come scrive lei stessa all'interno di una lettera spedita a un'amica: *“[...] Io non sono famosa grazie alla mia*

abilità o alla mia intelligenza, ma per il mio coraggio e la mia indifferenza nei confronti di tutto. È una cosa che, se la si desidera, si può sempre ottenere, ma ci vogliono degli sforzi spaventosi” (Montessori, cit. in Giovetti, 2014, p. 14).

1.1.2. Prime esperienze con bambini “anormali” e relative ispirazioni pedagogiche

Il pensiero pedagogico di Maria Montessori, che la portò successivamente all’ideazione del sistema educativo delle Case dei Bambini, si sviluppò dopo aver conseguito la laurea. Tuttavia, già durante gli anni universitari poté entrare in contatto con i bambini ricoverati nel manicomio di Santa Maria della Pietà. Lavorando poi come dottoressa assistente alla Clinica Psichiatrica presso l’Università di Roma, ebbe modo di osservare e fare pratica clinica dei bambini con ritardo mentale.

A proposito di tale esperienza, Maria Maccheroni raccontò un evento che Montessori visse e che la portò a sviluppare la sua concezione pedagogica: *"Un giorno Maria venne portata in una stanza dove stava un gruppetto di bambini deficienti. Erano affidati alle cure di una donna che senz'altro li presentò come ghiotti e sudici. 'In che modo?', domandò la dottoressa. E l'altra subito: 'Appena finito di mangiare si gettano per terra, raccolgono le briciole di pane e le mangiano'. Maria si guardò intorno. In quella stanza non c'era nulla, assolutamente nulla, che i bambini potessero prendere in mano. Quelle briciole di pane davano l'unica occasione di servirsi della mano e del pollice. E Maria capì in un lampo di intuizione che i piccoli avevano bisogno di fare, di stabilire un contatto col mondo. Erano imprigionati e dovevano invece essere liberi; erano isolati, ma cercavano disperatamente di sviluppare il corpo, la mente, la personalità. Vide che nei loro occhi c'era la fiammella di intelligenza che c'è in tutti gli uomini, e decise di alimentarla"* (Maria Maccheroni, cit. in Giovetti, 2014, p. 19).

L'idea di Montessori, emersa pubblicamente durante il Congresso pedagogico di Torino del 1898, si basava sull'assunto secondo cui grazie all'educazione anche le "menti inferiori" si sarebbero potute sviluppare. La questione era quindi prevalentemente pedagogica piuttosto che medica. Negli stessi anni partecipò alla Lega nazionale per la protezione dei fanciulli deficienti, organizzando conferenze in Italia per diffondere la nascente pedagogia speciale³.

A ispirare tale pensiero furono i lavori pedagogici di Jean-Marc Gaspard Itard (1775-1838), medico e pedagogista francese vissuto circa un secolo prima di Maria Montessori, e di Edouard Séguin (1812-1880), allievo di Itard, maestro e poi medico.

Tra i lavori di Itard ricordiamo i suoi tentativi di educazione del senso dell'udito, che lo portarono a riuscire a far sentire i sordastri. Ampliò i metodi educativi inizialmente adottati per lo sviluppo del senso dell'udito a tutti gli altri sensi, sperimentandoli nel caso di un bambino di nome Victor, conosciuto come "il selvaggio dell'Aveyron".

All'interno di "*Des premiers développements du jeune sauvage de l'Aveyron*" (1801), narrò la sua esperienza di rieducazione del giovane vissuto allo stato di natura per anni. Itard può essere considerato come il padre della pedagogia sperimentale, in quanto, attraverso studi scientifici, riuscì ad elevare fanciulli "anormali" attraverso una serie di esercizi mirati.

Il lavoro di Edouard Séguin impressionò ancor più il pensiero di Maria Montessori. Come ella scrisse: "*Il merito di aver completato un vero sistema educativo per fanciulli deficienti, spetta a Edouard Séguin*" (Maria Montessori, cit. in Giovetti, 2014, p. 22).

³ Oggi, la pedagogia speciale riflette su strategie e modelli di azione per ridurre le differenze e portare al massimo potenziale le singole personalità in situazione di disagio, sia esso derivante da un deficit fisico, sensoriale o psichico oppure da privazione socio-culturale (Pinnelli, 2015, p. 184).

Nell'opera di Séguin "*Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*" (1846), egli raccontò della sua esperienza con bambini "anormali" e del suo pensiero pedagogico.

Secondo il medico francese, soltanto attraverso l'educazione si può correggere il movimento, la percezione, il ragionamento e la sensibilità del bambino con ritardo mentale. Durante un viaggio a Londra e a Parigi nel 1899, Montessori studiò direttamente i materiali di Séguin e ne fece tradurre l'opera "*Idiocy: and its Treatment by the Physiological Method*" (1866).

Il pensiero e le pratiche di Itard e Séguin furono centrali per le esperienze successive di Maria Montessori. Ella ebbe infatti il compito di tenere delle conferenze per le maestre di Roma sull'educazione dei bambini "frenastenici", che la portarono nel 1900 a dirigere la Scuola Magistrale Ortofrenica. Prima di tale esperienza, però, Montessori diresse per due anni l'istituto medico-pedagogico di via dei Volsci, dove venne integrata una classe frequentata da tutti quei bambini che all'epoca venivano considerati ineducabili a causa del loro ritardo mentale.

Oltre a dirigere l'istituto, Maria Montessori dedicò il suo tempo all'istruzione di questi bambini. I risultati furono sorprendenti, tant'è che riuscì a far superare prove d'esame nella scuola pubblica ai bambini presi in carico da lei, valutazione solitamente raggiunta dai soli bambini "normali". Secondo Montessori, la motivazione legata a tale successo stava nell'approccio educativo: anziché soffocarli, come avveniva per i bambini "normali", i fanciulli presi in carico da lei furono seguiti, incoraggiati, rispettati e confortati.

Attraverso queste esperienze, a Montessori iniziò a maturare l'idea che l'approccio adottato sui bambini "anormali" si potesse anche mettere in atto per i bambini "normali".

1.2. La nascita delle Case dei Bambini

1.2.1. La prima “Casa dei Bambini”

Maria Montessori riuscì a mettere in pratica la sua idea quando, nel 1906, fu chiamata ad organizzare una scuola infantile nel popoloso quartiere San Lorenzo di Roma. Le parole della pedagoga descrivono accuratamente questo rione agli inizi del XX secolo: *“Quando sono venuta la prima volta per le vie di questo quartiere dove la gente per bene passa solo dopo morta⁴ ho avuto l'impressione di trovarmi in una città dove fosse avvenuto un gran disastro⁵. Tale infatti è l'aspetto di questo lembo di città costruita su una terra vicina all'estrema dimora dei cittadini”* (Maria Montessori, cit. in Honegger Fresco, 2018, p. 94).

L'idea di costruire una scuola infantile in questa zona nacque dall'ingegnere Eduardo Talamo, impegnato in un grande progetto innovativo e di risanamento urbano a San Lorenzo. Oltre a costruire edifici popolari, Talamo pensò di realizzare all'interno di ciascuno anche una struttura educativa. Secondo lui: *“con la Scuola in casa si sarebbe impresso nell'ambiente [...] una nuova sostanza vasta e fecondatrice di civiltà, che nel bambino [...] raggiunge la famiglia e dalla famiglia si diffonde nella casa”* (Eduardo Talamo, cit. in Honegger Fresco, 2018, p. 95-96).

Fu proprio l'ingegner Talamo che chiamò Maria Montessori per la realizzazione di tale progetto e la pedagoga accettò l'impresa, cogliendo subito l'importanza sociale e pedagogica di tale istituzione. A dire il vero, Montessori pensava di attuare il suo metodo in una classe prima primaria e, fino a quel momento, non aveva mai considerato di poter lavorare con bambini così piccoli. A tal proposito la pedagoga racconta: *“Fu il puro*

⁴ Con la frase “la gente per bene passa solo dopo morta”, Montessori intendeva il cimitero “Verano” che si trova nella zona di San Lorenzo.

⁵ Il rione di San Lorenzo all'inizio del XX secolo presentava un aspetto piuttosto malandato, con strade sconnesse e palazzi modesti.

caso che mi fece balenare alla mente questa nuova luce” (Maria Montessori, cit. in Giovetti, 2014, p. 53).

Montessori decise di nominare questa scuola, ma anche quelle future che seguivano il suo metodo, “Casa dei Bambini”. La prima tra esse fu aperta il 6 gennaio 1907 in via dei Marsi 53, dove Maria ebbe il compito di dirigerla. La scuola, gratuita⁶ e dotata di refettorio, si trovava al piano terra e doveva ospitare tutti i bambini dai tre ai sei anni che vivevano in quel quartiere.

I bambini erano circa una cinquantina e, prendendo in riferimento il lavoro di Itard, potevano essere considerati dei veri e propri piccoli “selvaggi”: timidi, goffi, impauriti, in apparenza privi di intelletto e responsabilità, tanto che per molte persone erano considerati pressoché ineducabili.

In realtà, le prime esperienze di Case dei Bambini portarono a risultati straordinari che nel tempo non furono mai più raggiunti. Infatti, le famiglie dei bambini che frequentavano queste scuole d’infanzia erano povere ma oneste, spesso analfabete e vivevano di lavori umili e saltuari. Proprio per questo i bambini non ricevevano nessuna educazione e ciò, paradossalmente, evitava conflitti che potessero ostacolare il metodo. Inoltre, anche le maestre non erano delle vere e proprie insegnanti: si trattava di donne semplici, senza idee rigide e con poca istruzione.

Il successo del metodo, a partire dalla prima esperienza nelle Case dei Bambini in via dei Marsi, si racchiude in tali parole: *“Io cominciai la mia opera come un contadino che avesse a parte una buona semente di grano e al quale fosse stato offerto un campo di terra feconda per seminarvi liberamente. Ma non fu così; appena mossi le zolle di quella*

⁶ La scuola, per quanto fosse gratuita, doveva essere mantenuta decorosa dalle famiglie, che a turno si prestavano alla manutenzione dei locali.

terra, io trovai oro invece che grano: le zolle nascondevano un prezioso tesoro. Io non ero il contadino che credevo di essere: io ero piuttosto come Aladino che aveva tra le mani, senza saperlo, una chiave capace di aprire tesori nascosti” (Maria Montessori, cit. in Montessori, 2022, *Il segreto dell’infanzia*, p. 151).

Maria Montessori, nel discorso che fece il 7 aprile 1907 per l’inaugurazione di una seconda Casa dei Bambini nel medesimo quartiere, descrive che cosa sono effettivamente queste scuole d’infanzia: “[...] *Non un ricovero dei fanciulli: ma una vera scuola di educazione, i cui metodi sono ispirati ai razionali principi della pedagogia scientifica. [...]*” (Maria Montessori, cit. in Montessori, 2022, *La scoperta del bambino*, p. 372).

Da San Lorenzo, che Montessori definisce la “*Mecca dell’educazione*”⁷ (Maria Montessori, cit. in Montessori, 2022, *La scoperta del bambino*, pag. 42), iniziarono a diffondersi in Italia, ma anche all’estero, numerose Case dei Bambini, anche per le classi medie e l’aristocrazia. È di rilievo citare la Casa dei Bambini aperta all’*Umanitaria*⁸ di Milano il 18 ottobre 1908, che si prese l’impegno di fabbricare il materiale adatto per il suo metodo.

1.3. Diffusione, sviluppo e dibattito critico sul metodo

Il metodo Montessori è, fin dalle sue origini, uno degli approcci più conosciuti e diffusi a livello internazionale. Il suo successo globale si deve non solo alla personalità carismatica e alla visione innovativa di Maria Montessori, ma anche al contributo di importanti figure di spicco nel panorama educativo e culturale. Montessori dovette però anche far fronte a

⁷ San Lorenzo, grazie al metodo applicato all’interno delle Case dei Bambini, divenne luogo di interesse e, da ogni parte del mondo, vi giunsero persone note come sovrani, aristocratici, scienziati e ministri.

⁸ L’*Umanitaria* di Milano viene descritta da Montessori all’epoca come la “maggiore istituzione sociale presente in Italia” (Maria Montessori, cit. in Montessori, 2022, *La scoperta del bambino*, pag. 42).

numerose critiche in contrasto con la natura del suo metodo e con la rigidità della stessa pedagogista.

1.3.1. Espansione globale

Con l'apertura della prima Casa dei Bambini nel quartiere di San Lorenzo, molte figure note iniziarono a farle visita, incuriosite dall'approccio innovativo adottato dalla pedagogista. Tra i visitatori spiccavano figure come Alice Hallgarten e il marito Leopoldo Franchetti, i quali si occupavano di educazione e alfabetizzazione rivolte alle classi meno abbienti. Alice fu una grande sostenitrice di Maria e riuscì a far riportare il pensiero della pedagogista all'interno di riviste pedagogiche americane e inglesi dopo aver parlato con una giornalista statunitense. Inoltre, nel 1909 Hallgarten invitò la pedagogista nella sua casa romana per scrivere del suo metodo. L'opera, intitolata "*Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*", fu redatta in venti giorni e diede inizio all'enorme successo di Maria Montessori, sia a livello nazionale che internazionale.

Un'altra figura nota che contribuì alla diffusione del metodo fu l'aristocratica Maria Guerrieri Gonzaga. Ella affidò alla ditta Bässoli di Gonzaga (in provincia di Mantova) la produzione in serie dei materiali Montessori, che la pedagogista volle replicati alla perfezione. All'aristocratica Gonzaga si deve inoltre il merito di aver ospitato per molti mesi centocinquanta bambini sfollati da Caporetto, mettendo a disposizione una scuola montessoriana.

Ben presto il "*Il metodo*" di Maria Montessori venne tradotto in varie lingue di diversi Paesi nel mondo: inglese, russo, tedesco, giapponese, rumeno, spagnolo, olandese, francese e in molte altre. Negli Stati Uniti, la traduzione inglese della prima edizione dell'opera dal titolo "*The Montessori Method*" si esaurì in soli quattro giorni.

La conoscenza di tale impianto pedagogico portò di conseguenza all'apertura di numerose Case dei Bambini, come in Francia, in Germania, in Australia, in Belgio, in Inghilterra, in Scozia, in Russia e negli Stati Uniti. Anche in Italia le Case dei Bambini aumentarono e non soltanto in quartieri popolari ma anche in zone benestanti.

Notevoli furono gli studi condotti sul metodo e, tra il 1909 e il 1914, furono duecento gli articoli e i libri pubblicati su tale sistema educativo in Inghilterra e negli Stati Uniti.

Anche la stessa Montessori, dopo la pubblicazione de *“Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini”*, ampliò la propria produzione letteraria, tra cui si ricordano *“Antropologia pedagogica”* (1910), *“L'autoeducazione nelle scuole elementari”* (1916) e *“Manuale di pedagogia scientifica”* (1921).

Montessori diede molta importanza anche alla formazione delle future maestre, organizzando corsi sia nazionali che internazionali. In Italia, ad esempio, tenne un corso a Città di Castello nel 1909 e negli anni successivi due corsi presso le Suore Francescane Missionarie a Roma. Allo stesso tempo Montessori promosse corsi internazionali: nel 1913 tenne il primo corso internazionale a Roma presso la sua abitazione con partecipanti provenienti da molti Paesi del mondo; successivamente ne organizzò anche fuori dall'Italia, come quello tenutosi a Barcellona nel 1916.

Maria Montessori ebbe infatti modo di viaggiare molto dove, oltre a promuovere attività formative, partecipò a diverse conferenze. Tra i suoi viaggi si ricordano quelli in diversi Paesi europei – tra cui Spagna, Inghilterra, Austria, Germania, Ungheria e Francia – e quelli extraeuropei, come negli Stati Uniti e in India.

Al fine di impedire interpretazioni soggettive del metodo e quindi per la “salvaguardia dell'idea montessoriana”, la pedagoga fondò nel 1929 l'*Association Montessori*

Internationale (AMI) che ebbe inizialmente sede a Roma per poi stabilirsi definitivamente ad Amsterdam. Tale associazione coordina tutt'oggi numerose associazioni, come la *Montessori Society of Scotland* fondata nel 1916, la *Montessori Society* di Londra nel 1919 e la *Deutsche Montessori Gesellschaft* nel 1925.

In Italia, esiste ancora oggi l'*Opera Nazionale Montessori* (ONM) fondata da Maria Montessori l'8 agosto 1924 a Roma. Tale ente “è erede e titolare di una definita tradizione educativa e pedagogica di carattere scientifico e si configura quale organizzazione nazionale di ricerca e sperimentazione, di formazione e aggiornamento, di assistenza e consulenza, di promozione e diffusione con riferimento ai principi ideali, scientifici e metodologici montessoriani” (Opera Nazionale Montessori <https://operanazionalemontessori.it/chi-siamo/>).

1.3.2. Alcune critiche al metodo

Prescindendo dall'enorme successo, come anticipato nel paragrafo 1.3., non mancarono le critiche rivolte a Maria Montessori.

Sulla sua persona veniva contestata un'apparente “gelosia” nei confronti del suo metodo, in quanto la pedagoga desiderava che fosse solo lei a tenere corsi di formazione⁹. Inoltre, molti la consideravano eccessivamente rigida: ogni Casa dei Bambini doveva essere fedele alle teorie e alle pratiche del suo metodo, inclusa la fabbricazione dei materiali sensoriali, che richiedevano standard di precisione molto rigorosi. A contribuire a tale visione fu la scrittrice statunitense Dorothy Fisher che, dopo la visita a una Casa dei Bambini a Roma, decise di divulgare nella sua patria il metodo montessoriano, scrivendo dei libri: “*A Montessori Mother*” (1912) e “*The Montessori Manual*” (1913).

⁹ Maria Montessori, oltre a se stessa, ha permesso soltanto alla pedagoga statunitense Helen Parkhurst di tenere corsi sul suo metodo.

In particolare, quest'ultima opera dipingeva la pedagoga come ideatrice di un metodo segnato da un rigore eccessivo.

Nel 1914, il pedagoga americano William Kilpatrick pubblica un'opera, intitolata "*The Montessori System Examined*". Questo scritto criticava alcuni aspetti del metodo Montessori, tra cui: l'eccessivo individualismo dovuto alla scarsa presenza di momenti di cooperazione sociale; una concezione "errata" di libertà, in quanto il bambino in realtà opera in un ambiente molto rigido e limitato; la quasi totale assenza di un'educazione alla creatività e all'immaginazione; una diversa interpretazione di "educazione dei sensi", ridotta, secondo Kilpatrick, a esercizi meccanici e senza un effettivo valore formativo.

Il metodo di Maria Montessori si poneva anche in contrasto con il contesto socio-culturale e le ideologie dell'epoca. Oltre a essere stata accusata di privilegiare le scuole private rispetto a quelle cattoliche, la pedagoga si oppose alle teorie innatiste dominanti in quegli anni, secondo cui il bambino nasceva con un'intelligenza predeterminata. Per Montessori, invece, la mente del bambino è "assorbente", ovvero è in grado, fin dalla nascita, di "assorbire" la cultura che lo circonda. A tal proposito, Montessori in una delle sue opere scrisse: "*[...] raggiungeremo la certezza che tutti i bambini indistintamente hanno questa capacità di "assorbire" la cultura. [...] Scoprimmo così che l'educazione [...] è un processo naturale che si svolge spontaneamente nell'individuo umano; [...] che si acquisisce per virtù di esperienze effettuate nell'ambiente*" (Maria Montessori, cit. in Montessori, 2022, *La mente del bambino. Mente assorbente*, p. 46-47).

1.3.3. *Il metodo Montessori oggi*

Uno studio recente del 2022¹⁰ ha stimato che pochi anni fa erano presenti 15.763 scuole Montessori distribuite in 154 Paesi in tutto il mondo e, contando che al momento di questa stesura è ottobre 2025, il numero potrebbe essere pressoché simile. Altre fonti riportano un numero appena più alto e generico, portando il numero di scuole in giro per il mondo a 22.000 ubicate in 117 Paesi (Coluccelli & Pietrantonio, 2023, p. 156). Per quanto Maria Montessori fosse di nazionalità italiana, il suo metodo in Italia non ha avuto lo stesso successo rispetto ad altri Paesi. In particolare, le scuole montessoriane sono maggiormente presenti negli Stati Uniti, in Germania, in Cina, in Thailandia, in Canada e in Tanzania¹¹.

Per quanto Maria Montessori fosse molto severa sulle pratiche del suo metodo, oggi non esistono tutele legali che salvaguardino l'autenticità dell'approccio montessoriano e, di conseguenza, possono chiamarsi "montessoriane" anche tutte quelle scuole che non ne applicano necessariamente i principi. Bisogna però sottolineare che nessuna metodologia educativa possa prescindere dal contesto storico in cui viene applicata. Per questo motivo, è inevitabile che le scuole montessoriane contemporanee siano in parte mutate rispetto alla prima Casa dei Bambini inaugurata nel lontano 1907.

Nonostante ciò, molti aspetti relativi al pensiero di Maria *Montessori sono oggi presenti all'interno della normativa scolastica italiana, come nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012 e nelle nuove Indicazioni Nazionali del 2025*. È quindi essenziale affermare che Montessori, a distanza di più di un secolo, continui a influenzare positivamente la pedagogia e la legislazione

¹⁰ Debs, M., de Brouwer, J, Murray, A, Lawrence, L., Tyne, M, C von der Wehl C., 2022, *Global Diffusion of Montessori Schools: A Report From the 2022 Global Montessori Census*.

¹¹ Debs, M., de Brouwer, J, Murray, A, Lawrence, L., Tyne, M, C von der Wehl C., 2022, *Global Diffusion of Montessori Schools: A Report From the 2022 Global Montessori Census*.

scolastica contemporanea. Ad esempio, se per Montessori “*La scuola deve diventare il luogo dove il bambino può vivere nella sua libertà*” (Maria Montessori, cit. in Coluccelli & Pietrantonio, 2023, p. 22) anche per la normativa italiana attuale “*La scuola si deve costruire come un luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi. Sono, infatti, importanti le condizioni che favoriscono lo star bene a scuola, al fine di ottenere la partecipazione più ampia dei bambini a un progetto educativo condiviso*” (Indicazioni Nazionali 2012, cit. in Coluccelli & Pietrantonio, 2023, p. 23).

Capitolo 2:

“Il concetto di autonomia nella scuola dell’infanzia: fondamenti montessoriani, prospettive pedagogiche e Indicazioni Nazionali”

2.1. I principi montessoriani come fondamento dell’autonomia

Le teorie seguite e le prassi attuate all’interno delle Case dei Bambini sono state descritte minuziosamente da Maria Montessori per la prima volta all’interno del libro *“Il metodo della pedagogia scientifica applicato all’educazione infantile nelle Case dei Bambini”* nel 1909 (poi riedita nel 1950 con il titolo *“La scoperta del bambino”*).

2.1.1. La libertà

Il concetto di libertà rappresenta il fulcro fondamentale del metodo montessoriano, influenzando in modo imprescindibile tutti i suoi aspetti: dallo sviluppo dell’autonomia, alla disposizione degli spazi, fino al ruolo dell’insegnante.

Ai tempi di Maria Montessori, l’idea di “libertà” risultava inconciliabile con l’idea tradizionale di scuola, in quanto si riteneva che concedere libertà agli studenti avrebbe compromesso la disciplina. Per questo, si pensava che la chiave dell’educazione fosse imporre silenzio e immobilità. È proprio qui, però, che Maria Montessori individuò il problema: un bambino costretto a tale coercizione sarebbe stato incapace di vivere pienamente, poiché non avrebbe avuto il controllo di sé. Montessori introdusse quindi il concetto di “disciplina attiva”: lasciando il bambino libero di muoversi nell’ambiente scolastico, egli *“si prepara non alla scuola, ma alla vita”* (Maria Montessori, cit. in Montessori, 2022, *La scoperta del bambino*, p. 56).

La maestra non deve quindi soffocare l'atto spontaneo del bambino, tranne nel caso in cui si tratti di azioni che possano risultare dannose o inutili. Montessori sottolineò come fosse difficile per le maestre comprendere il confine che separava ciò che fosse giusto (e che quindi non doveva essere ripreso) da ciò che fosse sbagliato (e che quindi necessitava una correzione). Per far cogliere questa soglia possiamo usare le parole della pedagogista, la quale affermò che una classe disciplinata è quell'ambiente dove i bambini si muovono *“utilmente, intelligentemente e volontariamente senza fare alcuno sgarbo”* (Maria Montessori, cit. in Montessori, 2022, *La scoperta del bambino*, p. 61).

Il processo di disciplina attiva adottato nelle Case dei Bambini non costituiva un iter semplice e immediato: attraverso la libertà di movimento il bambino perfezionava i suoi gesti e rifletteva su quale fosse la strategia più adatta da adottare nell'ambiente. E se, in un primo momento, un movimento goffo con le mani gli faceva cadere per terra l'oggetto desiderato, imparava poi, attraverso l'esperienza, come afferrarlo al meglio per non farlo cadere. Si passò così *“dai primi movimenti disordinati a quelli ordinati spontanei”* (Maria Montessori, cit. in Montessori, 2022, *La scoperta del bambino*, p. 62). Questo processo viene chiamato dalla pedagogista “autoeducazione”.

Attraverso l'assetto pedagogico della libertà, inoltre, si possono osservare le tendenze individuali e uniche di ciascun bambino: il fanciullo, potendosi muovere in libertà, sceglieva spontaneamente l'oggetto del desiderio; vi era quindi chi prediligeva l'uso di strumenti matematici, chi preferiva costruire delle alte torri o chi apprezzava maggiormente la lettura di un libro. Come affermava Maria: *“La nostra attenzione non si porta su tutte le cose indifferentemente ma su quelle «simpatizzanti» coi nostri gusti. Ci destano interesse le cose utili all'intimità della nostra vita”* (Maria Montessori, cit. in Balsamo, 2010, p. 72-73).

2.1.2. *L'indipendenza*

Come citato nel paragrafo 2.1.1., la libertà conduce all'indipendenza ed è responsabilità degli adulti, e quindi dei genitori e degli insegnanti, aiutare i bambini in tale cammino. Questo compito, per quanto fondamentale, risulta certamente più complesso: armandosi di pazienza l'adulto deve insegnare al bambino ad "imparare a fare". A discapito di questa complessa mansione sempre più figure adulte, pensando di aiutare i loro bambini o i loro discenti, si trasformano per loro in dei servi.

Nelle Case dei Bambini, i fanciulli vengono aiutati a bastare a se stessi e a non gravare sugli altri a causa del non saper fare. La maestra li supporterà quindi nell'imparare a camminare, correre, vestirsi, lavarsi, parlare correttamente e a svolgere tutte quelle mansioni essenziali per la vita pratica, come apparecchiare, sparecchiare, annaffiare le piante, spolverare, e così via. Si tratta di un lavoro arduo anche per i bambini, raggiungibile solo attraverso uno sforzo continuo. *"L'indipendenza [...] è una continua conquista e per mezzo di un continuo lavoro si giunge non solo alla libertà ma alla forza e all'auto-perfezione"* (Maria Montessori, cit. in Balsamo, 2010, p. 85).

Attraverso questa "educazione all'indipendenza" i bambini, oltre a diventare in futuro *"uomini forti, indipendenti e liberi"* (Maria Montessori, cit. in Montessori, 2022, *La scoperta del bambino*, p. 66), eviteranno di divenire prepotenti, attitudine presente in tutti quegli adulti che, invece, vengono serviti.

2.1.3. *L'ambiente*

Muoversi in libertà e acquisire autonomia è possibile soltanto in un ambiente preparato e a misura di bambino, dove l'arredamento, piccolo e leggero, possa essere spostato a piacere direttamente dai fanciulli. Nelle Case dei Bambini, ad esempio, i tavolini erano leggerissimi, così da poter essere trasportati senza fatica; le seggioline, anch'esse

maneggevoli, erano adeguate al corpo dei piccoli; il lavabo era ad “altezza bambino” e anche i piani laterali, utili per disporre asciugamani, spazzolini e saponi, erano pensati per essere alla loro portata.

Tale disposizione spaziale consentiva inoltre di ridurre al minimo l'intervento da parte della maestra. I bambini potevano infatti organizzarsi e gestire lo spazio liberamente e autonomamente, come suggerivano, ad esempio, le credenze con gli sportelli dotate di chiavi, che i bambini avevano la possibilità di usare senza chiedere il permesso all'insegnante. All'interno della sezione montessoriana vi erano anche tutti quegli ausili che permettevano ai fanciulli di mantenerla in ordine, anch'essi “a misura di bambino”, come una piccola scopa e un grazioso raccogli-immondizie.

Le aule montessoriane dovevano essere attraenti per i bambini: “«*Usami, con cura*» dicono i tavolini chiari e lustrati. «*Non lasciarmi oziosa*» dicono le piccole scope dal bastone dipinto a fiorellini. «*Immergi qui le tue manine*» dicono i lavabi puliti e pronti con i loro saponetti e spazzolini” (Maria Montessori, cit. in Montessori, 2022, *La scoperta del bambino*, p. 117).

Tutto l'arredamento era funzionale allo sviluppo fisico e psichico dei bambini: la natura stessa degli oggetti, da quelli più semplici fino ai delicati piatti di ceramica, suggerivano infatti come dovevano essere maneggiati. Come scrisse Maria Montessori: “[...] *tutto l'ambiente è come un educatore severo*” (Maria Montessori, cit. in Montessori, 2022, *La scoperta del bambino*, p. 117).

L'attenzione all'ambiente nelle Case dei Bambini non si limitava soltanto allo spazio interno dell'aula ma anche a quello esterno. Si trattava di superfici limitate, come terrazzi e giardini, dove i piccoli potevano, in autonomia, giocare, osservare la natura e prendersi cura delle piante e dei fiori.

2.1.3.1. I materiali di sviluppo

Il materiale per lo sviluppo adottato all'interno delle aule montessoriane fu il risultato di un'accurata selezione da parte della pedagoga. Tale scelta avvenne all'interno delle prime Case dei Bambini che, come anticipato, furono dei veri e propri campi sperimentali. Infatti, Montessori inserì nell'ambiente materiali diversi: da quelli usati da Itard e Séguin per i bambini frenastenici, a oggetti impiegati nella psicologia sperimentale, fino a strumenti ideati personalmente dalla stessa Montessori.

Questi materiali erano destinati a un'educazione sensoriale: ogni oggetto era infatti raggruppato in base a una precisa qualità fisica, come il colore, la forma, il suono, la dimensione, il peso, la temperatura, e così via. Ogni oggetto designava una determinata qualità, ma secondo una gradazione differente. Vi era per ogni materiale, quindi, un estremo "massimo" e uno "minimo", chiamati "contrasti", come nel caso della sfumatura di un colore o del tono emesso da una campanella.

Affinché i bambini lavorassero su una sola qualità e ne cogliessero le differenze, era fondamentale che tutte le altre caratteristiche dell'oggetto fossero le stesse: ad esempio, se si fosse voluto lavorare sulle differenze cromatiche, si sarebbero dovuti usare quadratini dello stesso materiale, della stessa forma e dello stesso peso, che differissero soltanto per il colore. Inoltre, tanto quanto l'ambiente, anche la natura estetica dei materiali di sviluppo era fondamentale e il loro stesso aspetto "invitava" i bambini ad usarli.

Tutti questi materiali erano costruiti in modo tale che il bambino potesse controllare l'errore e auto-correggersi: attraverso la ripetizione dell'esercizio, venivano stimolati il ragionamento, l'attenzione e la critica, che portavano il bambino a cogliere anche gli errori meno evidenti. Ciò avveniva senza l'intervento della maestra: con il metodo di

Maria Montessori il materiale non è più quindi “*un nuovo mezzo che si pone in mano all’antica maestra attiva per aiutarla nel suo compito d’insegnante*” (Maria Montessori, cit. in Montessori, 2022, *La scoperta del bambino*, p. 166) ma è “*un aiuto al bambino il quale li sceglie, se li appropria, li usa [...]. Così gli oggetti diventano «mezzi di sviluppo»*” (Maria Montessori, cit. in Montessori, 2022, *La scoperta del bambino*, p. 166-167).

Si potrebbe pensare che sviluppare e raffinare i sensi possa essere qualcosa di fine a se stesso, forse persino superfluo per tutti quei bambini che in futuro avrebbero scelto di non intraprendere professioni pratiche. In realtà, è proprio attraverso questo tipo di educazione, in particolare nella fascia d’età compresa tra i 3 e i 6 anni, che “*si formano le idee fondamentali e le abitudini dell’intelligenza*” (Maria Montessori, cit. in Montessori, 2022, *La scoperta del bambino*, p. 113).

2.1.4. Il ruolo dell’insegnante

Con il metodo Montessori cambia anche la figura dell’insegnante, che assume un ruolo di osservatrice e di guida, meno direttivo rispetto a quello previsto nei contesti scolastici tradizionali. È quindi l’indole dell’insegnante a rinnovarsi: non è più una figura severa ed autoritaria ma “*prudente, delicata e multiforme*” (Maria Montessori, cit. in Montessori, 2022, *La scoperta del bambino*, p. 167), con attributi valoriali quali la pazienza, la calma, l’umiltà e la carità. Per formare una brava maestra risulta quindi più importante un esercizio per l’anima piuttosto che una lettura intellettuale. Come afferma Maria Montessori: “*La maestra [...] si preoccupa eccessivamente delle «inclinazioni del bambino», del modo di «correggere le scorrettezze del bambino» [...], mentre dovrebbe cominciare a studiare i propri difetti, le proprie tendenze cattive*” (Maria Montessori, cit. in Montessori, 2022, *Il segreto dell’infanzia*, p. 204). Senza un lavoro introspettivo, l’insegnante non sarà in grado di comprendere i bambini ed educarli.

Nelle scuole tradizionali, la maestra era solita ricorrere a premi per i bambini più disciplinati e castighi per quelli più irrequieti. All'interno delle aule montessoriane, invece, questo approccio viene superato: il premio induce il bambino a compiere o evitare un'azione per ottenere una ricompensa, anziché spinto da una motivazione intrinseca; il castigo, invece, percepito come un'umiliazione, provoca nel bambino sensazioni di paura e impotenza.

Come citato nel paragrafo 2.1.3.1., la maestra assume un ruolo passivo dinanzi ai materiali di sviluppo ma questo non significa che non debba conoscerli a fondo. Al contrario, l'insegnante non deve limitarsi a imparare la teoria del materiale (quindi quale forma e quale funzione un oggetto ha), ma deve maturare un'esperienza diretta e continua con ognuno di essi. È necessario, infatti, che l'insegnante abbia usato più volte i materiali affinché possa, tramite l'osservazione, cogliere e comprendere in profondità il lavoro di ciascun bambino. Infatti, è la maestra a presentare i materiali di sviluppo ai discenti, mostrando accuratamente come si usano e, in un secondo momento, introducendone la giusta nomenclatura (liscio, ruvido, freddo, caldo, e così via).

Anche se nel metodo il bambino è il protagonista del proprio apprendimento, la figura dell'insegnante resta essenziale, in quanto responsabile di numerose funzioni chiave. La maestra è osservatrice: vigila affinché i bambini rimangano concentrati nei propri lavori senza essere disturbati, monitora che ogni alunno completi il proprio lavoro senza cedere o sottrarre il materiale ad altri e controlla che tutti i bambini ripongano al giusto posto il materiale di sviluppo dopo l'uso. La maestra è anche guida: accompagna i bambini nel percorso verso l'autonomia, mostra l'uso del materiale di sviluppo e li orienta senza interferire, rispettando la libertà di ciascuno.

2.2. L'autonomia nello sviluppo del bambino: altre prospettive pedagogiche in dialogo con Montessori

Maria Montessori non è l'unica figura della letteratura pedagogica e psicologica ad aver sottolineato l'importanza dell'autonomia nello sviluppo del bambino.

Tra gli studiosi che hanno affrontato questo tema si distingue lo psicologo e pedagogista sovietico Lev Vygotskij (1896-1934). Egli parlò di “Zona di Sviluppo Prossimale” (ZSP), ovvero la distanza tra ciò che il bambino sa fare da solo e ciò che riesce a fare con l'aiuto di un adulto o di un pari più competente. Grazie a questa collaborazione il bambino riesce a svolgere attività che in un primo momento non sarebbe in grado di svolgere da solo e, progressivamente, interiorizza tali competenze fino a diventare autonomo. Come afferma Vygotskij: *“nella collaborazione il bambino si rivela più forte e più intelligente che non nel lavoro individuale e ascende verso un livello superiore di potenzialità intellettive [...]”* (L. Vygotskij, cit. in Liverta Sempio, 1998, p. 62).

L'apprendimento, quindi, non deve limitarsi a ciò che il bambino sa già fare, ma deve orientarsi verso le sue potenzialità future. Per lo psicologo e pedagogista sovietico, infatti, *“è buono quell'apprendimento che precede lo sviluppo”* (L. Vygotskij, cit. in Liverta Sempio, 1998, p. 63), perché stimola e attiva funzioni che sono ancora in fase di maturazione nella Zona di Sviluppo Prossimale.

Allo stesso modo Maria Montessori sostiene che il bambino dev'essere sostenuto nel suo sviluppo attraverso l'ambiente e la guida dell'adulto, anche se l'insegnante non sostituisce l'azione del bambino, ma lo aiuta a sviluppare gradualmente le proprie capacità. In modo simile a quanto affermato da Vygotskij, il bambino nella prima infanzia apprende inizialmente secondo un proprio percorso spontaneo, ma è anche capace di apprendere grazie alla guida dell'adulto.

Un altro studioso che ha contribuito ad ampliare la riflessione sullo sviluppo dell'autonomia è lo psicologo e pedagogista svizzero Jean Piaget (1896-1980). Nella sua teoria dello sviluppo cognitivo egli individua alcuni *invarianti funzionali*, ossia le caratteristiche costanti del funzionamento dell'intelligenza che rimangono uguali nel corso dello sviluppo. Tra di esse vi è l'*adattamento*, ovvero il processo attraverso cui l'individuo si relaziona con l'ambiente, realizzato tramite l'*assimilazione* e l'*accomodamento*. Attraverso l'assimilazione il soggetto integra le nuove esperienze negli schemi mentali già posseduti, mentre attraverso l'accomodamento modifica tali schemi per adattarsi alle caratteristiche della realtà. Come sottolinea Piaget: *“l'assimilazione e l'accomodamento sono dunque i due poli di un'interazione tra l'organismo e l'ambiente, che è la condizione di ogni funzionamento biologico e intellettuale”* (J. Piaget, cit. in Liverta Sempio, 1998, p. 148).

In questo senso il bambino non è un soggetto passivo, ma costruisce attivamente la propria conoscenza. Anche nella pedagogia montessoriana il bambino costruisce le proprie competenze attraverso l'interazione con l'ambiente e con i materiali di sviluppo predisposti dall'adulto. In questo senso, l'ambiente educativo assume un ruolo fondamentale nel favorire l'esplorazione e quindi lo sviluppo progressivo dell'autonomia.

Un ulteriore contributo alla comprensione dello sviluppo dell'autonomia nel bambino è offerto dalla prospettiva dello psicologo statunitense Jerome Bruner (1915-2016), secondo cui lo sviluppo infantile è un processo sociale e culturale. Il bambino non è un individuo isolato e passivo, ma vive fin dalla nascita inserito in una rete di relazioni sociali che favoriscono l'acquisizione delle competenze cognitive e comunicative. In questo contesto l'adulto svolge una funzione di sostegno, chiamata “*scaffolding*”, ovvero una struttura di supporto che guida il bambino nelle prime esperienze di apprendimento, facilitando lo sviluppo delle sue capacità. Questo supporto viene progressivamente ridotto

man mano che il bambino acquisisce maggiore competenza, favorendo così il graduale sviluppo dell'autonomia. Secondo la prospettiva di Bruner, quindi, *“il bambino acquisisce la conoscenza del significato degli eventi che vive mediante la partecipazione attiva a un contesto interattivo alimentato dagli scambi ripetuti con la propria madre”* (Liverta Sempio, 1998, pag. 277).

Questa visione è simile a quella montessoriana, in quanto l'adulto assume il ruolo di guida, sostenendo il bambino nel suo percorso di apprendimento senza sostituirsi alla sua azione e favorendo lo sviluppo progressivo delle sue capacità e della sua autonomia.

2.3. L'autonomia nelle nuove Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia: un confronto con la pedagogia montessoriana

Le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012 saranno presto sostituite dalle nuove *Indicazioni Nazionali*, che entreranno in vigore il 1° settembre 2026.

Il nuovo documento, adottato con il Decreto 9 dicembre 2025, n. 221, presenta una visione pedagogica rinnovata rispetto alle precedenti Indicazioni e si conferma come uno dei riferimenti fondamentali per gli insegnanti – ma non solo - della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado.

All'interno del testo viene richiamato più volte il concetto di autonomia e l'importanza del suo sviluppo, sia in modo esplicito sia implicito. Emergono, quindi, numerosi elementi riconducibili alla visione pedagogica di Maria Montessori, i cui principi, a distanza di oltre un secolo, si confermano ancora oggi centrali e fondamentali per la crescita del bambino.

Tra questi, in particolare, si evidenzia il porre il bambino al centro del processo educativo, principio che trova riscontro anche nel richiamo all'articolo 3 della Dichiarazione universale dei diritti umani: *“Ogni individuo ha diritto alla vita, alla libertà ed alla sicurezza della propria persona”* (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025, p. 8).

In questa prospettiva, si inserisce il paragrafo intitolato *“Libertà, cura di sé ed etica del rispetto”*, nel quale si ribadisce la centralità dello studente, inteso come soggetto attivo del proprio apprendimento: *“Il principio educativo che sottende la scuola, a partire dall'infanzia, è la centralità dello studente che è soggetto attivo del proprio apprendimento e che, grazie alla scuola, impara progressivamente a governare il bene inestimabile della libertà. La libertà [...] è il cuore pulsante della nostra democrazia. Il contenuto originario della libertà si connota [...] come possibilità di autodeterminarsi nei diritti e nei doveri”* (Ministero dell'istruzione e del Merito, 2025, p. 10).

Tale visione richiama da vicino il pensiero montessoriano, secondo cui il bambino non viene preparato alla scuola ma alla vita, in un'ottica orientata al suo sviluppo futuro. In questo quadro assume un ruolo fondamentale anche l'insegnante, chiamato a predisporre un ambiente educativo che favorisca l'esercizio della libertà e dell'autonomia. Come indicato nel documento, infatti, *“l'apprendimento della libertà avviene attraverso esperienze diversificate”* (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025, p. 10).

La figura docente è quindi in linea con la prospettiva montessoriana, in cui l'adulto guida senza imporsi ed è capace di orientare l'esperienza del bambino. In tal senso, l'insegnante è descritto come *“esempio fondamentale affinché il desiderio dell'allievo non resti allo stato di pura tensione psicologica ma si orienti verso degli oggetti definiti che sono le esperienze [...]”* (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025, p. 9). Inoltre, *“le dimensioni della professionalità dell'insegnante di scuola dell'infanzia sono riconducibili al profilo di un adulto accogliente, in ascolto, incoraggiante, responsabile,*

partecipe e “regista” di una didattica finalizzata all’educazione indiretta” (Ministero dell’istruzione e del Merito, 2025, p. 24).

Non a caso, all’interno delle Indicazioni vengono richiamati esplicitamente alcuni pedagogisti i cui principi risultano coerenti con questa impostazione, tra cui la stessa Montessori, sottolineando così l’importanza di una figura docente capace di sostenere l’autonomia del bambino senza limitarne l’iniziativa.

Passando poi alla sezione dedicata alla scuola dell’infanzia, l’autonomia emerge come una delle finalità educative principali: *“La scuola dell’infanzia [...] si pone come principali finalità [...] la progressiva conquista dell’autonomia (in termini di autodirezione e autoregolazione, iniziativa personale, cura di sé) [...]”* (Ministero dell’Istruzione e del Merito, 2025, p. 22).

Tale acquisizione attraversa tutti e cinque i campi di esperienza della scuola dell’infanzia, che rappresentano gli ambiti fondamentali attraverso cui i bambini organizzano le proprie attività, costruiscono conoscenze e sviluppano competenze.

Il primo campo di esperienza, *“Il sé e l’altro”*, vuole rappresentare l’ambito in cui il bambino sviluppa la propria identità personale e costruisce le prime forme di relazione con gli altri, in un percorso che risulta essere strettamente connesso alla progressiva acquisizione dell’autonomia. In questo contesto, competenze come la costruzione dell’identità e lo sviluppo dell’autostima risultano fondamentali, in quanto costituiscono la base per poter agire in maniera indipendente.

In tale prospettiva si inseriscono anche le attività di vita pratica, come *“apparecchiare e sparecchiare la tavola della mensa, prendersi cura delle piante in aula”* (Ministero dell’Istruzione e del Merito, 2025, p. 26), che richiamano direttamente il pensiero di Maria Montessori. Secondo la pedagoga, infatti, il bambino sviluppa autonomia

proprio attraverso l'azione concreta e significativa, imparando a “fare da sé” all'interno di un ambiente strutturato.

All'interno del campo di esperienza *“Il corpo e il movimento”*, il bambino impara a conoscere il proprio corpo e a controllarne i movimenti anche in relazione allo spazio in cui si trova. Prendendo in considerazione i principi montessoriani, il movimento non è solo attività fisica, ma rappresenta un mezzo fondamentale per apprendere. Infatti, attraverso l'esperienza diretta e la ripetizione dei movimenti, il bambino impara a entrare in relazione con l'ambiente, utilizzando gli oggetti al suo interno e correggendone eventualmente l'utilizzo.

Le Indicazioni sottolineano infatti che *“si sperimentano le potenzialità e i limiti della propria corporeità, il senso di stima personale, la consapevolezza dei rischi legati all'impiego di movimenti smodati. Con il proprio corpo, le bambine e i bambini imparano a giocare [...]”* (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025, p. 27). Tra le competenze previste emergono inoltre la capacità di *“produrre gesti, condotte, sequenze motorie [...] in grado di rafforzare la propria identità personale e la propria autonomia”* e di *“orientarsi nello spazio, in relazione agli altri e all'ambiente”* (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025, p. 27).

Sempre in questo ambito si ritrova un forte richiamo alla necessità di predisporre ambienti adeguati ai bisogni dei bambini, tema centrale anche nella pedagogia montessoriana. Le Indicazioni evidenziano infatti una criticità della società contemporanea, affermando che *“l'odierna società non è in grado di mettere a disposizione dei più piccoli spazi e tempi a loro misura”* (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025, p. 27). Ne deriva l'importanza, per l'insegnante, di creare contesti educativi *“a misura di bambino”*, ricchi di materiali stimolanti, in continuità con l'idea montessoriana dei materiali di sviluppo.

Gli altri tre campi di esperienza non trattano in modo esplicito il tema dell'autonomia, ma lo implicano in maniera trasversale. Nel campo *“Immagini, suoni e colori”*, ad esempio, emerge il valore dell'educazione sensoriale, strettamente collegata all'autonomia. Le Indicazioni sottolineano la necessità di *“educare alla discriminazione sensoriale, al piacere del bello e al gusto attraverso l'esplorazione di una pluralità di materiali”* (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025, p. 28), e tra gli obiettivi compare quello di *“imparare a discriminare e a riconoscere i diversi stimoli sensoriali”* (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025, p. 29). Questo richiama direttamente i materiali montessoriani, come le tavolette dei colori o le campanelle sonore, che permettono al bambino di affinare i sensi in modo autonomo. Tali aspetti risultano oggi particolarmente rilevanti, anche alla luce dell'uso precoce dei dispositivi tecnologici, che può incidere sullo sviluppo delle capacità percettive.

Nel campo *“I discorsi e le parole”*, l'autonomia si manifesta nello sviluppo linguistico: *“narrare episodi personali o storie immaginarie, descrivere fenomeni osservati, dialogare con i pari e con gli adulti sono tutte attività educative volte all'acquisizione di una maggiore fiducia in sé [...]”* (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025, p. 30). La fiducia nelle proprie capacità comunicative favorisce infatti l'indipendenza, permettendo al bambino di esprimere bisogni, pensieri ed emozioni senza dipendere costantemente dall'adulto.

Infine, nel campo *“La conoscenza del mondo”*, l'autonomia si sviluppa attraverso attività di esplorazione, manipolazione e scoperta dell'ambiente. Le Indicazioni fanno riferimento all'utilizzo di *“materiali strutturati e non strutturati, naturali e artificiali”* (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025, p. 32) e sottolineano come esperienze concrete (come toccare, soppesare, smontare, costruire e ricostruire) permettano ai bambini di conoscere le proprietà degli oggetti e dei fenomeni. In questo modo, essi non

solo comprendono la realtà, ma affinano anche i propri movimenti e sviluppano competenze operative, secondo il principio montessoriano dell’“imparare facendo”, strettamente connesso alla costruzione dell’autonomia.

Capitolo 3:

“Metodologia della ricerca e contesto dell’indagine”

3.1. Oggetto e finalità della ricerca

La presente ricerca ha avuto per oggetto l’analisi delle manifestazioni dell’autonomia nei bambini all’interno della sezione montessoriana della scuola dell’infanzia “Sguerso” (I.C. Savona I). In particolare, l’attenzione è stata rivolta alle modalità attraverso cui l’autonomia si esprime nei diversi momenti della giornata scolastica e alla relazione tra l’agire del bambino, l’organizzazione dell’ambiente e l’intervento dell’adulto.

Si è trattato di una ricerca qualitativa, collocabile nell’ambito dell’approccio interpretativo. Tale scelta metodologica è derivata dall’intenzione di comprendere in profondità i processi educativi osservati, piuttosto che misurare quantitativamente la frequenza dei comportamenti.

L’interesse non è stato rivolto alla valutazione delle competenze dei bambini, né alla formulazione di giudizi, ma alla descrizione e interpretazione delle dinamiche che caratterizzano l’esperienza educativa nel contesto specifico considerato.

La ricerca non si è proposta di generalizzare i risultati a contesti più ampi, bensì di analizzare in modo approfondito una situazione educativa concreta, valorizzandone la complessità.

La finalità della ricerca è stata quindi conoscitiva e formativa: comprendere come i principi del metodo montessoriano si traducano nella pratica scolastica quotidiana, riflettendo sull’espressione dell’autonomia dei bambini all’interno di un ambiente preparato e in relazione all’agire dell’adulto.

3.2. Contesto della ricerca

L'indagine da me svolta si è tenuta all'interno della sezione di sperimentazione montessoriana presso la scuola dell'infanzia "Sguerso" (Istituto Comprensivo Savona I "Don A. Gallo"), situata nella zona savonese di Villapiana. Come riportato dal PTOF 2025/28 dell'I.C.: *"il quartiere di Villapiana [...] è caratterizzato negli ultimi anni da un forte flusso migratorio"*.

3.2.1 Gli spazi

La scuola dell'infanzia condivide lo stesso edificio con la scuola primaria "Mazzini" e la scuola secondaria "Pertini-Villapiana" appartenenti al medesimo Istituto Comprensivo. Al suo interno ospita tre sezioni: la sezione A ("gli orsetti") e la sezione C ("i gatti rossi") – le quali presentano un impianto metodologico tradizionale - e la sezione B (i "pesciolini") – la quale adotta i principi teorici e le pratiche del metodo Montessori. Questa sezione risulta essere l'unica nella regione Liguria ad adottare tale metodologia. Tuttavia, si tratta di una classe sperimentale attiva da due anni: il primo anno di attivazione è stato l'anno scolastico 2024-2025 e l'attuale 2025-2026 rappresenta il secondo anno di sperimentazione.

L'aula che ospita la sezione Montessori non è collocata direttamente nell'area della scuola dell'infanzia, poiché questa non dispone di spazi sufficientemente ampi per accoglierla. La sezione dei "pesciolini" è infatti situata nell'area della scuola primaria e, per raggiungere e utilizzare gli altri locali della scuola dell'infanzia, è necessario percorrere alcune piccole rampe di scale e oltrepassare quattro porte antipanico.

Superati questi ostacoli strutturali, si accede a un lungo corridoio dove sono collocati, oltre le sezioni "orsetti" e "gatti rossi", i seguenti locali: una cucina utilizzata dal personale della mensa scolastica, un'aula "digitale" dotata di strumenti didattici

informatici, un ulteriore spazio impiegato per laboratori e attività per l'IRC e, in fondo al corridoio, i servizi igienici. Nessuno di questi ambienti può ospitare la sezione Montessori a causa delle misure ridotte dei locali ed è per questo che è collocata, come citato in precedenza, nell'area dell'edificio dedicata alla scuola primaria.

All'esterno dell'aula della sezione oggetto della mia ricerca, come avviene anche per le altre due sezioni, sono disposti gli armadietti dei bambini. Ogni armadietto è condiviso da due studenti ed è contrassegnato da un'etichetta con il nome. Al loro interno vengono riposte le scarpe, che i bambini cambiano quotidianamente all'ingresso, e sono presenti appendini sui quali vengono appesi la sacca dei cambi, lo zaino e la giacca.

L'aula presenta dimensioni piuttosto ordinarie: non dispone di spazi particolarmente ampi, ma non risulta neppure limitata.



Figura 1.

La sezione a sperimentazione Montessori.

Subito sulla destra dell'ingresso si trovano gli armadietti delle insegnanti e a sinistra un piccolo armadio dove vengono riposti il cestino per il bagno, contenente carta igienica e sapone, e le borracce dei bambini, che vengono sistemate in questo spazio dopo l'ingresso a scuola.

All'interno della classe sono presenti anche una LIM (Lavagna Interattiva Multimediale) e la cattedra, sebbene quest'ultima non venga utilizzata nel senso tradizionale del termine, ma principalmente come piano d'appoggio per il computer e altri materiali.

L'ambiente montessoriano presenta numerosi tavolini, che costituiscono gli spazi di lavoro per i bambini: qui essi possono prendere dagli armadi, disposti lungo le pareti dell'aula, i materiali di sviluppo e utilizzarli. Tali materiali non rimangono invariati per tutto l'anno scolastico, ma vengono sostituiti periodicamente con altri.



Figura 2.

Uno degli armadi della sezione con alcuni materiali di sviluppo.



Figura 3.

Un altro armadio della sezione con ulteriori materiali di sviluppo.

Al centro dell'aula si trova inoltre un tappeto, utilizzato in diversi momenti della giornata: può diventare uno spazio di gioco libero – nel quale i bambini, togliendosi le scarpe, possono giocare con casette, costruzioni, ecc. – ma anche un luogo dedicato ad attività più strutturate.

Nella classe sono inoltre presenti, in un ulteriore armadio, i quaderni dei bambini, che raccolgono alcune delle attività svolte nel corso dell'anno scolastico.

Appeso a una parete della sezione si trova poi una forma in legno dedicata alla routine scolastica. Su di essa sono riportati una striscia temporale che indica il mese e il giorno e gli incarichi settimanali assegnati ai bambini dall'insegnante. Tra questi incarichi figurano: addetto alla campanella, addetto alla merenda, addetto alle pulizie, cameriere, controllore dei vassoi, controllore degli armadietti, controllore delle sedie e dei banchi.



Figura 4.

Il calendario della sezione.

3.2.2. I tempi

I tempi di ingresso e di uscita nella sezione sono gli stessi delle altre classi della scuola dell'infanzia "Sguerso". I bambini possono fare il loro ingresso a scuola dalle 08:05 alle

9:00 e uscire in tre diversi possibili orari: prima di pranzo (dalle 11:30 alle 12:00), dopo pranzo (dalle 13:30 alle 14:00) e al pomeriggio (dalle 15:05 alle 16:00).

I tempi della sezione sono scanditi da momenti fissi e momenti più flessibili. I momenti fissi risultano particolarmente importanti per i bambini, poiché contribuiscono a dare un senso e una struttura al tempo della giornata scolastica; tuttavia, ogni giornata mantiene comunque una propria specificità.

Ogni giorno i bambini fanno il loro ingresso a scuola, dove si cambiano le scarpe e ripongono giacca e zaino negli armadietti. Entrati in classe sono liberi di giocare utilizzando il materiale di sviluppo oppure strumenti meno strutturati.

A metà mattina i bambini si recano in bagno e, una volta tornati in classe, consumano la merenda, generalmente composta da cracker e biscotti. Talvolta, prima del pranzo, viene proposta un'attività didattica. In seguito, i bambini tornano nuovamente in bagno e poi rientrano in aula per il pranzo, in quanto la scuola dell'infanzia "Sguerso" non dispone di una mensa comune e ciascuna classe pranza nella propria aula.

Dopo pranzo i bambini tornano a giocare e, in alcuni casi, viene svolta un'attività pomeridiana. La giornata scolastica si conclude infine con l'uscita.

3.2.3. Caratteristiche del gruppo classe e delle insegnanti

La sezione montessoriana è composta da 25 bambini eterogenei per età (dai 3 ai 5 anni) e per provenienza etnica. All'interno della sezione vi sono anche quattro bambini con Bisogni Educativi Speciali (BES).

Le maestre della classe sono in totale sei: due di posto comune (che alternano il loro orario 8:00-13:00 e 11:00-16:00) e quattro insegnanti di sostegno con un proprio orario.

3.3. Domanda e problema di ricerca

La ricerca nasce dal desiderio di capire come i principi del metodo Montessori vengano applicati nella pratica quotidiana della scuola dell'infanzia, con particolare attenzione allo sviluppo dell'autonomia dei bambini.

Da tale problema di ricerca è sorta la seguente domanda che ha guidato l'indagine da me svolta: *“In che modo l'ambiente montessoriano e il ruolo dell'adulto favoriscono l'autonomia dei bambini di 3, 4 e 5 anni?”*.

3.4. Obiettivi di ricerca

In coerenza con la domanda formulata, gli obiettivi di ricerca sono stati:

- 1) Descrivere le manifestazioni dell'autonomia in relazione con l'ambiente preparato tra le diverse fasce d'età;
- 2) Decrivere le manifestazioni dell'autonomia in relazione all'intervento dell'adulto tra le diverse fasce d'età;
- 3) Mettere in relazione i dati empirici con il quadro teorico montessoriano.

3.5. Tema di ricerca e quadro teorico

Il tema di ricerca entro cui si è collocato il presente studio è l'autonomia del bambino nella scuola dell'infanzia, con particolare riferimento al metodo montessoriano e al ruolo dell'adulto nella promozione dell'indipendenza.

Il quadro teorico di riferimento si è fondato principalmente sul pensiero di Maria Montessori - in particolare sulla sua idea di autonomia, indipendenza e libertà – e su una parte rilevante della letteratura pedagogica e psicologica inerente allo sviluppo

dell'autonomia nella prima infanzia, in particolare sui lavori di autori come Vygotskij, Piaget e Bruner.

3.6. Ipotesi di ricerca

Pur trattandosi di una ricerca qualitativa interpretativa, si sono formulate alcune ipotesi orientative, utili a guidare l'osservazione:

- L'organizzazione dell'ambiente montessoriano e le modalità di intervento non direttive dell'adulto favoriscono l'espressione dell'autonomia operativa, decisionale e relazionale;
- Le manifestazioni di autonomia differiscono in relazione all'età dei bambini.

Tali ipotesi non hanno avuto carattere verificativo in senso statistico, ma hanno orientato l'analisi interpretativa dei dati.

4.7. Disegno dell'indagine

L'indagine si è potuta configurare come uno studio qualitativo di tipo interpretativo, centrato sull'osservazione approfondita di un contesto educativo specifico. Il disegno di ricerca ha previsto la raccolta di dati attraverso due strumenti principali:

- Un questionario rivolto alle insegnanti della sezione;
- L'osservazione diretta e sistematica di tre bambini appartenenti a diverse fasce d'età all'interno della sezione.

La scelta di integrare questionario e osservazione ha risposto all'esigenza di mettere in dialogo il punto di vista dell'adulto con le pratiche effettivamente osservabili nel contesto quotidiano. Ciò ha consentito una comprensione più articolata del fenomeno indagato evitando una lettura unilaterale dei dati.

3.7.1. *Questionario rivolto alle insegnanti*

Il questionario rivolto alle insegnanti della sezione ha avuto l'obiettivo di esplorare la rappresentazione che le docenti hanno del proprio ruolo educativo e delle strategie che solitamente adottano per promuovere l'autonomia negli alunni.

Lo strumento è stato somministrato alle insegnanti in forma digitale attraverso la piattaforma *Google Forms* e si compone di due sezioni: la prima, è la parte introduttiva relativa ai dati anagrafici e professionali; la seconda, è costituita da una serie di quesiti a scelta multipla e a risposta aperta. La compilazione è avvenuta su base volontaria, garantendo alle docenti la facoltà di scegliere a quali quesiti rispondere. Tra le domande formulate nel questionario figurano le seguenti:

- *Come definiresti prevalentemente la figura dell'insegnante all'interno della sezione montessoriana?*
- *Quali criteri guidano la tua decisione di intervento e non intervento durante il lavoro o il gioco libero di un bambino?*
- *Quali strategie adottati per favorire l'autonomia sul piano operativo (cura di sé, gestione della routine, vita pratica, ...)?*
- *Quali strategie adottati per favorire l'autonomia sul piano decisionale (capacità di scelta, prosecuzione e completamento dell'attività, ...)?*
- *Quali strategie adottati per favorire l'autonomia sul piano relazionale (gestione sociale, cooperazione e conflitti tra pari, ...)?*
- *In che misura ritieni che l'organizzazione dello spazio della sezione in cui lavori (arredi a misura di bambino, accessibilità delle scaffalature) favorisca l'autonomia?*

3.7.2. Osservazione diretta di tre bambini

L'osservazione ha rappresentato lo strumento centrale della ricerca e ha avuto come obiettivo la rilevazione delle manifestazioni dell'autonomia nei diversi momenti della giornata scolastica. Essa è stata di tipo diretto, in quanto ho osservato personalmente e in presenza le situazioni nel momento in cui si sono verificate, senza avvalermi di resoconti indiretti; sistematica, poiché è stata condotta secondo criteri e categorie definite in precedenza, attraverso strumenti strutturati che hanno consentito una rilevazione organizzata e coerente dei dati; non partecipante a basso grado di intervento, in quanto non ho preso parte attiva alle attività osservate ma ho mantenuto una posizione esterna, evitando di influenzare o modificare il contesto educativo.

Sono stati osservati tre bambini appartenenti alle diverse fasce d'età presenti nella sezione (3, 4 e 5 anni).

Il criterio di selezione è stato l'età, scelto al fine di individuare eventuali differenze nello sviluppo e nelle modalità di espressione dell'autonomia lungo il percorso della scuola dell'infanzia.

L'osservazione non si è limitata alla registrazione descrittiva dei comportamenti, ma ha prestato attenzione al contesto ambientale in cui essi si sono manifestati e alla presenza e al tipo di intervento dell'adulto. Inoltre, ogni soggetto è stato considerato nella propria individualità, riconoscendo che ogni bambino possiede ritmi, sensibilità, interessi e modalità relazionali proprie, che influenzano il modo in cui interagisce con l'ambiente e con l'adulto.

L'osservazione non è stata orientata alla classificazione o al confronto tra bambini, ma alla comprensione delle modalità personali con cui ciascuno vive e manifesta l'autonomia

nei diversi contesti della giornata educativa. In relazione a questo aspetto, sono state rispettate le naturali differenze evolutive di ciascun bambino.

Durante l'osservazione all'interno della sezione, è stata data particolare importanza agli episodi significativi, intesi come situazioni in cui l'autonomia, dal punto di vista pedagogico, emerge in modo evidente.

Nel corso dell'osservazione sul campo, la raccolta dati è stata sostenuta anche da una documentazione di tipo fotografico, utilizzata per testimoniare e illustrare visivamente le dinamiche descritte. Si precisa che l'acquisizione e l'uso di tali materiali sono stati effettuati nel pieno rispetto della privacy e della tutela dei minori coinvolti.

3.8. Il ruolo del ricercatore

Ho assunto il ruolo di osservatore partecipante a basso grado di intervento. Durante le osservazioni ho mantenuto un atteggiamento non giudicante, limitando l'interferenza con le dinamiche spontanee della sezione. Nel corso delle interviste ho svolto un ruolo di ascolto attivo e facilitatore nel discorso dell'insegnante.

La mia funzione non è stata valutativa, ma conoscitiva e interpretativa, orientata alla comprensione dei processi osservati.

È riconosciuto che nella ricerca qualitativa la presenza del ricercatore possa influenzare il contesto osservato; per tale motivo ho adottato una postura riflessiva, esplicitando eventuali condizionamenti e interpretazioni personali.

3.9. Popolazione di riferimento e strategia di campionamento

La popolazione di riferimento è stata costituita dai 25 bambini frequentanti la sezione montessoriana della scuola dell'infanzia "Sguerso".

Il campione è stato composto da tre bambini selezionati secondo un criterio intenzionale. Per criterio intenzionale si intende una modalità di scelta non casuale, ma guidata da motivazioni coerenti con gli obiettivi della ricerca. In questo caso, la selezione è avvenuta sulla base dell'età (3, 4, 5 anni), al fine di rappresentare le diverse fasi di sviluppo presenti nella sezione e poter osservare eventuali differenze nelle modalità di espressione dell'autonomia. La selezione dei bambini, inoltre, è stata supportata dalle insegnanti di classe che, conoscendo il gruppo classe e le sue dinamiche, hanno collaborato nell'individuazione di soggetti coerenti con i criteri stabiliti. Tale collaborazione ha permesso di evitare situazioni che avrebbero potuto compromettere la continuità dell'osservazione (ad esempio frequenti assenze), garantendo al contempo una scelta non basata su giudizi di merito, ma esclusivamente su criteri funzionali alla ricerca.

Si è trattato di un campionamento non probabilistico, ovvero di una strategia in cui i soggetti non sono stati estratti casualmente e non hanno avuto tutti la stessa probabilità di essere selezionati.

La selezione di un numero ristretto di soggetti ha consentito un'osservazione approfondita e contestualizzata, finalizzata alla comprensione dei processi piuttosto che alla misurazione quantitativa delle variabili. I risultati non hanno avuto pertanto valore di generalizzazione statistica, ma hanno potuto offrire elementi di riflessione trasferibili a contesti educativi analoghi.

3.10. Tempi e organizzazione delle osservazioni

L'osservazione, per un totale di 55 ore, si è svolta in un arco temporale compreso tra novembre 2025 e maggio 2026, in occasione del mio ultimo anno di tirocinio diretto previsto dal corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Genova.

Le rilevazioni sono state condotte in modalità simultanea sui tre bambini oggetto di studio, registrandone e analizzandone le azioni nel medesimo arco temporale. I momenti di osservazione sono stati pianificati in concomitanza con i miei turni lavorativi, distribuendosi tra la fascia mattutina, il momento del pasto e il pomeriggio. Questa distribuzione è stata pensata per osservare i bambini nei differenti momenti della quotidianità scolastica, al fine di cogliere il loro livello di autonomia all'interno di fasce orarie variate.

3.11. Fattori e indicatori

Poiché l'autonomia è un concetto ampio e astratto, per poterla osservare empiricamente è stato necessario procedere a una sua articolazione in fattori (dimensioni principali in cui si declina il concetto teorico) e indicatori (comportamenti osservabili e concreti attraverso cui tali dimensioni possono essere rilevate nel contesto scolastico).

L'autonomia, nel presente studio, è stata analizzata attraverso tre fattori principali, ognuno con degli indicatori osservabili: autonomia operativa (riguarda la capacità del bambino di agire in modo indipendente nella gestione pratica delle azioni quotidiane); autonomia decisionale (riguarda la capacità di compiere scelte consapevoli); autonomia relazionale (riguarda la gestione autonoma delle interazioni sociali).

Per il fattore dell'autonomia operativa, sono stati osservati indicatori quali la modalità di sistemazione degli oggetti personali, l'organizzazione delle azioni, l'uso e il riordino del materiale, la gestione del pasto, e altre pratiche quotidiane. Per l'autonomia decisionale, gli indicatori hanno incluso la scelta dell'attività, il suo completamento o l'eventuale interruzione e l'autoregolazione dei propri bisogni fisiologici. Infine, per l'autonomia relazionale, sono stati considerati indicatori come la partecipazione alle attività condivise e le modalità di gioco con i pari.

3.12. Strumenti di rilevazione dei dati

La rilevazione dei dati è avvenuta attraverso due strumenti: griglie di osservazione semi-strutturate e un questionario rivolto alle insegnanti della sezione.

Ogni griglia è stata organizzata per: dati identificativi (data osservazione, iniziali e età del/della bambino/a osservato/a); momento della giornata osservato (accoglienza, gioco in classe, routine, cura di sé, pasto, ...); fattore di autonomia (operativa, decisionale, relazionale); indicatore e relativa descrizione di ciò che è stato osservato (in relazione all'ambiente); tipologia di intervento da parte dell'adulto (osservazione senza intervento, suggerimento o stimolo, intervento diretto o correttivo).

Di seguito è riportata la griglia di osservazione che è stata usata:

Dati identificativi	Momento della giornata osservato	Fattore di autonomia	Indicatore e relativa descrizione di ciò che viene osservato (in relazione all'ambiente)	Tipologia di intervento da parte dell'adulto

3.13. Aspetti etici

La presente ricerca è stata progettata nel rispetto dei principi etici che regolano gli studi in ambito educativo, con particolare attenzione alla tutela dei minori coinvolti e alla trasparenza nei confronti della comunità scolastica.

Trattandosi di un'indagine condotta in un contesto scolastico reale con soggetti in età prescolare, è stato ritenuto fondamentale seguire specifici passaggi. In primo luogo, è stata richiesta e ottenuta l'autorizzazione da parte della struttura scolastica per lo svolgimento dell'indagine all'interno della sezione. In secondo luogo, è stato garantito l'anonimato dei bambini mediante l'utilizzo delle sole iniziali. Infine, sono state chiarite le finalità dello studio ed è stato ribadito che i dati raccolti sono stati utilizzati esclusivamente per scopi di ricerca e per l'elaborazione della presente tesi di laurea.

Le informazioni sono state trattate, quindi, in modo riservato e non sono state diffuse in forma riconducibile ai soggetti coinvolti.

Capitolo 4:

“Analisi dei dati e interpretazione dei risultati”

4.1. Introduzione all’analisi e all’interpretazione dei dati

In questo capitolo verranno presentati i risultati della ricerca empirica da me svolta presso la sezione montessoriana “Sguerso” (I.C. Savona I).

Come anticipato nel disegno dell’indagine (capitolo 3.7), per raccogliere i dati ho utilizzato griglie di osservazione e un questionario rivolto alle insegnanti, strumenti che mi hanno permesso di poter rispondere alla domanda di ricerca iniziale, ovvero: *“In che modo l’ambiente montessoriano e il ruolo dell’adulto favoriscono l’autonomia dei bambini di 3, 4 e 5 anni?”*.

In coerenza con gli obiettivi di ricerca, presenterò i risultati descrivendo prima le manifestazioni dell’autonomia in relazione con l’ambiente preparato e, in un secondo momento, illustrerò le manifestazioni dell’autonomia in relazione all’intervento dell’adulto. Ciò avverrà prendendo in considerazione le tre dimensioni dell’autonomia (operativa, decisionale e relazionale). Inoltre, tali risultati verranno analizzati tenendo conto delle diverse età dei bambini osservati, sulla base del campione precedentemente scelto insieme alle insegnanti della sezione. Per tutelare la riservatezza dei minori osservati, nei prossimi paragrafi utilizzerò i seguenti pseudonimi: D. (bambina di 5 anni), A. (bambino di 4 anni), G. (bambino di 3 anni).

4.2. Autonomia e ambiente preparato: analisi e interpretazione dei dati

L’obiettivo di questo paragrafo è quello di capire se un ambiente preparato secondo i principi montessoriani possa effettivamente essere un facilitatore nelle manifestazioni delle diverse dimensioni dell’autonomia (operativa, decisionale e relazionale).

Il mio lavoro è stato quello di analizzare e interpretare diversi momenti salienti da me osservati che, insieme alle risposte date dalle insegnanti della sezione attraverso il questionario, hanno potuto aiutarmi a dare una risposta alla mia domanda di ricerca.

4.2.1. Autonomia operativa e ambiente preparato

Per autonomia operativa si intende quell'insieme di abilità necessarie per rispondere ai propri bisogni primari, come prendersi cura della propria igiene personale, sapersi muovere in modo coordinato all'interno degli spazi o saper usare con dimestichezza oggetti e materiali.

Un momento rilevante della routine scolastica che ho potuto osservare è proprio l'accoglienza: i bambini, appena entrati a scuola, si dirigono nel corridoio appena fuori l'aula, dove sono disposti piccoli armadietti per riporre il vestiario e panchine per sedersi, ad esempio, per cambiare le calzature. Sebbene queste azioni rappresentino una prassi comune a quasi tutte le scuole dell'infanzia, nel contesto montessoriano assumono un valore pedagogico specifico. Attraverso questo mobilio a misura di bambino, gli alunni svolgono quotidianamente l'esercizio di vestizione e svestizione: togliersi la giacca, appenderla, sfilarsi le scarpe, riporle, infilare le calzature da interno e prendere la borraccia da portare in classe.

In questo contesto, ad esempio, D. (5 anni) compie tali azioni routinarie in completa autonomia, mostrando una padronanza gestuale che non richiede alcun supporto verbale o pratico da parte dell'adulto. Anche G. (3 anni), durante l'osservazione dell'uscita del 16 marzo, raccoglie i propri disegni, li piega autonomamente, apre lo zaino e li inserisce all'interno; successivamente indossa la felpa, ne chiude la cerniera lampo e infila le scarpe. Sebbene la durata complessiva dell'azione risulti maggiormente prolungata rispetto a quella dei compagni più grandi, G. conduce a termine l'intero processo da solo.

Un'altra fase routinaria della giornata scolastica è quella del pasto che, come anticipato nel paragrafo 3.2.2., viene consumato direttamente in sezione, data l'assenza di un refettorio dedicato. Con scansione settimanale, tre alunni alla volta assumono il ruolo di "camerieri" per apparecchiare la tavola: dopo aver indossato il grembiule, gli incaricati dispongono in autonomia le tovaglette, le posate e i bicchieri, posizionando poi al centro dell'aula un tavolino con la cesta del pane e la brocca dell'acqua. Non sono quindi le insegnanti o il personale di cucina ad allestire lo spazio, bensì i bambini stessi, che lo strutturano in prima persona. Durante le rilevazioni è emerso un forte entusiasmo da parte degli alunni nel prendere parte attiva alla preparazione dell'ambiente, come nel caso di A. (4 anni) che ha dimostrato cura e attenzione verso un compito percepito di alta responsabilità.



Figura 5.

*A.(4 anni) nel ruolo di
"cameriere".*

Parlando dell'ambiente montessoriano, è impossibile prescindere dalla presenza dei materiali di sviluppo, strutturati per sollecitare differenti aree di apprendimento: dalle

discriminazioni sensoriali e musicali fino alla motricità fine e alla logica. Nella sezione oggetto della mia ricerca, ho potuto osservare un'ampia varietà di questi strumenti, alcuni dei quali realizzati direttamente dalle insegnanti con elementi di recupero o di uso comune. Molti di questi oggetti fungono da precursori di competenze più complesse, come nel caso delle spolette colorate: un materiale composto da tavolette di legno declinate in diverse sfumature cromatiche (giallo, verde, blu, ...).

Durante la presentazione di questo materiale (osservazione del 13 marzo), G. (3 anni) si confronta con la necessità di afferrare le spolette mediante la presa a tre dita (pollice, indice e medio). Tale gesto, mostrato precedentemente dall'insegnante, non possiede soltanto una finalità di classificazione cromatica, ma si configura come un esercizio preparatorio all'impugnatura della matita per la futura scrittura.

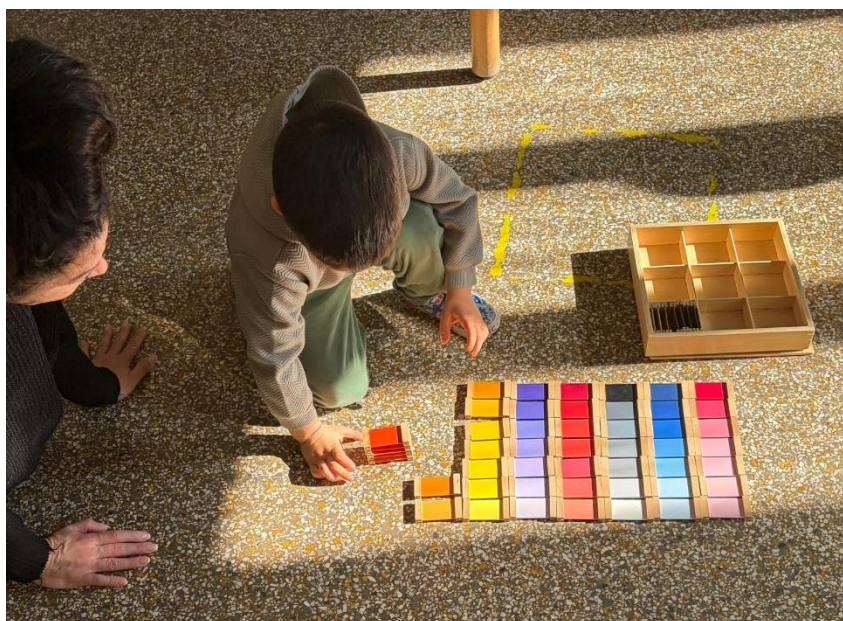


Figura 6.

G. (3 anni) durante l'utilizzo delle spolette colorate.

Un ulteriore aspetto intrinseco dell'ambiente montessoriano riguarda la cura dell'ordine e della pulizia: i bambini mantengono lo spazio funzionale e accogliente attraverso gesti

quotidiani, come il riposizionamento del materiale di sviluppo utilizzato, l'impiego della piccola scopa dopo la merenda o la rimozione delle calzature per accedere al grande tappeto posto al centro dell'aula.

Proprio in relazione a quest'ultimo, ho potuto osservare come A. (4 anni), con la collaborazione di un compagno, arrotoli minuziosamente il tappeto prima del momento del pasto, per poi srotolarlo e riporlo con cura nello spazio adibito una volta terminato di pranzare.



Figura 7.

A. (4 anni) che, insieme a un suo compagno, arrotola il tappeto.

4.2.2. Autonomia decisionale e ambiente preparato

Per autonomia decisionale si intende la capacità di compiere scelte in modo libero e consapevole, valutando le diverse opzioni e selezionando quella più idonea alla risoluzione di un compito o di un problema. Rientrano in questa categoria dinamiche quali la libera scelta del materiale di sviluppo, le decisioni sulle modalità del suo utilizzo e l'autoregolazione dei propri bisogni fisiologici, come la sete o la fame.

Tornando all'allestimento dell'aula per il momento del pasto (vedi paragrafo 4.2.2.), l'ambiente è strutturato in modo da condurre il bambino verso un'autogestione rispondente ai propri bisogni. Lo studente può infatti decidere se consumare o meno il cibo e, qualora scelga di non farlo, può alzarsi liberamente per dirigersi verso i cestini della spazzatura per smaltire le pietanze non consumate, riponendo infine le stoviglie sul tavolo predisposto per lo sparecchiamento. Analogamente, quando avverte il bisogno di bere, può alzarsi autonomamente per versarsi l'acqua dalla brocca o servirsi del pane dal cestino, entrambi disposti in un tavolino al centro dell'aula. Ciò avviene anche durante la merenda di metà mattina, momento in cui i bambini si dispongono spontaneamente in fila per accedere ai contenitori dei biscotti o dei cracker, potendo così decidere in piena libertà cosa consumare. È proprio questo tavolino centrale a fungere da piccola "cucina" accessibile, all'interno della quale gli alunni possono muoversi e gestire il pasto in completa autonomia.



Figura 8. Un'alunna versa l'acqua dalla brocca durante la mensa.

Passiamo ora all'utilizzo dei materiali messi a disposizione nell'ambiente preparato. Essi non richiedono soltanto il rispetto di una sequenza di azioni operative, ma implicano anche un continuo processo decisionale da parte del bambino: dalla selezione di un determinato materiale dallo scaffale, al mantenimento della concentrazione, fino al desiderio di portare a termine il compito intrapreso. Tale dinamica trova riscontro nell'osservazione del 10 aprile relativa a G. (3 anni), il quale manifesta l'intenzione di dedicarsi a un'attività pittorico-decorativa che consisteva nell'attaccare con la colla dei cotton fioc in un disegno a forma di fiore. Durante l'esecuzione, il lavoro viene temporaneamente interrotto dal richiamo dell'insegnante per il momento collettivo dell'appello. In un contesto in cui la concentrazione dei bambini tende a dissiparsi facilmente, G., terminato l'appello, rifiuta altre sollecitazioni ludiche e ritorna spontaneamente e in autonomia al proprio tavolo di lavoro per completare l'attività iniziata.



Figura 9.

G. (3 anni) impegnato in un'attività pittorico-decorativa.

4.2.3. *Autonomia relazionale e ambiente preparato*

Per autonomia relazionale si intende la capacità di costruire, gestire e modulare le proprie relazioni con gli altri (pari e adulti) in modo consapevole, indipendente e collaborativo, senza dipendere passivamente dalla mediazione o dal controllo costante dell'adulto. Rientrano in questa categoria la capacità di avvicinare un compagno, di proporre un gioco, di negoziare, di attendere il proprio turno e di sapere quando e come chiedere aiuto all'adulto.

All'interno della sezione viene attribuita grande rilevanza ai momenti strutturati di vita comunitaria, quali il canto e la danza di canzoncine della tradizione popolare (come “La bella lavanderina”). Tali attività rappresentano un'occasione di socializzazione in cui i bambini sono liberi di scegliere i compagni da coinvolgere, mentre chi non viene chiamato apprende ad attendere il proprio turno. In questo contesto, D. (5 anni), sceglie di chiamare anche compagni esterni alla propria cerchia amicale preferenziale, dimostrando apertura e capacità di inclusione. Analogamente, gli altri bambini interiorizzano il rispetto dei tempi comunitari, attendendo con pazienza il proprio momento di gioco.

Sebbene molti materiali di matrice montessoriana siano fruibili individualmente, essi possono anche prestarsi a favorire il lavoro di gruppo e la cooperazione tra pari. Un esempio significativo è rappresentato dalla *Scatola cosmica*¹², una valigia o un baule al cui interno è possibile allestire molteplici ambientazioni, come una spiaggia, un bosco o un deserto. Attraverso questo strumento, il bambino acquisisce familiarità con le componenti caratteristiche di uno specifico ambiente, imparandone le peculiarità e la

¹² La Scatola Cosmica fu “ideata dalla maestra e formatrice montessoriana Rossella Trombacco” (Fondazione Montessori Italia ETS, 2021).

giusta nomenclatura. Durante l'osservazione dell'11 marzo, la maestra mostra ad A(4 anni) la scatola cosmica, anche se in poco tempo, attirati dall'artefatto, diversi compagni si riuniscono attorno all'oggetto. La docente avvia quindi una conversazione guidata ponendo domande sul tema della fattoria (ad esempio: *“Quali animali vivono nella fattoria?”*) e invita i bambini a cercare in sezione le miniature corrispondenti. In questo contesto, i bambini interagiscono, negoziano i ruoli e collaborano attivamente per la costruzione condivisa del paesaggio.



Figura 10.

La Scatola Cosmica.

Oltre ai materiali di sviluppo, che come anticipato nel paragrafo 3.2.1. vengono sostituiti periodicamente, anche alcune attività vengono proposte in specifici periodi dell'anno. È il caso del grande cartellone predisposto dall'insegnante verso la fine dell'anno scolastico: collocato in uno spazio dedicato della sezione, è diventato un vero e proprio angolo riservato alla libera espressione artistica e creativa. Accanto al cartellone, all'interno di appositi contenitori, sono stati disposti diversi pennarelli colorati, grazie ai

quali i bambini (individualmente ma più frequentemente in piccolo gruppo) si sono dilettrati nella pittura collettiva. All'interno di questo spazio, gli studenti gestiscono i turni, dividono i pennarelli, scelgono da soli di pitturare insieme, negoziano gli spazi sul foglio, dipingono fianco a fianco senza invadere o rovinare il lavoro del compagno e attuano strategie, come ad esempio, l'utilizzo di piccole sedie presenti in sezione per poter raggiungere la parte superiore del cartellone.



Figura 11.

Realizzazione cartellone (osservazione 8 aprile).



Figura 12.

Realizzazione cartellone (osservazione 10 aprile).



Figura 13.

*Realizzazione cartellone
(osservazione 10 aprile).*

4.2.4. Analisi del questionario: la percezione dell'insegnante sull'ambiente preparato

Sebbene le griglie di osservazione abbiano costituito lo strumento portante dell'indagine empirica, la somministrazione del questionario si è rivelata preziosa per rilevare le percezioni del ruolo educativo e le strategie didattiche adottate dalle docenti all'interno della sezione.

Rispetto alla percezione dell'ambiente preparato, risulta particolarmente significativa la risposta fornita dall'insegnante alla domanda relativa alla definizione della figura docente in sezione: la maestra viene descritta come:

“Guida, osservatrice e custode dell'ambiente”.

L'espressione “custode dell'ambiente” racchiude la sostanza del ruolo dell'insegnante nella pedagogia montessoriana: l'insegnante detiene metaforicamente “le chiavi” della sezione, ma la fruizione dello spazio spetta interamente ai bambini, ai quali è garantita la massima libertà d'azione, nel rispetto delle regole della classe. In questo senso, lo spazio

fisico si configura quasi come un “secondo maestro” che, attraverso la manipolazione diretta e la libertà di movimento, stimola l’apprendimento e promuove lo sviluppo graduale dell’autonomia.

Il ruolo di “custode”, tuttavia, non sottintende affatto un atteggiamento d’attesa passivo. Al contrario, interrogata sulle strategie adottate per favorire l’autonomia decisionale, la docente dichiara:

“Favorisco l’autonomia offrendo al bambino possibilità di scelta tra attività e materiali”.

Emerge qui l’intenzionalità della docente che modifica e adatta l’ambiente in risposta ai bisogni evolutivi dei bambini, rinnovando gli stimoli e sostenendone gli interessi.

Infine, rispetto all’impatto dell’organizzazione spaziale sulla conquista dell’indipendenza, la docente afferma:

“Ritengo che l’organizzazione dello spazio favorisca in larga misura l’autonomia, grazie ad arredi a misura di bambino e materiali facilmente accessibili e riconoscibili. L’ambiente permette ai bambini di scegliere, utilizzare e riordinare autonomamente i materiali, sostenendo la libertà di movimento, la concentrazione e il senso di responsabilità”.

Tale risposta sintetizza i capisaldi del metodo Montessori, evidenziando come l’organizzazione dello spazio rappresenti il presupposto fondamentale per consentire al bambino di agire, scegliere e autoregolarsi in maniera indipendente.

4.3. Autonomia e ruolo dell’insegnante: analisi e interpretazione dei dati

L’obiettivo di questo paragrafo è quello di capire se il ruolo dell’insegnante che segue i principi montessoriani possa effettivamente essere un facilitatore nelle manifestazioni delle diverse dimensioni dell’autonomia (operativa, decisionale e relazionale).

Il mio lavoro è stato quello di analizzare e interpretare diversi momenti salienti da me osservati che, insieme alle risposte date dalle insegnanti della sezione attraverso il questionario, hanno potuto aiutarmi a dare una risposta alla mia domanda di ricerca.

4.3.1. Autonomie e ruolo dell'insegnante

Sebbene nell'ambiente montessoriano i bambini agiscano in autonomia, è fondamentale che la maestra mostri loro *come* fare. Nella prassi montessoriana, infatti, riveste un ruolo centrale la presentazione del materiale, momento in cui l'insegnante si affianca al bambino e gli illustra le modalità d'uso dello strumento. Il controllo del corpo è pacato e i movimenti sono sufficientemente lenti da permettere al bambino di osservare con chiarezza ciascun passaggio. Alla dimostrazione pratica si accompagna anche la spiegazione verbale delle azioni compiute.

Una volta conclusa la presentazione, la maestra invita il bambino a cimentarsi da solo, rimanendo al suo fianco. Questa presenza vigile serve a verificare se l'alunno abbia compreso la corretta gestione del materiale di sviluppo. Qualora l'insegnante rilevi un movimento improprio o un errore nella sequenza, interviene con tono calmo per far notare l'imprecisione, mostrandogli nuovamente il passaggio corretto. Solo quando il bambino ha acquisito la padronanza dello strumento, la maestra si fa da parte, lasciandolo lavorare in totale autonomia.

Questa dinamica è emersa chiaramente durante l'osservazione del 13 marzo (già richiamata nel paragrafo 4.2.1), in cui la maestra ha mostrato passo dopo passo a G. (3 anni) l'utilizzo delle spolette colorate. La spiegazione si è svolta secondo il seguente ordine: l'insegnante ha estratto dalla scatola le spolette contenenti le varie gradazioni del colore rosa, disponendole poi a terra in ordine sparso. Successivamente, ha verbalizzato l'azione dicendo: "*scelgo il più scuro*", prendendo la spoletta ritenuta tale. L'ha poi messa

a confronto con le altre per verificare che si trattasse effettivamente della tonalità più scura e l'ha posizionata infine sul pavimento. Ha quindi proseguito applicando lo stesso procedimento con la formula *"il più scuro tra quelli rimasti"*, affiancando ogni volta la nuova spoletta a quella precedente.



Figura 14.

FASE 1: la maestra dispone le spolette di uno stesso colore per terra in ordine sparso.



Figura 15.

FASE 2: la maestra seleziona il colore che percepisce più scuro e lo confronta con le altre spolette.

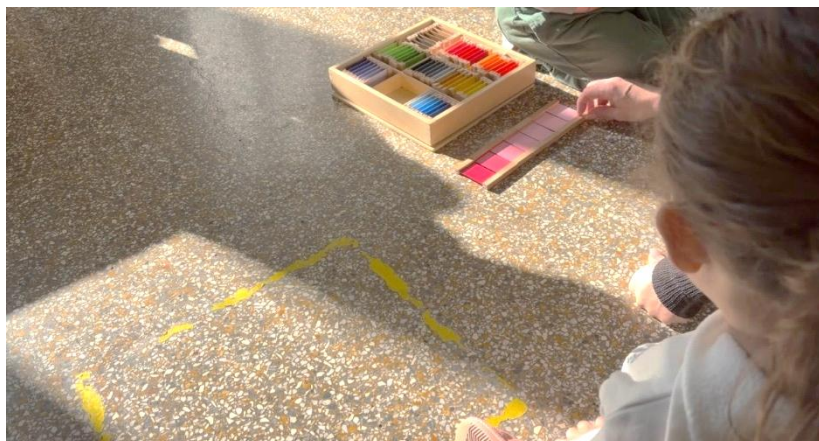


Figura 16.

FASE 3: la maestra dispone le spolette in ordine cromatico.

Quando i bambini acquisiscono dimestichezza con il materiale di sviluppo, la maestra li lascia liberi di agire, facendo leva sulla funzione di controllo dell'errore intrinseca agli strumenti stessi. Questa silenziosa "non azione" da parte della docente risulta essere essenziale per l'acquisizione dell'autonomia operativa.

In che modo, dunque, il materiale può essere auto-correttivo e sostituirsi all'azione dell'insegnante? Si può prendere ad esempio l'utilizzo del cubo del trinomio, le cui componenti individuali devono essere incastrate secondo una precisa corrispondenza spaziale e geometrica per poter ricomporre la struttura finale. Durante l'osservazione dell'11 marzo, un'alunna nota che un pezzo non si incastra correttamente, riconosce l'errore in modo autonomo e modifica la propria strategia d'azione.



Figura 17.

Materiale di sviluppo correttivo: Il cubo del trinomio.

Nel corso dell'indagine sul campo, ho potuto osservare come il supporto fisico e verbale fornito dalle insegnanti vari in maniera sensibile in base all'età degli alunni. Si rileva infatti un naturale livello di aiuto superiore nei confronti dei bambini più piccoli rispetto a quelli più grandi, i quali dimostrano una maggiore esperienza accumulata anche nell'uso dei materiali di sviluppo.

Sempre all'interno dell'osservazione del 13 marzo relativa alle spolette colorate, si è assistito al passaggio a un ulteriore esercizio, ossia la costruzione di un "sole": sul pavimento venivano posizionati dei cilindri colorati a formare la sagoma del cerchio centrale, attorno a cui si dovevano disporre le spolette in ordine cromatico per creare i raggi corrispondenti al colore del relativo cilindro. Alla realizzazione di questo sole, oltre a G. (3 anni), si sono uniti altri bambini, tra cui D. (5 anni) che, al sopraggiungere del proprio turno, completava il raggio del sole con dimestichezza e autonomia, senza l'aiuto dell'insegnante.



Figura 18.

D. (5 anni) durante la realizzazione del "sole" con le spolette colorate.

Prescindendo dall'utilizzo del materiale di sviluppo in cui, come ampiamente discusso, l'insegnante agisce solo per la spiegazione, la maestra può intervenire nel momento in cui si attua un comportamento sbagliato o dannoso all'interno dell'ambiente scolastico.

È il caso dell'episodio osservato il 16 marzo, in cui la maestra ha notato che un tavolino è rimasto disordinato e ingombro di mattoncini abbandonati. Ed è qui che si può notare l'assetto dell'insegnante che, con tono pacato ma deciso, fa notare ciò ai bambini. La maestra non sgrida i presenti né ordina perentoriamente di riordinare. Al contrario, si avvicina al gruppo e chiede con tono calmo e riflessivo: *"Vi viene voglia di andare a giocare lì?"*. Tale domanda sollecita immediatamente nei bambini una presa di coscienza sul valore dell'ambiente comunitario: la percezione del caos disattiva il desiderio di gioco e riattiva spontaneamente la responsabilità e la cooperazione nel riordino collettivo. La

maestra non fa sentire in colpa i bambini e non li castiga per un comportamento sbagliato, ma li porta alla riflessione così che in un secondo momento l'episodio non si verifichi. È in questo contesto che si capisce che ambiente e ruolo dell'insegnante sono strettamente legati e l'uno non può prescindere dall'altro: nel momento in cui l'ambiente non si fa autocorrettivo agisce la maestra, mentre dove l'ambiente agisce la maestra ha un ruolo più "passivo". E oltre all'assenza di castighi, neanche i premi sono contemplati: seguendo la prassi montessoriana, le "buone azioni", come il riordino o la pulizia, non vengono lodate dall'insegnante, in quanto i bambini devono essere spinti a compiere un'azione perché è giusta di per sé e non per ottenere un premio o una lode. Ed è in tal modo che i bambini capiscono che quell'azione è giusto ripeterla per stare bene nell'ambiente e con gli altri.

4.3.4. Analisi del questionario: la percezione dell'insegnante sul proprio ruolo

Oltre alle considerazioni delle insegnanti sull'ambiente preparato, il questionario ha voluto indagare anche la percezione che le insegnanti hanno del proprio ruolo all'interno di una sezione a sperimentazione Montessori.

Il primo ostacolo riguarda sicuramente la postura professionale, che differisce in modo sostanziale da quella tradizionalmente assunta nelle sezioni non montessoriane. A tal proposito, ho voluto chiedere quale fosse la sfida principale incontrata nell'assumere il ruolo di docente in questo specifico contesto. Una delle insegnanti ha così risposto:

“La sfida principale è passare da un ruolo direttivo a quello di guida e osservatore. [...] È quindi fondamentale osservare, intervenire con discrezione e accompagnare senza sostituirsi al bambino.”.

Questa affermazione rispecchia a pieno uno dei tratti cardine che definiscono la figura dell'insegnante montessoriana, la quale è chiamata non a dirigere o imporre, ma a guidare

i bambini nel loro percorso di crescita, osservandone con attenzione l'interazione con l'ambiente e con i pari. La medesima docente prosegue sottolineando:

“L’insegnante Montessori deve lasciare maggiore autonomia al bambino, rispettandone tempi, interessi e capacità, predisponendo un ambiente che favorisca l’apprendimento spontaneo.”

Tale riflessione evidenzia come la centralità dell'azione pedagogica si sposti dall'insegnamento direttivo alla progettazione dell'ambiente. Il docente diventa un facilitatore indiretto che, rispettando i ritmi e gli interessi di ciascun alunno, permette al processo di autoeducazione di svolgersi in modo naturale e non forzato.

Ma quand'è, quindi, che l'insegnante decide di intervenire e quando, invece, sceglie di non farlo? A questo proposito, un'insegnante riassume così il proprio criterio di scelta:

“Intervengo quando il bambino ha bisogno di aiuto, orientamento o quando emerge una difficoltà che non riesce a superare autonomamente, evitando però di sostituirmi a lui”.

La docente interviene dunque soltanto in momenti specifici, ossia laddove l'ambiente o il materiale non riescano da soli a sopperire al bisogno momentaneo del bambino. La stessa insegnante continua precisando:

“Scelgo il non intervento quando osservo che sta sperimentando, cercando una soluzione o lavorando in autonomia, anche attraverso l'errore”.

Di conseguenza, quando il bambino sta tentando di comprendere come agire o sta cercando autonomamente una strada, la maestra sceglie di lasciarlo sperimentare da solo, stimolandolo a ingegnarsi e a fare dell'errore un'occasione primaria di apprendimento.

Essendo l'autonomia il tema centrale di questa ricerca, oltre che uno dei cardini del metodo Montessori, ho chiesto alle insegnanti quali fossero le strategie concrete che

mettono in atto per favorirla nella quotidianità scolastica. Dall'analisi delle risposte si nota come le docenti articolino la propria azione educativa proponendo strategie specifiche per ciascuna dimensione dell'autonomia.

Per quanto riguarda la dimensione operativa, un'insegnante afferma che le giornate scolastiche sono organizzate attraverso:

“Routine chiare, materiali accessibili e attività di vita pratica adeguate all'età”.

Da questa affermazione si evince come la maestra punti a creare un ambiente in cui il bambino non debba continuamente chiedere il permesso o l'aiuto dell'adulto per agire. L'uso combinato di routine stabili e di materiale disposto ad altezza di bambino dimostra come la docente intenda l'autonomia operativa non come un risultato spontaneo, ma come l'esito di un lavoro d'impostazione dell'ambiente, dove la proposta di attività di vita pratica risponde al bisogno reale dei bambini di sperimentare ed esercitare le proprie abilità manuali in modo indipendente.

Sul piano dell'autonomia decisionale, una delle docenti individua come strategia la:

“Possibilità di scelta tra attività e materiali, nel rispetto delle regole e dei tempi della sezione”.

Con questa risposta l'insegnante intende sottolineare che, per promuovere l'autonomia decisionale nei bambini, lascia loro la libertà di scegliere sia le attività sia i materiali più vicini ai propri interessi, evidenziando al contempo l'importanza di rispettare i tempi collettivi e le regole della sezione.

Infine, relativamente alla sfera dell'autonomia relazionale, una delle insegnanti della sezione descrive il proprio intervento focalizzandosi su:

“Regole condivise, ascolto e dialogo, aiutando i bambini a esprimere emozioni e bisogni. Incoraggio la cooperazione, il rispetto dei turni e la ricerca autonoma di soluzioni ai conflitti, intervenendo come mediatrice solo quando necessario. Valorizzo il confronto tra pari, promuovendo empatia, rispetto e responsabilità reciproca”.

Ciò che colpisce di questa risposta è la chiara scelta di postura da parte della maestra: di fronte al conflitto o alla gestione del gruppo, la docente sceglie di non fare la "giudice" che impone la soluzione dall'alto. Al contrario, definisce il suo ruolo come quello di una "mediatrice", che fornisce ai bambini gli strumenti emotivi e linguistici per parlarsi. In questo modo, la maestra sposta l'attenzione sul confronto tra pari, stimolando i bambini a trovare da soli un accordo e a farsi carico in prima persona del benessere relazionale della classe.

4.4. Discussione dei risultati: confronto tra evidenze empiriche, quadro teorico e Indicazioni Nazionali

I dati raccolti durante la presente ricerca empirica mi hanno consentito di delineare una risposta al problema di ricerca iniziale, volto a indagare come i principi del metodo Montessori trovino applicazione concreta nella prassi della scuola dell'infanzia, con particolare riferimento allo sviluppo delle autonomie.

Ricollegandosi a quanto trattato nel capitolo 2.1. (dedicato ai capisaldi del pensiero montessoriano), all'interno della sezione a sperimentazione Montessori della scuola dell'infanzia “Sguerso” (I.C. Savona I) è stato possibile riscontrare un'ampia e fedele adozione degli orientamenti della pedagoga con specifico focus sui concetti di libertà e indipendenza. Nello specifico, la prassi osservata evidenzia: il movimento libero ma controllato attraverso la disciplina attiva, in cui i bambini imparano a muoversi in un ambiente adeguatamente strutturato e a loro misura (si pensi ai momenti dedicati

all'apparecchiare e sparecchiare la tavola o al riporre quotidianamente il tappeto da lavoro); l'autocorrettività dei materiali, che consente al bambino di utilizzarli in autonomia apprendendo grazie alla loro stessa funzione autoeducativa (si pensi all'utilizzo del cubo del trinomio); la libera scelta delle attività, garantita dalla predisposizione di materiali e proposte diversificate nel corso dell'anno scolastico (si pensi allo spazio dedicato al grande cartellone predisposto a fine anno); il ruolo dell'insegnante come guida discreta, che illustra con cura l'uso del materiale per poi lasciare il bambino libero di sperimentare ed eventualmente autocorreggersi (si pensi alla spiegazione minuziosa offerta a G., 3 anni, per l'uso corretto delle spolette cromatiche); un ambiente a misura di bambino, caratterizzato da arredi proporzionati e materiali attrattivi volti a promuovere uno sviluppo sensoriale completo.

Tali principi si integrano armoniosamente con le teorie pedagogiche presentate nel capitolo 2.2. Durante le osservazioni è emerso come l'utilizzo dei materiali di sviluppo segua la logica della *Zona di Sviluppo Prossimale* di Vygotskij: il bambino accede all'uso corretto del materiale a seguito della presentazione accurata dell'insegnante, la quale mostra passo dopo passo la procedura di lavoro. Senza tale mediazione iniziale (si pensi, ad esempio, alla presentazione della Scatola Cosmica), il bambino non riuscirebbe a raggiungere autonomamente quel livello di competenza ulteriore.

Allo stesso modo, emerge il richiamo alla teoria di Piaget: attraverso i processi di *assimilazione e accomodamento*, il bambino costruisce la propria conoscenza agendo nell'ambiente. Risulta pertanto fondamentale un'adeguata regia del setting di sezione, riscontrata sul campo e confermata dalle docenti, le quali variano ciclicamente oggetti e attività per offrire un contesto stimolante e rispondente alle inclinazioni individuali di ciascun alunno.

Infine, anche il concetto di *scaffolding* di Bruner trova riscontro all'interno della sezione: la docente fornisce un supporto iniziale guidando il bambino nelle attività di vita pratica e nell'uso dei materiali, per poi ridurre gradualmente il proprio intervento al fine di lasciare spazio di sperimentazione autonoma. Ciò può avvenire anche in base all'età, come nel caso di D. (5 anni), la quale ha mostrato di saper utilizzare in autonomia le spolette colorate, avendo già interiorizzato le modalità d'uso apprese in precedenza.

Sul piano normativo (capitolo 2.3), a oltre un secolo di distanza, i capisaldi montessoriani appaiono coerenti con le Indicazioni Nazionali. L'osservazione condotta ha mostrato un forte equilibrio tra la prassi montessoriana e gli orientamenti ministeriali attuali, accomunati dalla centralità dell'autonomia e dalla figura dell'insegnante come regista del contesto educativo. Nello specifico, è stato possibile rintracciare i diversi campi di esperienza: il sé e l'altro, riscontrabile nelle routine quotidiane di vita pratica e nella cura dello spazio comune (si pensi alla gestione condivisa del momento del riordino e del pranzo); il corpo e il movimento, nel movimento orientato negli spazi della sezione e nella manipolazione dei materiali (come il versarsi l'acqua dalla brocca durante la mensa); immagini, suoni e colori, nelle attività sonore (come nei balli e canti tradizionali) e nelle proposte creative condivise (come nella proposta del grande cartellone murale); i discorsi e le parole, nei continui scambi verbali e nei dialoghi osservati sia tra pari sia tra docente e bambini (si pensi alle interazioni tra la maestra e i bambini durante la realizzazione della fattoria con la Scatola Cosmica); la conoscenza del mondo, nella varietà dei materiali naturali e di riciclo messi a disposizione (come nell'utilizzo di cotton fioc per realizzare il disegno di un fiore).

In conclusione, i dati empirici raccolti consentono di confermare l'ipotesi di ricerca formulata nel capitolo 3.6 in risposta al quesito iniziale: *“In che modo l'ambiente montessoriano e il ruolo dell'adulto favoriscono l'autonomia dei bambini di 3, 4 e 5*

anni?”. La ricerca conferma che l’organizzazione di un ambiente preparato e le modalità di intervento non direttive dell’adulto favoriscono lo sviluppo integrato dell’autonomia operativa, decisionale e relazionale, e che tali manifestazioni si modulano in modo differenziato in relazione all’età dei bambini.

CAPITOLO 5:

“Conclusioni”

L'analisi e l'interpretazione dei dati hanno confermato l'ipotesi iniziale: un ambiente strutturato secondo i principi del metodo e un approccio educativo basato sull'ascolto, sulla guida indiretta e sull'osservazione da parte dell'insegnante contribuiscono in modo significativo allo sviluppo dell'autonomia nei bambini nella fascia d'età tra i 3 e i 5 anni.

Inoltre, il confronto con le Indicazioni Nazionali ha permesso di evidenziare come gran parte dell'impianto pedagogico e didattico della scuola dell'infanzia italiana odierna trovi ampie risonanze nei principi montessoriani, con particolare riferimento ai campi d'esperienza.

Tuttavia, è opportuno evidenziare alcuni limiti metodologici che hanno caratterizzato il percorso di indagine. In primo luogo, il lavoro si è confrontato con la ristrettezza temporale legata al monte ore di tirocinio (pari a 55 ore). La natura frammentata di queste ore, distribuite in base ai miei impegni lavorativi, ha inevitabilmente condizionato la continuità dell'osservazione. In diverse occasioni, la necessità di incastrare gli orari non ha permesso di monitorare momenti specifici e cruciali della routine scolastica quotidiana; una presenza più continuativa avrebbe certamente arricchito il quadro di informazioni a disposizione.

Proprio a partire da questi limiti si delineano possibili sviluppi futuri per la ricerca. Un ampliamento dello studio potrebbe prevedere il monitoraggio di un campione di bambini più esteso e per un periodo di tempo prolungato, estendendo eventualmente l'osservazione anche ad altri contesti scolastici o a sezioni non a indirizzo montessoriano, così da poter effettuare un'analisi comparativa più approfondita.

Infine, riflettendo sul valore di questo percorso, emerge una considerazione più ampia. Spesso, all'interno del contesto scolastico odierno, l'autonomia rischia di essere considerata un obiettivo secondario, se non marginale, pur rappresentando un traguardo fondamentale per la crescita del bambino. Oggi più che mai, il metodo Montessori si conferma di grande attualità e ampiamente diffuso in ogni ordine e grado scolastico proprio per le sue forti valenze educative. In una società contemporanea complessa e sempre più esposta alla digitalizzazione precoce (spesso legata a un uso smodato degli smartphone), promuovere fin dalla prima infanzia l'indipendenza, la capacità di "far da sé" e il pensiero critico diventa una risorsa educativa imprescindibile per i più giovani.

Bibliografia e sitografia:

- Balsamo E. (2010). *Libertà e amore. L'approccio Montessori per un'educazione secondo natura*. [Edizione digitale]. Il leone verde.
- Coluccelli, S. Pietrantonio, S. (2023). *Il metodo Montessori oggi. Riflessioni e percorsi per la didattica e l'educazione*. [Edizione digitale]. Centro Studi Erickson S.p.A. Prima ed. 2017.
- Debs, M., de Brouwer, J, Murray, A, Lawrence, L., Tyne, M, & von der Wehl C. (2022). *Global Diffusion of Montessori Schools: A Report From the 2022 Global Montessori Census*. *Journal of Montessori Research* (Fall 2022, Volume 8, Issue 2). Sito: file:///C:/Users/Administrator/Documents/1_JoMR+8.2_Debs+et+al.pdf
- Giovetti, P. (2014). *Maria Montessori. Una biografia*. [Edizione digitale]. Edizioni Mediterranee. Prima ed. 2013.
- Honegger Fresco, G. (2018). *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze*. [Edizione digitale] (terza edizione corretta, ampliata e aggiornata a cura di Marcello Grifò). Il leone verde. Prima ed. 2007.
- Kilpatrick, W. H. (1914). *The Montessori system examined*. Houghton Mifflin. Sito: <https://archive.org/details/montessorisystem00kilprich/mode/2up>
- Montessori, M. (2022). *Il segreto dell'infanzia*. Garzanti. Prima ed. 1950.
- Montessori, M. (2022). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Universale Economica Feltrinelli (collana Saggi). Prima ed. 1949.
- Montessori, M. (2022). *La scoperta del bambino*. Garzanti. Prima ed. 1948.
- Opera Nazionale Montessori. Consultato il 19 ottobre 2025 al link: <https://operanazionalemontessori.it/chi-siamo/>
- Pinnelli, S. *La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento*. Vol. 14, n. 2, maggio 2015.

- Liverta Sempio, O. (1998). *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*. Raffaello Cortina Editore. Prima ed. 1998.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Decreto 9 dicembre 2025, n. 221.
- Fondazione Montessori Italia ETS (2021). *Evento online di diffusione del Metodo Montessori – Webinar “LE SCATOLE COSMICHE”*. Fondazione Montessori Italia. Consultato il 21 agosto 2026 al link:
<https://www.fondazionemontessori.it/formazione/le-scatole-cosmiche/>