

**Alma Mater Studiorum – Università di Bologna**

**DOTTORATO DI RICERCA IN**

**Philosophy, Science, Cognition, and Semiotics (PSCS)**

**Ciclo XXXII**

**Settore Concorsuale: 11/C2**

**Settore Scientifico Disciplinare: M-STO/05**

**ATTRAVERSO I CONFINI  
TRADUZIONI E DIFFUSIONE DI *IL METODO DELLA  
PEDAGOGIA SCIENTIFICA* DI MARIA MONTESSORI  
UNO STUDIO COMPARATO**

**Presentata da: Alice Graziadei**

**Coordinatore Dottorato**

**Supervisore**

**Professor Claudio Paolucci**

**Professor Marco Beretta**

**Esame finale anno 2020**

## INDICE

Abstract italiano .....	p. 2
Abstract inglese .....	p. 3
Introduzione .....	p. 4
Capitolo 1 – L’edizione americana	
1. Montessori goes West .....	p. 9
2. Il contest storico .....	p. 15
3. Samuel McClure e la propaganda .....	p. 21
4. L’edizione americana – La prima traduzione di <i>Il Metodo</i> .....	p. 27
5. <i>Discipling Children</i> e il concetto di libertà.....	p. 41
6. La critica .....	p. 45
Capitolo 2 – L’edizione britannica	
1. 1911: Edgar Holmes, Maria Montessori e la scuola di Utopia .....	p. 52
2. 1912: <i>The Montessori Method</i> e l’inizio del movimento montessoriano in Inghilterra .....	p. 67
3. 1913-1914: <i>Dr. Montessori’s Own Handbook</i> .....	p. 80
4. 1914 – 1919 La crisi e l’evoluzione del movimento montessoriano inglese ....	p. 90
5. 1920 – 1950 La critica e il tramonto di Montessori in Inghilterra .....	p. 101
Capitolo 3 – L’edizione svizzera	
1. Pierre Bovet e la prima traduzione francese .....	p. 109
2. <i>Discat a puero magister</i> , l’Istituto Jean Jacques Rousseau .....	p. 125
3. La Maison des Petits dell’Institut Jean Jacques Rousseau .....	p. 134
Capitolo 4 – L’edizione francese	
1. Paul Lapie e l’edizione francese .....	p. 140
2. Paule Kergomard e le <i>écoles maternelles</i> .....	p. 154
3. Madame Pujol e la Società Teosofica .....	p. 163
4. Mary Rebecca Cromwell – Le Case dei Bambini per piccoli orfani rifugiati .....	p. 171
Conclusioni .....	p. 188
Bibliografia .....	p. 193
Appendice: Relazione attività svolte e pubblicazioni .....	p. 210

## ABSTRACT ITALIANO

Maria Montessori è una delle pedagogiste italiane più conosciute e celebrate in tutto il mondo. Come è noto, il suo pensiero ha avuto una diffusione che per rapidità e ampiezza geografica si può senza dubbio definire straordinaria.

Fu *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, pubblicato in Italia nel 1909, a portare la Montessori alla ribalta della scena mondiale. Dal 1912, le traduzioni si moltiplicarono, fino a coprire, prima della fine della prima Guerra mondiale, il panorama europeo e americano. Inoltre, i corsi internazionali per la formazione d'insegnanti stranieri (il primo fu organizzato in Italia nel 1913), permisero la diffusione del metodo anche in India, in Sud America, in Australia e in Asia.

La mia ricerca si concentra sull'analisi comparata delle prime traduzioni del *Metodo*, in particolare l'edizione americana (1912), l'edizione inglese (1912), l'edizione svizzera (1912) e l'edizione francese (1916), calate nel contesto storico, sociale, cultura e pedagogico di riferimento.

Per meglio comprendere le modalità di diffusione dell'opera, ho scelto di dare ampio spazio anche alle figure che hanno circondato Maria Montessori e si sono operate per diffondere e promuovere tanto l'opera quanto la filosofia della pedagoga nelle realtà elencate.

Il progetto ha voluto mettere a fuoco il processo di costruzione di un lavoro scientifico e culturale costantemente influenzato da una pluralità di culture, tradizioni, lingue e voci differenti, nonché il faticoso impegno dell'autrice di difendere il proprio pensiero da qualsiasi intromissione esterna volta a snaturarlo.

## **ABSTRACT INGLESE**

Maria Montessori is one of the most famous and celebrated Italian pedagogists in the world. Due to its speed and geographical extent, the spread of her scientific pedagogy can surely be described as extraordinary, even more since we talk about a woman's work in the beginning of the twentieth century.

It was *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, published in Italy in 1909, that brought Montessori to the forefront of the world scene, allowing her to be acclaimed internationally as one of history's great pioneering educators. Since 1912, the number of translations multiplied, to the point of covering, before the end of the First World War, the European and American scene. In addition, international courses for the training of teachers (the first was organized in Italy in 1913), allowed the spread of the method in India, South America, Australia and Asia.

My research focuses on the comparative analysis of the *Metodo's* first translations, in particular the American edition (1912), the English edition (1912), the Swiss edition (1912) and the French edition (1916), placed in the historical, social, cultural and pedagogical context of reference.

Furthermore, great part of the research is dedicated to the many figures who surrounded Maria Montessori and worked as hard as she did to help in the spreading of both her thought and book internationally. Indeed, editors, translators, journalists and intellectuals, as well as politicians and ambassadors played an essential role in her successful career.

The project aimed to focus on Montessori's process of building a scientific and cultural work constantly influenced by a plurality of different cultures, traditions, languages and voices, as well as on the hard work of the author to defend her philosophy from any external interference aimed at distorting it.

## INTRODUZIONE

Maria Montessori è una delle pedagogiste italiane più conosciute e celebrate in tutto il mondo. Come è noto, il suo pensiero ha avuto una diffusione che, per rapidità e ampiezza geografica, si può senza dubbio definire straordinaria.

Fu *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, pubblicato in Italia nel 1909, a portare la Montessori alla ribalta della scena mondiale. Dal 1912, le traduzioni si moltiplicarono, fino a coprire, prima della fine della prima Guerra mondiale, il panorama europeo e americano. Inoltre, i corsi internazionali per la formazione d'insegnanti stranieri (il primo fu organizzato in Italia nel 1913), permisero la diffusione del metodo anche in India, in Sud America, in Australia e in Asia.

Di fatto, *Il Metodo* può essere considerate uno spartiacque tanto nella vita personale e scientifica di Maria Montessori, quanto nella storia della pedagogia internazionale. Come evidenziato da Valeria Babini e Luisa Lama, se da una parte l'opera fu il frutto di un'eredità intellettuale che aveva solide radici nella scienza dell'Italia positivista e nella psicologia e pedagogia francese (da Itard a Manouvrier), dall'altra rappresentò un volto del tutto originale e fin una svolta all'interno di quella stessa cultura scientifica. Alla tradizione positivista, infatti, Montessori impresso una nuova e rivoluzionaria riflessione sulla libertà, che prese le mosse dall'esperimento delle Case dei Bambini.<sup>1</sup>

Fin dalla prima edizione del 1909, pubblicata dalla casa editrice Lapi di Città di Castello, per volere e con il support dei coniugi Franchetti, la letteratura ha dedicato a *Il Metodo* studi, riflessioni, critiche e ricerche<sup>2</sup>. Come rilevò Giacomo Cives, nel saggio *Senso e attualità de La scoperta del bambino*<sup>3</sup>, *Il Metodo* fu il più rilevante, noto e singolare testo di pedagogia italiana del Novecento, sia per la circolazione internazionale e l'incidenza sulle realtà educative concrete, sia per la sua atipicità intrinseca: pur provenendo da una matrice nettamente scientifica

---

<sup>1</sup> V. P. BABINI, L. LAMA, *Una «Donna nuova». Il femminismo scientifico di Maria Montessori* (Milano:

<sup>2</sup> Cfr. C. TORNAR (a cura di): *Montessori. Bibliografia internazionale. International Bibliography. 1896-2000* (Roma: Opera Nazionale Montessori, 2001).

<sup>3</sup> Cfr. G. CIVES, "Senso e attualità de *La scoperta del bambino*", in O.N.M. (a cura di), *Maria Montessori: il pensiero, il metodo*, vol. 1 (Teramo: Giunti e Lisciani Editori, 1993): 63-78.

(scienze mediche, biologiche, fisiologiche, antropologiche, psicologiche), si confrontò e interagì anche con la cultura pedagogica d'ispirazione umanistica<sup>4</sup>.

Questa ricerca verte sull'analisi comparata delle prime traduzioni. Uno degli strumenti principali di studio e confronto, accanto alle edizioni originali del testo, è stata l'edizione critica di *Il Metodo*, redatta nel 2000 dall'Opera Nazionale Montessori<sup>5</sup>, nella quale è stato presentato uno studio analitico delle cinque edizioni italiane (1909, 1913, 1926, 1935, 1950) redatte da Maria Montessori nel corso di oltre quarant'anni d'inarrestabile lavoro. L'edizione critica, strutturata sul confronto filologico tra la prima edizione e le successive, ha permesso l'individuazione di una serie di varianti (trasformazioni, soppressioni, aggiunte) compiute dall'autrice sul piano contenutistico, grafico-strutturale e linguistico, rivelatrici non solo di un percorso di maturazione scientifica, ma anche di sensibilità e interessi costanti per la cultura del tempo. La visione sinottica delle cinque edizioni ha portato alla luce l'evoluzione di una prassi e di un pensiero, nonché l'intreccio profondo della riflessione montessoriana con la storia d'Italia, al punto da poter considerare *Il Metodo* stesso uno strumento di lettura di mezzo secolo di cultura nazionale. A tal proposito è sufficiente pensare alle modifiche apportate da Montessori all'edizione del 1926, per non essere respinta e ostracizzata dal regime fascista e dalla Chiesa cattolica<sup>6</sup>.

L'edizione critica redatta dall'Opera appartiene, in maniera viscerale, alla storica locale italiana. Come avanzò Augusto Scocchera nello stesso testo, a oggi non esiste ancora un'analisi comparata delle traduzioni: altrettanto fondamentale sia per conoscere i possibili limiti e pesi nazionali che le traduzioni conservano e, di converso, le variazioni che Montessori ha volute/dovuto introdurre nelle edizioni straniere al fine della diffusione dell'opera, sia per valutare quanto le

---

<sup>4</sup> In merito alla presenza di antropologia e psicologia nel metodo montessoriano: R. FOSCHI, "La psicologia sperimentale e l'antropologia nella storia del metodo Montessori", in H. GUNDLACH, E. LAFUENTE, M. SINATRA, M. M. SOKAL, G. TANUCCI (a cura di), *Psicotecnica: Ieri! Oggi? Domani??* (Roma: Aracne, 2009): 119-132.

<sup>5</sup> P. TRABALZINI (a cura di), *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica* (Roma: Opera Nazionale Montessori, 2000).

<sup>6</sup> «Attraverso piccole eliminazioni o attenuazioni, la Montessori sembra voler ridurre il pericolo di essere accusata di scientismo, naturalismo, vitismo, chiusura ai principi speculativi, libertarismo, radicalismo, estremismo e di essere respinta», G. CIVES, "Carattere e senso delle varianti di *Il Metodo*", in P. TRABALZINI (a cura di), *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica* (Roma: Opera Nazionale Montessori, 2000): xvii-xxx.

esperienze straniere possano aver influenzato le edizioni italiane successive alla prima del 1909<sup>7</sup>. Da questa suggestione il mio progetto ha preso le mosse.

All'estero *Il Metodo* riscosse un successo tale che, a partire dal 1911 in poi, le richieste di traduzioni giunsero a Montessori da tutto il mondo. A gestire la corrispondenza, i contratti, le questioni legate ai diritti d'autore e i pagamenti delle *royalties* fu l'avvocato Alfredo Bruno<sup>8</sup>. Nel fondo del legale, presente presso l'archivio dell'Association Montessori Internationale di Amsterdam, sono raccolte le lettere inviate tra il 1912 e il 1914 da ogni parte del globo: Inghilterra, Stati Uniti, Svizzera, Francia, Germania, Polonia, Spagna, Uruguay, Messico. Considerando che tra il 1912 e il 1916 il testo vide la luce anche in Russia, Romania, Giappone, Olanda e Danimarca, le corrispondenze raccolte sono probabilmente solo un campione di quelle intrattenute da Bruno e Montessori in questo periodo. Tuttavia, i documenti emersi sono già un campione sufficiente per dare da un lato la cifra dell'interessamento internazionale all'esperimento montessoriano<sup>9</sup>, dall'altro per comprendere con quali criteri (il più delle volte, vedremo, di natura economica) Montessori scelse a chi affidare il suo lavoro.

Similmente a quanto fatto da Lydia Marinelli e Andreas Mayer in riferimento a Sigmund Freud e al movimento psicanalitico<sup>10</sup>, questo lavoro si è proposto di ricostruire il percorso di *Il Metodo* che, nel caso particolare di Maria Montessori (e a differenza di Freud), proprio con le traduzioni e le esperienze straniere si intreccia e si contamina. L'obiettivo della ricerca è stato quello di analizzare storicamente, utilizzando in parte anche gli strumenti della filologia, le traduzioni americana (1912), inglese (1912), svizzera (1912) e francese (1916) con l'intento di comprendere da un lato se Montessori abbia inteso riadattare il testo per renderlo più appetibile al contesto scientifico, culturale, politico e

---

<sup>7</sup> Cfr. A. SCOCCHERA, "Da *Il Metodo della Pedagogia Scientifica* a *La scoperta del bambino*: storie di nomi, di titoli e di illustrazioni", in P. TRABALZINI (a cura di), *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica* (Roma: Opera Nazionale Montessori, 2000): xxxi-xliii.

<sup>8</sup> Al momento le ricerche non hanno portato ad avere alcuna informazione relativa a questa figura né a come sia entrato in contatto con Maria Montessori.

<sup>9</sup> In una lettera indirizzata ad Anne E. George del 12 marzo 1912, Montessori scriverà: «Il lavoro è immenso, la corrispondenza è spossante, si ricevono lettere importantissime da numerosi istituti, da giornali, da governi». AMI, fondo Anne E. George.

<sup>10</sup> L. MARINELLI, A. MAYER, *Rêver avec Freud. L'histoire collective de L'interprétation du rêve* (Paris: Aubier, 2000).

pedagogico in cui l'opera avrebbe dovuto inserirsi, dall'altro in che modo le esperienze pratiche straniere abbiano influenzato e trovato spazio nelle edizioni italiane successive alla prima.

Un altro livello che ho cercato di approfondire è legato alle figure che circondarono Maria Montessori e si adoperarono per diffondere e promuovere tanto la sua riflessione quanto la sua opera pedagogica a livello mondiale. *In primis* Aliche Hallgarten Franchetti, che non solo rese possibile, assieme al marito, la pubblicazione di *Il Metodo* in Italia, ma si mise da subito in moto per promuovere in Inghilterra, negli Stati Uniti e in Francia la geniale opera dell'amica. Altrettanti importanti furono le personalità appartenenti al mondo politico e diplomatico romano, che – attraverso una fitta rete di contatti (spesso legati alla cerchia massonica) – s'impegnarono per garantire costante supporto e sostegno a Montessori<sup>11</sup>. Parte dell'indagine si è concentrata sulle figure degli editori, delle traduttrici (tutte donne, per le edizioni analizzate), degli autori delle prefazioni e di coloro che, prima ancora della pubblicazione dell'opera nel proprio Paese, hanno lavorato per preparare il pubblico attraverso articoli e monografie. Per fare ciò, ho aperto il campo d'indagine alle modalità di traduzione dell'opera nei diversi contesti nazionali, tanto a livello culturale e scientifico, quanto a livello organizzativo, con riferimenti alle articolazioni concrete, sociali e istituzionali del movimento montessoriano.

La scelta di limitare il progetto alle traduzioni anglofone e francofone è legata a ragioni d'interesse culturale, nonché alla volontà di limitare l'analisi a due realtà geografiche strettamente connesse sul piano delle relazioni intessute tra i sostenitori della pedagogia montessoriana.

Le traduzioni in lingua inglese furono le prime ad essere realizzate e pubblicate, confermando e rafforzando la fama internazionale della pedagogista: conquista già di per sé rara, per un'opera italiana, realizzata da una donna all'inizio del Novecento. Pubblicata nell'aprile del 1912, la traduzione americana ebbe nel primo anno ben sette ristampe. A conferma del carattere del testo, aperto alla

---

<sup>11</sup> R. FOSCHI, "Maria Montessori e la prima Casa dei Bambini dell'Istituto Romano di Beni Stabili (1907)", in *Giornale di Storia contemporanea*, a. X, vol. 10, 2007: 160-174.



scoperta, alla verifica, al vaglio dell'esperienza, nella *Prefazione* all'edizione Montessori anticipò che, avendo avuto l'opportunità, nel periodo intercorso tra il 1909 e la traduzione, di rendere più precisi alcuni dettagli pratici di *Il Metodo*, nonché di raccogliere maggiori osservazioni in merito alla disciplina nelle Case dei Bambini, scelse di aggiornare la sua opera con i risultati delle ricerche, aggiungendo così due nuovi capitoli, poi riportati nella seconda edizione italiana del 1913.

Le traduzioni svizzera e francese furono di particolare rilievo sia perché la cultura psicologica e pedagogica francese furono parte fondamentale e imprescindibile dell'eredità intellettuale di Maria Montessori, che fu sempre riconoscente a Jean Marc Gaspard Itard e, soprattutto, a Eduard Séguin, sia per le modalità particolari d'inserimento del sistema italiano nelle realtà educative francofone.

Ciò che ho cercato di evidenziare nella ricerca è stato il processo di costruzione *in fieri* di un lavoro culturale e scientifico costantemente alimentato da una pluralità di culture, tradizioni, lingue e voci diverse e, a volte, discordanti. È sufficiente notare come, quarant'anni dopo la prima edizione, il titolo stesso dell'opera manifesti uno spostamento del baricentro dalla messa in evidenza del valore delle scienze positive alla centralità del bambino: *Il Metodo* del 1909, nel 1950 venne intitolato *La scoperta del bambino*. Detto in maniera più figurata, ho cercato di analizzare *Il Metodo* come un cantiere a cielo aperto di un'opera in continua trasformazione che, nonostante la moltitudine di modifiche e aggiornamenti, rimase sempre fedele a se stessa.

Il principale archivio di riferimento per il reperimento dell'importante numero di materiale inedito è stato quello dell'Associazione Montessori Internazionale di Amsterdam, presso la quale ho avuto la possibilità di soggiornare per oltre due anni. La seconda importante fonte di consultazione, è stata la biblioteca dell'Opera Nazionale Montessori di Roma. A entrambe le istituzioni va il mio ringraziamento per l'attenzione e la sensibilità dimostratemi.

# CAPITOLO 1

## L'EDIZIONE AMERICANA

### 1. MONTESSORI GOES WEST

Il signor Evans e altri mi hanno raccomandato, in quanto educatore, di muovermi il più velocemente possibile per realizzare una traduzione del suo libro in lingua inglese<sup>12</sup>.

Era l'inverno del 1911 e la prima richiesta di traduzione del *Metodo della Pedagogia Scientifica*<sup>13</sup>, pubblicato in Italia nel 1909, giunse a Maria Montessori dall'Università di Harvard. Nella prefazione all'edizione americana, data alle stampe nel 1912, Montessori definì questa proposta come uno «degli eventi più importanti»<sup>14</sup> nella storia del suo lavoro di educatrice.

La comunità accademica americana era a conoscenza del suo lavoro già dal 1909, anno in cui Jenny B. Merrill<sup>15</sup> pubblicò il primo articolo statunitense dedicato

---

<sup>12</sup>Tutte le citazioni sono state tradotte dalla sottoscritta. In nota l'originale.

«Mr. Evans and others have urged me, as an educator, to make arrangements for translating the book into English». Lettera inviata a Maria Montessori da Henry Wyman Holmes, il 9 gennaio 1911. Contenuta presso l'archivio dell'Association Montessori Internationale (da qui in poi AMI), fondo Bruno, doc. n. 5565.

<sup>13</sup> M. MONTESSORI, *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini* (Città di Castello: Copisteria Lapi, 1909).

<sup>14</sup> «This suggestion represented one of the greatest events in the history of my educational work». M. MONTESSORI, *Preface to the American Edition*, in M. MONTESSORI, *The Montessori Method. Scientific Pedagogy as applied to Child Education in "The Children's Houses". With addition and revisions by the author* (New York: Frederick A. Stokes, 1912): vii.

<sup>15</sup> (4 settembre 1854-19 febbraio 1934). Figlia di Benjamin B. e Jane Anne McBride Merril, si diplomò all'Hunter Normal College nel 1871. Negli anni, corrispose tra i tanti anche con Thomas Hunter, Dr. Douai, Elizabeth Peabody, G. Stanley Hall, Dr. Sheldon, Frances Willard, Earl Barnes, diventando una delle più importanti influenze nel campo dell'educazione per oltre cinquant'anni. Nel 1892 ottenne la laurea in pedagogia presso la New York University e nel 1896 divenne Supervisor of Kindergartens in the Public School a New York. Le sue caratteristiche principali quali insegnante e supervisore furono l'incoraggiamento che sempre diede alla formazione individuale e il suo vivo interesse per le questioni internazionali. Fu infatti la prima a scrivere di Montessori negli Stati Uniti e a supportare il primo gruppo montessoriano sperimentale a New York, condotto da Lileon-Claxton alla Scudder School. Cfr. E. FORCHHEIMER, "Dr. Jenny B. Merrill, in *The Alumnae News*", *New Rochelle*, vol. XXXIX, n. 4, 1934: 1-3.

alla scienziata italiana su *The Kindergarten – Primary School, A New Method in Infant Education*<sup>16</sup>.

Recentemente un'abile dottoressa italiana, Dr. Med. Maria Montessori, Docente all'Università di Roma, ha modificato i metodi della scuola dell'infanzia a tal punto da legittimare il titolo dell'articolo. Questi metodi mi furono descritti dalla Baronessa Franchetti, alla quale è stato dedicato il libro pubblicato per descriverli. La Baronessa è speranzosa che una traduzione inglese del testo possa essere realizzata a breve<sup>17</sup>.

Nonostante l'auspicio di Alice Franchetti, passarono altri due anni prima che il testo vedesse la luce negli Stati Uniti. Eppure, quando la notizia dell'esperimento italiano raggiunse le sponde dell'Atlantico, il fermento e l'interesse con cui il metodo venne accolto furono tali da provocare una pressante richiesta di traduzione. Henry Wyman Holmes, per fama e posizione accademica, parve la persona più indicata a realizzare il lavoro. Nella lettera citata in apertura e datata 9 gennaio 1911, il decano di Harvard presentò a Montessori un progetto ben delineato: il Dipartimento di Italianistica si sarebbe occupato della traduzione e Holmes stesso avrebbe scritto l'introduzione da indirizzare agli educatori inglesi e americani, dichiarando che tale opportunità sarebbe stata per lui un vero e proprio «privilegio»<sup>18</sup>. A dimostrazione della serietà dei suoi intenti, aggiunse di aver già cominciato a prendere contatti con la D. Appleton & Company di New York<sup>19</sup>, che,

---

<sup>16</sup> J. B. MERRILL, "A Method in Infant Education", *The Kindergarten – Primary Magazine*, December 1909: 106-107.

<sup>17</sup> «Recently an able woman physician, Dr. Med. Maria Montessori, Docente all'Università di Roma, has modified the kindergarten methods to such an extent as to warrant the title of this article. These methods were described to me recently by the Baroness Franchetti to whom the book setting forth the new method is dedicated. The Baroness is hopeful that an English translation will soon be made». *Ibidem*.

<sup>18</sup>«the privilege». Lettera inviata a Maria Montessori da Henry Wyman Holmes, il 9 gennaio 1911. AMI, fondo Bruno, doc. n. 5565.

<sup>19</sup> La D. Appleton & Company fu fondata da Daniel Appleton, nato a Haverhill nel 1785. Nella sua città Natale, Appleton aprì giovanissimo un negozio di alimentari con annesso uno spaccio di libri. Nel 1813 si trasferì a Boston, dove fondò la casa editrice e cominciò a importare libri dall'Inghilterra. Trasferitosi a New York nel 1825, pubblicò il primo testo nel 1831. Inizialmente specializzata nella letteratura popolare a basso prezzo, lentamente la casa editrice estese le sue pubblicazioni fino a coprire l'intero panorama letterario. In particolare, pubblicò lavori di scienziati contemporanei, come Herbert Spencer, John Tyndall, Thomas Huxley e Charles Darwin, sempre a prezzi moderati.

oltre ad essere «un'eccellente casa editrice»<sup>20</sup>, avrebbe potuto garantire al testo un'importante diffusione sia in America sia in Inghilterra.

Pur non avendo a disposizione la lettera di risposta che Montessori indirizzò a Henry Holmes, sappiamo che *The Montessori Method. Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in "The Children's Houses". With Additions and Revisions by the Author*, fu pubblicato in America l'anno seguente, nello specifico il 5 aprile 1912, dalla casa editrice newyorkese Frederick A. Stokes Company e in Inghilterra dalla William Heinemann Publisher. Delle varie proposte presentate dal professore di Harvard, l'unica a essere approvata da Maria Montessori fu quella riguardante l'introduzione, affidata alla sua penna per entrambe le edizioni anglofone. La traduzione, invece, venne redatta da Anne E. George, prima insegnante americana formata dalla pedagoga italiana.

L'elemento più significativo dell'esperienza americana fu, senza dubbio, la straordinaria velocità con cui il pensiero di Montessori si diffuse oltre oceano in un arco di tempo estremamente ridotto. Nel 1913, in una lettera indirizzata al direttore del New York Times, Maria Montessori dichiarò con orgoglio che le prime 5000 copie dell'edizione americana andarono «esaurite in quattro giorni» e che dopo cinque mesi «era già in circolazione la sesta edizione»<sup>21</sup>. A un anno esatto dalla pubblicazione, le copie stampate in America di *The Montessori Method* ammontarono a 20,813<sup>22</sup>. Dopo soli cinque anni dall'apertura della prima Casa dei Bambini a Roma, più di sessanta americani si erano già imbarcati verso la capitale italiana per studiare con la dottoressa. Tra questi, anche un numero non indifferente d'importanti educatori<sup>23</sup>.

---

<sup>20</sup>«an excellent firm». Lettera inviata a Maria Montessori da Henry Wyman Holmes, il 9 gennaio 1911. AMI, fondo Bruno, doc. n. 5565.

<sup>21</sup> Lettera di Maria Montessori all'editore del *New York Times*, sec. 2, 10 agosto 1913: 10.

<sup>22</sup> Lettera di William Morrow, segretario della Frederick A. Stokes, inviata ad Alfredo Bruno il 4 aprile 1913. AMI, Fondo Bruno, doc. n. 5056.

<sup>23</sup> «Il professor Howard Warren della Princeton University; il professor Lightner Witmer dell'Università della Pennsylvania; una delegazione della Columbia University; il dottor Gernald del Massachussets Institute per Bambini Anormali di Waverly; Miss M. Glidden del Pratt Institute; un delegato dell'Iowa State Teachers' College; due delegati dall'Università della California; Miss Anna Logan, dell'Università di Miami; Miss Jane Addams, della Hull House; il dottor Theodate Smith, della Clark University; il professor Johnson dell'Università dell'Arkansas; e il professor Pillsbury, dell'Università del Michigan». A. RENO MARGULIES, "Dr. Montessori and Her Method", *American Annals of the Deaf*, vol. LVIII, October 1913: 498.

Nel febbraio del 1913 Samuel McClure, principale promotore di Maria Montessori negli Stati Uniti, istituì *The Montessori Movement in America* quale rubrica stabile del suo giornale, il *McClure's Magazine*. Curata da Ellen Yale Stevens, una delle prime allieve americane di Montessori, la sezione ebbe lo scopo di «servire quale ufficio centrale d'informazioni riguardanti il progresso del movimento in America e in Europa»<sup>24</sup>. Dopo la pubblicazione dei primi sei numeri, la funzione passò nelle mani della Montessori Educational Association, fondata nell'agosto del 1913<sup>25</sup>: Mabel Hubbard Bell, moglie di Alexander Graham Bell, fu nominata presidentessa, il commissario americano per l'educazione, Philander P. Claxton, venne eletto vice-presidente e Gilbert Grosvenor, editore del *National Geographic* e presidente della National Geographic Society, fu chiamato a ricoprire il ruolo di tesoriere<sup>26</sup>.

Il 3 dicembre 1913, Maria Montessori sbarcò per la prima volta negli Stati Uniti. Il tour di conferenze, organizzato da Samuel McClure, cominciò a Washington e proseguì verso New York, Philadelphia, Boston, Chicago e San Francisco. Nelle due settimane trascorse sul suolo americano Montessori ebbe modo di conoscere personalmente molte delle figure responsabili della sua fortuna: Mr. And Mrs. Alexander Graham Bell; Miss Margaret Wilson, figlia del presidente in carica Woodrow Wilson; Mrs. Franklin Lane, moglie del Segretario degli Interni; Philander P. Claxton; nonché una serie di importanti ufficiali governativi e i membri della Rhode Island Board of Education, che aveva già adottato ufficialmente il suo metodo nell'estate del 1913<sup>27</sup>. Entro la fine del 1913 erano

---

<sup>24</sup> «[...] to serve as a central bureau of information regarding the progress of the movement in America and in Europe». E. YALE STEVENS, "The Montessori Movement in America", *McClure's Magazine*, vol. XL, February 1913: 222.

<sup>25</sup> «Vengono ogni giorni [sic] domande di tutte le parte [sic] d'America, chiedendo informazione [sic] sul metodo, sulle maestre, sulle "training classes" sulla bibliografia Montessori, sulle scuole Montessori in America etc.» Lettera inviata da John Dunlop M. D., segretario della Montessori Educational Association, a Maria Montessori, il 7 novembre 1913. Archivio AMI,

<sup>26</sup> Vedremo nel capitolo dedicato all'edizione svizzera l'importanza dei rapporti con il *National Geographic*. Cfr. in questa tesi: 119

<sup>27</sup> Nel 1913, la Rhode Island Board of Education garantì a Clara Craig, all'epoca supervisore alla formazione della Rhode Island Normal School, la possibilità di raggiungere Roma per approfondire di persona il metodo proposta da Maria Montessori. Rientrata in America, dopo aver preso parte al I Corso Internazionale tenuto da Montessori (15 gennaio-15 maggio 1913), Craig propose di studiare ulteriormente il metodo della scienziata italiana in una classe sperimentale, da lei supervisionata, presso la Rhode Island Normal School. La Board of Education approvò la proposta, permettendo l'avvio dell'esperimento in una classe della Henry Bernard School, con lo scopo di

state istituite oltre 100 scuole Montessori nella nazione e alla fine del 1914 la Montessori Educational Association, che aveva svolto gran parte del lavoro di promozione e diffusione, contò quasi 700 membri<sup>28</sup>.

Con la stessa rapidità con cui il nome di Maria Montessori conquistò i titoli dei giornali americani e l'attenzione di lettori ed educatori, il successo e l'entusiasmo sfumarono fino a quasi sparire totalmente. Se già nel 1916, durante le riunioni della *National Education Association* e dell'*International Kindergarten Union* i membri delle commissioni avevano spostato l'attenzione su altri argomenti, a partire dal 1920 il nome della scienziata italiana si trovò raramente citato nelle riviste, scientifiche e non. Come vedremo, la critica feroce presentata da W. H. Kilpatrick nel 1914 nel volume *The Montessori Method Examined*<sup>29</sup>, scritta con l'obiettivo di allontanare il pensiero della dottoressa dal panorama educativo americano e, al contempo, di prendere le distanze dalla tradizione pedagogica continentale-europea, produsse indubbiamente un forte impatto negativo sulla diffusione del pensiero montessoriano negli Stati Uniti. Tuttavia non fu l'unica causa del rapido scemare dell'interesse generale.

Quale fu, dunque, la combinazione di fattori che portò al tramonto un movimento all'apice della sua espansione? Nel 1976 Rita Kramer scrisse che l'intero clima intellettuale americano d'inizio Novecento si trovava in contrasto con i principi teorizzati da Maria Montessori: giudicando le sue teorie come instabili e inconsistenti, gli educatori finirono per condannare anche le sue pratiche d'insegnamento<sup>30</sup>. Soprattutto, le tecniche presentate dalla scienziata italiana si rivelarono in disaccordo con la filosofia sociale americana prevalente in quel periodo, con quel movimento progressista d'inizio secolo che vedeva nella scuola primaria uno strumento di riforma dell'intera società nei termini articolari

---

capire la possibilità di estendere la pedagogia montessoriana in tutte le classi della Rhode Island School. Durante il tour di conferenze tenuto in America da Montessori nel dicembre del 1913, la scienziata italiana si fermò a Providence tra gli impegni di New York e Boston, dove ebbe modo di incontrare il governatore, i membri della Rhode Island Board of Education, nonché di ringraziare pubblicamente Clara Craig, definendola "a woman with a great mind and a fine spirit". Cfr. S. ZOLL, "The Montessori Experiment in Rhode Island (1913-1940): Tracing Theory to Implementation Over 25 Years", *Journal of Montessori Research*, vol. 3, n. 2, 2017: 39-54.

<sup>28</sup> Cfr. R. KRAMER, *Maria Montessori. A Biography*, (New York: Putnam, 1976): 166-167.

<sup>29</sup> W. HEARD KILPATRICK, *The Montessori Method Examined* (Boston: New York and Chicago: Houghton Mifflin Company, 1914).

<sup>30</sup> Cfr. R. KRAMER: 232.

da John Dewey e dai suoi discepoli<sup>31</sup>. Sempre secondo Kramer inoltre, il metodo non fu mai colto realmente nella sua specificità: di fatto, molti educatori cercarono di sfruttarlo come alternativa, da un lato, o come continuità, dall'altro, della tradizione froebeliana in quel momento in crisi. Tra loro, i più liberali stavano cercando di allontanarsi dalla rigidità di un sistema che, dopo la morte di Froebel, era diventato un dogma; anche per questo probabilmente, quando compresero l'inflessibilità della proposta montessoriana, scelsero, allo stesso modo, di prenderne le distanze.

Di fatto, Montessori avanzò una serie d'ipotesi senza prescrivere una vera e propria metodologia: presentò un metodo di osservazione<sup>32</sup>, sottolineando sempre la natura sperimentale e *in fieri* del lavoro. Tuttavia, l'accento presto posto sulla necessità di mantenere il sistema puro e incontaminato, trasformò le ipotesi in dogmi, almeno agli occhi degli osservatori esterni. Di conseguenza, per quanto i sostenitori dei *kindergartens* fossero aperti ad ascoltare nuove idee e visionare nuovi materiali, nessuno di loro avrebbe accettato un nuovo sistema a priori, acriticamente. Soprattutto, nessuno sarebbe stato disposto ad allontanarsi da un dogma per abbracciarne un altro.

Per tutto il tempo in cui Montessori lavorò con i bambini disabili, o s'impegnò per la pace, o ancora nelle campagne per i diritti delle donne, considerò sempre il potere più come fonte di energia che non di controllo. Quando però iniziò a occuparsi a tempo pieno della diffusione del metodo, dopo aver abbandonato la carriera di medico e quella d'insegnante universitaria, cominciò anche a insistere sulla necessità di mantenere un'aderenza rigorosa a tutti gli aspetti da lei proposti, e che, soprattutto, soltanto lei avrebbe potuto trasmettere. Pur non allontanandosi dalla scena americana, lentamente si alienò dalla maggior parte delle persone che lavorarono senza sosta per portare il suo messaggio negli Stati Uniti, rigettando perfino gli amici nel momento in cui credette che non le fossero più leali. Gilbert Grosvenor, editore del *National Geographic* e tesoriere della Montessori Educational Association, in una lettera del 1914 indirizzata a Mabel Bell,

---

<sup>31</sup> *Ibidem*.

<sup>32</sup> «Moreover, the method which obtains in the *Case dei Bambini* offers, it seems to me, and experimental field for the study of man, and promises, perhaps, the development of a science that shall disclose other secrets of nature». M. MONTESSORI, *The Montessori Method*: VII.

presidentessa dell'Associazione, scrisse: «pare che Montessori manchi della facoltà di capire chi siano i suoi veri amici»<sup>33</sup>. Forse Grosvenor non aveva tutti i torti. Nel 1915, Montessori rigettò la Montessori Educational Association, che moltissimo aveva fatto per diffondere il metodo in America, a favore della fondazione della National Montessori Promotion Fund, istituita a New York nel 1915 e di cui lei stessa aveva personale controllo. Allontanò Samuel McClure, quando credette che il giornalista non solo avesse cercato di lucrare sul suo successo ma l'avesse pagata meno del previsto per il tour svolto negli Stati Uniti. La stessa cosa fece con alcune allieve. Il suo bisogno assoluto di controllo del metodo, nonché il disprezzo dimostrato, a un certo punto, verso le persone che le erano state a fianco, furono senza dubbio tra gli elementi che minarono alle fondamenta il tentativo di Montessori di mettere radici in Nord America e, anzi, ebbero come risultato la disgregazione del movimento montessoriano nella scena educativa statunitense, o l'adozione, nei casi più felici, di singole parti del metodo in pratiche scolastiche già esistenti.

Ma facciamo un passo indietro. A cosa è ascrivibile la straordinaria accoglienza iniziale, quali furono i fattori che ne permisero una diffusione così rapida? Come si presentò Montessori al pubblico americano e che immagine diedero di lei giornalisti e educatori? Evidentemente, almeno all'inizio, gli americani videro nel progetto montessoriano ben più di una semplice scuola di successo basata sull'idea di disciplina.

## 2. IL CONTESTO STORICO

Quando si iniziò a parlare di Maria Montessori in America, nel 1909<sup>34</sup>, la nazione era nel pieno di quella che fu definita l'Età progressista. A partire dalla pubblicazione dell'articolo di Josephine Tozier, *An educational Wonder-Worker*.

---

<sup>33</sup> «She seems to lack the faculty of knowing who her friends are». P. POVEL, *Montessori Comes to America. The Leadership of Maria Montessori and Nancy McCormick Rambusch* (University Press of America, 2009):101.

<sup>34</sup> Il primo articolo a essere pubblicato in territorio statunitense è stato J. B. MERRILL, "A New Method in Infant Education", *The Kindergarten - Primary Magazine*, 1 settembre 1909: 106-107.



*The Method of Maria Montessori*<sup>35</sup>, uscito sul numero di maggio del 1911 del *McClure's Magazine*, il pensiero della scienziata italiana giunse nelle case della popolazione urbana, che riconobbe in Montessori «il simbolo dei valori ideali che ispirano il loro nuovo progetto di società»<sup>36</sup>. Si è già detto che *The Montessori Method* arrivò al secondo posto nella classifica dei saggi più venduti nel 1912. A guadagnarsi il primo posto fu *The Promised Land*<sup>37</sup>, l'autobiografia di Mary Antin, una giovane russa immigrata nel 1894. Nel suo testo Antin mise a confronto le limitate possibilità educative del suo paese d'origine, con il panorama scolastico dipanatosi davanti ai suoi occhi a Boston, dove la frequentazione della scuola pubblica fece di lei una cittadina americana, integrandola nella società e nella cultura del paese che l'aveva accolta. Lo stesso pubblico che corse in libreria a comprare il libro di Mary Antin sul valore dell'educazione pubblica, si precipitò ad acquistare *The Montessori Method*, che sembrava offrire alle scuole americane il progetto perfetto per assicurare ai bambini l'istruzione perfetta. Se l'America era la terra delle opportunità, certo queste non sarebbero giunte senza sforzi: dovevano essere «sfruttate, raccolte, difese e spremute»<sup>38</sup> e il metodo, agli occhi dei più, avrebbe fornito la guida per farlo.

Inizialmente il “fenomeno” Montessori (se così si può dire riferendosi all'esperienza americana) colpì con l'idea di redenzione sociale tutti i livelli della società statunitense. Gli articoli accademici guadagnarono l'interesse dei pedagogisti, impegnati in questo periodo nel dibattito tra froebeliani conservatori e riformisti. Con i progressisti, ad esempio, Montessori condivise «l'universalità della missione rigeneratrice dell'istruzione» nonché «il bambino come fulcro del processo d'educazione»<sup>39</sup>. Ma quali furono, di fatto, accanto allo straordinario *battage* pubblicitario, gli elementi che permisero una tale e rapida diffusione? Due sono i fattori principali, endogeni, che vale la pena evidenziare: la vicinanza al

---

<sup>35</sup> TOZIER, “An Educational Wonder-Worker. The Methods of Maria Montessori”, in *McClure's Magazine*, vol. XXXVII, n. 1, May 1911.: 3-19.

<sup>36</sup> V. P. BABINI, L. LAMA: 26.

<sup>37</sup> M. ANTIN, *The Promised Land* (Boston and New York: Houghton Mifflin Company, 1912).

<sup>38</sup> Cit. da M. ANTIN, *op. cit.*, in RITA KRAMER: 168.

<sup>39</sup> E. MORETTI, “Montessori goes west. La prima ricezione di Maria Montessori negli Stati Uniti”, in L. DE SANCTIS (a cura di), *L'infanzia svantaggiata e Maria Montessori. Esperienze psicopedagogiche, educative e sociali dal '900 a oggi* (Roma: Fefé Editore, 2013): 104.

femminismo americano e l'articolato dibattito sviluppatosi a seguito della nascita del Child Study Movement<sup>40</sup>.

Il movimento femminista statunitense, che raggiunse il suo culmine nel 1920 con la modifica del XIX emendamento in favore del suffragio femminile, trovò immediato riscontro negli ideali civili di Maria Montessori, in particolare nell'idea montessoriana di una rinnovata coscienza femminile. Come in Italia, anche in America non si trattò più soltanto di opporsi ad atteggiamenti e provvedimenti politici misogini e maschilisti; il reale obiettivo aveva dentro di sé una natura scientifica, positivista: era necessario render noto il valore culturale e, soprattutto, profondamente umanizzante di tutte quelle azioni da sempre considerate, in senso dispregiativo, tipiche del femminile.

Nel 1898 Charlotte Perkins Gilman pubblicò negli Stati Uniti un testo tanto avanguardista quanto anticonformista, *Women and Economics*<sup>41</sup>. Secondo Gilman almeno due erano gli elementi di cui la società avrebbe dovuto prendere coscienza: la casa non era più da considerarsi (ammesso che fosse mai stato corretto supporlo) il luogo della realizzazione femminile bensì della sua oppressione; la donna confinata tra le mura domestiche non rappresentava l'angelo del focolare o la protettrice della virtù sociale – come recitava lo stereotipo sia negli Stati Uniti sia nel vecchio continente – bensì una sorta di parassita improduttiva. Le regole del genere, quelle che nell'Italia positivista portarono l'antropologo Giuseppe Mantegazza a esaltare «la donna *ambiente*, la donna aria, acqua, pane e fuoco, la donna che ci respira nello studio e nella camera da letto»<sup>42</sup>, non avevano fatto altro, secondo Gilman, che rendere le donne incapaci di contribuire alla società, nonché di godere in alcun senso della loro libertà<sup>43</sup>. Per iniziare a combattere queste realtà, profondamente radicate nella cultura di tutto il mondo occidentale, l'autrice propose la realizzazione di asili nido, caffetterie e lavanderie comuni, nella convinzione che solamente la completa abolizione della sfera domestica femminile

---

<sup>40</sup> F. TOGNI, "Maria Montessori va in America. Una rilettura pedagogica di un episodio di incontro-scontro tra Attivismo pedagogico italiano e Progressive Education americana", in *Formazione Lavoro Persona*, anno IV, n. 10, 2014: 1-10.

<sup>41</sup> C. PERKINS GILMAN, *Women and Economics. A Study of the Economic Relation Between Men and Women as a Factor in Social Evolution* (Boston: Small, Maynard & Co., 1898).

<sup>42</sup> V. P. BABINI, L. LAMA: 212.

<sup>43</sup> Cfr. C. PERKINS GILMAN: 10-20.

individualizzata avrebbe consentito, un giorno, alle donne di ottenere una «libertà domestica»<sup>44</sup>, nonché economica. La strada per la libertà femminile doveva passare necessariamente per il luogo di lavoro.

La militanza femminista di Maria Montessori, i cui ideali giunsero anche oltre oceano attraverso i congressi femministi ai quali partecipò negli anni a cavallo tra i due secoli, fu un tratto costante del suo percorso scientifico, nonché la strada che dalla medicina la condusse alla pedagogia. A chiudere il cerchio sarebbe stato il progetto delle Case dei Bambini, donando piena forma al suo impegno femminista oltre che pedagogico. Di fatto, fu nel discorso pronunciato nell'aprile del 1907, per l'inaugurazione della seconda Casa dei Bambini a Roma, che tutti gli ideali di Montessori (femminismo, medicina sociale, utopia politica e istanza pedagogica) trovarono ordine, conferma e applicazione. Quasi dieci anni dopo la pubblicazione del libro di Gilman, Montessori concluse il discorso inaugurale sostenendo che, proprio grazie alla presenza costante della direttrice nel quartiere e agli orari ampi di apertura delle classi, i figli non avrebbero più rappresentato un ostacolo al lavoro delle donne: i servizi socializzati quali la scuola, l'infermeria, la cucina e la lavanderia erano le tappe a conclusione delle quali la donna sarebbe stata «come l'uomo, un individuo umano libero, un lavoratore sociale» e come l'uomo avrebbe cercato «il benessere e il riposo nella casa rinnovata e riformata»<sup>45</sup>.

San Lorenzo fu solo il primo livello di realizzazione dell'esperimento montessoriano. Le Case dei Bambini dovevano essere un vero e proprio laboratorio politico, nel quale la provenienza sociale dei bambini non avrebbe avuto alcuna influenza sull'obiettivo finale di mettere a punto un metodo pedagogico che avesse al suo interno il fine ultimo di salvare l'umanità futura. In un intreccio costante di scienza e militanza, il pensiero e l'impegno di Maria Montessori subirono uno slittamento di prospettiva grazie all'attuazione del nuovo progetto pedagogico: dalla donna-madre finalmente libera, al bambino-madre dell'umanità futura.

Nonostante le prime Casei dei Bambini in America sorsero in situazioni sociali ed economiche ben diverse da quelle dei quartieri degradati della capitale

---

<sup>44</sup> «domestic liberty» e «stand free as economic agents». *Ibidem*.

<sup>45</sup> M. MONTESSORI, «La casa dei bambini», in *Vita femminile italiana*, fasc. 9, settembre 1907: 995.

italiana, fu il messaggio filosofico della dottoressa, in quel momento, ad attirare l'attenzione del movimento femminista statunitense. Montessori intercettò di fatto quegli ambienti culturali femminili americani già avvezzi alle linee di pensiero del femminismo. Tra le sue principali interlocutrici troviamo Mabel Hubbard Bell e Margaret Wilson<sup>46</sup>: donne appartenenti alla medio alta borghesia americana, molto simili per estrazione sociale e impegno civile alle nobildonne filantrope romane con cui Montessori per anni si era interfacciata, che con il loro impegno nel risollevare le sorti dei poveri, attraverso la creazione di spazi comuni e di organizzazioni a loro dedicate, lottarono accanto alle lavoratrici per spostare il centro di gravità del discorso politico<sup>47</sup>.

Il secondo elemento interno alla realtà americana che favorì la fulminea diffusione del pensiero di Maria Montessori negli Stati Uniti fu l'avvincente dibattito sviluppatosi attorno ai *Kindergarten* froebeliani, sorto anche a seguito della nascita del Child Study Movement. A fine 1800 l'America attraversò una fase importante di cambiamento sociale: le città iniziarono a espandersi a seguito della rivoluzione industriale; lo sfruttamento dei bambini nelle fabbriche portò a nuove leggi sul lavoro infantile, prolungando l'obbligo della permanenza scolastica. Nuove preoccupazioni sorte in merito alla delinquenza giovanile, alla necessità di integrare gli immigrati nella società americana, nonché alla crescita esponenziale delle iscrizioni scolastiche, obbligarono a una nuova riflessione sul sistema educativo americano e condussero a richieste di nuove riforme.

Agli inizi degli anni Novanta dell'Ottocento, Granville Stanley Hall<sup>48</sup> propose un programma nazionale basato sullo studio del bambino: psicologi, educatori e genitori avrebbero dovuto unire le forze in un progetto di ricerca che permettesse

---

<sup>46</sup> Cfr. F. TOGNI: 7.

<sup>47</sup> Cfr. E. FONER, *The story of American freedom* (New York, London: W. W. Norton & Company, 1998):155.

<sup>48</sup> Granville Stanley Hall (1844-1924) fu a volte descritto dagli storici come "Mr. First". Tra le altre cose, fu il primo a creare un laboratorio di psicologia sperimentale in America (Johns Hopkins nel 1883), nonché la prima rivista di psicologia americana, *American Journal of Psychology*, nel 1887. Fu il primo presidente della Clark University, che aprì nel 1889, e fondò l'American Psychological Association nel 1892 e ne fu il primo presidente. Inoltre, fu tra i maggiori responsabili dell'arrivo delle idee di Sigmund Freud in America, avendolo invitato negli Stati Uniti nel 1909, per celebrare i vent'anni della Clark University. Fu anche un importante psicologo dello sviluppo, e il suo libro del 1904, *Adolescence*, è ancora considerato il testo che per primo identificò gli anni adolescenziali come un particolare stadio dello sviluppo umano. Cfr. W. F. BUSKIST, S. F. DAVIS, *21th Century Psychology. A Reference Handbook* (California: SAGE Publications, 2008): 14.

di conoscere quanto più possibile la realtà infantile. Tutto doveva essere studiato: le capacità sensoriali, le credenze religiose, le caratteristiche fisiche, la memoria, il gioco, lo sviluppo del linguaggio così come quello della personalità, l'attenzione. Hall era convinto che, armati di un nuovo e raffinato bagaglio di conoscenze, l'educazione «non sarebbe più stata un insieme di congetture, bensì una scienza»<sup>49</sup>. Nella sua opera, non priva di toni evoluzionistici, Hall fu tra i primi a delineare la possibilità reale di un apprendimento da parte del bambino già dalla tenera età<sup>50</sup>. Il movimento, che visse circa fino al 1905, non raggiunse mai i risultati sperati da Hall e dai suoi seguaci. Tuttavia, costituì la prima applicazione della nuova psicologia scientifica e favorì lo sviluppo di molteplici campi della psicologia che si sarebbero rivelati di grande importanza, in particolare la psicologia comportamentale e quella educativa<sup>51</sup>. Come Montessori pochi anni dopo, Hall per primo cercò di farsi spazio in un campo già occupato dai froebeliani.

Introdotta in America ai tempi della guerra civile da immigrati tedeschi, il pensiero di Friedrich Froebel e i suoi materiali didattici, noti come “doni”, furono presentati al pubblico americano nello stesso modo in cui fu presentato il metodo montessoriano a inizio Novecento: un pacchetto completo, da utilizzare come da prescrizione e senza apporvi modifiche. Secondo le fonti, il primo *Kindergarten* apparso sul suolo americano fu istituito nel 1873, a St. Louis, per mano di Susan Blow e William T. Harris<sup>52</sup>. Nel 1880, l'United States Bureau of Education riportò la presenza di oltre duecento *Kindergarten* in trentacinque Stati<sup>53</sup>; tuttavia, nonostante si dicesse che i *Kindergarten* «avevano conquistato il cuore degli americani»<sup>54</sup>, a partire dal 1890 il pensiero del pedagogo tedesco venne messo in discussione dai teorici dell'educazione. La controversia principale vide al centro Susan Blow, interprete ortodossa e filologa del pensiero di Froebel, e Alice Temple, che con Patty Smith Hill si fece promotrice di uno spirito di cambiamento. Nel 1910

---

<sup>49</sup> «With this new knowledge, education would no longer be guesswork but a science», E. S. DAVIDSON, L. T. BENJAMIN, “A History of the Child Study Movement in America”, in J. A. GLOVER, R. R. RONNING (eds), *Historical Foundations of Educational Psychology. Perspectives on Individual Differences* (Boston: Springer, 1987): 41.

<sup>50</sup> F. TOGNI: 8.

<sup>51</sup> Cfr. W. F. BUSKIST, S. F. DAVIS: 9.

<sup>52</sup> P. POVEL: 90.

<sup>53</sup> H. G. Good, *A History of Education* (New York: The Macmillan Company, 1947): 472.

<sup>54</sup> A. E. MEYER, *An Educational History of the American People* (New York: McGraw Hill, 1967): 310.

Patty Smith Hill fu nominata capo del Dipartimento dei *Kindergarten* al Teachers College della Columbia University e, sotto la sua direzione, il Teachers College divenne *leader* del movimento per il rinnovamento dei *Kindergarten*, nonché centro di riflessione pedagogica di primo piano nell'ammodernamento educativo americano<sup>55</sup>. Il pensiero di Maria Montessori sbarcò oltre oceano nel pieno di questo straordinario dibattito.

Nel clima progressista del periodo, in cui ogni elemento consolidato fu messo in discussione a favore di un rinnovamento totale della situazione politica e sociale, e nel pieno della diatriba pedagogica legata ai *Kindergarten*, dove fazioni progressiste, conservatrici e mediatrici discutevano l'interpretazione della teoria frobeliana nella gabbia d'oro del Teachers College alla Columbia University, Montessori parve venir accolta come possibile soluzione esterna<sup>56</sup>. In un simile momento di trasformazione e passaggio, sostenuto dalla volontà di sostituire la scienza alla filosofia quale nuovo fondamento della pedagogia (uno slittamento dal razionalismo all'empirismo) nel tentativo di creare una spaccatura netta tra passato e presente, l'attenzione e comprensione dimostrate da Montessori rappresentarono un caso altamente illustrativo non solo del suo essere un'osservatrice attenta dello spirito del tempo, ma anche di una straordinaria capacità come agente significativo di tale progresso<sup>57</sup>. Come avrebbe scritto Rita Kramer nel 1976, la scienziata offrì «un programma di riforma a un'epoca riformista»<sup>58</sup>.

### 3. SAMUEL McCLURE E LA PROPAGANDA

La spinta principale alla diffusione del pensiero di Maria Montessori negli Stati Uniti fu data senza dubbio dalla propaganda realizzata da quotidiani e riviste. All'inizio della sua carriera, in particolare a seguito della partecipazione al Congresso internazionale delle donne a Berlino del 1896, Montessori scoprì il

---

<sup>55</sup> P. POVEL: 91.

<sup>56</sup> Cfr. F. TOGNI: 3.

<sup>57</sup> Cfr. K. J. BREHONY, "Transforming theories of childhood and early childhood education: child study and the empirical assault on Froebelian rationalism", in *Pedagogia Historica*, vol. 45, n. 4-5, agosto-ottobre 2009: 585-604.

<sup>58</sup> «The Montessori system offered a program of reform to a reform-minded age». R. KRAMER: 154.

potere della stampa: prima della pubblicazione in America di *The Montessori Method*, aveva già concordato gli articoli che sarebbero stati pubblicati dal *McClure's Magazine*, nonché accettato l'offerta dello stesso McClure di organizzare negli Stati Uniti un tour di conferenze utilizzando dei brevi filmati, realizzati a scopo pubblicitario, che avrebbero mostrato il lavoro svolto nelle Case dei Bambini a Roma. Si premurò inoltre di parlare a quante più conferenze possibili e di rilasciare interviste a qualunque giornale si fosse proposto per scrivere un numero sul suo esperimento<sup>59</sup>.

Il primo articolo apparve in America nel 1909 su *The Kindergarten – Primary Magazine*, ma fu soprattutto a partire dal 1912, anno di pubblicazione di *The Montessori Method*, che il lavoro della scienziata italiana venne presentato in riviste scientifiche come *l'American Education*, il *Journal of Educational Psychology* e *The American Primary Teacher*, e in giornali popolari quali *Ladies Home Journal*, *Dial*, *Scientific American*, *Delineator* e *Contemporary Review*<sup>60</sup>. Senza dubbio, il vero artefice dello straordinario successo di Maria Montessori negli Stati Uniti fu Samuel McClure, che con la sua rivista, il *McClure's Magazine*, capeggiò la scena del giornalismo americano durante gli anni più importanti dell'età progressista: nel 1911 raggiunse una circolazione di oltre 400.000 copie<sup>61</sup>. Editore innovativo e intraprendente, fin dalla fondazione della rivista nel 1893 l'obiettivo di McClure fu quello di eliminare la distinzione tra la letteratura d'élite e quella popolare. Grazie al suo incredibile acume nello scoprire e rendere popolari autori e reporter talentuosi, negli anni introdusse i lettori americani a personaggi come Rudyard Kipling, Arthur Conan Doyle e Robert Louis Stevenson, pubblicando in serie i loro racconti.

Nell'inverno del 1910, in uno dei suoi numerosi viaggi in Europa, McClure incontrò la sua agente londinese, Mary L. Bisland, che gli presentò il materiale scritto da Josephine Tozier (rinomata giornalista di racconti di viaggio) sul metodo

---

<sup>59</sup> Cfr. P. POVELL: 106-107.

<sup>60</sup> *Ivi*:158.

<sup>61</sup> K. WHITESCARVER, J. COSENTINO, "Montessori and the Mainstream: A Century of Reform on the Margins, in *Teachers College Record*, vol. 110, n. 12, December 2008: 2575.

innovativo sperimentato da Maria Montessori a Roma <sup>62</sup>. Riconoscendo immediatamente il genio della dottoressa e l'interesse che avrebbe potuto scatenare tra i suoi lettori, decise di pubblicare l'articolo di Tozier nonostante la disapprovazione dello staff editoriale newyorkese, che temeva una risposta negativa da parte del pubblico. Dalla primavera del 1911 all'inverno del 1912, McClure pubblicò una serie di articoli dedicati al metodo e alla figura di Montessori che diffusero l'esperimento italiano, conosciuto dagli accademici e dagli educatori, anche nelle case della popolazione.

Nel maggio del 1911 *An Educational Wonder-Worker. The Methods of Maria Montessori*<sup>63</sup>, uscì sulle pagine del *McClure's Magazine*. In diciannove pagine, corredate da fotografie, Tozier raccontò le modalità di apprendimento dei bambini nelle classi montessoriane, fornì informazioni generali sul curriculum della dottoressa, e si dilungò soprattutto su quelli che tutti considerarono fin da subito i risultati più straordinari del metodo: l'acquisizione delle capacità di lettura e scrittura fin dalla tenera età. Il successo fu tale che vennero stampate edizioni straordinarie della rivista e McClure assegnò immediatamente a Tozier altri due articoli da pubblicare entro l'inverno successivo. Per soddisfare le richieste del pubblico, lo stesso autunno McClure pubblicò dei brevi contenuti con informazioni riguardo l'imminente traduzione de *Il Metodo* in inglese, patrocinato dall'Università di Harvard, e le modalità di acquisto del materiale didattico, in merito al quale Tozier avrebbe pubblicato un intero articolo nel gennaio del 1912<sup>64</sup>. A dimostrazione dell'interesse suscitato e della ricerca quasi esasperata d'informazioni da parte del pubblico, McClure accluse anche numerosi esempi delle lettere inviate al giornale dal pubblico più disparato: genitori, medici,

---

<sup>62</sup> Josephin Tozier era nel pieno del suo *grand tour* europeo (una consuetudine radicata per le ragazze di buona famiglia, da realizzare prima del matrimonio) quando si fermò per un periodo a Roma. In continua ricerca di nuovo materiale su cui scrivere, venne a sapere del lavoro svolto da Maria Montessori nelle Case dei Bambini. Dopo aver intervistato la dottoressa e visitato la scuola di Via Giusti, scrisse il reportage che inviò a Mary L. Bisland. Cfr. G. L. GUTER, P. A. GUTER, *Bringing Montessori to America. S. S. McClure, Maria Montessori, and the Campaign to Publicize Montessori Education* (Tuscaloosa: The University of Alabama Press, 2016): 81.

<sup>63</sup> J. TOZIER: 3-19.

<sup>64</sup> J. TOZIER, "The Montessori Apparatus. A Description of the Material and Apparatus Used in Teaching by the Montessori Method", in *McClure's Magazine*, vol. XXXIX, n. 3, January 1912: 289-302. Entro la fine del 1911 furono completati gli accordi per la manifattura e la vendita dell'apparato didattico di Maria Montessori, per mano della *House of Childhood* di New York, sotto la direzione di Carl Byoir, professore di educazione all'Università di Glasgow.



insegnanti, studentesse di provincia interessate a viaggiare fino a Roma per incontrare Maria Montessori<sup>65</sup>. Nel 1912 la stessa rivista avrebbe ospitato il contributo di Anne George, direttrice della prima Casa dei Bambini in America, nel quale presentò l'esperienza della scuola istituita a Terrytown<sup>66</sup>, e, soprattutto, il primo articolo autografo di Maria Montessori in territorio statunitense, *Disciplining Children*<sup>67</sup>.

McClure fu senza dubbio il più importante, ma certamente non l'unico a parlare di Montessori negli Stati Uniti. Tra il 1912 e il 1914 furono 187 gli articoli pubblicati in inglese sul metodo, la maggior parte usciti negli Stati Uniti<sup>68</sup>. In generale, gli articoli pubblicati sulle più disparate riviste furono dominati da alcuni *leitmotiv*, quali la scienza, il femminismo e la libertà, tutti conditi dalla costante presenza di sentimentalismi che in parte richiamavano le forti metafore presenti nel testo montessoriano stesso. Non è da escludere che sia stata proprio l'enfasi posta sull'emotività ad aver causato l'enorme risposta del pubblico in un primo momento. Una mossa giornalistica e di *marketing* intelligente, che in età progressista non poteva che garantire il successo.

Di fatto, se il mondo accademico avviò fin da subito una discussione sugli aspetti positivi e negativi del metodo montessoriano, l'entusiasmo della popolazione rimase costante almeno fino alla pubblicazione della critica di Kilpatrick. Va inoltre ricordato che, proprio in quegli anni, il giornalismo abbracciò una serie di correnti indipendenti da Montessori ma alle quali lei fu associata: il femminismo, la credenza nel potere salvifico della scienza, la reazione borghese all'autoritarismo vittoriano, nonché l'interesse diffuso per tutti i tipi di riforme

---

<sup>65</sup> «My dear Miss Tozier [...] You have made, in me, not merely an interested inquirer, but an ardent convert», «Miss Josephine Tozier [...] is it possible to obtain a course in training in such work in this country? If not, would Montessori train an American in her work?», «My dear Miss Tozier [...] The apparatus seems somewhat beyond our manufacturing powers, but you mention that Maria Montessori has international patents for her "didactic material". That leads us to hope that some of these things can be purchased. May I ask you to tell me if this is possible, and from whom the outfit could be ordered? Also, if there is any English edition of Maria Montessori's book?», S. S. McCLURE, "Information About the Montessori Method", in *McClure's Magazine*, vol. XXXVIII, n. 2, October 1911: 702-704.

<sup>66</sup> A. E. GEORGE, "First Montessori School in America", in *McClure's Magazine*, n. 2, June 1912: 177-187.

<sup>67</sup> M. MONTESSORI, "Disciplining Children", in *McClure's Magazine*, n. 2, May 1912: 95-102.

<sup>68</sup> Cfr. K. WHITESCARVER, J. COSENTINO, "Montessori and the Mainstream": 2576.

educative. Date le circostanze, la reazione straordinaria del pubblico, apparentemente inappropriata e di certo inaspettata, si rivelò quasi inevitabile.

Il massimo del sentimentalismo raggiunto negli articoli scritti su Maria Montessori si ebbe con la pubblicazione di una serie composta da otto storielle apparse sul *Delineator* a cura di Carolyn S. Bailey. Ogni storia accompagnava un bambino in un percorso che toccava tutti gli aspetti del metodo. In *Mario's Finger-Eyes*, articolo focalizzato sull'affinamento del tatto, vennero ad esempio presentate le pietose negazioni del piacere tattile che il bambino subiva a casa, in contrapposizione all'estatica gratificazione che invece provava a scuola. Al termine del racconto l'autrice sottolineò come «la seduzione dei sensi» altro non fosse se non «un incantesimo spirituale nell'infanzia. Se si riesce a prenderlo e a trasformarlo in canali di conoscenza potremmo far crescere un Marconi, conquistatore dello spazio; un Rodin, conquistatore della forma; un Burbank, conquistatore della vita; un Carel, conquistatore della morte»<sup>69</sup>.

L'aspetto scientifico del metodo venne sottolineato da molti accademici. Nell'ottobre del 1911, il professor Howard C. Warren dell'Università di Princeton lesse un saggio sul metodo, davanti alla New Jersey State Pediatric Society, nel quale sostenne che, recentemente, la psicologia era riuscita a dare due importanti contributi all'educazione: i test di Binet-Simon e il metodo Montessori<sup>70</sup>. Il 25 maggio 1912, il *Scientific American*, che in prima pagina ricordava come l'obiettivo della rivista fosse «quello di registrare accuratamente, semplicemente e con interesse i progressi del mondo nella conoscenza scientifica e nelle conquiste industriali»<sup>71</sup>, pubblicò un editoriale in cui consigliava a tutti gli americani di prendere in seria considerazione il sistema proposto da Montessori. Nel 1913 un medico, dottor George W. Jacoby, pubblicò un *pamphlet* intitolato *The Montessori Method from a Physician's Viewpoint*, nel quale sostenne la validità scientifica delle

---

<sup>69</sup> «the lure of the senses is a spiritual spell in childhood. If we catch it and turn it into channels of knowledge we may develop a Marconi, conqueror of space; a Rodin, conqueror of form; a Burbank, conqueror of life; a Carrel, conqueror of death». C. S. BAILEY, "Mario's Finger Eyes", in *Delineator*, a. LXXXIII, marzo 1914: 18.

<sup>70</sup> Cfr. H. C. WARREN, "The House of Childhood; a New Primary System", in *Journal of Educational Psychology*, a. III, marzo 1912: 121-122.

<sup>71</sup> «The purpose of this journal is to record accurately, simply and interestingly, the world's progress in scientific knowledge and industrial achievement», "Women Pioneer in Education", in *Scientific American*, a. CVI, 25 maggio 1912: 470.

idee di Maria Montessori<sup>72</sup>. Adolf Berle, in un articolo pubblicato sul *Journal of Education*, sottolineò come Montessori mettesse sotto scrutinio scientifico «ogni dettaglio della vita del bambino»<sup>73</sup>. Il *Report* della U.S. Commissioner of Education del 1914 riportò che «una storia delle scuole dirette da studenti della dottoressa Montessori probabilmente indicherebbe con più chiarezza di qualsiasi altra cosa in quale misura siamo pronti a un'attitudine sperimentale e scientifica verso l'educazione»<sup>74</sup>. Veniva inoltre citato il ruolo dell'insegnante che sarebbe dovuta «passare attraverso una sorta di rinascita intellettuale per riuscire ad acquisire lo spirito scientifico»<sup>75</sup>. A ben guardare, la scientificità del lavoro fu in qualche modo promossa anche da tutti coloro che cercarono di sminuirlo condannandolo per incorrettezza, finendo per associarlo comunque al mondo della scienza.

I giornali enfatizzarono la libertà promossa dal metodo all'incirca allo stesso modo in cui esaltarono il concetto di scienza. Spesso lo fecero con titoli enfatici come *The Lure of the Senses in Children Is a Spiritual Spell. You May Harm Their Souls with "Don't Touch!"*<sup>76</sup>, o più contenuti come *The New Freedom for Little Children*<sup>77</sup>. Il nome della rivista della Montessori Education Association era *Freedom for the Child*, che aveva in sé l'intenzione di affiancare l'idea del metodo a quella di libertà. Dorothy Canfield Fisher nell'introduzione al suo libro, *A Montessori Mother*<sup>78</sup> descrisse se stessa come un ordinario genitore americano, che più di qualsiasi altra cosa desiderava le migliori opportunità per i suoi bambini. Nella discussione si soffermò sull'idea che tale opportunità non sarebbe potuta risiedere che nella libertà del fanciullo: se i bambini non fossero stati repressi dai

---

<sup>72</sup> G. W. JACOBY, *The Montessori Method from a Physician's Viewpoint* (New York: 1913): 25.

<sup>73</sup> A. A. BERLE, "The Montessori Method and the Home", in *Journal of Education*, Boston, LXXVII, May 1, 1913: 486.

<sup>74</sup> «a history of the schools directed by students of Dr. Montessori would probably indicate more clearly than anything else the measure in which we are ready for the experimental, scientific attitude». A. E. GEORGE, "The Montessori Movement in America", in *Report of the U.S. Commissioner of Education*, vol. I, 1914: 361.

<sup>75</sup> «[the teacher] must...pass through a species of intellectual rebirth in order to acquire the scientific spirit». *Ibidem*.

<sup>76</sup> C. S. BAILEY: 18.

<sup>77</sup> M. HEATON VORSE, "The New Freedom for Little Children", in *Woman's Home Companion*, a. XL, novembre 1913: 18.

<sup>78</sup> D. CANFIELD FISHER, *A Montessori Mother* (New York: H. Holt and Company, 1912). Relativamente all'evoluzione del rapporto tra Montessori e Fischer vedere in questa tesi: 78.

genitori e dagli insegnanti, i risultati si sarebbero potuti riscontrare nella disciplina e nella gioia sempre presenti nelle classi di Maria Montessori.

L'enfasi posta sulla femminilità e sull'attività femminista di Montessori permise al grande pubblico di associarla anche alle battaglie per i diritti delle donne, sia come difensora degli stessi, sia come esempio supremo di cosa potesse raggiungere una donna realmente libera. In un editoriale intitolato *Woman Pioneer in Education*, la rivista *Scientific American* affermò che Montessori fu «la prima donna dei tempi moderni ad aver promulgato un nuovo sistema educativo»<sup>79</sup>. Sulle pagine di McClure, Ellen Yale Stevens scrisse: «noi donne dovremmo essere fiere che una del nostro sesso, da sempre considerato il sesso dell'insegnamento, abbia l'abilità creativa e le conoscenze scientifiche che le permettono di prendere il suo posto quale reale contributrice del progresso educativo»<sup>80</sup>. Ancora, Margaret Naumberg, in un articolo del 1913 intitolato *Maria Montessori: Friend of Children*, sostenendo che nessuno ancora avesse idea di chi fosse la vera Montessori, cioè la femminista, scrisse: «Quanto avete sentito parlare dell'indomabile e bellissima ragazza che lottò contro le retrograde tradizioni del suo paese per guadagnarsi il suo posto?»<sup>81</sup>. In chiusura dell'articolo Naumberg decretò: «Il suo slogan potrebbe benissimo essere "Fair Play". Per prima cosa fair play per la donna; poi, fair play per il lavoratore; e infine, fair play per il fanciullo»<sup>82</sup>, ricapitolando in una sola frase – e forse senza averne nemmeno piena coscienza – l'intero percorso intellettuale di Maria Montessori che partendo dall'idea di emancipazione femminile, che era inscindibile dal riconoscimento del valore della donna lavoratrice, arrivò a considerare il bambino l'unico vero redentore della società.

#### 4. L'EDIZIONE AMERICANA – LA PRIMA TRADUZIONE DI *IL METODO*

---

<sup>79</sup> *Woman Pioneer in Education*, *Scientific American*, a. CVI, May 25, 1912: 470.

<sup>80</sup> «we women should be proud that one of our sex, always considered the teaching sex, has the creative ability and scientific training which enable her to take her place as a real contributor to educational progress». E. YALE STEVENS, "The Montessori Method and the American Kindergarten", in *McClure's Magazine*, a. XL, novembre 1912: 80.

<sup>81</sup> «How much has anyone heard of the beautiful indomitable girl who fought her way inch by inch against the hidebound traditions of her country?». M. NAUMBURG, "Maria Montessori: Friend of Children", in *The Outlook*, vol. 105, 13 dicembre 1913: 796.

<sup>82</sup> «Her slogan might well be, "Fair Play". First, fair play for woman; then, fair play for the worker; and finally, fair play for the child». *Ivi*: 797.

«Per anni nessun documento relativo al mondo dell'educazione era mai stato atteso con tale impazienza da un pubblico così vasto» e, a onor del vero, «non molti hanno meritato altrettanto una tale anticipazione»<sup>83</sup>. Fu con questa enfasi che Henry Holmes aprì l'*Introduzione a The Montessori Method. Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in "The Children's Houses"*. Alcuni parlarono di «implacabile frenesia», riferendosi alla reazione degli educatori americani, rilevando come «riviste di educazione, riviste scientifiche e quotidiani a Nord, Sud, Ovest e Est stampassero intere pagine con articoli illustrati sul lavoro di Maria Montessori e le sue Case dei Bambini»<sup>84</sup>. Eppure, come acutamente evidenziò Ellen Yale Stevens, la novità risiedeva nel fatto che non furono soltanto gli educatori e i pedagogisti a dimostrarsi ricettivi e interessati: anche migliaia di persone lontane dagli ambienti accademici rimasero colpite dalle promesse dell'esperimento montessoriano<sup>85</sup>. Come vedremo, ben diverso fu l'affresco dipinto dal pedagogista Pierre Bovet nell'introduzione svizzera e dal sociologo Paul Lapie in quella francese riguardo alle aspettative del pubblico al momento dell'introduzione de *Il Metodo* nei due paesi francofoni (rispettivamente 1912 e 1916). Com'è facile immaginare, diversi furono, nello stesso lustro, i terreni politici, sociali e pedagogici delle nazioni citate. Un particolare, quest'ultimo, non indifferente per comprendere tanto i contenuti delle introduzioni, quanto – e forse soprattutto – le più o meno lunghe parabole del successo di Maria Montessori in queste realtà.

Quasi profeticamente, nelle prime righe Holmes sottolineò che «lo straordinario benvenuto dato alla prima esposizione pubblica del sistema montessoriano avrebbe significato molto o molto poco per il suo futuro in Inghilterra e in America»<sup>86</sup> e che sarebbe stato compito degli educatori, alla fine, decidere «del suo valore, e interpretare le sue tecnicità». Andò esattamente come

---

<sup>83</sup>«for years no educational document has been so eagerly expected by so large a public» e «not so many have better merited general anticipation». H. W. HOLMES: xvii.

<sup>84</sup> «a veritable frenzy», «Educational magazines, scientific magazines, newspapers in the North, South, East and West brought full-page illustrated articles on the work of Dr. Montessori and her *Case dei Bambini*». A. RENO MARGULIES: 497.

<sup>85</sup> Cfr. E. YALE STEVENS, "Review of The Montessori Method", in *Educational Review*, vol. XLIII, maggio 1912: 529.

<sup>86</sup>«the astonishing welcome accorded to the first popular exposition of the Montessori system may mean much or little for its future in England and America» e «up its value, interpret its technicalities to the country at large» e, soprattutto, «adapt it to the English and American conditions». H. W. HOLMES: xvii.

anticipato: di fatto, sarebbe stata l'efferata critica mossa nel 1914 da William Heard Kilpatrick uno dei principali motivi che segnarono la fine precoce della prima parabola montessoriana negli Stati Uniti. Tuttavia, Holmes precisò più volte nel corso dell'*Introduzione* che, qualunque sviluppo avesse riservato il futuro alla proposta pedagogica della scienziata italiana, il lavoro presentato da Maria Montessori era senza dubbio da considerarsi «eccezionale, nuovo e importante»<sup>87</sup>, nonché fonte di numerosi interrogativi etici, psicologici e, per certi versi, fin metafisici. Da un lato perché rappresentava lo «sforzo costruttivo di una donna»<sup>88</sup>, dall'altro perché, prima di Maria Montessori, nessuno aveva mai costruito un sistema in cui gli elementi presentati separatamente da Johan Heinrich Pestolazzi, Friedrich Froebel, Édouard Séguin, Jean Marc Gaspard Itard e altri educatori, fossero combinati assieme. Al contrario Bovet, nell'introduzione Svizzera, criticò la mancata originalità del sistema, dicendo che chiunque avesse visitato le classi di Jean-Ovide Decroly, Sante de Sanctis e Alfred Binet avrebbe provato la stessa ispirazione di tentare con i bambini normali gli esperimenti messi in atto con quelli anormali<sup>89</sup>. A chi sostenne che il metodo montessoriano non fosse innovativo rispetto al passato poiché recuperava e combinava elementi della tradizione pedagogica europea, Holmes rispose parafrasando le parole stesse di Maria Montessori: innegabilmente il metodo era il risultato finale (ma non finito) di anni di sforzi sperimentali, compiuti da lei stessa e dai suoi predecessori, «ma la cristallizzazione di questi esperimenti in un programma di educazione per bambini normali era dovuto esclusivamente a Montessori»<sup>90</sup>.

Entrando nel vivo della questione, Holmes asserì che il sistema montessoriano difficilmente avrebbe potuto risolvere tutti i problemi dell'educazione infantile e, proprio per questo, sarebbe stato inevitabile cercare un

---

<sup>87</sup>«remarkable, novel, and important». *Ibidem*.

<sup>88</sup>«constructive effort of a woman». *Ibidem*.

<sup>89</sup>«Quiconque a visité quelque part une classe organisée spécialement pour des enfants arriérés, que ce soit sous l'inspiration de Decroly, de De Sanctis ou de Binet, en voyant l'ingéniosité des méthodes, la patience des maîtres l'habileté à laquelle atteignent ces petits anormaux, a pensé à part soi: "Les derniers seront les premiers. Que n'obtiendrait-on pas d'élèves intelligents si on les traitait comme ceux-ci?"». P. BOVET, *Preface*, in M. MONTESSORI, *Les Case dei Bambini. La Méthode de la Pédagogie Scientifique appliquée à l'éducation des tout petits* (Neuchâtel: Delachaux & Niestlé Editeurs, Paris: Librairie Fischbacher, 1912): viii.

<sup>90</sup>«but the crystallisation of these experiments in a programme of education for normal children is due to Dr. Montessori alone». H. W. HOLMES: xix.

suo adattamento «alle realtà inglesi e americane», nonché un'interazione con le realtà pedagogiche già presenti sul territorio. Non solo, Holmes sottolineò che «ogni scuola avrebbe dovuto impegnarsi a trovare le proprie soluzioni in relazione alle sue particolari condizioni»<sup>91</sup>. La sua proposta fu di sperimentare un approccio pluri-comprensivo, eclettico, dove elementi del programma montessoriano fossero combinati con elementi del programma del *Kindergarten*, sia di quello liberale (promosso da Alice Temple e Patty Smith Hill) sia di quello conservatore (difeso da Susan Blow). Dopo aver tracciato un rapido confronto tra il metodo italiano e quello tedesco, Holmes concluse che, poiché le differenze tra i due programmi erano principalmente di organizzazione, enfasi e grado di approfondimento (quello italiano caratterizzato da una più ampia libertà per il fanciullo e una maggiore attenzione all'auto-educazione, quello tedesco più indirizzato alle attività creative con un particolare focus sull'immaginazione), «non esisteva una ragione fondamentale che impedisse che una combinazione dei due programmi, adattati alle scuole inglesi e americane, potesse funzionare»<sup>92</sup>.

In uno spirito scientifico che richiamava quello di Montessori, Holmes sostenne che era necessario tentare diverse combinazioni, analizzare e registrare i risultati, compararli e «procedere cautamente a nuovi esperimenti»<sup>93</sup>; inoltre, rivolse a tutti gli educatori intenzionati a inserire il metodo montessoriano nel proprio sistema di insegnamento la richiesta di prendere appunti dei risultati ottenuti e inviarglieli di modo che anche lui potesse valutarne l'efficacia. Fu questo il filo rosso di tutta *l'Introduzione*: il voler mostrare la possibilità di un compromesso, un'integrazione efficace tra la realtà pedagogica esistente (e momentaneamente in crisi) e la nuova proposta della scienziata italiana, nella convinzione che «una politica del tutto o niente per un singolo sistema» avrebbe portato «inevitabilmente alla sconfitta»<sup>94</sup>.

---

<sup>91</sup>«Every school must work out its own solution of the problem in the face of its particular conditions». *Ivi*: xxxii.

<sup>92</sup>«There is no fundamental reason why a combination especially adapted to English and American schools cannot be worked out». *Ivi*: xxvi.

<sup>93</sup> «We must try out several combinations, watch and record the results, compare them, and proceed cautiously to new experiments». *Ibidem*.

<sup>94</sup> «An all-or-nothing policy for a single system inevitably courts defeat». *Ivi*: xx.

L'obiettivo dichiarato di Montessori fu quello di diffondere il metodo a tutti i bambini, indipendentemente dal loro stato sociale o economico, indipendentemente anche dal fatto che il suo esperimento avesse avuto origine in una realtà particolare, e forse unica, quale quella del quartiere romano San Lorenzo. In merito a ciò, Holmes rifletté su alcuni aspetti: la libertà individuale, ad esempio, era davvero un principio di educazione universale, o al contrario andava considerato un principio passibile di modifica nel caso in cui la scuola non rispecchiasse la realtà della prima Casa dei Bambini? Era necessario applicare l'insegnamento dedicato allo sviluppo dei sensi indistintamente a tutti i fanciulli o solo a quelli provenienti da realtà e famiglie disagiate?<sup>95</sup> Holmes era certo, e il percorso che la diffusione del pensiero montessoriano ebbe nel mondo gli diede ragione, che nessun educatore intelligente avrebbe accettato un'acquisizione in blocco del lavoro di Maria Montessori, senza valutarlo criticamente. Non era sufficiente che un programma fosse «costruito sulla più intelligente o più ispiratrice filosofia» per adottarlo in maniera univoca scartando tutte le altre proposte, e – continuò Holmes – Montessori era una scienziata dalle vedute troppo ampie per considerarsi infallibile fino a questo punto.

Lo era davvero? Invincibile nella convinzione che la purezza del suo metodo andasse preservata, sostenne che qualsiasi modifica, al pensiero o all'apparato didattico, ne avrebbe diminuito o dissipato il potere. Per fare un esempio, il messaggio riportato sul pamphlet del materiale didattico, spedito via posta con propositi commerciali, recitava:

L'apparato didattico Montessori non è una serie di giochi separabili. È un sistema per la formazione dei sensi, e per quanto la sequenza non sia dogmatica dovrebbe essere presentata al bambino in un ordine regolare. Questi materiali non dovrebbero essere acquistati da chi non intenda di farne un uso attento e intelligente secondo i principi del metodo Montessori<sup>96</sup>.

---

<sup>95</sup> *Ivi*: xxix.

<sup>96</sup> «The Montessori Didactic Apparatus is not a set of separable toys. It is a system for sense training, and while the sequence is not dogmatic it should be presented to the child in a regular order...



Anche sulla *brochure* creata dai produttori fu riportato il desiderio di Maria Montessori che l'apparato venisse essere tenuto assieme, come un metodo o un sistema completi, nonché che «i trasgressori e gli imitatori fossero severamente puniti»<sup>97</sup>. Le limitazioni poste da Montessori sull'utilizzo del suo nome legato a qualsiasi ambito della sua produzione (intellettuale e materiale) non solo resero difficile la diffusione capillare del suo pensiero, ma congelarono anche gli entusiasmi di chi, fin da subito, s'impegnò a promuoverne la missione, finendo per allontanare tutti i sostenitori proprio nel momento in cui la critica iniziava a svalutare le possibilità del suo operato. Viene da chiedersi la storia del movimento non avrebbe potuto avere un corso diverso qualora Maria Montessori non avesse tenuto così strette le briglie su tutti gli aspetti dell'uso del suo metodo, soprattutto sulla parte legata alla formazione degli insegnanti. Avrebbe davvero avuto senso per la pedagogista allentare la presa?

*The Montessori Method* fu pubblicato per la prima volta negli Stati Uniti dalla casa editrice Friedrich A. Stokes di New York il 4 aprile 1912. Contemporaneamente la William Heinemann Publisher di Londra mandò in stampa lo stesso volume per il pubblico anglosassone. *L'Introduzione* appena analizzata, a firma di Henry Holmes, fu la stessa per entrambe le edizioni; lo stesso valse per la traduzione, identica sia per l'edizione americana sia per quella britannica. A redigerla fu Anna E. George, prima insegnante americana preparata da Montessori, nonché fondatrice della prima Casa dei Bambini negli Stati Uniti, aperta a Terrytown, nello Stato di New York, nel 1911. Non sono emersi documenti che motivino la scelta della pedagogista di affidare proprio a George la traduzione de *Il Metodo*. A differenza di altre figure vicine alla dottoressa, come ad esempio Alice Hallgarten, che padroneggiavano perfettamente sia l'italiano sia l'inglese, George stava ancora imparando la lingua dell'autrice quando iniziò a tradurre il testo. Probabilmente la fiducia instaurata e la dichiarata comunanza d'interessi, assieme all'impegno e alla totale devozione dimostrati da George, furono sufficienti

---

These materials should not be purchased by any one who does not intend a careful, intelligent use according to the principles of the Montessori method». R. KRAMER: 167.

<sup>97</sup> *Ibidem*.

per convincere Montessori a delegare proprio a lei un compito così importante. Nel dicembre del 1913, sarebbe stata sempre George a seguire Montessori nel ciclo di conferenze promosso da McClure negli Stati Uniti, traducendo simultaneamente il pensiero della scienziata italiana al pubblico in sala. Del legame speciale si trova conferma in una lettera inviata dalla pedagogista ad Anne George nel marzo del 1912:

Carissima Miss George,

Grazie, mia cara Miss George, di tutto quello che ha fatto per me, per sostenere l'opera nella sua grande patria! Voglio dirle quanto apprezzo tutti i suoi sacrifici, i suoi lavori superiori alle forze; quando un entusiasmo grande aumenta la nostra vita, allora solo si può fare ciò che Lei ha fatto. Questa è per me la prova più evidente che lei è un apostolo dell'idea. Immagini dunque se io non la tengo carissima, come una cosa preziosa, dentro il mio cuore! Le fondamenta dell'opera in America sono state costruite dalle sue piccole mani.<sup>98</sup>

Prima di salpare verso l'Italia, per studiare con la dottoressa, Miss George insegnò nella prestigiosa Latin School di Chicago, alla New York Military Academy di Cornwall e alla Roland Park School di Baltimora. Nel 1909, la signora Risser, un'amica americana che viveva in Italia, le descrisse in una lettera quanto avesse visto e appreso nelle classi di Maria Montessori. Le immagini suscitate da quelle parole ebbero un tale impatto su George che la giovane americana decise di partire immediatamente per Roma, dove ebbe modo di visitare la Casa dei Bambini di San Lorenzo e incontrare Maria Montessori. Al tempo, George non parlava una singola parola d'italiano. La prima conversazione con Montessori si svolse in un francese stentato, che tuttavia permise a George di presentarsi, di esporre a Montessori le sue idee sull'insegnamento e d'informarla su quale fossero le ultime tendenze in

---

<sup>98</sup> Da archivio AMI, fondo Anna E. George. Lettera inviata da Maria Montessori a Anne E. George, datata 12.03.1912, doc. n. 2133.

America sul piano educativo. «Sono tornata in America» avrebbe detto in seguito «per prepararmi a diventare una sua allieva»<sup>99</sup>.

George rientrò in patria con una copia de *Il Metodo della Pedagogia Scientifica* e un set completo del materiale didattico, determinata «a studiarli quanto più meticolosamente possibile», e intenzionata ad apprendere l'italiano per abbattere quella «barriera importante»<sup>100</sup> che ancora esisteva tra lei e la dottoressa. Nell'inverno del 1910 tornò a Roma per studiare con Maria Montessori, diventando la sua prima allieva americana. Rientrata in America, nell'ottobre del 1911 istituì la prima scuola Montessori in territorio statunitense, nello stato di New York. I primi dodici bambini accolti avevano alle spalle una realtà ben diversa da quella dei poveri di San Lorenzo: i giovani americani provenivano «tutti da famiglie acculturate, la cui più grande ambizione era di garantire ai figli tutto il necessario per il loro appagamento educativo e razionale»<sup>101</sup>.

La traduzione redatta da Anne George è quasi letterale. Le metafore utilizzate da Maria Montessori nel suo testo italiano, bellissime ed estremamente esplicative, vennero conservate anche in lingua inglese, così come gli esempi religiosi, che anzi, in traduzione, risultarono ancor più enfatizzati. George decise di omettere alcuni riferimenti troppo italiani, quasi provinciali, per dare al testo un respiro più universale: di fatto, non troviamo più i versi del Carducci, citati nel discorso inaugurale della seconda Casa dei Bambini, o il famosissimo inciso «dove la gente per bene passa solo dopo morta», riferito al cimitero del Verano a Roma. Anche accenni geografici nazionali, o il riferimento alla presenza nella Casa dei Bambini del quadro raffigurante la famiglia reale italiana furono scartati<sup>102</sup>. Particolarmente interessante fu la scelta di George di tradurre “Casa dei bambini” in “Children’s House” (così è riportato anche nel sottotitolo dell’edizione). Si potrebbe pensare che per il significato profondo che Montessori diede al luogo che con intelligenza e passione costruì per i suoi alunni, nonché per la presenza nella

---

<sup>99</sup> «I returned to America to prepare myself to become her pupil». A. E. GEORGE, “The Montessori Movement in America”: 355.

<sup>100</sup> «determined to study the work as thoroughly as possible, and as the language was a serious barrier between me and the Dottoressa [...]». *Ivi*: 356.

<sup>101</sup> «[...] from cultured families whose greatest ambition it was to give their children everything possible in the way of education and rational enjoyment». A. E. GEORGE, “The First Montessori School in America”: 178.

<sup>102</sup> Edizione italiana, pp. 37-38, p. 41, p. 43; edizione americana (e inglese), p. 48, p. 54, p. 59.

lingua inglese di due parole distinte per indicare “casa”, la traduzione più corretta sarebbe dovuta essere “The Childrens Home”. Già tradotto in questo modo dai giornalisti che scrissero di Montessori prima della pubblicazione in inglese de *Il Metodo*, anche George scelse il termine più asettico; forse per garantire una sorta di rispetto alla realtà disagiata in cui Montessori sviluppò il suo esperimento? Come la stessa pedagoga scrisse nella prima edizione italiana:

Se pensiamo all’idea poetica e dogmatica che ci siamo fatti della “casa” elevata fino al significato quasi sacro della “home” inglese, il tempio chiuso dell’intimità – ove i sentimenti più fini infiorano le anime che trovano la pace, e i fiori più olezzanti sembrano il sentimento che adorna le mura, il recinto dell’“intérieur” inaccessibile a chi non è caro; e se riflettiamo al gran contrasto, e alla crudeltà d’infondere come sentimento educativo questo della casa, in tutti – mentre tanti non hanno *casa!* – ma soltanto mura luride, ove gli atti fisiologici della vita o le turpitudini sono esposti alla berlina, ove non è intimità mai, né gentilezza e spesso non v’è luce! Né aria! Né acqua! Allora noi dobbiamo concludere che non possiamo parlare in astratto, di casa, come di un’idea generica di educazione delle masse, e come un fondamento che dà, con la famiglia, solide basi alla compagine sociale. Poiché saremmo non positivisti, ma fantasiosi poeti<sup>103</sup>.

Sono riscontrabili alcuni piccoli errori di traduzione, dovuti probabilmente al fatto che la traduttrice stesse ancora perfezionando il suo italiano: «esperienza» ad esempio divenne «experiment»<sup>104</sup>, «metodica» fu tradotto in «method»<sup>105</sup>,

---

<sup>103</sup> M. MONTESSORI, *Il metodo*: 39-40. In inglese: «We Italians have elevated our word “casa” to the almost sacred significance of the English word “home”, the enclosed temple of domestic affection, accessible only to dear ones. Far removed from this conception is the condition of the many who have no “casa”, but only ghastly walls within which the most intimate acts of life are exposed upon the pillory. Here, there can be no privacy, no modesty, no gentleness; here, there is often not even light, nor air, nor water! It seems a cruel mockery to introduce here our idea of the home as essential to the education of the masses, and as furnishing, along with the family, the only solid basis for the social structure. In doing this we would be not practical reformers but visionary poets», M. MONTESSORI, *The Montessori Method*: 52-53.

<sup>104</sup> Edizione italiana: p. 5; edizione americana (e inglese): 1.

<sup>105</sup> Edizione italiana: p. 19; edizione americana (e inglese): 19.

«celebre» con «celebrated»<sup>106</sup>, e «caso» in traduzione diventò «house»<sup>107</sup>. Altri errori di concetto sono invece più importanti: «lo sviluppo della coscienza» venne tradotto con «the development of the brain»<sup>108</sup>. Pur non comportando la gravità che la traduzione errata del «Trieb» freudiano (in «Instinct») scatenò per la diffusione della teoria dello psicanalista austriaco in America, l'utilizzo del termine «brain» inserì il concetto montessoriano all'interno di una cornice organicistica, quando in realtà aveva un significato non solo universale ma quasi spirituale. «Mind» sarebbe forse stata una traduzione più cauta, lontana dalla secolare dicotomia tra spirito e materia. Si potrebbe pensare a un tentativo di discostarsi dalla tradizione spiritualistica e metafisica della pedagogia europea, per andare incontro alla volontà di rinnovamento pragmatico che stava prendendo piede in America (vedremo meglio con la critica mossa da Kilpatrick), ma la costante presenza nel testo di riferimenti marcati alla spiritualità e al mondo religioso fanno in parte desistere da questa interpretazione. Si può forse ricondurre alla volontà della traduttrice di rimarcare la scientificità del metodo, ricordando in questo modo anche la provenienza dell'autrice, medico e positivista, nel tentativo di creare un equilibrio con i forti accenti spirituali dell'opera. O ancora, più semplicemente, di utilizzare un termine coerente con il concetto biologico espresso all'inizio della frase.

Nonostante l'uguaglianza delle edizioni per entrambe le nazioni, alcuni particolari permettono di supporre che la traduzione del testo in lingua inglese, con le modifiche e le integrazioni effettuate, fosse stata così pensata da Maria Montessori appositamente per gli Stati Uniti e che la casa editrice americana avesse venduto i diritti all'editore britannico per permetterne la diffusione anche

---

<sup>106</sup> Edizione italiana: 38; edizione americana (e inglese): 49.

<sup>107</sup> Edizione italiana: 45; edizione americana (e inglese): 62.

<sup>108</sup> Edizione italiana: «Da un punto di vista biologico, il concetto di *libertà* nell'educazione della prima infanzia, deve intendersi come condizione adatta al più favorevole *sviluppo* della personalità: – così dal lato fisiologico come dal lato psichico esso include perciò il libero svolgimento della coscienza»: 75; edizione americana (e inglese): «From a biological point of view, the concept of *liberty* in the education of the child in his earliest years must be understood as demanding those conditions adapted to the most favourable *development* of his entire individuality. So, from the physiological side as well as from the mental side, this includes the free development of the brain»: 104.

nel Regno Unito<sup>109</sup>. Vedremo nel capitolo dedicato all'Inghilterra quali furono gli accorgimenti apportati all'edizione anglosassone, elementi – ad ogni modo – superflui e di poco conto.

Anche la dedica rimase la stessa in entrambe le edizioni<sup>110</sup>: in memoria di Alice Hallgarten, amica e mecenate, moglie del barone Leopoldo Franchetti.

I place at the beginning of this volume, now appearing  
in the United States, her fatherland, the  
dear name of  
ALICE HALLGARTEN  
of New York, who by her marriage to Baron  
Leopold Franchetti became by choice our compatriot.  
Ever a firm believer in the principles underlying  
the Case dei Bambini, she, with her husband,  
forwarded the publication of this book in Italy, and,  
throughout the last years of her short life, greatly  
desired the English translation which should  
introduce to the land of her birth the work so near  
her heart.  
To her memory I dedicate this book, whose pages,  
like an ever-living flower, perpetuate the recollection  
of her beneficence.

Alice Hallgarten Franchetti, che aveva «fortemente desiderato la traduzione inglese del testo, così da poter introdurre nel suo paese di nascita il lavoro così

---

<sup>109</sup> Sulla terza pagina dell'edizione inglese appare la scritta: «All rights, especially those of translation (including the Scandinavian languages), strictly reserved. Copyright, 1912, in the United States of America». Su quella dell'edizione americana si legge: «Copyright, 1912, by FREDERICK A. STOKES COMPANY. All rights reserved, including that of translation into foreign languages, including the Scandinavian».

<sup>110</sup> La dedica ai baroni Franchetti del 1909, abbreviata nell'edizione del 1913 alla sola baronessa (e rirpoposta nell'edizione del 1935, ma non in quella del 1950), nella terza edizione del 1926 fu totalmente eliminata. Augusto Scocchera, in *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito* (Firenze: La Nuova Italia, 1990), giustificò la scelta con la volontà di Montessori di rivendicare il carattere mondiale e non periferico ormai assunto dalla sua pedagogia.

vicino al suo cuore» morì a Lesin, in Svizzera, il 16 ottobre 1911. L'America fu il suo paese d'origine. Nata a New York nel 1874 in una famiglia ebraica, si era trasferita in Italia a seguito della morte del padre e della malattia della madre<sup>111</sup>. L'inizio della frequentazione e amicizia con Maria Montessori risale alla primavera del 1908, quando la scienziata ebbe modo di trascorrere alcuni mesi ospite a La Montesca, la tenuta umbra dei coniugi Franchetti. Tuttavia, è corretto credere che i loro percorsi si fossero incrociati già prima di quell'anno, che si rivelò decisivo per la carriera della dottoressa. Hallgarten aveva seguito con grande interesse il lavoro di Montessori nel quartiere di San Lorenzo, trascinando anche il marito, che con lei condivideva il profondo spirito filantropico, a vedere di persona la Casa dei Bambini in via dei Marsi. Come ricordò pittorescamente Anna Maria Maccheroni nelle sue memorie, pubblicate nel 1947<sup>112</sup>, fu Leopoldo Franchetti a convincere Montessori della necessità di pubblicare al più presto un libro sull'esperimento in atto: era inaccettabile anche solo pensare di poter perdere le tracce di un'esperienza così straordinaria. Una lettera di Alice Hallgarten, inviata a Montessori il 31 dicembre (probabilmente 1908), conferma che fu Leopoldo Franchetti ad insistere affinché la pedagoga mettesse nero su bianco l'esperimento in corso:

[...] ma mio marito frema che sopra tutto adesso che Lei scriva "il libro". Egli teme che un ritardo possa permettere ad altri di rubare l'idea. Perciò egli la

---

<sup>111</sup> A Roma Hallgarten entrò presto in contatto con un gruppo d'intellettuali raccolti attorno all'*Unione per il bene*, sorta nel 1894. In questo frangente conobbe il barone Leopoldo Franchetti, suo futuro marito. Hallgarten iniziò con l'*Unione* il suo percorso filantropico e solidale. Dieci anni prima dell'apertura della prima Casa dei Bambini, s'impegnò proprio nel quartiere di San Lorenzo in un progetto simile, negli ideali, a quello che avrebbe realizzato Maria Montessori: insegnare a donne e uomini piegati dalla povertà una moralità nuova, fondata sul decoro della persona e degli ambienti in cui sono costretti a vivere. Con Leopoldo Franchetti diede vita, nel 1901, al suo sogno tolstoiano nella proprietà della Montesca: all'interno dell'enorme azienda Agricola del marito, Hallgarten si appassionò al lavoro pedagogico e nella stanza della villa aprì una scuola dove, coniugando natura ed educazione, s'impegnò ad istruire i figli dei suoi contadini. Cfr. V. P. BABINI, L. LAMA: 253-262.

<sup>112</sup> A. M. MACCHERONI, *A True Romance. Doctor Maria Montessori as I Knew Her* (Darien Press, 1947). Il testo fu tradotto e pubblicato in Italia nove anni dopo: *Come conobbi Maria Montessori* (Roma: Ed. Vita dell'Infanzia, Tip. Bodini, 1956).

prega di far subito l'istanza per due o tre mesi di congedo, di mandarla a lui. Egli stesso la porterà da Rava<sup>113</sup>.

Ancora Maccheroni ricordò che Montessori, ospite nella tenuta dei Franchetti, scrisse in soli venti giorni *Il Metodo della Pedagogia Scientifica*. È plausibile pensare che la pedagogista raccogliesse appunti e riflettesse con attenzione su quanto si dischiudeva davanti ai suoi occhi, di conseguenza se *Il Metodo* fu scritto in così poco tempo fu anche perché l'autrice ebbe a disposizione una serie di materiali che rielaborò, oltre agli scritti già apparsi<sup>114</sup>.

*Il Metodo* può essere considerato uno spartiacque tanto nella vita personale e culturale di Maria Montessori, quanto nella storia della pedagogia internazionale. Se da una parte fu frutto di un'eredità intellettuale che aveva solide radici nella scienza dell'Italia positivista e nella pedagogia e psicologia francesi, dall'altra rappresentò un volto del tutto originale o fin una svolta all'interno di quella stessa cultura scientifica. Alla tradizione positivista Montessori impose una nuova e rivoluzionaria riflessione, quella sulla libertà del bambino. Alice Hallgarten, imbevuta d'idealismo quanto la Montessori lo era di positivismo scientifico, riconobbe la potenza innovatrice dell'idea della pedagogista e decise di diventarne promotrice su scala internazionale. Nell'agosto del 1909 le porte della villa alla Montesca si aprirono per ospitare il primo Corso di pedagogia scientifica, organizzato da Maria Montessori per maestre e direttrici di scuole infantili di tutta Italia e patrocinato, ancora una volta, dai coniugi Franchetti. Sempre grazie all'interessamento di Alice Hallgarten, nel settembre dello stesso anno comparve sul *Journal of Education* di Londra il primo articolo internazionale dedicato al

---

<sup>113</sup> Luigi Rava (1860-1938) fu Ministro della Pubblica Istruzione dal 1906 al 1909. Cfr. V. BABINI, L. LAMA: 223. Massone, l'8 ottobre 1906 fu regolarizzato Maestro massone nella Loggia *Roma* di Roma. Nella sua qualità di sindaco di Roma, tenne al Campo Verano un discorso funebre per la tumulazione del già Gran Maestro del Grande Oriente d'Italia Ernesto Nathan, nell'aprile del 1921, cfr. V. GNOCCHINI, *L'Italia dei Liberi Muratori* (Roma: Erasmo ed., 2005): 232.

<sup>114</sup> Di fatto, Montessori aveva già scritto sull'esperienza di San Lorenzo prima della pubblicazione di *Il Metodo*: nel 1908 pubblicò due scritti, "Metodo per insegnare la scrittura", in *L'educazione dei sordomuti*, 5 maggio 1908, e "Come si insegna a leggere e scrivere nelle "Case dei Bambini" di Roma", in *I diritti della scuola*, a. IX, n. 34, 31 maggio 1908 (successivamente ripubblicato in *Il quaderno Montessori*, n. 8-9: 3-7., anticipando quanto avrebbe poi meglio specificato nel capitolo "Metodi per l'insegnamento della scrittura e lettura" nel *Il Metodo*.



metodo montessoriano: *A New Method in Infant Education*<sup>115</sup> e, come testimoniò Jenny B. Merrill in uno dei quattro articoli pubblicati tra l'autunno del 1909 e l'estate del 1910 sulla rivista americana *The Kindergarten – Primary Magazine*, Hallgarten, si impegnò nella divulgazione anche attraverso personali viaggi a New York:

La baronessa parlò infervoratamente davanti a una classe di ragazzini nella scuola pubblica n. 68, a Manhattan, del lavoro svolto dai bambini italiani che vivono nella sua proprietà<sup>116</sup>.

Credo sia importante rilevare che *Il Metodo*, destinato a rivoluzionare i destini dell'istruzione infantile a livello mondiale, fu pensato e realizzato dalla mente geniale di una donna, in un'Italia misogina e patriarcale dove la scienza era considerata prerogativa maschile, e che tutto ciò fu in parte possibile grazie all'interesse e alla sensibilità di un'altra donna, illuminata, che non solo ne finanziò la stampa in una piccola tipografia di paese nella profonda provincia italiana, ma si premurò anche di darle respiro internazionale.

L'elemento distintivo più evidente tra la prima edizione italiana e la traduzione americana è il titolo: *The Montessori Method. Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in "The Children Houses" With Additions and Revisions by the Author*. Il centro focale del volume, così come si offriva nel titolo, non era più la pedagogia scientifica (rimandata al sottotitolo), bensì la figura stessa di Maria Montessori. Una chiara e distinta personificazione del testo che la scienziata italiana non avrebbe mai adottato per le edizioni italiane del volume (alla quale, tuttavia, la pedagoga non era estranea nelle modalità di propagazione e difesa del suo pensiero), ma che si trovava perfettamente in linea con la presentazione dell'esperimento montessoriano messo in atto dalla stampa statunitense, raccontato attraverso la sua figura. Una scelta forse, a ben guardare, sfortunata,

---

<sup>115</sup> M. G. MAY, "A New Method in Infant Education", in *The Journal of Education*, n. 41, 1909: 645-647.

<sup>116</sup> «The Baroness spoke most feelingly to a class of little boys in P.S. 68, Manhattan, about this work of the children in Italy who live upon her estate». J. B. MERRILL: 179.

che rinforzò alcune tendenze che già descrivevano il sistema come chiuso, rigidamente definito e di proprietà esclusiva della sua creatrice.

Un elemento di novità fu la prefazione, aggiunta nelle edizioni anglofone e utile chiave di lettura anche del testo italiano. Nelle pagine introduttive Maria Montessori sottolineò che l'edizione italiana del 1909 mancava di una prefazione poiché il testo stesso era stato concepito come prefazione generale a un lavoro più ampio<sup>117</sup>. Da qui emerge in maniera lampante il carattere del libro (e così anche del metodo) quale testo di ricerca scientifico-sperimentale relazionato alle teorie del tempo ma contestualmente aperto alle scoperte, alla verifica, alla riflessione e, soprattutto, al vaglio dell'esperienza. Una nota, questa, che fu messa in rilievo sia da Henry Holmes nella prefazione americana, sia da Pierre Bovet in quella svizzera, come segno di rispetto e apprezzamento verso l'autrice.

A conferma della costante evoluzione dell'esperimento, Montessori introdusse nelle edizioni anglofone due nuovi capitoli: *Sequences and Grades in the Presentation of Material and Exercises* e *General Review of Discipline*. Entrambi sarebbero stati introdotti nella seconda edizione italiana dell'opera, pubblicata nel 1913 dalla casa editrice Loescher. Il primo, *Ordine e gradi nella presentazione del materiale e negli esercizi*, fu probabilmente introdotto per rispondere a un concreto bisogno organizzativo essenziale prospettato dal mondo anglosassone: da qui la gradazione e successione della presentazione dei materiali, degli esercizi e delle attività. Quel che è interessante di questa aggiunta è che Montessori presentò, anche se in sintesi, la sua programmazione dell'ambiente, stimolo di ogni attività infantile, e lo fece inserendola accanto al più ampio discorso sulla libertà, spesso fraintesa come elemento quasi anarchico della sua pedagogia.

In questo senso fu ancor più interessante, sul piano dell'integrazione storica, l'aggiunta del capitolo sulla disciplina.

---

<sup>117</sup> Cfr. M. MONTESSORI, *The Montessori Method*: vii.

## 5. DISCIPLINING CHILDREN E IL CONCETTO DI LIBERTÀ'

Di straordinaria importanza nel pensiero montessoriano fu la nuova e rivoluzionaria riflessione sulla libertà. La disciplina alla libertà, cuore pulsante del metodo, era uno degli elementi che più avrebbe potuto entusiasmare la nazione americana, costruita sui principi costitutivi di *life, liberty and the pursuit of happiness*<sup>118</sup>: «Nulla è più fondante per il senso che gli americani hanno di se stessi come individui e come nazione dell'idea di libertà»<sup>119</sup>, avrebbe scritto lo storico Eric Foner nel 1998. Montessori, italiana, donna e scienziata, ne era ben consapevole già un secolo prima: di fatto, non si limitò a inserire nell'edizione anglofona un nuovo capitolo dedicato esplicitamente alla disciplina della libertà, dichiarando in prefazione di averlo scritto proprio per i suoi «lettori americani»<sup>120</sup>, ma, un mese dopo l'uscita di *The Montessori Method* in Nord America, la Dottoressa pubblicò sulle pagine di Samuel McClure il suo primo articolo autografo in territorio statunitense: *Disciplining Children*, che altro non fu se non il capitolo sulla disciplina, scorporato dal testo intero e reso disponibile per tutta la popolazione.

Prima ancora di introdurre l'idea di libertà, Montessori fece riferimento a un concetto che nel suo pensiero presentava un significato ancora più ampio: l'indipendenza. Si trattava di un concetto biologico: possederla implicava che l'organismo fosse in grado di esistere e funzionare senza l'aiuto immediato di altri. Ogni grado d'indipendenza, in un organismo in evoluzione, era il risultato dell'acquisizione di una nuova funzione: il compito dell'adulto doveva quindi limitarsi a insegnare al bambino ad agire autonomamente, senza interferire, senza comandare e senza giudicare. Certo era scontata la presenza, nel bambino, di bisogni superiori rispetto alle mere funzioni vegetative degli animali, bisogni corrispondenti alle sue possibilità razionali, sociali, estetiche e religiose, ma fu importante l'intuizione montessoriana che ne seguì. Se da un lato, infatti, era necessario tenere a mente le funzioni superiori per studiare e preparare un

---

«We hold these Truths to be self-evident, that all Men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty, and the Pursuit of Happiness», The Declaration of Independence, July 4, 1776.

<sup>119</sup>«No IDEA is more fundamental to Americans' sense of themselves as individuals and as a nation than freedom». E. FONER: xiii.

<sup>120</sup>«American readers». H. W. HOLMES: xvii.

ambiente in cui il bambino potesse agire e sviluppare le sue potenzialità, dall'altro, era altrettanto fondamentale comprendere che sarebbe stato perfettamente inutile portare i bambini in un tale ambiente senza, allo stesso tempo, garantire loro l'indipendenza, cioè la possibilità di agire da soli senza l'intervento diretto degli adulti.

La maestra, scrisse Montessori «si muove lentamente e silenziosamente, si reca da ogni bambino che la chiama, supervisiona le operazioni in modo tale che, chiunque la cerchi, la trovi al suo fianco, e chiunque non abbia bisogno di lei non si ricordi della sua presenza»<sup>121</sup>. Fin tanto che l'insegnante avesse continuato a interferire e guidare il bambino con azioni dirette, la personalità di quest'ultimo non avrebbe mai potuto trovare lo spazio per svilupparsi liberamente. Esistevano, inevitabilmente, occasioni in cui l'intervento della maestra si rivelava necessario per porre un limite alle libere scelte delle attività, ma sempre secondo il principio fondamentale che recitava: mai temere di distruggere quanto è cattivo, si deve temere di distruggere solo quanto è buono. Dove buono era da intendersi come ogni attività di ordine, di armonia, di auto-sviluppo e, conseguentemente, di disciplina, e cattivo tutto ciò che poteva condurre alla dispersione delle energie creative del bambino e quindi al disordine.

Fin dalle prime righe del capitolo dedicato alla disciplina, Montessori rilevò con orgoglio che nelle sue classi «composte da quaranta, a volte cinquanta, bambini la disciplina è migliore che nelle scuole normali»<sup>122</sup>. Com'era possibile? Montessori continuò, sostenendo che «questo tipo di disciplina non potrebbe mai essere ottenuto con il comando, con le prediche – in breve, con nessuno dei metodi disciplinari universalmente conosciuti»<sup>123</sup>. Non dipendeva nemmeno dalla maestra, bensì «da una sorta di miracolo che accade nella realtà intima di ogni bambino»<sup>124</sup>. Se si fosse voluto cercare un parallelismo nella vita degli adulti, si sarebbe potuto pensare «al fenomeno della conversione, della forza sovraumana di martiri e

---

<sup>121</sup> «The teacher moves about slowly and silently, goes to any child who calls her, supervising operations in such a way that anyone who needs her finds her at his elbow, and whoever does not need her is not reminded of her existence». M. MONTESSORI, "Disciplining Children": 95.

<sup>122</sup> «[...] in our classes of little children, numbering forty and even fifty, the discipline is much better than in ordinary schools». *Ibidem*.

<sup>123</sup> «But such discipline could never be obtained by commands, by sermonizings – in short, by any of the disciplinary devices universally known». *Ivi*: 96.

<sup>124</sup> «but on a sort of miracle occurring in the inner life of each child». *Ibidem*.

apostoli, della costanza dei missionari, dell'obbedienza dei monaci»<sup>125</sup>. Nient'altro al mondo, secondo Montessori, possedeva la stessa levatura spirituale della disciplina nella Casa dei Bambini.

Proprio questo era il cuore del discorso: il concetto di libertà includeva necessariamente quello dell'auto-educazione, non considerata nel senso comune della morale e della responsabilità, bensì come sviluppo psichico, cioè intellettuale, fondato sulle attività spontanee dell'individuo. Non sarebbero stati utili ordini o rimproveri, non era necessario attaccare e punire gli errori, il segreto stava nel favorire il lavoro spontaneo, cioè qualsiasi attività che potesse permettere lo sviluppo autonomo. Secondo Montessori, la confusione in aula era causata dai movimenti scoordinati dei bambini, dalle azioni svolte senza uno scopo preciso. Attraverso l'educazione sensoriale, studiata dettagliatamente negli anni e proposta nel metodo, le azioni del fanciullo avrebbero smesso di essere casuali, poiché si sarebbero rivolte a obiettivi definiti. In questo modo il bambino avrebbe appreso inconsciamente una grazia e una delicatezza nei movimenti che avrebbero reso i suoi gesti più corretti, più armoniosi e di conseguenza più disciplinati.

Il pensiero di Maria Montessori fu rivoluzionario nel suo allontanarsi dalle pratiche e dalle convinzioni tradizionali che considerano un bravo bambino solo il bambino immobile. Ma l'immobilità non poteva essere associata alla disciplina fin tanto che questa fosse il risultato di un'imposizione: doveva essere il frutto di una scelta del bambino, di una scelta attiva. Montessori si allontanò in questo senso anche dagli educatori progressisti: la comprensione dei bisogni del fanciullo era senza dubbio alla base dell'approccio educativo, ma ne era soltanto il punto di partenza. In un articolo apparso su *La coltura popolare* nel 1914, Montessori, rispondendo indirettamente alle critiche mosse dal mondo accademico americano, si sarebbe discostata tanto da Lev Tolstoj quanto da John Dewey:

Il Tolstoj [sic!] concepisce la Scuola libera sull'opera del Maestro, il quale, sbarazzato dai programmi e da altri legami, può liberamente intendere i bisogni del fanciullo e assecondarli. E il Dewey invece affida la libertà delle

---

<sup>125</sup> «[...] of the phenomenon of conversion, of superhuman heightening of strength of martyrs and aposles, of the constancy of missionaries, of the obedience of monks». *Ibidem*.

scuole ai fanciulli, fondandosi sul reciproco controllo e quindi sul sentimento di responsabilità degli scolari<sup>126</sup>.

L'errore di entrambi, secondo Montessori, fu la mancanza di una determinazione della libertà: sia Tolstoj sia Dewey la basarono sulle *attitudini* che, tuttavia, «sia nelle maestre, sia nei fanciulli, potrebbero mancare»<sup>127</sup>. La disciplina, invece, doveva venir appresa, con costanza ed esercizio, finché non fosse diventata un'abitudine.

## 6. LA CRITICA

L'enorme entusiasmo di cui abbiamo parlato finora si sviluppò e, fino a un certo punto, resistette nonostante le critiche efferate mosse fin da subito da una parte del mondo accademico.

L'obiezione principale riguardò la mancata originalità del progetto presentato. William Kilpatrick, autore del testo che più di tutti contribuì ad affossare il nome di Maria Montessori negli Stati Uniti, nel 1912, durante una conferenza presso la Connecticut Valley Kindergarten Association, sostenne: «la Signora Montessori appartiene alla storia della teoria dell'educazione americana, assieme agli autori precedenti al 1880». Aggiunse tuttavia: «è almeno trent'anni indietro rispetto al meglio delle nostre teorie attuali»<sup>128</sup>. Non fu l'unico a sostenere questa tesi. Nella sua recensione a *The Montessori Method*, Michael Vincent O'Shea scrisse: «l'intero sistema montessoriano è adesso dove il sistema americano si trovava venticinque anni fa»<sup>129</sup>, e concluse argomentando che se solo Montessori fosse vissuta in America si sarebbe accorta molto in fretta del suo ritardo teorico.

---

<sup>126</sup> M. MONTESSORI, "I principi fondamentali del metodo", in *La coltura popolare. Organo dell'Unione Italiana della Cultura Popolare*, n. 22 (31 dicembre 1914):1013.

<sup>127</sup> *Ibidem*.

<sup>128</sup> «Madame Montessori belongs in the history of American educational theory essentially along with the writers antedating 1880. In several fundamental respects she is some thirty years behind the best of our present theory». La citazione di quanto detto da William Kilpatrick alla Connecticut Valley Kindergarten Association il 2 dicembre 1912 è riportata in "What Can We Learn from the Montessori System?", in *Kindergarten Review*, XXIII (dicembre 1912): 270.

<sup>129</sup> «The whole Montessori system is about where the American system was twenty-five years ago». M. V. O'SHEA, "The Montessori Method of Teaching", in *Dial*, LII (16 maggio 1912): 393.

Alcune critiche rivestirono toni estremi e allarmanti arrivando a sostenere che l'applicazione del pensiero della scienziata italiana nelle scuole dell'infanzia avrebbe condotto alla crescita di fanciulli effeminati. Elizabeth Ross Shaw, davanti alla National Educational Association, oltre a sostenere l'idea che la teoria montessoriana non fosse né nuova né scientifica e a criticare la precoce introduzione di lettura e scrittura nei programmi, considerandola prematura e pedagogicamente malsana, attaccò in maniera diretta gli esercizi montessoriani dedicati allo sviluppo dei sensi. Li definì ripetitivi, una sorta di arcaica forma di ginnastica intellettuale, pensati «deliberatamente per rendere il bambino un automa efficiente». Per confermare il suo pensiero riferì come molti degli studiosi rientrati da Roma avessero «rimarcato la forte somiglianza tra i suoi metodi e quelli degli addestratori di animali»<sup>130</sup>. La critica raggiunse un apice di cattiveria gratuita e quasi esasperata quando Shaw affermò che se Montessori fosse riuscita a ottenere quello che voleva attraverso la sua teoria di educazione dei sensi, probabilmente avrebbe cresciuto «una generazione di assaggiatori di tè, di accordatori di pianoforti, profumieri, venditori di tessuti e altri specialisti dei sensi»<sup>131</sup>. In un altro articolo Shaw attaccò la scientificità di Montessori e del suo sistema, sbeffeggiandola: «il semplice e stupefacente fatto che abbiamo davanti è che una brillante dottoressa italiana sostiene di avere un grado di spirito scientifico di cui gli altri insegnanti non sanno nulla»<sup>132</sup>. Anche William Nicholas Hailmann, educatore progressista che prese parte all'introduzione dei *Kindergarten* negli Stati Uniti, criticò l'eccessiva enfasi posta da Maria Montessori sull'educazione dei sensi, a discapito dell'immaginazione e dell'aspetto sociale<sup>133</sup>.

---

<sup>130</sup> «[...] deliberately tries to make the child an efficient automaton. That is why so many observers of her work have remarked on the striking resemblance between her methods and those of animal trainers». Il discorso tenuto da E. Ross Shaw durante il Fifty-first Annual Meeting della National Education Association nel 1913 viene proposto stampato nell'articolo "The Effect of the Scientific Spirit in Education upon the Kindergarten in Relation to the Distinctive Characteristics of the Montessori Method", in *School Journal*, vol. LXXX, ottobre 1913: 373-374.

<sup>131</sup> «[...] produce a generation of tea-tasters, piano-tuners, perfumers, dry-good experts and other sensory specialists», *ibidem*.

<sup>132</sup> «The simple and startling fact before us is that a brilliant Italian doctor claims to have a degree of scientific spirit unknown to other teachers». E. ROSS SHAW, "The Effect of the Scientific Spirit in Education upon the Kindergarten in Relation to the Distinctive Characteristics of the Montessori Method", in *The Kindergarten Primary Magazine*, vol. XXVI, dicembre 1913: 96.

<sup>133</sup> Cfr. W. N. HELLMANN, "The Montessori Method and the Kindergarten", in *The Kindergarten Primary Magazine*, vol. XXV, Settembre 1912: 6-7.

In generale, i sostenitori delle teorie froebeliane disapprovarono profondamente la scelta di Maria Montessori di dare a miti e favole un'importanza secondaria, così come sostennero che il sistema italiano non avesse dato sufficiente spazio al gioco, presentato nella teoria di Froebel come modalità naturale del bambino di vivere e imparare. Un'altra critica comune proveniente dalle fila dei froebeliani fu legata al concetto di libertà: pur predicando l'effetto salvifico della libertà sullo sviluppo dei fanciulli, Montessori ne avrebbe lasciata ben poca ai suoi alunni. La ragione normalmente utilizzata per giustificare quest'affermazione era legata all'apparato didattico: c'erano giochi ed esercizi che potevano essere risolti in un'unica modalità, se il bambino avesse utilizzato il materiale in modo incorretto questo gli sarebbe stato tolto finché non fosse stato davvero pronto ad utilizzarlo, cioè avesse avuto le capacità fisiche e mentali per farlo. I seguaci di Froebel sostennero che in questo modo il bambino non solo era obbligato a usare il materiale, ma anche a utilizzarlo in modo specifico, quando loro avrebbero preferito lasciarlo libero di sfruttarlo a suo piacimento.

La critica principale mossa dai sostenitori dell'educazione progressista fu legata all'apprendimento individuale del bambino, che, a loro parere, non avrebbe garantito sufficienti opportunità di socializzazione<sup>134</sup>. Osservazioni di questo genere ebbero una radice più profonda del dibattito interno tra froebeliani o del confronto tra le teorie di Froebel e quelle di Montessori. Una ridefinizione del concetto di libertà in età progressista, nata dall'analisi economica, prevede che la libertà del singolo non fosse da conquistare nell'isolamento, bensì nell'interazione costante con la società, la sola realtà che potesse permettere e garantire il pieno sviluppo dell'individuo<sup>135</sup>. L'evoluzione dell'educazione progressista americana rifletté i cambiamenti sociali avvenuti in territorio statunitense dagli anni Settanta dell'Ottocento quale risposta a più ampie trasformazioni interne alla società come l'industrializzazione, l'urbanizzazione e l'immigrazione.

Soprattutto l'immigrazione ebbe un enorme impatto sulla questione educativa. La maggior parte degli immigrati proveniva dal sud e dall'est Europa,

---

<sup>134</sup> Cfr. G. LEE GUTER, *A History of the Western Educational Experience*, (Waveland Press, 1994) seconda edizione: 276.

<sup>135</sup> Cfr. E. MORETTI: 107.



pochissimi di loro parlavano inglese e diffusa era la tendenza a isolarsi in gruppi etnici, facendo spesso riferimento alle chiese locali per trovare supporto. I cattolici, in particolare, crearono spesso sistemi di parrocchie autosufficienti, fornite anche di scuole in cui a insegnare erano gli stessi immigrati. La conseguenza fu che i bambini pur crescendo con un'educazione, di fatto non ebbero modo di integrarsi nella società e nella cultura americana. Ai governatori apparve evidente che l'unico modo per preservare la cultura locale fosse quello di farla assimilare ai bambini attraverso l'educazione, eleggendo la scuola ad agente principale di questa missione. Il pensiero di Maria Montessori sollevò dunque un grande interesse, soprattutto in relazione all'apprendimento precoce di lettura e scrittura, fondamentali per velocizzare il processo d'integrazione – e quindi di americanizzazione – del numero sempre maggiore di migranti provenienti dall'Europa. Con i pedagogisti progressisti Montessori condivise inizialmente non pochi elementi, dal bambino come fulcro del processo di educazione, alla centralità degli esercizi di vita pratica, all'enfasi sulla libertà del fanciullo. Tuttavia venne ferocemente criticata per l'apprendimento solitario del bambino, che isolato nella formazione avrebbe finito col compiere il processo cognitivo senza la presenza dei compagni di classe. Per John Dewey, che aprì la presentazione di Maria Montessori al Carnegie Hall di New York nel dicembre del 1913, l'interazione, al contrario, era necessaria al fine della costruzione di una società democratica: solo nell'interazione – sostenne – poteva svilupparsi la libertà del fanciullo<sup>136</sup>. La scuola avrebbe dovuto proporre una vita comune in stato embrionale, dove il bambino avrebbe potuto partecipare attivamente esercitandosi per diventare un membro effettivo della società reale<sup>137</sup>.

In realtà, nelle classi montessoriane, l'apprendimento del concetto di libertà attraverso la disciplina aveva esattamente lo scopo di rendere il bambino un individuo libero e indipendente, un membro attivo di una società in miniatura ma reale, di apprendere cioè la più elevata di tutte le arti: quella di vivere con i compagni in una corretta e rispettosa relazione. L'apprendimento era forse singolo, tuttavia ogni giorno, per tutto il tempo passato in classe, nei contatti sociali con i

---

<sup>136</sup> *Ivi*, 103.

<sup>137</sup> G. LEE GUTEK: 118.

compagni, con la direttrice e con i visitatori i bambini avevano a disposizione innumerevoli occasioni per mettere in pratica quegli esercizi di grazia e cortesia utili a oleare le catene della vita sociale adulta<sup>138</sup>.

La critica più severa e penetrante al pensiero e alla figura di Maria Montessori venne da William Heard Kilpatrick, che nel 1914 pubblicò *The Montessori System Examined*<sup>139</sup>. È plausibile che Kilpatrick considerasse Montessori come una possibile minaccia per lo sviluppo della sua carriera. Di fatto, nel periodo di massima diffusione del pensiero montessoriano in America, l'autore era alla ricerca di uno spazio personale all'interno del panorama pedagogico americano: senza volersi allontanare definitivamente dai principi deweyani, ma pur con l'intenzione di emanciparsi dal suo mentore, Kilpatrick cercò in quegli anni di sviluppare un metodo educativo proprio. Nel 1916 la critica venne estesa anche a Froebel, con la pubblicazione di *Froebel's Kindergarten Principles Critically Examined*<sup>140</sup>. Gli effetti di questo duplice attacco non tardarono ad arrivare: nel 1918, Kilpatrick fu nominato alla cattedra di Filosofia dell'Educazione al Teachers College della Columbia University. Nello stesso anno pubblicò *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*<sup>141</sup> e divenne protagonista indiscusso della diffusione della Progressive Education negli Stati Uniti<sup>142</sup>. Rita Kramer lo avrebbe descritto come «il più conosciuto professore di educazione della sua generazione», aggiungendo che «la sua influenza su un'intera generazione di educatori è stata enorme»<sup>143</sup>.

Nel testo Kilpatrick si definì un giudice imparziale, in realtà l'interpretazione nacque già viziata dalle ragioni che la mossero. L'autore descrisse Montessori come retrograda rispetto alle teorie americane del momento; criticò la sue idee sullo sviluppo del bambino, definendole inadeguate e fuorvianti; si

---

<sup>138</sup> E. M. STANDING, *Maria Montessori. Her Life and Work* (Fresno: Academy Library Guild, 1957): 296-297.

<sup>139</sup> W. HEARD KILPATRICK, *The Montessori System Examine* (Boston, New York and Chicago: Houghton Mifflin, 1914).

<sup>140</sup> W. HEARD KILPATRICK, *Froebel's Kindergarten Principles Critically Examined* (New York: The Macmillan Company, 1916).

<sup>141</sup> W. HEARD KILPATRICK, *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*, (New York: Teachers College, Columbia University, 1918).

<sup>142</sup> F. TOGNI: 9.

<sup>143</sup> «the best-known teacher of education of his generation» e «his influence on an entire generation of educators was enormous», R. KRAMER: 227.

discostò dal concetto di libertà presentato da Montessori, trovandosi a disagio con l'effettivo quantitativo di libertà che il bambino aveva a disposizione nella Casa dei Bambini (opinione in esatta opposizione a quella presentata dai sostenitori di Froebel, che pur criticarono il concetto montessoriano di libertà). È interessante notare come la critica alla scientificità del pensiero montessoriano, che Kilpatrick preferì definire «dottrina», passò anche per una matrice di genere, volta a screditare ulteriormente la figura della scienziata. Se nel testo, ma anche sulle riviste e nelle conferenze, Kilpatrick si riferì a John Dewey sempre con l'appellativo di «Professor», preferì introdurre Montessori chiamandola «Madame», e mai «dottoressa». Nel criticare il materiale didattico si appoggiò, inoltre, a osservazioni e commenti che rasentavano la xenofobia nei confronti della popolazione italiana: non solo l'America, affermò l'autore, aveva materiali di gran lunga superiori a quelli che si sarebbero potuti trovare a Roma nei quartieri popolari ma forse, a ben guardare, se l'intera pedagogia presentata avesse potuto avere un senso tra i bambini poveri romani, certamente non avrebbe sortito alcun effetto su quelli americani.

Non è chiaro se volutamente o per mancanza di attenzione, Kilpatrick fallì nel prendere in considerazione e apprezzare il vero cuore del lavoro di Maria Montessori: il suo essere in costante evoluzione e cambiamento in base ai continui esperimenti scientifici messi in atto per perfezionarlo. Non diede alcuna importanza, ad esempio, al fatto che il materiale didattico fosse stato testato da Montessori per decidere quale potesse essere il più utile per ogni fascia di età, quale non fosse per niente attraente per i bambini e di conseguenza fosse necessario scartare. Inoltre, preferì sostenere che Montessori impedisse il gioco, piuttosto che ricordare che nella prima Casa dei Bambini furono i ragazzini stessi a preferire l'apparato didattico, ignorando i giocattoli al punto da convincere la dottoressa a eliminarli. Come ben specificò Paul Lapie nella *Prefazione* all'edizione francese di *Il Metodo*, nel 1916, «prima di essere un'educatrice [Montessori] è una scienziata», e fu per rendere «la psicologia una scienza» che scelse di spostare la sua attenzione «alla pedagogia»<sup>144</sup>. Montessori rifletté sempre sulle esperienze

---

<sup>144</sup>«c'est pour faire de la psychologie une science qu'elle est venue à la pédagogie [...] c'est pour faire de la psychologie une science qu'elle est venue à la pédagogie», P. LAPIE, *Preface*: 12.

educative del suo tempo, individuandone tanto l'importanza quanto i limiti. In questo senso fu spesso critica verso le applicazioni meccaniche della scienza alla scuola e alla psicologia: in merito alle iniziative come quella di Pizzoli a Crevalcore, ad esempio, pur dando merito all'idea di porre attenzione alla formazione scientifica degli insegnanti, considerò un errore quello di limitarsi al perfezionamento degli strumenti psicometrici per ottenere un'educazione dei sensi. La vera strada da percorrere, secondo la pedagoga, fu quella opposta: dal bambino al materiale scientifico, poiché l'attività risiede nel primo. Se inizialmente scelse uno degli strumenti psicometrici di Pizzoli per l'educazione del senso cromatico, presto lo escluse dal materiale didattico poiché il bambino si dimostrò disinteressato, passivo nello svolgimento dell'esercizio. Ciò che Kilpatrick non capì, o finse di non capire per meglio indirizzare la critica, fu che Montessori lavorò per mettere il bambino al centro del processo educativo, costruendo un ambiente adatto alle sue esigenze di crescita e formazione, senza costrizioni né imposizioni, nemmeno del materiale proposto, sempre messo al vaglio dell'esperienza diretta<sup>145</sup>.

L'avversaria principale di William Kilpatrick era una donna, era cattolica ed era italiana, tutti elementi che negli Stati Uniti le garantirono un posto nella categoria degli *outsider*. Nel tentativo di costruire uno spazio nuovo per se stesso, Kilpatrick vide in questa figura la personificazione perfetta della tradizione pedagogica europea e impostò un programma editoriale volto a eliminare in un solo colpo sia una possibile avversaria accademica sia i retaggi metafisici e spiritualistici del pensiero europeo, ancora troppo radicati in quelle teorie americane che proprio dal vecchio continente avevano preso ispirazione. La critica di Kilpatrick fu un esempio genuino del tentativo di divorzio intellettuale. Tentativo che, tuttavia, si rivelò fallimentare, concludendosi in una re-interpretazione del pensiero europeo ottocentesco in chiave anti-metafisica e pragmatista anziché in un reale distacco filosofico.

---

<sup>145</sup> Cfr. V. P. BABINI, L. LAMA: 142-147.

## CAPITOLO 2

### L'EDIZIONE BRITANNICA

#### 1. 1911: EDGAR HOLMES, MARIA MONTESSORI E LA SCUOLA DI UTOPIA

Per com'è condotta oggi, l'educazione primaria punta a favorire la crescita delle facoltà del bambino? La risposta a questa domanda, almeno per quanto riguarda un migliaio di scuole, deve essere un enfatico No. L'educazione fornita in migliaia delle nostre scuole primarie è anti-educativa al più alto livello<sup>146</sup>.

Edmond Gore Alexander Holmes, principale promotore di Maria Montessori in Inghilterra per oltre un decennio, ricoprì per quasi trent'anni il ruolo d'ispettore capo delle scuole primarie inglesi<sup>147</sup>. Non fu mai un ispettore ordinario: era solito presentarsi come un neo-froebeliano e un buddista simpatizzante per la corrente teosofica<sup>148</sup>. Tuttavia, se tipico non fu il suo operato come ispettore, lo fu certamente il suo pensiero di anglo-irlandese, figlio della classe di lavoratori della terra da cui proveniva. Con loro condivise il profondo disgusto per la regimentazione e la ferrea *routine* che riscontrò costantemente nella scuola pubblica primaria pensata per i figli dei lavoratori poveri. Dopo il suo pensionamento, nel 1911, divenne uno dei principali critici del sistema educativo statale.

La necessità di fornire scuole ai bambini fu parte integrante del sistema educativo inglese almeno dall'inizio dell'Ottocento, a seguito dell'urbanizzazione legata alla rivoluzione industriale. La funzione principale dell'educazione primaria

---

<sup>146</sup> «Does elementary education, as at present conducted, tend to foster the growth of the child's faculties? ... the answer to the question, so far at least as thousands of schools are concerned, must be an emphatic No ... The education given in thousands of our elementary schools is in the highest degree anti-educational». G. A. HOLMES, *What Is And What Might Be* (London: Constable & Co., 1911): 143-144.

<sup>147</sup> Cfr. R. F. GOODINGS, J. E. DUNFORD, "Her Majesty's Inspectorate of Schools, 1839-1989: the Question of Independence", in *Journal of Educational Administration and History*, vol. 22, n. 1, 1990: 1-8.

<sup>148</sup> K. BREHONY, *Individual Work. Montessori and English Education Policy 1909-1939*, paper presentato alla Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 4-8, 1994: 6.

consistette nell'insegnare ai bambini le *three R's*: lettura, scrittura, aritmetica.

Nel 1816 Robert Owen aprì la prima scuola dell'infanzia in Inghilterra, a New Lanark: i bambini erano ammessi dal compimento del secondo anno, garantendo ai genitori che lavoravano nei cotonifici un posto sicuro dove lasciarli. Fino ai sei anni il programma educativo abbracciava «tutto ciò che si pensava fosse utile e loro riuscissero a comprendere», molta attenzione, inoltre, «era dedicata al canto, al ballo e al gioco»<sup>149</sup>. Fu però Samuel Wilderspin a dare forma a quella che fu stata la scuola dell'infanzia inglese per i decenni a venire, quando, nel 1820, prese in mano la direzione della Quaker Street Infant School, a Spitalfields.



La classe-galleria di Wilderspin a Spitafields<sup>150</sup>

L'aula scolastica, costruita come una galleria, fu pensata per contenere fino a cento studenti, concentrando l'attenzione sulla figura autoritaria dell'insegnante: architettura e insegnamento si unirono garantendo un metodo potente per controllare e contenere gli alunni. Wilderspin lo descrisse come un sistema di gentile e benevola coercizione, necessaria per limitare le preoccupazioni legate al

---

<sup>149</sup> «The instruction of children under six was to consist of 'whatever might be supposed useful that they could understand, and much attention was devoted to singing, dancing, and playing». D. GILLARD, *Education in England: a brief history*, <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=download&did=107649&kod=AHSV10896>

<sup>150</sup> J. READ, "Free Play with Froebel: Use and Abuse of Progressive Pedagogy in London's Infant Schools, 1870-c. 1940", in *International Journal of the History of Education*, volume 42, n. 3, 2006: 305.

controllo sociale e per trasmettere ai bambini una cultura basilare, nonché un comportamento educato<sup>151</sup>.

Negli anni Trenta e Quaranta dell'Ottocento la scolarizzazione delle classi più povere fu uno dei principali obiettivi della prima epoca vittoriana. In particolare l'educazione morale e religiosa, parve la soluzione migliore per ridurre la criminalità minorile, diffusa principalmente tra i figli degli operai, trasferitisi nelle periferie delle città per lavorare nelle fabbriche<sup>152</sup>. Nel 1861, la *Royal Commission*, creata nel 1858 per indagare lo stato dell'educazione popolare in Inghilterra, nonché le misure da introdurre per estendere una formazione primaria sana ed economica a tutte le classi sociali, presentò un rapporto nel quale raccomandò che le sovvenzioni versate per le scuole primarie venissero espressamente ripartite in base all'esaminazione dei singoli bambini. La proposta fu resa effettiva dal *Revised Code* del 1862: fino al 1895 la maggior parte delle sovvenzioni ricevute da ogni scuola fu concessa sulla base dei risultati delle esaminazioni annuali effettuate da Her Majesty's Inspectors su un programma di studio elaborato, formulato dal Dipartimento e uguale per tutte le scuole<sup>153</sup>. Dal rapporto ufficiale che seguiva l'esame, dipendevano la reputazione della scuola e il suo finanziamento, così come la reputazione e la prosperità degli insegnanti. Tutto questo finì per rafforzare e conferire legittimità al regime di educazione coercitivo messo in pratica fin dall'inizio del secolo.

Holmes, che svolse il ruolo d'ispettore dal 1874, vide nel sistema approvato dal *Revised Code* una serie di conseguenze disastrose, che decise di rendere pubbliche in un testo del 1911, *What Is and What Might Be*, divenuto da subito il manifesto dell'educazione progressista anglosassone. Non solo la scuola era diventata un prolungamento dell'industria – dichiarò Holmes – ma ciò che il Dipartimento imponeva agli insegnanti, finiva inevitabilmente per riflettersi sui bambini. Poiché l'insegnante per primo era schiavo di un potere superiore, il solo modo che aveva per svolgere il suo compito secondo le prescrizioni era di rendere

---

<sup>151</sup> *Ibidem*.

<sup>152</sup> Cfr. R. Johnson, *Educational Policy and Social Control in Early Victorian England*, in *Past & Present*, Volume 49, Issue 1, November 1970: 96.

<sup>153</sup> Cfr. A. J. MARCHAM, "The Revised Code of Education, 1862. Reinterpretations and Misinterpretations", in *Journal of the History of Education Society*, volume 10, n. 2, 1981: 81-99.

schiavo anche il bambino; poiché privato della libertà, dell'iniziativa e dalla responsabilità, non avrebbe potuto rispettare gli ordini se non privando il bambino delle stesse qualità vitali; essendo lui stesso oggetto delle decisioni altrui, non avrebbe potuto svolgere il suo ruolo se non trasformando anche i bambini in vuoti burattini<sup>154</sup>. Holmes definì il *payment by results* come un sistema mortale per l'educazione:

sembra essere stato concepito allo scopo esplicito di arrestare la crescita e strangolare la vita, che ci ha legato tutti, me compreso, con legami di ferro, e che aveva molti agenti zelanti, di cui io, ahimè, ero uno<sup>155</sup>.

Esistevano, tuttavia, alcune eccezioni.

Se nella prima parte del libro, *What Is*, l'autore concentrò la sua analisi sui problemi dello stato corrente nell'educazione primaria, nella seconda metà, *What Might Be*, descrisse le esperienze di scuole dell'infanzia che «con coraggio e successo si allontanarono dal percorso prestabilito» e nelle quali «ciò che per molte scuole al momento era una lontana possibilità lì era già stato realizzato»<sup>156</sup>. Una scuola in particolare, secondo Holmes, rappresentò l'eccezione a cui tutte le altre si sarebbero dovute ispirare.

Non è un villaggio immaginario – un villaggio del Non c'è – ma un villaggio reale, che può essere raggiunto, come tanti altri villaggi, con il treno o per strada [...] È abbastanza grande, considerando che in questi anni i villaggi vanno incontro allo spopolamento; e la scuola è frequentata da 120 bambini<sup>157</sup>.

---

<sup>154</sup> G. A. HOLMES: 104.

<sup>155</sup> «the effects of which are still with us, foremost among these being that deadly system of "payment by results" which seems to have been devised for the express purpose of arresting growth and strangling life, which bound us all, myself included, with links of iron, and which had many zealous agents, of whom I, alas! was one», *ivi*: vii.

<sup>156</sup> «There are many elementary schools in England in which bold and successful departures have been made from the beaten track; and in each of these cases what is at present a mere possibility for most schools has been actually realised», *ivi*: 153.

<sup>157</sup> «It is not an imaginary village – a village of Nowhere – but a very real village, which can be reached, as all other villages can, by rail and road [...] The village is fairly large, as villages go in these days of rural depopulation; and the school is attended by about 120 children», *ivi*: 154.



Due cose in particolare avrebbero colpito il visitatore di questo villaggio, del quale Holmes non rivelò mai il nome ma scelse di rinominare Utopia: «una è l'instancabile attività dei bambini. La seconda è lo sguardo luminoso e felice su ognuno dei loro volti»<sup>158</sup>. A differenza delle altre scuole statali che Holmes ebbe occasione di visitare nel corso della sua lunga carriera d'ispettore, i bambini qui non apparvero annoiati, silenti, immobili davanti a un insegnante autoritario interessato a riempire loro la testa d'informazioni affinché superassero con successo le valutazioni degli ispettori scolastici. Il bambino della scuola di Utopia era:

vivo, attento, attivo, pieno di energia latente, pronto all'azione, a fare cose, a concentrarsi sulle cose, a maneggiare le cose, a desiderare le cose. Non c'è traccia in questa scuola del letargo mentale che, malgrado l'incessante attività degli insegnanti, pervade l'atmosfera di così tante scuole dell'infanzia; non c'è traccia dell'inerzia fatale da parte dei bambini, che è l'inevitabile risultato di cinque o sei anni di sistematica repressione e inazione forzata. L'aria della scuola è elettrica per l'energia che la pervade. Siamo palesemente alla presenza di una vita attiva e vigorosa<sup>159</sup>.

Oltre al fatto che i bambini erano perfettamente autonomi nelle loro attività, Holmes notò che nessuna delle loro azioni era soggetta a premi né a punizioni.

Se non c'è bisogno delle punizioni, o di altre forme di repressione, in questa scuola, è altrettanto vero che non c'è necessità dei premi. A chi è stato insegnato che la competizione è un dovere sacro nella scuola, e che la

---

<sup>158</sup> «One is the ceaseless activity of the children. The other is the bright and happy look on every face», *ibidem*.

<sup>159</sup> «The Utopian child is salive, alert, active, full of latent energy, ready to act, to do things, to turn his mind to things, to turn his hands to things, to turn his desire to things, to turn his whole being to things. There is no trace in this school of the mental lethargy which, in spite of the ceaseless activity of the teachers, pervades the atmosphere of so many elementary schools; no trace of the fatal inertness on the part of the child, which is the outcome of five or six years of systematic repression and compulsory inaction. The air of the school is electrical with energy. We are obviously in the presence of an active and vigorous life», *ivi*: 155-156.

vittoria dei premi è un obiettivo lodevole nell'ambizione dello scolaro, tutto ciò sembrerà molto strano. Ma non lo è. Nessun bambino ha il minimo desiderio di superare i suoi compagni o di essere il primo della classe. La gioia per il lavoro, l'orgoglio verso la propria scuola, la devozione per l'insegnante sono incentivi sufficienti all'impegno<sup>160</sup>.

La preside, «il cui genio rivoluzionò la vita non solo della scuola, ma dell'intero villaggio», era una donna. Holmes la rinominò Egeria, in onore alla ninfa che nel racconto di Ovidio sposò segretamente Numa Pompilio, secondo re di Roma, e oltre a consigliarlo con la sua saggezza per portare concordia e pace tra le prime tribù romane, lo ispirò profondamente nelle riforme volte a incivilire il popolo di pastori. «È certamente stata la mia Egeria – dichiarò Holmes riferendosi alla preside –, nel senso che quel poco di saggezza che posso avere in materia di educazione, lo devo in larga misura a lei»<sup>161</sup>.

Il primo articolo pubblicato in Inghilterra sul metodo di Maria Montessori, *A New Method in Infant Education*, era apparso nel 1909, su suggerimento di Alice Franchetti, sul *Journal of Education* londinese, a firma di M. G. May. Fu anche il primo articolo straniero dedicato al lavoro di Montessori con i bambini di San Lorenzo: a questo s'ispirò Jenny B. Merrill, in America, per la serie pubblicata a inizio 1910 su *The Kindergarden – Primary Magazine*, che diffuse rapidamente il pensiero montessoriano nel mondo anglofono, aprendole le porte del successo internazionale. Quando scrisse *What If and What Might Be*, nel 1911, Holmes non aveva ancora incontrato personalmente Montessori, ma conosceva a sufficienza il suo sistema da essere certo che, come scrisse nel 1913, «fosse dominato dallo

---

<sup>160</sup> «And if there is no need for punishment, or any other form of repression, in this school, it is equally true that there is no need for rewards. To one who has been taught to regard competition in school as a sacred duty, and the winning of prizes as a laudable object of the scholar's ambition, this may seem strange. But so it is. No child has the slightest desire to outstrip his fellows or rise to the top of his class. Joy in their work, pride in their school, devotion to their teacher, are sufficient incentives to industry», *ivi*: 158.

<sup>161</sup> «The headteacher, whose genius has revolutionised the life, not of the school only, but of the whole village, is a woman. I will call her Egeria. She has certainly been my Egeria, in the sense that whatever modicum of wisdom in matters educational I may happen to possess, I owe in large measure to her», *ivi*: 154.

stesso principio che aveva ispirato il lavoro di Egeria»<sup>162</sup>. Incontrò Maria Montessori per la prima volta quello stesso anno, alla fine del 1911, quando il Comitato inglese per l'educazione lo inviò a Roma come suo rappresentante per meglio conoscere l'esperimento di cui s'iniziava a parlare sempre più sui giornali e nei circoli intellettuali. Holmes rientrò in Inghilterra entusiasta e, nel 1912, diede alle stampe *The Montessori System of Education*, lo stesso anno in cui la casa editrice londinese William Heinemann pubblicò *The Montessori Method* per il pubblico inglese.

Nella descrizione della scuola di Utopia, presentata nel testo del 1911, le somiglianze con la Casa dei Bambini sono lampanti. Quando nel 1913 Holmes pubblicò *The Tragedy of Education* (riportando un aneddoto montessoriano in apertura del testo per motivare il titolo stesso del libro<sup>163</sup>), riconfermò il parallelismo esistente tra le due realtà. Di fatto, nella scuola di Utopia

come in quella montessoriana a Roma, i bambini, sollevati dalla pressione dogmatica, e lasciati liberi (con una guida adeguata e simpatetica) di lavorare per la propria salvezza, mostrarono di essere *per natura* "figli di grazia," – grazia del corpo, grazia della mente, grazia delle maniere, grazia del cuore, grazia dell'anima<sup>164</sup>.

---

<sup>162</sup> «I had looked forward with keen interest to making the acquaintance of Dr. Montessori and her schools, for I knew enough about her system to feel sure that it was dominated by the master principle which had inspired the "Egeria" work», G. A. HOLMES, *Introduction*, in D. CANFIELD FISHER, *A Montessori Mother* (New York, Henry Holt & Company, 1912): xix.

<sup>163</sup> L'aneddoto montessoriano cui Holmes fece riferimento era quello ambientato nei giardini romani del Pincio, dove una balia, per velocizzare il ritorno a casa, compie per il bambino che sta accudendo l'operazione su cui lui era concentrato (riempire un secchiello di ghiaia). Holmes commentò come segue: «The simple story is pregnant with meaning. The little tragedy which it describes is symbolical of the great tragedy of education, and may even be regarded as the first act. In his dealings with the child the adult makes at the outset one fundamental mistake. Himself the victim of a misdirected education, which has given him a false outlook on life, he is apt to assume, in proportion as he is kindly and sympathetic, that the child shares that outlook; that he too, is an externalist, a lover of outwards things for their own sakes; that he, too, wants playthings of various kinds, toys, gauds, prizes, possessions, distinctions, and the like. But, in very truth, the child, before he has been corrupted by education, want none of these things. He wants to energise and to grow», G. A. HOLMES, *The Tragedy of Education* (London, Constable & Co., 1913): 3-4

<sup>164</sup> «As in the Montessori schools in Rome, the children, when relieved from dogmatic pressure, and allowed (with suitable and sympathetic guidance) to work out their own salvation, showed that they were *by Nature* "children of grace," – grace of body, grace of mind, grace of manner, grace of heart, grace of soul», *ivi*: 73.

Lo stesso anno, scrivendo l'*Introduzione* al testo di Dorothy Canfield Fisher<sup>165</sup>, *A Montessori Mother*, Holmes ricordò che gli furono sufficienti pochi giorni di osservazione presso la scuola di via Giusti per capire che la causa dell'auto-educazione aveva trovato a Roma una valida sostenitrice, nonché un'esponente la cui convinzione avrebbe presto o tardi attirato l'attenzione dell'intero mondo dell'educazione<sup>166</sup>.

I punti da cui le due donne avevano preso le mosse erano molto diversi - ma, proprio per questo, fu ancora più significativo l'approdo di entrambe «alla stessa rivoluzionaria conclusione»<sup>167</sup>:

Si può dire che la dottoressa Montessori, le cui grandi doti naturali maturarono in un'atmosfera di studio e lavoro scientifico, abbia *ragionato* fin ad arrivare a quella conclusione, alternando nel processo teoria ed esperimento. Per quanto riguarda "Egeria", che non possedeva alcuna educazione, che non era una scienziata, che non aveva mai studiato fisiologia, le cui conoscenze di psicologia erano principalmente intuitive e pratiche, si può dire invece che abbia *sentito* il suo percorso verso lo stesso obiettivo - sentito il suo percorso punto dopo punto con pazienza, tatto e l'intuizione compassionevole del genio<sup>168</sup>.

Maria Montessori iniziò il suo lavoro con i bambini diversamente abili, portando a realizzazione il suo pensiero in un secondo momento, attraverso l'esperimento delle Case dei Bambini, questa volta con alunni perfettamente sani e di un'età

---

<sup>165</sup> Dorotea Frances Canfield, nata a Lawrence, Kansas, il 17 febbraio 1879, ottenne nel 1904 il titolo di dottorato in Lingue romanze alla Columbia University. Fu un'autrice molto prolifica in America di romanzi, libri per bambini, testi sull'educazione e libri di memorie. Conobbe Montessori a Roma nel 1912 e, colpita dalle sue teorie, scrisse tre libri dedicati all'esposizione del metodo: *A Montessori Mother* (1912), *The Montessori Manual* (1913), *Mothers and Children* (1914).

<sup>166</sup> «And I had not been long in the Convent School before I realized that the cause of self-education had found in Rome a supporter and an exponent whose advocacy of it would sooner or later arrest the attention of the whole educational world», G. A. HOLMES, *Introduction*: xx.

<sup>167</sup> «but the less they had in common, the more significant is the fact that they converged at last on the same revolutionary conclusion», *ibidem*.

<sup>168</sup> «Dr. Montessori, whose great natural powers had ripened in an atmosphere of scientific study and work, may be said to have *thought* her way to that conclusion, alternately theorizing and experimenting as she advanced. "Egeria", who owed nothing to education, who was not a scientist, who had never studied physiology, whose knowledge of psychology was in the main intuitive and practical, may be said to have *felt* her way to the same goal, - felt her way from point to point with the patience, the tact, and the sympathetic insight of genius», *ibidem*.

compresa tra i tre e i sette anni. Egeria lavorò invece con studenti tra gli otto e i quattordici anni: quello che la prima riuscì a dimostrare con gli infanti, la seconda lo fece con i ragazzini.

Quello che entrambe dimostrarono fu che l'auto-educazione è l'inizio e la fine dell'educazione stessa –; che l'impresa di crescere – *su tutti i piani del suo essere* – deve essere compiuta proprio dal bambino in fase di formazione, e non può venir portata a termine al suo posto né dall'insegnante né da nessun'altra persona<sup>169</sup>.

Di là dagli straordinari parallelismi e delle somiglianze con gli esperimenti compiuti a Roma da Maria Montessori nello stesso periodo, l'esempio di Utopia rappresentò il segno di un cambiamento in atto nell'Inghilterra d'inizio Novecento. Di fatto, dalla fine dell'Ottocento, un'ondata di disordini cominciò a movimentare la realtà inglese, coinvolgendo anche il mondo dell'educazione: come in America e nella maggior parte dei paesi occidentali in evoluzione, la scuola diventò una questione politica. In particolare tra il 1910 e il 1914 la Gran Bretagna si trasformò in uno straordinario ricettacolo d'idee e pratiche educative internazionali. *L'Educational Supplement* del *Times*, ad esempio, fu lanciato nel 1910, all'inizio del regno di George V, in un momento particolarmente ottimista per l'educazione. Nel primo articolo la rivista si presentò con queste parole:

Sul piano educativo, l'Inghilterra è uno dei paesi più interessanti nel mondo. Ne hanno appena preso coscienza amministrativi e studenti non solo negli altri paesi ma anche nel nostro [...] Osservatori competenti di tutto il globo hanno realizzato che negli ultimi anni un cambiamento straordinario ha investito lo spirito dell'amministrazione educativa in Inghilterra [...] Abbiamo diversificato i nostri investimenti educativi. Abbiamo cercato di

---

<sup>169</sup> «and what they both proved was that self-education is the beginning and end of education, - that the business of growing, *on all the planes of his being*, must be done by the growing child, and cannot be done for him by his teacher or by any other person», *ivi*: xxi.

essere veri in tutti gli aspetti della verità... Il risultato è che, per quelli che hanno occhi per vedere, l'Inghilterra è un laboratorio educativo<sup>170</sup>.

Al cambio di secolo il sistema del *payment by results* fu lentamente abbandonato, il *Revised Code* del 1862 venne reso più flessibile, permettendo agli insegnanti l'esercizio di una maggior libertà di giudizio personale in materia di *curriculum* e di modalità di insegnamento. Alcuni decisero di rimanere attaccati alla tradizione, altri abbracciarono con entusiasmo le proposte educative di Friedrich Froebel e Joahn Friedrich Herbart, nella convinzione che quelli fossero i poli principali attorno ai quali girasse l'intera riforma educativa. In realtà il pensiero di entrambi i pedagogisti tedeschi trovò non poche difficoltà a integrarsi nel sistema educativo anglosassone e Holmes, nel suo manifesto del 1911, accantonò rapidamente entrambi: se Froebel lasciò troppo alla natura, Herbart concesse troppo all'insegnante.

Il primo *kindergarten* fu aperto in Inghilterra da due immigrati tedeschi, Bertha Mayer Ronge e Johannes Ronge, nel 1854. Nel 1874 fu fondata a Londra la *Froebel Society* e nel 1887 nacque la *National Froebel Union* alla quale seguirono un istituto di formazione per insegnanti froebeliani e una rivista, *Child Life*. Nonostante il *kindergarten* fosse riuscito a guadagnare adesioni ad alti livelli, incontrò comunque una considerevole resistenza nel penetrare il sistema educativo inglese. Soprattutto all'inizio del ventesimo secolo, quando il movimento iniziò a sviluppare una solida infrastruttura, i froebeliani più ortodossi dovettero confrontarsi con lo sviluppo di nuove idee legate alla natura della prima infanzia,

---

<sup>170</sup> «Educationally, England is one of the most interesting countries in the world. This is only just being realized by administrators and students not only in other countries but in our own [...] Competent observers all over the world realize that during the last few years an extraordinary change has come over the spirit of educational administration in England [...] We have spread our educational investments. We have tried to be true to different sides of the truth [...] The results is that, for those who have eyes to see, England is an educational laboratoy», *Times Educational Supplement*, 6 settembre 1910, p. 1, cit. in P. CUNNINGHAM, "The Montessori Phenomenon. Gender and Internationalism in Early Twentieth-Century Innovation", in M. HILTON, P. HIRSCH, *Practical Visionaries. Women, Education and Social Progress 1790-1930* (Harlow, Pearson Education, 2000): 218.

nonché con i nuovi scopi e metodi di educazione promossi in particolare da Granville Stanley Hall, John Dewey e Rudolf Steiner<sup>171</sup>.

Come in America, anche in Inghilterra studi scientifici incentrati sull'infanzia, mai condotti fino a quel momento, presentarono nuove rivoluzionarie informazioni riguardo allo sviluppo del bambino, che poco si accordavano con le retorica metafisica di Froebel. Il fatto che il *kindergarten* sostenesse l'idea di sviluppare le potenzialità infantili in una maniera più libera e meno costrittiva rispetto a quanto l'educazione inglese avesse sperimentato fino a quel momento si rivelò a suo favore, tuttavia l'enfasi per il gioco, ad esempio, rischiò di minacciare il principio di disciplina a cui la pedagogia britannica era ancora insitamente legata. Inoltre, i froebeliani conservatori non presero mai in considerazione l'insegnamento delle *three R's* per i bambini sotto i sei anni, un elemento presente nella tradizione scolastica inglese fin dalle sue origini.

La pedagogia di Herbart, introdotta in Inghilterra nella seconda metà degli anni Novanta dell'Ottocento, incontrò molte di queste obiezioni: era senza dubbio scientifica, garantiva l'insegnamento delle famigerate tre R e considerava la formazione del carattere uno degli obiettivi principali nell'educazione del bambino. Sul piano sociale, inoltre, Herbart auspicò l'espansione dell'educazione primaria a tutti gli strati della popolazione, e dell'educazione secondaria per una porzione di giovani più ampia rispetto a quella cui era stata garantita fino a quel momento. Tuttavia, l'enfasi sull'istruzione formale, perpetrata più dai suoi seguaci che da Herbart stesso, ricordò troppo le vecchie pratiche autoritarie alle quali gli educatori progressisti stavano cercando di ribellarsi<sup>172</sup>.

Nel turbinio di proposte anti-ortodosse avanzate nell'Inghilterra progressista d'inizio Novecento<sup>173</sup>, il metodo Montessori sembrò quello più

---

<sup>171</sup> K. D. NAWROTSKI, "Froebel Is Dead; Long Live Froebel! The National Froebel Foundation and English Education", in *Journal of History of Education Society*, volue 35, n.2, 2006: 211.

<sup>172</sup> Cfr. M. SOMR, *Herbart's Philosophy of Pedagogy and Educational Teaching (The Views and Differences of Opinion)*, in *Studia Edukacyjne*, nr 33, 2014: 413-429.

<sup>173</sup> Interessanti per approfondire questo argomento: P. GIARDIELLO, *Pioneers in Early Childhood Education: the roots and legacies of Rachel and Margaret McMillan, Maria Montessori and Susan Isaacs* (Abingdon, Routledge, 2014); B. MAYALL, *Visionary Women and Visible Children, England 1900-1920. Childhood and the Women's Movement* (London, Palgrave MacMillan, 2018); W. A. C. STEWART, *Progressives and Radicals in English Education: 1750-1920* (London, Palgrave MacMillan, 1974).

completo e adeguato per rispondere alle esigenze pedagogiche inglesi. Pensato appositamente per gli infanti, si basava sull'istruzione individualizzata, garantiva la disciplina basandola sulla libertà e non sulla coercizione, possedeva il marchio di garanzia della scienza, presente nella sua essenza sperimentale nonché nell'utilizzo di un apparato didattico altamente specializzato. Infine, prometteva non solo d'insegnare ai bambini a leggere e scrivere in fretta, ma anche di rendere tale operazione facile e felice al punto che gli alunni non sarebbero riusciti a distinguerla dal gioco.

Nell'ottobre del 1910, Sir Rennell Rodd, ambasciatore britannico a Roma che nel 1908 aveva aperto presso la sede dell'ambasciata romana, in Corso Italia, una scuola Montessori<sup>174</sup>, inviò alla *Board of Education* britannica una lettera di encomi per il lavoro della scienziata italiana. Interessati a ottenere maggiori informazioni in merito all'esperimento romano, di cui l'intero mondo dell'educazione iniziava a parlare con insistenza, nella primavera del 1911 i membri del Comitato inglese mandarono a Roma Edmond G. A. Holmes. Nonostante l'ostacolo linguistico, furono infatti Donna Maraini Guerrieri-Gonzaga e Giulia Galli-Saccante a rendere possibile l'incontro traducendo le conversazioni tra Holmes e Montessori, l'ex ispettore scolastico britannico rimase estasiato e, rientrato in Inghilterra presentò alla *Board* un rapporto completo<sup>175</sup>. *The Montessori System of Education* fu pubblicato l'anno seguente, nel 1912, diventando il testo principale d'introduzione al metodo montessoriano per il pubblico britannico.

In questo *pamphlet* di circa trenta pagine, Holmes descrisse dettagliatamente i principi e le pratiche del metodo, evidenziando in particolare il successo di Montessori nell'insegnamento di lettura e scrittura. In quella che sembra anche una critica al movimento froebeliano ortodosso, Holmes sottolineò che Montessori non solo incluse nel *curriculum* l'insegnamento delle *three R's*, ma che la rapidità con cui i bambini riuscivano ad apprendere e padroneggiare tanto la lettura quanto la scrittura avrebbe lasciato a bocca aperta chiunque in Inghilterra

---

<sup>174</sup> Cfr. R. KRAMER: 235.

<sup>175</sup> T. ADAM, *Intercultural Transfers and the Making of the Modern World, 1800-2000: Sources and Contexts* (London, Palgrave, 2011): 80.



avesse avuto familiarità con la scuola dell'infanzia e, soprattutto, avrebbe silenziato gli educatori convinti degli svantaggi d'insegnare tali attività ai bambini prima del compimento del settimo o ottavo anno di vita<sup>176</sup>.

La verità è che il sistema Montessori permette ai bambini di imparare a leggere e scrivere senza sforzo mentale. E questa non è nemmeno tutta la verità... Qualsiasi altra cosa la dottoressa Montessori abbia fatto, ha provato pienamente che leggere e scrivere possono essere insegnati a bambini molto piccoli – agli infanti, di fatto – senza sovraccaricare i loro cervelli, e senza che loro realizzino che stanno facendo altro dal giocare a giochi interessanti<sup>177</sup>.

Di là dai risultati quasi miracolosi, Holmes precisò che il vero obiettivo del sistema fosse di «condurre i bambini verso il cammino dell'auto-realizzazione, di renderli in grado di auto educarsi»<sup>178</sup>.

Le scuole dell'infanzia inglesi avevano senza dubbio cominciato ad allentare le briglie coercitive che le avevano contraddistinte nel corso dell'Ottocento, tuttavia, sostenne Holmes, una volta compreso l'obiettivo al cuore del metodo italiano, anche la più illuminata delle insegnanti britanniche sarebbe rimasta senza parole davanti alla quantità di libertà garantita ai bambini nelle classi montessoriane, e ancor più attonita se avesse potuto assistere alla straordinaria disciplina che regnava in un clima così rilassato. Era proprio il concetto di disciplina a trovare un nuovo significato nella proposta montessoriana, sottolineò Holmes: i metodi coercitivi e repressivi, fino a quel momento utilizzati nel sistema educativo britannico (e non solo), avevano avuto come unico frutto la soppressione del naturale sviluppo del bambino; al contrario, Montessori

---

<sup>176</sup> G. A. HOLMES, *The Montessori System of Education* (London, Published by His Majesty's Stationary Office, Board of Education, Educational Pamphlets n. 24, 1912): 16.

<sup>177</sup> «The truth is that the Montessori system enables young children to learn reading and writing without mental strain. And this is not the whole truth. . . . Whatever else Dottoressa Montessori has done, she has fully proved that reading and writing can be taught to quite young children — to 'babies' in fact — without overtaxing their brains, and without their realising that they are doing anything but playing at interesting games», *ivi*: 17.

<sup>178</sup> «The end and aim of the system is to lead young children into the path of self-realisation, to put them in the way of educating themselves», *ivi*: 18.

proponeva una disciplina «dell'autocontrollo – che poteva svilupparsi solo in un'atmosfera di libertà» e che, soprattutto, una volta appresa dai bambini, sarebbe rimasta in loro per tutta la vita poiché «erano loro stessi ad auto-imporselo istintivamente»<sup>179</sup>.

Holmes concluse il *pamphlet* presentando alcune personali riserve, che definì «difetti di omissione»: valutò il sistema più che ammirevole, ma non era sicuro si spingesse abbastanza avanti<sup>180</sup>. Per prima cosa, considerò il *curriculum* povero nelle attività proposte: pur avendone la predisposizione, nelle scuole Montessori i bambini non disegnavano, né con le matite, né con i gessi, né con i pennelli, né avevano la possibilità, ad esempio, di modellare la cera. «Se [Montessori] visitasse alcune scuole [in Inghilterra], mentre i bambini sono impegnati nel modellare, realizzerebbe quanto forte è il loro istinto artistico e quanto può essere fatto, anche nelle scuole dell'infanzia, per supportarne lo sviluppo»<sup>181</sup>. Allo stesso modo, la danza, il teatro, l'ascolto di poesie o di favole, erano, secondo l'autore, attività che avrebbero potuto ampliare e completare il *curriculum* esistente. Dichiarando di sollevare queste critiche da un punto di vista meno specialistico sul piano pedagogico rispetto a quello di Maria Montessori, Holmes avanzò la considerazione che un sano sviluppo infantile dovesse poggiare su una crescita «armoniosa e multi-sfaccettata», garantendo «lo sviluppo della natura del bambino nella sua totalità»<sup>182</sup>: lasciando da parte gli istinti drammatici e ritmici, oltre a quelli artistici, tale crescita sarebbe risultata disarmoniosa e sbilanciata. Nella convinzione che si trattasse appunto di omissioni, Holmes si augurò che Montessori potesse aggiungere le attività da lui proposte in un futuro prossimo, magari estendendo il suo metodo d'insegnamento anche alle classi superiori.

---

<sup>179</sup> «It is the discipline of self-control – a type of discipline which cannot be evolved except in an atmosphere of freedom, and which is of lasting value for the reason that the children instinctively impose it on themselves», *ivi*: 20.

<sup>180</sup> «The *defects* in the Montessori system, are, I think, defects of omission, and of omission only. As far as it goes, it is wholly admirable; but I doubt if it goes far enough», *ivi*: 21.

<sup>181</sup> «[...] and if she could visit other schools that I could name, while the children were engaged in modelling, she would realise how strong is the artistic instinct, and how much can be done, even in an infant school, to foster its growth», *ivi*: 22.

<sup>182</sup> «But if growth is to be really healthy, it must be harmonious and many-sided – it must be the growth of the child's nature as a whole», *ivi*: 22-23.

Come scrissero anche Henry Wyman Holmes e Pierre Bovet lo stesso anno, nelle rispettive prefazioni alle edizioni americana e svizzera del *Metodo*, anche Edmond Holmes pensò che il sistema avrebbe dovuto subire alcune modifiche perché meglio potesse adattarsi alle singole realtà locali. Montessori, «con il suo amore per la libertà», sarebbe stata l'ultima persona a non ammettere tali cambiamenti, «o a insistere che ogni singola insegnante che si fosse convertita al suo vangelo dovesse applicare il metodo in ogni suo singolo dettaglio»<sup>183</sup>. Holmes si spinse oltre, immaginando che la pedagoga avrebbe risposto favorevolmente alle proposte di cambiamento e integrazione:

La Dottoressa Montessori direbbe invece: "Lasciate che l'insegnante, che ha accettato e dominato il principio guida, e che ha studiato il mio metodo sia nell'insieme sia nel dettaglio, apporti ad esso le modifiche, o i miglioramenti, come il suo ragionamento e la sua esperienza le suggeriscono".<sup>184</sup>

Poco sapeva Holmes, nel 1912, che proprio questo sarebbe divenuto il principale motivo di discordia tra lui e Maria Montessori già due anni dopo, nel 1914, in occasione della prima conferenza della *Montessori Society of the United Kingdom*. Non solo, le rigidità imposte da Montessori, su tutti gli aspetti del suo metodo, furono causa di alcune delle più efferate critiche mosse al sistema e alla sua persona nel periodo in cui il pensiero della pedagoga italiana rimase attivo nel panorama educativo britannico.

Di fatto, dal 1911 fino alla seconda metà degli anni Venti, il metodo Montessori rappresentò uno degli elementi più importanti del sistema pedagogico inglese. Tuttavia, pur con una parabola molto più lunga di quella statunitense,

---

<sup>183</sup> «[...] Dottoressa Montessori, with her love of freedom, would be the last person to contend that it does not admit of modification, or to insist that every teacher who has become a votary of her gospel must apply the method in her own school in all its detail», *ivi*: 19.

<sup>184</sup> «Dottoressa Montessori would rather say: "Let the teacher who has accepted and mastered my leading principle, and who has studied my method both as a whole and in all its detail, make such modifications in it, or improvements on it, as her own thought and her own experience may suggest to her"», *ibidem*.

l'astro si rivelò una meteora anche in Inghilterra: dall'inizio degli anni Trenta iniziò la sua lenta discesa, fino a essere completamente eclissato negli anni Cinquanta.

## **2. 1912: *THE MONTESSORI METHOD* E L'INIZIO DEL MOVIMENTO MONTESSORIANO IN INGHILTERRA**

Nella primavera del 1912, William Heinemann diede alle stampe *The Montessori Method* per il pubblico britannico.

Nato nel 1863 a Surbiton, in Inghilterra, da padre tedesco e madre inglese, nel gennaio del 1890, a soli ventisette anni, Heinemann fondò la sua casa editrice a Londra, al n. 21 di Belford Street, Covent Garden<sup>185</sup>. Affiancato da un unico impiegato, fin da subito l'editore si distinse per lo straordinario catalogo di narrativa: tra gli autori spiccarono nomi del calibro di Robert Luis Stevenson, Rudyard Kipling e Joseph Conrad. Quando iniziò a lavorare con Montessori nel 1912, e più assiduamente nel 1913 per la traduzione di *Dr. Montessori's Own Handbook*, Heinemann aveva già alle spalle importanti esperienze con autori stranieri: di fatto, il suo primo progetto editoriale, lanciato lo stesso anno di fondazione della casa editrice, fu *l'Heinemann's International Library*, in collaborazione con il poeta e critico Edmund Gosse. L'educazione cosmopolita ricevuta da Heinemann, che studiò al ginnasio di Dresda e in altre istituzioni tedesche prima di essere seguito singolarmente da un tutore a Londra, quando il padre decise di lasciare Surbiton e acquistare una casa a Lancaster Gate, contribuì profondamente al suo interesse per la cultura continentale<sup>186</sup>. La passione e, a volte, l'impulsività dimostrata nelle scelte editoriali, derivarono da una profonda conoscenza della letteratura inglese ed europea.

Gérard Harry, giornalista belga e intimo amico di Heinemann, ricordò il primo incontro con il giovane editore inglese, nel 1883, con queste parole:

---

<sup>185</sup> Cfr. F. WHYTE, *William Heinemann. A Memoir* (J. And J. Gray, Edimburgh, 1928): 30.

<sup>186</sup> *Ibidem*.

mi trovai davanti non il solito commerciante di libri con una mentalità ristretta, come spesso è l'editore medio, ma un giovane uomo per il quale la sua professione era, oltre che un aiuto all'attività concreta, un piacere intellettuale e un mezzo per soddisfare un senso innato di gusto e passione per le più alte produzioni della mente<sup>187</sup>.

Il progetto dell'*Heinemann's International Library* nacque con l'obiettivo di rendere disponibili per il pubblico britannico alcuni tra i più importanti lavori francesi, spagnoli, tedeschi, bulgari e italiani contemporanei, per un totale di undici paesi europei rappresentati<sup>188</sup>. Al progetto lavorarono quindici diversi scrittori e diciannove traduttori (otto uomini e undici donne<sup>189</sup>) e, se da un lato fu una mossa particolarmente audace in un periodo storico in cui sia la stampa sia molti politici consideravano l'importazione di valori stranieri un serio rischio per la salute morale della nazione, dall'altro aprì alla casa editrice le porte del mercato internazionale<sup>190</sup>.

Molti dei libri pubblicati da Heinemann nel corso della sua felice carriera furono dedicati all'educazione popolare, ma solo alcuni furono realizzati specificatamente per le scuole. Tra questi si distinsero: la serie *Great Educators*, pubblicata in dieci volumi e dedicata, tra i vari, ad Aristotele, Rousseau, Arnold, Loyola, Froebel e Pestolazzi; il testo di Marian Gibb, *Guide to Marie Chassevant's Method of Musical Education* (1914), pubblicato in quattro volumi accompagnati da scatole contenenti segni mobili, uno schema della tastiera e altri apparati; il testo sul metodo educativo di Caldwell Cook, *The Play Way* (1917)<sup>191</sup>. Di fatto, la serie più importante di tutte fu quella dedicata all'esposizione del sistema pionieristico

---

<sup>187</sup> «I felt myself fronting, not a narrow-minded tradesman in books which the average publisher is, but a young man for whom his profession was, as well as an aid to practical business, an intellectual pleasure and a means to satisfy an innate taste and passion for the highest productions of the mind», *ivi*: 32.

<sup>188</sup> Heinemann s'impegnò inoltre nella traduzione inglese delle opere di Fyodor Dostoyevsky, Ivan Turgenev e Leo Tolstoy, nonché quelle di Henrik Ibsen e Bjørnstjerne Bjørnson, presentando al pubblico britannico romanzi che avrebbero profondamente influenzato la letteratura inglese del primo Novecento.

<sup>189</sup> K. REES, "The Heinemann International Library, 1890-7", in *Translation and Literature*, vol. 26, 2017, issue 2, p. 173.

<sup>190</sup> *Ivi*, p. 164..

<sup>191</sup> Cfr. J. ST. JOHN, *William Heinemann. A Century of Publishing 1890-1990* (Heinemann, London, 1990), p. 116.

sviluppato da Maria Montessori, e pubblicata in collaborazione con la casa editrice americana Frederick A. Stokes. Il primo testo fu *The Montessori Method* nel 1912, seguirono *Pedagogic Anthropology* nel 1913, *Dr. Montessori's Own Handbook* nel 1914 e *The Advanced Montessori Method* in due volumi, rispettivamente nel 1917 e nel 1918<sup>192</sup>.

Il testo dell'edizione britannica di *The Montessori Method* fu lo stesso dato alle stampe in America, sempre nel 1912, dalla Frederick A. Stokes di New York, la casa editrice statunitense che per prima si interessò e curò la traduzione dell'opera di Maria Montessori in lingua inglese. Con i fratelli Stokes, Heinemann aveva iniziato a collaborare sin dall'inizio della sua carriera di editore<sup>193</sup>. Non abbiamo a disposizione la corrispondenza tra le due case editrici, tuttavia è plausibile supporre che Heinemann avesse acquistato la traduzione del testo dagli editori newyorkesi (come già fatto in precedenza per altre pubblicazioni, anche con altre case editrici americane) in modo da ridurre i costi editoriali, risparmiando sia sui pagamenti per i diritti di traduzione sia sugli onorari dovuti ai traduttori<sup>194</sup>.

Le modifiche introdotte da Montessori nell'edizione britannica, per distinguerla da quella americana e renderla più vicina al pubblico inglese, si limitarono all'aggiunta, nella *Prefazione*, di pochi riferimenti all'Inghilterra e di alcuni riconoscimenti. Accanto ai ringraziamenti dedicati a Henry Wyman Holmes e a Samuel McClure, già presenti nell'edizione americana, Maria Montessori aggiunse quelli all'editore inglese della rivista mensile *World's Work* per la pubblicità fatta al suo lavoro.

---

<sup>192</sup> Ad esclusione di *Dr. Montessori's Own Handbook* (1914), gli altri testi furono tradotti e curati dalla casa editrice newyorkese e pubblicati in Inghilterra da Heinemann.

<sup>193</sup> Nel 1890, anno della fondazione della casa editrice britannica, William Heinemann e Frederick A. Stokes lavorarono assieme alla pubblicazione, rispettivamente in Inghilterra e America, del testo di James McNeill Whistler, *The Gentle Art of Making Enemies*. Nel 1897 Harold Frederic firmò un contratto con Heinemann e Stokes per la pubblicazione dell'edizione inglese e americana di *The Market-Place*. Nel 1911, le due case editrici collaborarono alla pubblicazione di *The Secret Garden* di Frances Hodgson Burnett e, nel 1912, stesso anno dell'uscita in Inghilterra e America di *The Montessori Method*, i due editori promossero nei rispettivi paesi anche il lavoro di Ernest Fenollosa, *Epochs of Chinese and Japanese Art: an Outline History of East Asiatic Design*.

<sup>194</sup> Accordi di questo tipo li aveva già stretti sia con John Lovell sia con William Appleton, entrambi editori americani e contatti del suo partner Edmund Gosse. Cfr. K. REES: 170. La casa editrice Appleton, tra le altre cose, era anche quella con cui Henry Wyman Holmes, autore dell'*Introduzione* a *The Montessori Method*, aveva inizialmente preso contatti per la pubblicazione del testo di Montessori negli Stati Uniti.

I fili dei rapporti editoriali tra Inghilterra e America s'intrecciarono ancora una volta: *World's Work* pubblicò per il pubblico britannico gli articoli che Josephine Tozier scrisse per il *McClure's Magazine* a partire dal maggio del 1911<sup>195</sup>. Il mensile, pubblicato da William Heinemann e editato, fino al 1903, da Henry Norman, fu fondato da Heinemann nel 1902 su suggerimento del giornalista americano Henry Chalmers Roberts, con lo scopo di presentare in Inghilterra l'equivalente dell'omonima rivista americana editata da Walter Hines Page e pubblicata dalla casa editrice newyorkese Doubleday, Page & Company a partire dal novembre del 1900<sup>196</sup>. Per ragioni che vedremo in seguito, Heinemann era già in buoni rapporti con Samuel McClure, ma dal 1897 instaurò una proficua collaborazione anche con Frank Doubleday, quando l'editore americano fondò con McClure la Doubleday & McClure Company. I due soci sciolsero la compagnia il 31 dicembre 1899, a seguito del fallimento di un'impresa cominciata su suggerimento di John Pierpont Morgan<sup>197</sup>, ciononostante, Doubleday non abbandonò il mondo editoriale e l'anno seguente, assieme a Walter H. Page, rinominò la sua compagnia Doubleday, Page & Company. Heinemann mantenne, dall'Inghilterra, i rapporti sia con Samuel McClure sia con Doubleday.

Pur avendo preso ispirazione dal *World's Work* americano e pur essendoci stato più volte uno scambio di articoli tra il mensile di Heinemann e quello di Page, i contenuti della rivista britannica si presentarono fin da subito diversi rispetto alla controparte statunitense. Di fatto, i due *World's Work* condividevano solo la forma: il nome, il carattere e lo stile erano gli stessi, e anche le copertine erano strutturate nello stesso modo, se non per il fatto che al posto della calma e risoluta signora

---

<sup>195</sup> J. TOZIER, "The Montessori Schools in Rome", in *The World's Work*, n. 19, February 1912: 251-265; "The Montessori Apparatus", in *The World's Work*, n. 19, March 1912: 384.398.

<sup>196</sup> Quando William Heinemann morì improvvisamente nel 1921, senza lasciare eredi, Doubleday acquistò la quota di maggioranza della casa editrice inglese per espandere il suo mercato editoriale oltre oceano. Assieme alla casa editrice Doubleday rilevò probabilmente anche i diritti sul mensile, poiché l'ultima pubblicazione del *World's Work* britannico coincise con quella della rivista americana, nel 1932.

<sup>197</sup> Nel 1898 il banchiere statunitense, fondatore dell'omonimo colosso J.P. Morgan, propose a Doubleday e McClure di prendere la direzione della casa editrice Harper and Brothers. Una volta accettata la proposta, Doubleday scoprì in fretta che le finanze della compagnia si trovavano in una pessima situazione. Tra la crisi economica del 1893, The Panic, e l'estensione del diritto d'autore agli autori stranieri, l'Harper and Brothers faticava a sopravvivere. Morgan, Doubleday e McClure decisero di abbandonare l'accordo, ma il fallimento dell'impresa e una serie di altre questioni emerse dalla tensione sviluppatasi in questo periodo portarono anche allo scioglimento della Doubleday & McClure Company, il 31 dicembre 1899. Cfr. G. L. GUTER, P. A. GUTER: 19.

raffigurata sul frontespizio statunitense, su quello inglese era disegnato un uomo, che dalle ali ai suoi piedi si può presumere rappresentasse Mercurio<sup>198</sup>. A questo, tuttavia, si limitarono le somiglianze<sup>199</sup>, poiché a livello contenutistico le differenze furono da subito lampanti.

Il *World's Work* americano rispecchiò le idee di Walter Page: lo sviluppo degli affari nazionali era presentato in un'ottica favorevole al *business* e alle grandi imprese, e la preoccupazione della politica conservatrice per il numero sempre maggiore d'immigrati provenienti da paesi non anglofoni era enfatizzata dalle statistiche raffiguranti la diminuzione delle nascite tra gli americani con un grado di educazione elevato. Lo scopo del mensile fu di difendere l'integrità delle grandi industrie, anche se nello stesso periodo stava emergendo negli Stati Uniti la tradizione giornalistica del *muckcraking*<sup>200</sup>, della quale McClure divenne capofila a partire dal 1903 con gli articoli di Lincoln Steffels, Ray Stannard Baker e Ida M. Tarbell sulle amministrazioni comunali e il mondo del lavoro, pubblicati sul suo *McClure's Magazine*.

Il *World's Work* inglese, pubblicato da Heinemann a partire dal 1902, portava con sé un sottotitolo quasi altezzoso: *The New Illustrated Magazine of National Efficiency and Social Progress*. Il suo primo editore, Henry Norman, spiegò nel primo numero che ogni mese la rivista avrebbe presentato «un quadro delle attività del mondo – in particolare del mondo britannico – nella sfera della vita pubblica, degli affari esteri, del commercio, dell'industria, della scienza,

---

<sup>198</sup> Non esiste necessariamente un riferimento artistico tra William Heinemann e la rappresentazione di Mercurio sulla copertina della rivista da lui pubblicata, ma è interessante notare che James Kerr-Lawson, pittore e intimo amico di Heinemann, lo descrisse con queste parole: «Heinemann was a bright, mercurial little man. He had lively flashing dark eyes and a very frequent, merry, resonant laugh. He was always very carefully dressed and had a great respect for the dandyism affected by some of the artists and literary men he knew. There can be no doubt that, like Mercury, he had roses on the soles of his feet», F. WHYTE: 41.

<sup>199</sup> «The cover is in the same manner as the American Edition, except, instead of the calm and steady lady who presides over the American edition, we have a get-there-quick gentleman, who, by the wings on his feet, I judge to be Mercury [...] the name, the character, the general style of make-up, are the same, but that is all», *The Critic*, vol. XLII, n. 1, January 1903:13.

<sup>200</sup> Per un approfondimento in merito, vedere: C. C. REGIER, *The Era of the Muckrackers* (Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 1932), in cui l'autore sottolineò come questo movimento giornalistico abbiamo avuto un ruolo fondamentale nel rilevare problemi e presentare soluzioni negli Stati Uniti del primo Novecento. Tra questi: l'inizio dell'abolizione dei lavori forzati e della schiavitù; le prime leggi sul lavoro minorile; l'abbassamento a otto ore di lavoro quotidiano per le donne; le prime politiche d'integrazione dei redditi dei meno abbienti.



dell'invenzione, della letteratura, dell'arte e della vita sociale»<sup>201</sup>, il tutto ispirato dalla convinzione che «l'educazione e il benessere della popolazione formassero le più solide fondamenta della prosperità nazionale»<sup>202</sup>. Un approccio, quest'ultimo, meno conservatore, pur con una particolare inclinazione patriottica, e più variegato nella presentazione delle tematiche rispetto a quello della rivista americana.

Un numero particolarmente forte e variegato di *World's Work* segna la conclusione dei primi dieci anni di esistenza della rivista con una serie di eccellenti articoli sul sistema Montessori, sui treni marittimi, sulla danza, sui fari, sull'India, sui lavori di scavo in Palestina e altre questioni "vive". È il tipico esempio di una rivista che sta facendo un ottimo lavoro nel mondo e per l'Impero<sup>203</sup>.

A partire dal 1903, la sfera editoriale del mensile britannico passò dalle mani di Henry Norman a quelle di Henry Chalmers Roberts, il giornalista americano che per primo consigliò a William Heinemann di fondare la rivista <sup>204</sup>. Fu probabilmente quest'ultimo che Montessori ringraziò in prefazione, riferendosi all'«editore inglese di *World's Work*»<sup>205</sup>.

Dal 1912, cioè dalla pubblicazione di *The Montessori Method*, *World's Work* e il *Times Educational Supplement* furono le riviste britanniche che più di tutte s'impegnarono nella promozione del lavoro di Maria Montessori in Inghilterra. In

---

<sup>201</sup> picture of the activities of the world – particularly the British world -in public life, in foreign affairs, in commerce, industry, science, invention, literature, art and social life [...] the education and well-being of the people form the surest foundation of national prosperity», "The March of Events. To Our Readers", in *World's Work*, n. 3, 1902.

<sup>202</sup> picture of the activities of the world – particularly the British world -in public life, in foreign affairs, in commerce, industry, science, invention, literature, art and social life», "The March of Events. To Our Readers", in *World's Work*, n. 3, 1902.

<sup>203</sup> «An especially strong and varied number of the *World's Work* marks the conclusion of the first ten years of its existence with excellent articles on the Montessori system, sea-going trains, dancing, lighthouses, India, excavation work in Palestine and other 'live' subjects. It is a typical example of a magazine which is emphatically doing good work in the world and for the Empire», "Review of Reviews and Magazines", in *The Times*, 2 dicembre 1912: 10.

<sup>204</sup> J. ST. JOHN: 149.

<sup>205</sup> «The English editor of *World's Work*», M. MONTESSORI, *Prefazione* a M. MONTESSORI, *The Montessori Method. Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in "the Children's Houses* (London, William Heinemann, 1912).

generale, la maggior parte degli articoli evidenziò due aspetti particolari del pensiero montessoriano: l'impianto scientifico (molto in voga in Inghilterra soprattutto a partire dalla nascita del Child Study Movement) e l'insegnamento delle *three R's* (*reading, writing, 'rithmetic*). In continuità con la collaborazione dimostrata con il mondo editoriale americano, *World's Work* si premurò di pubblicare in Gran Bretagna gli articoli dedicati a Maria Montessori che McClure pubblicò sulla sua rivista negli Stati Uniti; il *Times Educational Supplement* documentò di volta in volta i progressi del pensiero della pedagogista italiana, nonché i passi compiuti dalla *Montessori Society of the United Kingdom*.

Il comitato montessoriano britannico fu fondato a Londra nel 1912, con base a Eaton Square, da Edmond Holmes e Bertram Hawker, sacerdote inglese che dal 1895 al 1900 esercitò in Australia, ad Adelaide. Hawker, dopo aver visitato le Case dei Bambini a Roma nel 1911, rientrò in Inghilterra e aprì, nel salotto della sua casa a East Runton, nel Norfolk, la prima classe Montessori britannica. A dirigerla fu chiamata Miss Lydbetter, che aveva seguito il corso di formazione di Montessori a Roma ed era, in quel momento, l'unica insegnante certificata montessoriana in Gran Bretagna<sup>206</sup>. In poco tempo la *Montessori Society* raggiunse i 200 membri, annoverando nella commissione esecutiva figure benestanti, influenti e personaggi di spicco. Tra questi, il reverendo Cecil Grant, preside della St. George's Harpenden, da lui stesso fondata nel 1907, che dopo aver visitato una classe Montessori a Roma dichiarò senza mezzi termini: «Sapevo di essere in presenza di qualcuno di più grande di Pestolazzi e Froebel»<sup>207</sup> e, con altrettanto slancio, che il metodo montessoriano «si sarebbe dimostrato la più grande nuova forza nel campo dell'educazione, la più luminosa nuova speranza per i bambini del mondo, mai associata ad un singolo nome»<sup>208</sup>. Anche Norman MacMunn, educatore progressista, fu membro della commissione esecutiva della *Montessori Society*. Nel suo testo del 1913, *A Path For Freedom in the School*, dichiarò: «Quello che le dottrine di Rousseau furono per la rivoluzione sociale del passato, a molti di noi

---

<sup>206</sup> R. KRAMER: 236.

<sup>207</sup> «I knew that I was in the presence of a greater than Pestolazzi and Froebel», C. GRANT, "Co-Education For Boys and Girls", in *The Child*, n. II, maggio 1912: 857.

<sup>208</sup> «[...] will prove the greatest new force in education, the brightest new hope for the children of the world ever associated with a single name», *ibidem*.

pare che le dottrine di Montessori saranno per la rivoluzione educativa del futuro»<sup>209</sup>. Nello stesso testo, invitò caldamente chiunque fosse interessato alla questione pedagogica a visitare una scuola Montessori:

In cinque minuti, se possedete il dono di saper osservare, avrete assistito a un miracolo [...] vedrete una concentrazione tale che non avete mai visto prima nell'infanzia; vedrete nuovi e straordinari tipi di bambini, dalla voce delicata, gentili, aggraziati, pieni di passione per l'ordine. Ve ne andrete o pregando per il futuro e maledicendo il passato – ma di certo non ve ne andrete senza avere cambiato le vostre idee, perché avrete partecipato alla visione di un nuovo mondo<sup>210</sup>.

Lo scopo della società inglese era di tenere i contatti con Maria Montessori, diffonderne il pensiero e organizzare a Roma la formazione d'insegnanti per le scuole britanniche. In una lettera che Montessori spedì alla società nell'estate del 1912 per ringraziare i membri del sostegno accordatole, la scienziata italiana scrisse:

Nella sostanza approvo le vostre condizioni in merito alla formazione degli insegnanti, ma vorrei avere più informazioni prima di rispondere loro. Vorrei inoltre sapere in che modo la Società potrebbe proibire l'uso del nome "Montessori".<sup>211</sup>

Come riportò il *Times Education Supplement* nel 1913, il comitato britannico promise a Montessori 500£ all'anno, per tre anni, «per permetterle di portare

---

<sup>209</sup> «As the doctrines of Rousseau were to the social revolution of yesterday, so, it seems to many of us, the doctrines of Montessori will be to the educational revolution of to-morrow», N. MACMUNN, *A Path to Freedom in the School* (G. Bell and Sons, London, 1914): 7.

<sup>210</sup> «In five minutes, if you have the gift of watching well, you will have seen a miracle [...] you will see a concentration such as you have never seen in infancy before; you will see new and wonderful types of children, sweet-voiced, gentle, graceful, full of passion for order. You will come away either praying for the future or swearing at the past – but you cannot come away with unchanged ideas, because you have seen the vision of a brand new world», *ivi*: 19-20.

<sup>211</sup> «I approve in substance your conditions regarding the training of teachers but I should like to have more exact information before replying to them. I should like also to know in which way the Society could prohibit the use of the name "Montessori"», R. KRAMER: 236.

avanti le sue ricerche, per ampliare la sfera del suo lavoro e per fondare quello che, col tempo, sarebbe potuto diventare il Montessori Institute». In cambio, Montessori avrebbe preparato due o tre direttrici inglesi che, una volta rientrati in patria, sarebbero stati in grado di «formare gli insegnanti per lavorare nelle scuole»<sup>212</sup>. Non è chiaro se Montessori abbia o meno accettato l'accordo, probabilmente si dimostrò favorevole a preparare alcuni candidati per lavorare con i bambini, certamente non per istruire figure che avrebbero a loro volta educato altri maestri. Come rese chiaro fin da subito, solo lei avrebbe potuto formare le nuove direttrici, solo lei era in grado di trasmettere la vera sostanza del suo metodo.

Come in America, anche in Inghilterra Montessori cominciò a preoccuparsi dell'uso del suo nome in connessione alle sue idee e chiese con enfasi al comitato britannico di proteggere tanto l'integrità del materiale didattico quanto i principi intellettuali del metodo. Accanto alla volontà di mantenere puro il pensiero che aveva sviluppato e alla cui diffusione aveva deciso di dedicare la vita, le preoccupazioni di Montessori erano anche di natura economica: dopo aver rinunciato sia all'insegnamento universitario sia alla professione medica, le sue entrate disero totalmente dal supporto dei suoi sostenitori, dalle conferenze e dai corsi di formazione, dalle *royalties* sui testi venduti e dalla vendita del materiale didattico. Nella primavera del 1913 una classe modello fu presentata nella sala esposizioni londinese della casa manifatturiera Philip & Tacey, che aveva ottenuto i diritti per realizzare il materiale didattico in Inghilterra: un cartello fuori dall'aula chiariva che la compagnia possedeva «il diritto esclusivo di manifattura dell'apparato e del materiale didattico per il Sistema Montessori. Otto ghinee a set»<sup>213</sup>.

Il 29 ottobre dello stesso anno, Irene Tasker, allieva di Montessori e in quel periodo impegnata, come vedremo, nella traduzione di *Dr. Montessori's Own*

---

<sup>212</sup> «in order to enable her to carry on her researches, to widen her sphere of work, and to found what might in time develop into the Montessori Institute [...] to train teachers to work in the schools», *Times Educational Supplement*, 4 marzo 1913.

<sup>213</sup> «the exclusive right of manufacturing the apparatus and didactic materials for the Montessori System. Eight guineas a set», R. KRAMER: 240.

*Handbook*, inviò a Roma una lettera allarmata e allarmante in merito al materiale didattico.

Cara Dottoressa

Mr. Tottull il capo della casa Philip & Tacey mi ha telefonato che è accaduta una cosa molto seria riguardante il brevetto dello [sic!] materiale. Il Professore Culverwell di Dublin questo mese ha pubblicato un libro che si chiama "Montessori Principles and Practice". Nell'introduzione si legge "Si può notare che non c'è alcuna [sic!] bisogno di avere né autorità né permesso per fabbricare od utilizzare quella parte dello materiale descritta nel McClure's Magazine di gennaio 1912, perché quella rivista fu aperta al pubblico più di due mesi prima della data dell'applicazione per il brevetto, sotto il quale è uscita l'autorità del fabbricare di certe parti descritte nella rivista".

Mr. Tottull ha subito consultato il suo avvocato e Le manda una lunga lettera, dove spiega tutta la cosa e Le include una dichiarazione di fermare [sic!] se è possibile.

Egli dice che non si deve rimettere la cosa, allora io sentendone l'importanza le [scrivo] questa riga molto in fretta prima che abbia finito la mia lettera personale che sto scrivendole.

Tanti saluti dalla Sua Irene Tasker

Ho scritto anche alla Maschese De Viti De Marco per domandarle di aver la bontà di tradurre la lettera e la dichiarazione<sup>214</sup>.

Edward Parnall Culverwell, professore di educazione presso l'Università di Dublino, si dimostrò fin da subito un grande seguace del pensiero di Maria Montessori. Nel 1913 pubblicò *The Montessori Principles and Practice*, risvegliando un enorme interesse per l'esperimento della scienziata italiana tra il pubblico irlandese. Nel testo sostenne che l'attenzione dimostrata da Maria Montessori al

---

<sup>214</sup> Archivio AMI, fondo Irene Tasker, lettera inviata da Irene Tasker a Maria Montessori il 29 ottobre 1913.

«singolo bambino e non al gruppo, e soprattutto, il rispetto garantito all'individualità del bambino e al suo diritto di autosviluppo» avrebbero avuto un riscontro positivo «sia nel percorso scolastico sia nella vita», poiché ne sarebbe derivata «un'opinione pubblica sana, fondata sulla conoscenza tanto di principi quanto di fatti», capace di alleviare «molte delle ingiustizie e delle ineguaglianze presenti nel nostro sistema sociale»<sup>215</sup>. Dichiarò anche che le idee presentate da Montessori avrebbero senza dubbio trovato conferma con il passare del tempo, da un lato poiché coerenti con i principi biologici dello sviluppo del bambino, dall'altro per l'enfasi posta sul concetto di libertà, coerente con la direzione politica che la società stava prendendo. La sola critica che mosse al lavoro di Montessori fu in merito all'apparato didattico, in quanto la restrizione legata alla vendita del solo set completo era, a suo parere, oltre che poco desiderabile, anche «un'infrazione del principio di libertà», rischiando inoltre di far passare l'idea che il segreto del metodo fosse «nell'apparato, nell'intero apparato, e in nient'altro», quando in realtà si trovava «nell'intelligente e libera applicazione, da parte dell'insegnante, dei principi su cui l'apparato era stato costruito»<sup>216</sup>.

Per ovviare il problema, e da qui la polemica sollevata da Tottull e riportata a Montessori da Tasker, Culverwell pensò di informare i suoi lettori riguardo alla possibilità di fabbricare il materiale personalmente, senza bisogno di licenze o permessi, poiché, di fatto, l'apparato fu presentato nella rivista di Samuel McClure nel 1912 «più di due mesi prima della data di applicazione del patentino»<sup>217</sup>. L'articolo a cui Culverwell fece riferimento era quello di Josephine Tozier, *The Montessori Apparatus. A Description of the Material and Apparatus Used in Teaching by the Montessori Method*, pubblicato sul *McClure's Magazine* nel gennaio del

---

<sup>215</sup> «The careful attention to the individual child rather than to the group, and especially the respect paid to his individuality and his right to self-development, cannot fail to react on later education and life, and, by elevating our conception of personality, to assist in forming a healthy public opinion, founded on knowledge as well of principles as of facts, through which many of the injustices and inequalities of our social system may be alleviated», E. P. CULVERWELL, *The Montessori Principles and Practices* (London: G. Bell & Sons, 1913): xiv.

<sup>216</sup> «In this connection the writer feels bound to express, though with all respect, his view that the restriction whereby only the complete set of apparatus is sold, is undesirable. It is in itself an infringement of the principle of freedom [...] and it may tend to strengthen the idea [...] that the secret lies in the apparatus, the whole apparatus, and nothing but the apparatus, whereas it really lies in the intelligent and untrammelled application, by the teacher, of the principles on which the apparatus has been designed», *ivi*: xvii.

<sup>217</sup> «more than two months before the date of application of the patent», *ivi*: xvii.

1912<sup>218</sup>. Non sono stati trovati documenti d'archivio che testimonino l'eventuale azione legale intrapresa per salvaguardare il marchio montessoriano e le vendite del materiale didattico, forse – data la fama di Culverwell e il lustro che l'irlandese portò al pensiero di Montessori – non ci furono conseguenze di alcun tipo.

Più aggressiva, invece, fu la risposta di Montessori al secondo libro pubblicato nel 1914 da Dorothy Canfield Fisher, *The Montessori Manual*<sup>219</sup>, nel quale espose l'apparato e il suo utilizzo. Considerandola un'esposizione non autorizzata delle sue idee, quando *Dr. Montessori's Own Handbook* fu pubblicato nell'estate del 1914, Montessori confezionò una lettera che inviò al *Times Educational Supplement*:

Ho lavorato duramente per preparare io stessa un manuale che possa adempire esattamente al compito che il libro della signora D. Canfield Fisher ha la presunzione di ricoprire. Sarei molto grata se voleste darmi l'opportunità di dire che non ho mai delegato – e non ho intenzione di delegare – ad altri il lavoro di una spiegazione pratica e popolare del mio metodo, dato che mi sono sempre impegnata a farlo personalmente. Mi auguro che il mio sistema non venga ritenuto responsabile per i fallimenti che possono occorrere dall'utilizzo di testi diverso dal mio riguardo all'apparato Montessori<sup>220</sup>.

---

<sup>218</sup> J. TOZIER, *The Montessori Apparatus*: 289-301.

<sup>219</sup> D. C. FISCHER, *The Montessori Manual. In which Dr. Montessori's teachings and educational occupations are arranged in practical exercises or lessons for the mother or the teacher* (Chicago: The W. E. Richardson Co, 1913).

<sup>220</sup> «I have taken the pains to prepare myself a handbook to fulfill exactly the task which Mrs. D. Canfield Fisher's book has the pretension of fulfilling. I should be very glad if you would give me the opportunity of saying that I have not deputed – and do not propose to depute – to others the work of a practical popular explanation of my method, as I have taken great pains to do this myself. I hope my system will not be held responsible for any want of success that may arise out of the use of other books than my own in connection with the Montessori apparatus», M. MONTESSORI, "Letter to the Editors", in *Times Educational Supplement*, 1 settembre 1914, cit. in R. KRAMER: 174. C. A. Bang, della William Heinemann, preparò per Montessori una bozza della lettera in francese, così che lei potesse leggerla e correggerla prima di inviarla al *Times*: «A la Redaction du Times, Printing House Square, E. C. Monsieur, Mon attention a été attirée sur la publication d'un livre intitulé LE MONTESSORI MANUAL écrit par Madame Dorothy C. F. que l'auteur prétend avoir préparé sur ma demande. Je n'ai jamais fait la demande mentionnée et j'ai moi-même préparé avec beaucoup de soins un petit livre qui remplit exactement la même rôle que le livre de Madame Canfield Fisher prétend remplir. Je vous serai très reconnaissante si vous vouliez me permettre de dire que je n'ai pas – et n'ai jamais eu – l'intention de faire écrire par d'autres une explication pratique et populaire de ma méthode, car j'ai très soigneusement préparé une telle explication moi-même. Je souhaite

I libri di Culverwell e Fisher furono solo due della marea di pubblicazioni che investì l'Inghilterra dopo l'uscita di *The Montessori Method*. Monografie, articoli e recensioni rinforzarono l'entusiasmo di un pubblico già interessato all'esperimento italiano. Holmes e Hawker tennero una serie di conferenze nelle principali città del Regno Unito e alla fine del 1912 il *Times Educational Supplement* riportò che, non solo l'interesse per il sistema montessoriano cresceva quotidianamente, ma «il pellegrinaggio verso Roma [...] era diventato ormai una parte fondamentale dell'educazione degli educatori», come il Grand Tour era stato, per i loro antenati, una tappa quasi obbligata «per lo sviluppo dell'intelletto»<sup>221</sup>.

I signori inglesi stanno imparando l'italiano per parlare con la dottoressa senza il macchinoso intervento di un interprete, le signore inglesi vengono mandate a Roma per imparare il sistema sul posto<sup>222</sup>.

Anche se il fenomeno fu presentato da *The Times* con una significativa differenziazione di genere, molte furono le donne che scelsero d'imparare l'italiano per comunicare con Maria Montessori direttamente. Tra queste spiccò certamente Anne E. George, traduttrice americana di *The Montessori Method*, ma vanno tenute in considerazione anche tutte le donne che non furono mandate a Roma dalle autorità locali, ma decisero autonomamente di partire per apprendere i principi della filosofia montessoriana. Lily Hutchinson, ad esempio, insegnante inglese della scuola d'infanzia e nel 1917 traduttrice di *The Advanced Montessori Method*, nel 1912 avanzò alla London County Council Educational Committee la richiesta di copertura delle spese di viaggio per poter partecipare al I Corso Internazionale di formazione al metodo tenuto da Montessori nel primo semestre del 1913. La

---

vivement que l'on ne voudra pas considerer mon système responsable si après avoir employé d'autre livres quel es miens on trouve que le success obtenu n'est que mediocre». Bozza preparata il 21 luglio 1914. Archivio AMI, Amsterdam.

<sup>221</sup> «The pilgrimage to Rome [...] is becoming almost as necessary part of the educationist's education as in the days when our great-grandfathers used to make the Grand Tour for the development of the intellect», *Times Educational Supplement*, 3 dicembre 1912.

<sup>222</sup> «Englishmen are learning Italian so as to be able to speak with the Dottoressa without the cumbersome of an interpreter, English ladies are being sent to Rome to learn the system on the spot», *ibidem*.



richiesta scatenò un leggero dibattito interno alla commissione del County Council: qualcuno sostenne che i viaggi all'estero degli insegnanti stessero diventando troppo frequenti e non valessero i soldi spesi, ma la somma richiesta le fu comunque accordata<sup>223</sup>.

Più di una dozzina d'insegnanti inglesi parteciparono ai quattro mesi di corso tenuto da Montessori a Roma nel 1913. Tornati con il diploma tra le mani, iniziarono ad avviare classi sperimentali in scuole pubbliche e private.

Nell'agosto del 1912, Hawker fondò la prima classe Montessori nella sua proprietà nell'East Runton. Poco dopo, Grant aprì una scuola Montessori a St. George's. Entro il 1913, classi Montessori erano state organizzate alla Fielden School University of Manchester, alla Jews School di Whitechapel, in una scuola elementare a Quainton e alla Canterbury Infant School di Birmingham. Come vedremo, Beatrice Ensor e l'influente *Theosophical Fraternity in Education* trovarono il pensiero di Montessori congruente con il loro e avviarono una classe montessoriana alla St. Christopher School a Letchworth, la prima e più importante delle scuole teosofiche in Inghilterra.

### **3. 1913-1914: DR. MONTESSORI'S OWN HANDBOOK**

Il 1912, l'anno che consegnò Maria Montessori alla fama internazionale, terminò con uno degli eventi più drammatici nella vita privata della dottoressa: il 20 dicembre la madre, Renilde Stoppani, morì all'età di settanta due anni. Anna Maccheroni, nelle sue memorie, dipinse una Montessori estremamente composta nel dolore: «non piangeva, non era depressa», soltanto il giorno del funerale, quando la bara fu posta nel loculo, «mise le mani nel buco per un minuto o due. Nessuna lacrima, nessun segno di emozione»<sup>224</sup>. Rientrata a Roma dalla «località di mare» dove scelse di ritirarsi con il padre «per qualche giorno»<sup>225</sup>, s'immerse immediatamente nel lavoro, la miglior cura che conoscesse per affrontare il dolore.

---

<sup>223</sup> Cfr. P. CUNNINGHAM: 210.

<sup>224</sup> A. MACCHERONI: 36.

<sup>225</sup> *Ibidem*.

Due settimane dopo il tremendo lutto, un altro evento profondamente significativo travolse la vita di Montessori: il 3 gennaio 1913 Mario, il figlio da cui rimase separata per undici anni, le scrisse chiedendole un incontro, nel caso in cui il desiderio fosse corrisposto<sup>226</sup>. Da quando si rividero agli inizi di febbraio, Mario rimase con la madre fino al giorno della sua morte, nel 1952<sup>227</sup>.

I due eventi coincisero con un momento importantissimo per Montessori sul piano professionale: il I Corso Internazionale per insegnanti montessoriani venne inaugurato a Roma il 15 gennaio. Parteciparono più di novanta studenti, provenienti da tutto il mondo, la maggior parte dagli Stati Uniti. Il corso fu sponsorizzato dalla *Montessori American Committee*, di cui facevano parte anche i coniugi Bell, Samuel McClure, il professor Wyman Holmes, William Morrow, Anne E. George e Ellen Yale Stevens. Da gennaio a maggio, le lezioni vennero suddivise tra teoriche e pratiche, le prime nella casa in cui Maria Montessori si era trasferita con la famiglia pochi mesi prima, in via Principessa Clotilde, quelle pratiche nelle varie Case dei Bambini romane<sup>228</sup>. Il successo fu straordinario e confermò la reputazione internazionale di Montessori come innovatrice e ispiratrice nel campo dell'educazione.

Anche sul piano editoriale il 1913 si rivelò un anno particolarmente proficuo: la casa editrice Loescher diede alle stampe la seconda edizione italiana di *Il Metodo della Pedagogia Scientifica*, con l'integrazione dei capitoli scritti per la prima edizione americana; in primavera, la Frederick A. Stokes di New York, che aveva curato *The Montessori Method* l'anno precedente, pubblicò *Pedagogic Anthropology*<sup>229</sup>, traduzione inglese, per mano di Frederic Taber Cooper, dell'*Antropologia Pedagogica* uscita in Italia nel 1910; infine, William Heinemann si mise in contatto con Montessori per la produzione di *Dr. Montessori's Own Handbook*, il manuale, da affiancare a *Il Metodo*, pubblicato nel 1914.

Il 28 febbraio 1913 William Heinemann scrisse una lettera a Irene Tasker, alla quale accluse l'assegno con il pagamento delle *royalties* per i volumi di *The*

---

<sup>226</sup> C. MONTESSORI, *Maria Montessori Sails to America. A Private Diary, 1913* (Amsterdam: Nienhuis, 2013): x-xi.

<sup>227</sup> *Ibidem*.

<sup>228</sup> *Ibidem*.

<sup>229</sup> M. MONTESSORI, *Pedagogical Anthropology*, trad. Frederic Taber Cooper (New York: Frederick A. Stokes, 1913).

*Montessori Method* venduti in Inghilterra dalla pubblicazione, nella primavera del 1912, alla fine dello stesso anno. Nella stessa lettera, ufficializzò il suo interesse per lavorare alla pubblicazione del testo che sarebbe stato dato alle stampe l'anno seguente con il titolo di *Dr. Montessori's Own Handbook*:

Sto sperando di ricevere una sua risposta alla mia lettera del primo febbraio, che scrissi in risposta alla sua del 27 gennaio. Come le ho già detto, sono molto interessato alla pubblicazione di lezioni (se possibile, in forma di volume) e lo farò nella forma che sembra la migliore per il nostro mercato, se gentilmente mi può mandare ulteriori dettagli e il materiale. Come ho detto, spero che i signori Stokes possano pubblicarle in America, in connessione con me. Abbiamo lavorato assieme a *The Montessori Method*, e ci stiamo preparando per pubblicare la *Pedagogic Anthropology*<sup>230</sup>.

Irene Tasker, nata nel 1887 da Ellen Martha Sanderson e dal reverendo John Greenwood Tasker, preside dell'Handsworth College di Birmingham, si trasferì a Roma nell'estate del 1912, inviata come rappresentante dalla *Montessori Society of the United Kingdom*<sup>231</sup>. Non appena il I Corso Internazionale fu annunciato, Tasker s'iscrisse immediatamente. Strinse con Montessori un rapporto sincero di fiducia e affetto, forse anche per il fatto di esser stata al suo fianco sia quando morì Renilde Stoppani, sia quando Mario rientrò nella sua vita. William Heinemann la scelse come interlocutrice per lo scambio d'informazioni tra la casa editrice e Montessori riguardo al manuale in preparazione, e l'autrice la investì del compito di tradurre lo stesso dall'italiano all'inglese.

---

<sup>230</sup> «I have been hoping to hear fro you in reply to my letter of February 1st, which was in answer to yours of the 27th January. As I then told you, I am much interested in this publication of lectures (if possible, in volume form) and I will do them in any shape that seems most likely to sui tour market, if you will kindly send me further particulars and the material. As I said, I should hope that Messrs. Stokes would be able to publish in America, in connection with me. We have done "The Montessori Method" together, and are preparing to issue her "Pedagogical Anthropology"», Lettera inviata da William Heinemann a Irene Tasker, 18 febbraio 1913. Archivio AMI, Amsterdam.

<sup>231</sup> Cfr. J. STARING, "New Light on the Early History of Walden School", in *Case Studies Journal*, vol. 3, issue 9, 2014: 3.

Il 27 febbraio Heinemann scrisse un'altra lettera, dove suggerì che il momento migliore per pubblicare il volume sarebbe stato l'autunno, poiché in primavera era già prevista l'uscita di *Pedagogic Anthropology*. Chiese di riferire a Montessori che le sue condizioni contrattuali sarebbero state le stesse proposte dalla Frederick Stokes di New York, il 10% delle *royalties* su ogni copia venduta, e concluse la missiva dicendo che dall'inizio dell'anno le vendite di *The Montessori Method* erano aumentate e procedevano a gonfie vele<sup>232</sup>. Di fatto, nel primo anno di pubblicazione di *Il Metodo*, Montessori vendette in Inghilterra 5,500 copie<sup>233</sup>.

Ad aprile Heinemann andò a Roma, per parlare direttamente con Montessori riguardo alla forma che questa nuova pubblicazione avrebbe dovuto prendere. Rientrato, scrisse a Tasker, ringraziando lei e Montessori per aver ascoltato le sue proposte e i suoi suggerimenti<sup>234</sup>. Dichiarò di non poter ancora definire gli esatti termini contrattuali prima di avere tra le mani il materiale completo, considerato anche che probabilmente sarebbero stati inseriti nel testo immagini e disegni. Si augurò che Montessori si fidasse di lui, poiché considerava questi manuali «della massima importanza» ed era certo che «l'introduzione dell'intero sistema in un contesto più ampio e vasto sarebbe dipesa dall'accesso degli insegnanti elementari» a questi testi<sup>235</sup>. A tal proposito, Heinemann si dichiarò convinto riguardo alla necessità di vendere il testo al minor prezzo possibile: «la Dottoressa» avrebbe dovuto concentrarsi piuttosto «sul profitto che avrebbe guadagnato indirettamente dalla vendita dell'apparato e degli altri suoi testi principali»<sup>236</sup>, più che dalla vendita del manuale in sé. Abbassare il prezzo

---

<sup>232</sup>«Will you tell Dr. Montessori that I think the best moment to bring out the volume of her lectures would be in the autumn; especially as we are publishing the PEDAGOGIC ANTHROPOLOGY in spring. My conditions would be the same as Messrs. Stokes' namely, a 10% royalty. I hope this will be agreeable to Dr. Montessori. She will be glad to hear, by the way, that the sale of her book has increased since the beginning of the year and is going without abatement», lettera inviata da William Heinemann a Irene Tasker il 27 febbraio 1913. Archivio AMI, Amsterdam.

<sup>233</sup> Cfr. Lettera inviata dalla casa editrice Frederick A. Stokes all'avvocato Alfredo Bruno il 4 aprile 1913. Archivio AMI, Amsterdam.

<sup>234</sup> «I am much obliged to you for the trouble you have taken in writing to me, and to the Dottoressa for the readiness with which she has fallen in with my wishes and suggestions», lettera inviata da William Heinemann a Irene Tasker il 16 aprile 1913. Archivio AMI, Amsterdam.

<sup>235</sup> «I consider these little manuals of the greatest importance, and I believe that the introduction of the whole system in a larger and broader sense will much depend upon the access elementary teachers have to them», *ibidem*.

<sup>236</sup> «With regard to the two little manuals, it is difficult for me to say what terms we could offer until I know what their extent will be and how one will present them at the lowest possible price, which I

avrebbe, dunque, chiesto a tutte le parti di compiere un sacrificio, ma all'unico fine di allargare il pubblico interessato e aumentare le vendite del materiale principale. Riguardo a ciò, il mese successivo Heinemann inviò un'altra lettera a Tasker, riferendo la necessità di avere al più presto il materiale scritto da Montessori, poiché i suoi rappresentanti «iniziavano a essere insoddisfatti dei risultati del loro lavoro» in quanto incontravano ovunque «insegnanti incapaci di cogliere a pieno il valore dell'intero apparato utilizzando solamente il testo [*The Montessori Method*]»<sup>237</sup>. Ancora più complicato, ipotizzò Heinemann in chiusura, doveva essere il lavoro per i proprietari della Philip & Tacey, l'azienda manifatturiera che produceva il materiale montessoriano in Inghilterra.

Il 24 maggio l'avvocato Alfredo Bruno, legale di Maria Montessori per tutte le questioni legate alle pubblicazioni dei testi e alla vendita del materiale, scrisse a Heinemann per rivendicare la sua posizione:

Gentile signore,

la dottoressa Montessori mi ha riferito di alcune vostre proposte che l'hanno raggiunta tramite una lettera inviata alla signora Tasker.

Posso, in qualità di consulente legale di Montessori, chiedere che tutte le comunicazioni siano inviate a me o alla dottoressa Montessori personalmente, al fine di evitare confusione?<sup>238</sup>

Heinenamm rispettò la richiesta e scrisse a Bruno il 26 luglio e di nuovo il 15 agosto chiedendo a che punto si trovasse Montessori con la scrittura. In entrambe le lettere sottolineò come fosse sempre più difficile per i suoi rappresentanti

---

think is quite essential: so that the Dottoressa should look rather to the profit that will be gained indirectly by the sale of apparatuses and of her larger books, than by what can be made on these booklets, although we shall naturally sell them at a price yielding some benefit», *ibidem*.

<sup>237</sup> «My travellers are certainly dissatisfied with the result of their labours, because they are met everywhere with the inability on the part of schoolteachers to grasp the value of the whole apparatus from the book alone», lettera inviata da William Heinemann a Irene Tasker il 17 maggio 1913. Archivio AMI. Amsterdam.

<sup>238</sup> «Dear Sir, Dr. Montessori has referred to me certain proposals which have reached her from you in a letter addressed to Miss Tasker. May I, as Dr. Montessori's legal adviser request that all communications should be addressed either to Dr. Montessori personally, or to me, in order to avoid confusion», lettera inviata da Alfredo Bruno a William Heinemann il 24 maggio 1913. Archivio AMI, Amsterdam.

pubblicizzare e vendere le opere di Montessori e, forse anche per cercare di velocizzare il tutto, dichiarò che «la vendita di *The Montessori Method* in Inghilterra si era praticamente arrestata» e, a suo parere, non sarebbe ripresa «se non con questi piccoli pratici libri da consegnare nelle mani degli insegnanti»<sup>239</sup>.

L'intero futuro del sistema montessoriano in Inghilterra dipende dal non perdere questo momento<sup>240</sup>.

Per quanto piccola questa cosa potesse sembrare, per Heinemann rappresentava il perno su cui ruotava «tutta la questione, verso il successo e l'espansione futuri, o l'inversione di tendenza»<sup>241</sup>. Finalmente Bruno rassicurò Heinemann sul fatto che Montessori stesse scrivendo il manuale per esporre in maniera semplice e sintetica l'apparato: il 3 settembre l'editore ringraziò il legale, ripetendo ancora una volta che sarebbe stato ideale poter avere il testo definitivo a breve, così da poter pubblicare il volume per l'inizio del nuovo anno scolastico. Dieci giorni dopo, Heinemann scrisse un'altra lettera a Bruno, dove si rallegrò della notizia, riferitagli da Claude Claremont, allievo di Montessori che aveva preso parte al I Corso Internazionale, che la dottoressa aveva concluso la stesura del manoscritto. Heinemann informò inoltre Bruno di aver già incontrato Irene Tasker, poiché Montessori stessa l'aveva incaricata per la traduzione: lui stesso si sarebbe occupato di pagare Tasker per il lavoro effettuato. Infine, confermò al legale il pagamento dei diritti d'autore al 10% su ogni copia venduta, sia in Inghilterra dalla sua casa editrice, sia in America dalla Frederick A. Stokes<sup>242</sup>.

---

<sup>239</sup> «Will you please tell her that the sale of the MONTESSORI METHOD has practically ceased in England for want of these Manuals, and it cannot be revived unless we have such handy little books to put into the hands of teachers», lettera inviata da William Heinemann a Alfredo Bruno il 15 agosto 1913. Archivio AMI, Amsterdam.

<sup>240</sup> «I believe the whole future of the Montessori System in England depends upon this moment not being lost», *ibidem*.

<sup>241</sup> «Small as the thing is, I believe it to be the pivot on which the whole matter revolves, towards future success and expansion, or the revers», *ibidem*.

<sup>242</sup> «Dr. Sir, I yesterday heard from Mr. Claermont that Dr. Montessori has completed the manuscript of her little Manual. I have also seen Miss Tasker, who has been commissioned by Dr. Montessori to translate it. I am invited to communicate with you as to the terms proposed for publication, and I now repeat what I have already written, that I should propose paying Dr. Montessori a royalty of 10% (Ten per cent.) on all copies sold, both in England (myself) and in America (by Messrs. Stokes, who will undertake the publication of this book as they have done that

Nonostante le *royalties* fossero le stesse proposte da Stokes per le altre pubblicazioni e accettate precedentemente da Montessori, in questo caso la dottoressa non accettò le condizioni presentate da Heinemann e lo dichiarò alla sua allieva in una lettera inviata il 23 settembre. Nella speranza che i termini potessero cambiare e incontrare le sue richieste, Montessori scelse di allegare comunque il testo:

Ma intanto, invio il manoscritto, ponendolo nelle sue mani: così l'Heinemann e Lei stessa potranno vederlo, e decidere: perché l'Heinemann dice che non può decidere senza vedere il manoscritto.

Io ho intercalato le figure del catalogo americano, perché non avevo il catalogo inglese: ma Lei potrà sostituire le figure e mandare invece queste per l'edizione americana, perché si possono utilizzare i clichés dei cataloghi dei fabbricanti il materiale didattico. È bene ci siano le figure dei cataloghi dei rispettivi paesi [...]

Spero che tutto sarà presto continuato e che Lei farà una bellissima traduzione.

Mi creda, cara Miss Tasker, Sua Maria Montessori<sup>243</sup>.

In un'altra lettera non datata, ma risalente allo stesso periodo, Montessori chiese a Tasker di eliminare «la parte che riguarda l'arredamento delle Case dei Bambini» e di proporle «senza complimenti le modificazioni che crede opportune», con l'obiettivo di permettere all'allieva di acquistare «la capienza dei suoi atti». Sottolineò, comunque, di voler «rivedere le bozze»<sup>244</sup>. Come è evidente, nonostante gli auspici e le sollecitazioni di Heinemann, il testo non fu pronto in tempo per essere pubblicato all'inizio del nuovo anno scolastico.

Il 3 dicembre 1913 Maria Montessori sbarcò per la prima volta negli Stati Uniti, dove completò il tour di conferenze organizzato da Samuel McClure. La nave

---

of her other works) [...] I will naturally pay Miss Tasker for the translation», lettera inviata da William Heinemann a Alfredo Bruno il 13 settembre 1913. Archivio AMI, Amsterdam.

<sup>243</sup> Lettera inviata da Maria Montessori a Irene Tasker il 23 settembre 1923. Archivio AMI, Amsterdam.

<sup>244</sup> Lettera non datata, inviata da Maria Montessori a Irene Tasker, probabilmente nell'autunno del 1913. Archivio AMI. Amsterdam.

che la riportò in Europa attraccò a Liverpool, dove William Heinemann la raggiunse per portarla a Londra prima di ripartire per Parigi per rientrare in Italia. In una lettera inviata a McClure il 7 gennaio 1914, l'editore inglese raccontò così quelle giornate:

Capirà che la S.S. "Lucitania" non arrivò a Fishguard ma a Liverpool, e non il giorno prefissato ma quello successivo. La dottoressa Montessori si sentiva molto bene quando l'ho incontrata, ma era stata particolarmente male durante il viaggio e non aveva parlato con nessuno per cinque giorni. Poiché non vedeva Londra da 15 anni organizzai per lei un giro in automobile di un paio d'ore. Quando finalmente siamo partiti per Parigi, Montessori è stata colta da una forte nevralgia, e ha rischiato di collassare. Ad ogni modo, dopo aver passato quasi una nottata a fare bagni di acqua calda e massaggi, si sentì meglio e riuscì a ripartire verso Roma, dove – come potrà vedere dalla lettera acclusa – ha ricevuto una ricezione straordinaria<sup>245</sup>.

Il 19 gennaio Montessori recuperò la corrispondenza con Irene Tasker, confermandole di aver ricevuto le bozze e che le avrebbe controllate, corrette e rispedito al più presto. Chiese infine di inviarle «subito anche le bozze della prefazione / o dedica a Hellen Keller J»<sup>246</sup>.

Fino a questo momento non emerse alcun sentore di acredine tra Maria Montessori e Irene Tasker, tuttavia, meno di un mese dopo quest'ultima lettera, Tasker chiese all'editore di togliere il suo nome dalla copertina del volume. Il 14 febbraio Heinemann inviò una lettera alla traduttrice cercando di capire le motivazioni di questa scelta e di farle cambiare idea.

---

<sup>245</sup> «You will notice that the S.S. "Lucitania" did not land at Fishguard but at Liverpool, and not on the day expected but on the following day. Dr. Montessori felt very fit when I met her, but she was rather sick of the sea trip and she had not spoken to a soul for five days. As she had not seen London for 15 years I made her have a trip in a Motor-car for a couple of hours. When we finally reached Paris, Dr. Montessori became very ill indeed with Neuralgia, and very nearly collapsed. However, after having spent half the night in taking baths and massage, etc., she felt much better the next day and was able to travel to Rome where – as you will see from the enclosed letter – she had an excellent reception», lettera inviata da William Heinemann a Samuel McClure il 7 gennaio 1914. Archivio AMI, Amsterdam.

<sup>246</sup> Lettera inviata da Maria Montessori a Irene Tasker il 19 gennaio 1914. Archivio AMI, Amsterdam.



Riguardo al suo nome sul frontespizio, suppongo che se lei lo desidera noi dobbiamo rimuoverlo completamente, tuttavia, vedendo il risultato per come va in stampa, il 90% è la sua traduzione e il 10% sono le correzioni di Maria Montessori. Penso davvero che questo passo non sia necessario dal suo punto di vista. Mi rendo conto che Montessori si è comportata in modo tutt'altro che cavalleresco in questa situazione, tuttavia credo sia stata in gran parte consigliata da una persona che ha ben poca conoscenza della lingua inglese, e che sia anche molto influenzata dalla retorica italiana<sup>247</sup>.

Apparentemente, Tasker recepì come offensive ed esagerate le numerose correzioni presentate da Maria Montessori, al punto da non vedere più il senso di affiancare il suo nome a un lavoro che non riconosceva come proprio. Mortificato per l'accaduto, Heinemann si augurò che una volta vista la bozza finale, Tasker si potesse rendere conto che la traduzione fosse, di fatto, la sua e che ciò la convincesse a lasciare il suo nome in copertina. Tre giorni dopo Tasker inviò una lettera a Heinemann, alla quale il 19 febbraio rispose il responsabile didattico della casa editrice, spinto dall'editore britannico a fare un ultimo tentativo per convincere la traduttrice a fare un passo indietro sulla sua scelta così radicale. Di là del dispiacere per il mancato riconoscimento di un lavoro compiuto, l'editore e il responsabile didattico si dimostrarono preoccupati all'idea di pubblicare un testo così importante, l'unico manuale riconosciuto e autorizzato del materiale didattico del metodo, senza il nome del traduttore: «se la traduzione è anonima, il fatto è destinato a essere notato e commentato»<sup>248</sup>.

---

<sup>247</sup> «With regard to your name on the title page, I suppose if you wish it we must remove it entirely, but, seeing that the result as it goes to press, is 90% your translation and 10% Madame Montessori's corrections, I really do not think this step is necessary from your point of view. I know Madame Montessori has acted rather cavalierly in the matter, but it seems to me that she has been swayed to a very large extent by a person who has a very indifferent acquaintance with the English language, and very much under the influence of the Italian rhetoric», lettera inviata da William Heinemann a Irene Tasker il 14 febbraio 1914. Archivio AMI, Amsterdam.

<sup>248</sup> «If the translation is anonymous the fact is bound to be noticed and commented upon», lettera inviata dall'Heinemann's Educational Manager a Irene Tasker il 19 febbraio 1914. Archivio AMI, Amsterdam.

Posso dire che il signor Heinemann apprezza pienamente il suo punto di vista in materia ed è estremamente dispiaciuto che si sia verificato questo spiacevole equivoco. La nostra posizione, tuttavia, non è meno difficile della sua, perché siamo tenuti a prendere in considerazione anche l'opinione della dottoressa Montessori. Lei non insiste affatto sull'inserimento delle sue modifiche e aggiunte, molte delle quali, ovviamente, sono francamente impossibili, e sono sicuro che il compromesso che abbiamo raggiunto, e che avete iniziato nelle prime galee revisionate – incarnando ove possibile la sostanza solo delle sue note – non porterà alla fine ad alcuna modifica materiale del vostro lavoro, né sottrarrà dal suo valore di traduzione scientifica ed efficace. Posso quindi sperare che, date le circostanze, possiate riconsiderare la vostra decisione e permettere che il vostro nome rimanga sul libro?<sup>249</sup>

Irene Tasker non cambiò idea. Il testo uscì nella primavera dello stesso anno, con il titolo *Dr. Montessori's Own Handbook*. Gli unici riferimenti furono a Montessori stessa, autrice di *The Montessori Method* e di *Pedagogical Anthropolopy*. Da nessuna parte fu riportato il nome della traduttrice. Montessori lo dedicò a Donna Maria Maraini Guerrieri-Gonzaga, «che con devozione e sacrificio ha generosamente sostenuto questo lavoro di educazione nato nel nostro amato paese ma offerto ai bambini dell'umanità»<sup>250</sup>.

---

<sup>249</sup> «I may say that Mr. Heinemann fully appreciates your point of view in this matter, and is extremely sorry that this unfortunate misunderstanding should have occurred. Our position, however, is no less difficult than your own, for we are bound to consider Dr. Montessori also. She does not at all insist upon the insertion of her alterations and additions, many of which, of course, are frankly impossible, and I feel sure that the compromise we have effected, and which you began in the first galleys revised – embodying where possible the substance only of her notes – will not in the end lead to any material alteration of your work, or take from its value as a scholarly and effective translation. May I hope therefore, that under the circumstances you will be able to reconsider your decision and allow your name to remain on the book?», Lettera inviata dal responsabile didattico della casa editrice William Heinemann a Irene Tasker, il 19 febbraio 1914. Archivio AMI.

<sup>250</sup> «To my dear friend Donna Maria Maraini Marchioness Guerrieri-Gonzaga who devotegly and with sacrifice has generously upheld this work of education brought to birth in our beloved country but offered to the children of humanity», M. MONTESSORI, *Dr. Montessori's Own Handbook* (London, William Heinemann, 1914).

#### 4. 1914 – 1919 LA CRISI E L'EVOLUZIONE DEL MOVIMENTO MONTESSORIANO INGLESE.

Terminato il I Corso Internazionale, cominciarono ad arrivare a Roma richieste di nuovi corsi, proposte di traduzione e inviti per congressi e interviste da tutto il mondo. Tuttavia, Montessori sentì il bisogno di fare un passo indietro dalla vita pubblica, di concedersi un periodo di riposo per recuperare le forze, stringere i rapporti col figlio, affrontare in libertà il dolore per la perdita della madre. Come scrisse il 19 agosto 1913, in una lettera intima e rivelatrice alla sua allieva Irene Tasker (con cui era ancora in buoni rapporti), aveva lasciato Roma il 14 luglio. Non trovandosi il padre «in condizioni di poter fare lunghi viaggi» e non volendolo lasciare solo pochi mesi dopo la perdita della moglie, scelse di passare un mese a Pescara, per poi spostarsi «in una piccola casettina immersa tra gli alberi – silenziosa – isolata – a tra miglia da Aquila»<sup>251</sup>. Volutamente «lontana, lontanissima da tutte le altre compagnie», con lei portò soltanto Mario, il padre, l'allieva Anna Fedeli e la cameriera Frida.

Spero di riposare bene, qui Mario gode moltissimo [...] È pure con noi la cameriera, Frida, essa sta a guardare mio padre, Fedeli fa compagnia a Mario e io sono sola, lo voglio. La compagnia di Mario e Fedeli è bella: essi vivono “per lasciarmi vivere” e per “aiutarmi a vivere”. Dimenticando se stessi! Si fanno una missione di raddolcirmi la vita, d'ascoltarmi e farmi dimenticare i miei dolori. Maccheroni è a Roma, Olivieri in Piemonte, D. Maraini in Svizzera, la M.sa De Viti De Marco in Toscana<sup>252</sup>.

Com'è facile immaginare, Montessori non abbandonò del tutto gli impegni lavorativi: tra le altre cose, rimase in contatto con William Heinemann per la scrittura del manuale e definì, assieme a Samuel McClure, i dettagli del suo viaggio in America per il tour di conferenze che sarebbe iniziato a dicembre. Tuttavia,

---

<sup>251</sup> Lettera di Maria Montessori a Irene Tasker, 19 agosto 1913. Archivio AMI, Amsterdam.

<sup>252</sup> *Ibidem*.

come emerge dalle parole sincere che Montessori indirizzò a Tasker, la volontà fu quella d'approfittare al meglio del breve ritiro rurale:

dove la natura sia il mio conforto, la solitudine sia la rivelazione di me stessa. Diventare una contadina e una buona madre, ecco che cosa mi sorride in questo momento!<sup>253</sup>

L'ultima parte della lettera conservò lo stesso tono pacato, ma mostrò la Montessori conosciuta ai più: solida nelle sue convinzioni, pur rattristata dal comportamento altrui. Soprattutto, rivelò l'inizio di una crisi interna al movimento montessoriano inglese, che esplose l'anno seguente nel corso della prima conferenza della *Montessori Society of the United Kingdom*.

[...] Saprà forse che io non vengo più in Inghilterra, che ho rotto i miei rapporti d'impegno col Comitato Inglese. La M.sa [De Viti De Marco] scrisse al Comitato una lettera che non mi fece leggere e che quindi io non conosco. Il Comitato mi ha risposto con impertinenze che non mi riguardano. In ogni modo io non posso tollerare di essere così poco compresa, e chi è tanto cieco verso di me non può scusarmi. Io sento come una liberazione. Ma pure è doloroso sentirsi così lontano dagli uomini, così sconosciuti. Essi scambiano addirittura una specie di martire con un lesto commerciante – e davvero la differenza è troppo forte! Infine, io non verrò in Inghilterra<sup>254</sup>.

Il 1913 fu anche l'anno in cui Montessori iniziò a dominare la stampa nazionale. Per fare solo un esempio, la rivista *Child-Study*, nata dalla *Child-Study Society* nel 1908, si era fin da subito contraddistinta per l'ampio spettro delle sue pubblicazioni dedicate alle più disparate innovazioni in campo educativo, ma nel 1913 scelse di dedicare un'intera serie di articoli al pensiero di Maria Montessori e ai progressi dei suoi esperimenti, aggiornando costantemente i lettori con i report degli incontri avvenuti sul territorio nazionale per discutere il suo lavoro. La

---

<sup>253</sup> *Ibidem*.

<sup>254</sup> Lettera inviata da Maria Montessori a Irene Tasker il 19 agosto 1913. Archivio AMI, Amsterdam.

partecipazione agli incontri fu straordinaria: quasi 800 persone, ad esempio, si raccolsero a Londra per ascoltare Madame Pujol-Ségallas, direttrice della prima Casa dei Bambini francese, che tenne una conferenza dal titolo *Function of the teacher in the education of young children* alla Conference of teachers, tenuta dal London county council<sup>255</sup>.

Che cosa, dunque, spinse Montessori a inviare a Irene Tasker una lettera che portò alla luce il risentimento e l'amarrezza covata nei confronti del comitato inglese, che fin dalla fondazione si era posto come missione la diffusione del suo pensiero?

Dal 25 al 28 luglio 1914, la *Montessori Society of the United Kingdom* organizzò la sua prima conferenza a East Runton, nella proprietà di Hawker. Le classi Montessori della scuola di Hawker furono attive per tutta la durata del congresso, come esempio pratico per i partecipanti<sup>256</sup>. La partecipazione fu elevatissima, oltre 250 educatori accorsero da tutta l'Inghilterra. Tra loro: Holmes, MacMunn, il conte Lytton, Belle Rennie e Lillian DeLissa. Non tutti i riformatori presenti condividevano la stessa visione pedagogica di Maria Montessori: erano presenti froebeliani, così come seguaci di Dewey, di Lane, di Dalcroze. L'obiettivo iniziale degli organizzatori fu di riunire tutti i partecipanti sotto la grande bandiera montessoriana, ma le cose andarono diversamente. Il *Times Educational Supplement* riportò:

La Società giunse alla conclusione che la maggior parte del suo lavoro pionieristico era stato compiuto e emerse l'idea di svilupparsi in un'organizzazione più grande e dalle vedute più ampie, che comprendesse Montessori e altri movimenti simili. Prima che la conferenza fosse giunta a termine l'idea prese forma in una delibera – “Che al Conte di Lytton e al signor Hawker sia chiesto di costituirsi in un comitato con il potere di cooptare con l'obiettivo di ripetere la conferenza, e che una circolare sia diffusa con la proposta di unire non solo i rappresentanti del movimento

---

<sup>255</sup> MME PUJOL-SÉGALAS, “Function of the teacher in the education of young children”, in *Report of proceedings* (London: P. S. King and son, 1913): 72, cit. in *Monthly Record of Current Educational Publications*, 1913, p. 4.

<sup>256</sup> «Montessori classes will be at work daily», *Educational Times*, 1 luglio 1914.

montessoriano ma anche dei movimenti affini, in una forma che possa renderla un mezzo permanente della loro unione per il progresso del pensiero educativo in questo paese<sup>257</sup>.

Di fatto, la proposta, avanzata dal conte Lytton (sostenitore di Lane), fu approvata, ma la volontà di unire la *Montessori Society* a movimenti affini incontrò l'opposizione di Maria Montessori in persona. Non erano questi gli accordi inizialmente stipulati con la commissione inglese, alla quale fin da subito la pedagoga italiana aveva chiesto quali sarebbero stati i provvedimenti presi per salvaguardare il suo nome e la purezza del suo lavoro. Ovunque nel mondo, Montessori rifiutò qualsiasi tipo di contaminazione con altre filosofie. Forte nella convinzione di aver portato alla luce un pensiero straordinario nel suo essere innovativo e rivoluzionario, lottò sempre per salvaguardare i principi originali.

Anche per questo, tutte le organizzazioni che portavano il suo nome avevano il vincolo di concentrare la propaganda unicamente sulla sua figura e sul suo pensiero. Che gli avvenimenti del 1914 fossero già in nuce l'anno prima? Fu questo a spingere Montessori a chiudere i rapporti con la commissione inglese? Non abbiamo a disposizione altre lettere di Montessori che motivino la sua scelta di non andare in Inghilterra quell'anno, né che chiariscano quale fosse la ragione per cui avesse progettato il viaggio. Forse proprio per la prima conferenza della *Montessori Society*? Ciò che è noto è che la *Montessori Society of the United Kingdom* si divise dopo le giornate a East Runton, creando una spaccatura profonda tra montessoriani ortodossi e montessoriani progressisti, aperti ad altre correnti educative<sup>258</sup>.

---

<sup>257</sup> The Society felt that to a great extent its pioneer work was done and there was a suggestion that it should now develop into a larger and wider organisation, embracing Montessori and other kindred movements. Before the Conference was over this idea took shape in the form of a resolution – “That the Earl of Lytton and Mr. Hawker be asked to form themselves into a committee with power to co-opt with the object of repeating the conference, and that a circular be issued with a view of bringing together not only representatives of the Montessori Movement but all kindred movements, and that in such a form as will lead to its being a permanent means of their uniting for the advancement of educational thought in this country, *Times Educational Supplement*, 4th August 1914.

<sup>258</sup> Una situazione molto simile a quanto era avvenuto pochi anni prima negli Stati Uniti all'interno della *Froebel Society*, come si è visto nel primo capitolo.

I movimenti affini si riunirono sotto il nome di *Conference of New Ideals in Education*<sup>259</sup>. Edmond Holmes, che fu fin dall'inizio grande sostenitore di Maria Montessori ma che si era anche da sempre dichiarato contrario a ogni forma di dogmatismo in pedagogia, si sentì particolarmente rappresentato dal gruppo dei *New Ideals*. Fin dal report scritto nel 1912 per la Board of Education, Holmes aveva presentato le sue preoccupazioni in merito ai rischi di un'eccessiva ortodossia nel metodo italiano: i progressisti come lui vedevano nel metodo Montessori il miglior terreno d'incontro per tutti gli educatori interessati al tema della libertà, dell'educazione individualizzata, dell'auto sviluppo del bambino, ma non avrebbero mai accettato, Holmes per primo, di sostenere un unico sistema pedagogico.

Nel manifesto, scritto durante la stessa conferenza a East Runton, il nuovo gruppo dichiarò:

Essa [la *Conference*] non esiste per dar voce alle opinioni di una singola scuola pedagogica o per dare sostegno esclusivo a una propaganda settoriale. I suoi membri lavorano assieme nella comune convinzione che un nuovo spirito, pieno di speranza per il mondo, si stia agitando nel mondo dell'educazione; e lo scopo dei suoi attivisti è di aiutare quello spirito ovunque e in qualsiasi forma esso si sforzi di esprimere se stesso<sup>260</sup>.

I richiami alle linee educative dettate del pensiero teosofico sono numerosi. Come vedremo meglio nel capitolo dedicato all'edizione francese, soprattutto a partire dal 1907, anno in cui Annie Baesant salì alla presidenza della Società Teosofica, l'attenzione posta dal movimento teosofico all'educazione crebbe

---

<sup>259</sup> K. J. BREHONY, "A New Education for a New Era: the Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education. 1921-1938", in *Pedagogica Historica*, vol. 40, n. 5-6, 2004: 733-755.

<sup>260</sup> «It [the Conference] does not exist to voice the opinions of any particular pedagogical school or to give exclusive assistance to any sectional propaganda. Its members work together upon the basis of a common conviction that a new spirit, full of hope for the world, is stirring in education; and the purpose of their activities is to aid that spirit wherever and in whatever form it is striving to express itself», *Report of the Conference on New Ideals in Education Held at Runton, 1914*, cit. in S. COHEN, "The Montessori Movement in England: 1911-1952", in *Journal of History of Education Society*, v. 3, n. 1, 1974: 60.

esponenzialmente, fino ad arrivare, durante la conferenza di Calais del 1921, alla fondazione della *Ligue pour l'Education Nouvelle*<sup>261</sup>. Tra i partecipanti alle attività del neo-formato gruppo *New Ideals in Education*, troviamo anche Beatrice Ensor, membra della Società Teosofica dal 1908. Nel 1915, Beatrice Ensor, già ispettrice per la Glamorgan County Council dell'educazione di ragazze e donne e ispettrice scolastica nella regione inglese del South West, partecipò alla fondazione della *Theosophical Fraternity in Education*, organizzando i primi incontri nella sede delle conferenze annuali della *New Ideas in Education*<sup>262</sup>. Attraverso la rete internazionale della Società Teosofica, la *Theosophical Fraternity in Education* fondò alcune sezioni in Francia, negli Stati Uniti, in India, in Australia e in Nuova Zelanda<sup>263</sup>, presentandosi come «un gruppo internazionale d'insegnanti, interessati in nuovi ideali di educazione, necessari per la nuova era»<sup>264</sup>. Per i teosofi, la nuova era rimandava a un nuovo stadio dell'evoluzione umana, e una nuova educazione venne considerata necessaria sia per preparare sia per adattare la nuova generazione alle emergenti necessità<sup>265</sup>. Ciò che è importante ricordare (di un argomento estremamente vasto che qui non abbiamo lo spazio per affrontare con completezza) è che nel 1916, Esnor divenne l'organizzatrice generale della *Theosophical Educational Trust*, fondata in India nel 1913 con lo scopo di dimostrare la volontà della società teosofica di essere attiva, attraverso la fondazione di nuove scuole, nonché la direttrice della Saint Christopher School, la prima scuola teosofica creata a Letchworth nel 1915<sup>266</sup>. Profonda sostenitrice del pensiero montessoriano, riconosciuto in questo periodo dalla Società Teosofica come la vera pedagogia da seguire<sup>267</sup>, Ensor incoraggiò l'applicazione del metodo italiano nelle scuole teosofiche inglesi, in particolare a Letchworth, presto definita

---

<sup>261</sup> Per un breve approfondimento sulla Società Teosofica, vedere in questa tesi: 164.

<sup>262</sup> K. J. BREHONY, *A New Education for a New Era*: 736.

<sup>263</sup> Cfr. W. A. C. STEWART, W. P. McCANN, *The Educational Innovators: Progressive Schools 1881-1967* (London: Palgrave Macmillan, 1968).

<sup>264</sup> «[...] an international fellowship of teachers interested in the new ideals of education necessary for the new age», *Journal of Education*, vol. XXXIX, marzo 1917: 179.

<sup>265</sup> Per un approfondimento: J. DIXON, *Divine Feminine: Theosophy and Feminism in England* (Johns Hopkins University Press, 2001).

<sup>266</sup> Seguirono la King Arthur School a Edimburgo, The Home School a Grindlefort e The Brackenhill Theosophical Home School a Bromley. Cfr. S. WAGNON, "Les théosophes et l'organisation internationale de l'éducation nouvelle (1911-1921)", in *REHMLAC+, LIRDEF et Université de Montpellier*, vol. 9, n.1, 2017: 146-180.

<sup>267</sup> Cfr. *Ibidem*.



la «scuola ideale»<sup>268</sup>.

Fondata nella città-giardino di Letchworth, la scuola Arundale-Saint-Christopher, rappresentava una realtà pressoché familiare, circondata da ettari di parco. Fondamentale era la disciplina personale: «il bambino non ha l'obbligo d'obbedire, ignora cosa sia la ribellione, conosce perfettamente quel che deve fare», e nel caso in cui si fosse mostrato recalcitrante sarebbe presto stato trascinato sulla retta via « dall'esempio dei compagni»<sup>269</sup>. A tutti i bambini era garantito il diritto di parola, sviluppando in questo modo il dibattito costruttivo e, di conseguenza, eliminando la necessità di qualsiasi punizione. Gli insegnanti, tutti teosofi, proposero una nuova relazione docente-discente, dove i primi non dovevano essere visti come «superiori», bensì come «servitori delle giovani anime a loro affidate»<sup>270</sup>.

In tutto questo, nonostante l'appoggio evidente della Società Teosofica in generale e della *Theosophical Fraternity in Education* in Inghilterra in particolare, Montessori non perse tempo e, all'inizio del 1915, il *Times Educational Supplement* riportò la notizia che una nuova *Montessori Society* era stata formata:

Il nuovo presidente è Maria Montessori stessa, e l'obiettivo del nuovo esecutivo è di “cooperare in tutto quello che lei vorrà intraprendere in questo paese”<sup>271</sup>.

A prendere le redini della nuova società fu un gruppo di seguaci, fedeli a Montessori, preparati a preservare la purezza del suo insegnamento da qualsiasi contaminazione esterna. Fu nominato organizzatore ufficiale C. A. Bang, figura di spicco all'interno della casa editrice di William Heinemann. Belle Rennie venne, invece, assunta come segretaria della società, già manager di una scuola della

---

<sup>268</sup> Cfr. la serie di articoli presentanti da M. TERNAUX con il titolo “L'école idéale”, in *Message théosophique et sociale*, 7-17-21 dicembre 1919.

<sup>269</sup> «L'enfant n'étant pas forcé d'obéir, ignore la révolte, il connaît son devoir, il l'exécute et tous concourent à le fait observer; celui qui se montrerait récalcitrant, se trouve entrainé par l'exemple de ses camarades», *ivi*, 21 dicembre 1919: 18.

<sup>270</sup> *Ibidem*.

<sup>271</sup> «the new President is Madame Montessori herself, and it is the aim of the new executive to “co-operate in anything she may undertake in this country”», *Times Educational Supplement*, 5th January 1915.

Church of England a Sway, nell'Hampshire, dove il metodo Montessori era stato introdotto nel 1913 completo dell'intero apparato<sup>272</sup>. Tra i seguaci più puri rimase anche il reverendo Cecil Grant, che nel suo testo del 1913, *English Education and Dr. Montessori* aveva dichiarato: «Dobbiamo avere in Inghilterra almeno una scuola Montessori quanto più perfetta possa essere creata, che segua fedelmente, dettaglio dopo dettaglio, il sistema, l'intero sistema, e nient'altro che il sistema Montessori»<sup>273</sup>.

Nonostante questo, alcune questioni continuarono a presentarsi in modo prepotente e con loro anche figure eretiche al movimento. Il problema principale continuò a essere la mancanza d'insegnanti montessoriani. Nel 1917, Belle Rennie e Lillian De Lissa<sup>274</sup>, allieva di Hawker, annunciarono i piani per avviare una scuola di formazione montessoriana a Londra. Il 27 gennaio 1917, il quotidiano *The Mail* di Adelaide, annunciò che De Lissa aveva accettato «la posizione di preside del Montessori Training College a Londra»<sup>275</sup>. Com'era immaginabile, Montessori s'infuriò: l'unica persona autorizzata a formare insegnanti montessoriani era lei stessa, men che meno avrebbe prestato il suo nome a un istituto che, nelle intenzioni delle fondatrici, si era presentato aperto ad abbracciare altri sistemi di insegnamento oltre al suo<sup>276</sup>. Il progetto non fu mai

---

<sup>272</sup> Cfr. K. BREHONY, "Individual Work. Montessori and English Education Policy. 1909-1939", in *History of Education*, 2000: 6-7.

<sup>273</sup> «We must have here in England at least one Montessori school as perfect as it can be made, following out faithfully, detail by detail, the system, the whole system, and nothing but the system of Dr Montessori», C. GRANT, *English Education and Dr. Montessori* (London: W. Gardner, Darton & Company, 1913), p. 94.

<sup>274</sup> Lillian Daphne De Lissa, nel 1913, su suggerimento e a spese di Hawker, lasciò l'Australia per seguire il corso di Maria Montessori a Roma. Dopo aver ottenuto il diploma montessoriano, visitò le scuole europee per compilare il report *Education in certain European Countries* che consegnò al governo sud australiano nel 1915. Nella conferenza a East Runton le fu assegnato il ruolo di *opening speaker*. Dopo la conferenza a East Runton, nonostante il neoformato gruppo di educatori le avesse chiesto di restare in Inghilterra per aprire una scuola d'insegnanti per bambini, De Lissa scelse di tornare in Australia, ad Adelaide, per introdurre il metodo montessoriano nei *kindergartens* e formare i suoi successori. Cfr. <http://adb.anu.edu.au/biography/de-lissa-lillian-daphne-5946>.

<sup>275</sup> «The Kindergarten Union of South Australia is about to suffer a severe loss, as the Principal, Miss Lillian de Lissa, has accepted the position of Principal of the Montessori Training College in London. When Miss de Lissa visited England a little while ago, the Montessori authorities there tried hard to induce her to stay, and since her return to Adelaide almost every mail has brought an urgent request for her to return. Miss de Lissa will leave for London via America in March, and whilst there will endeavour to obtain the services of a Montessori trainer to take her place in Adelaide», *The Mail*, Adelaide, 26 gennaio 1917: 8.

<sup>276</sup> Cfr. C.A. BANG, "A Warning to Montessori Students", in *The World's Work*, XXX, Settembre 1917: 392.

avviato, De Lisse rimase in Inghilterra, dove lo stesso anno fondò e diresse il Gipsy Hill Teacher Training College per l'educazione dei bambini negli asili dell'infanzia e nelle scuole primarie.

Sarebbero stati necessari altri sei anni prima di vedere la nascita di un centro di formazione montessoriano in Inghilterra. Nel 1923, Montessori autorizzò lo stabilimento di una *Montessori Training School* all'interno della Saint Christopher School a Letchworth. La scuola di formazione sorse sotto la direzione di Claude Claremont, teosofa e discepolo di Montessori dal 1914. I corsi sarebbero durati due anni, al termine dei quali Montessori si sarebbe recata in Inghilterra per i quattro mesi di lezioni conclusive. «We Montessori the students», avrebbe dichiarato con orgoglio Claremont<sup>277</sup>.

Già nel 1914, forse anche nel tentativo di smorzare l'acredine nata tra Maria Montessori e il comitato inglese, Bang si era impegnato nell'organizzazione di un corso montessoriano a Londra. Il 25 giugno 1914, Bang aveva scritto a Montessori una lettera per ricapitolare i punti essenziali del programma, sottolineando, tuttavia, che non si sarebbe trattato di vere e proprie lezioni destinate a formare allievi o professori, ma piuttosto di conferenze informative, col «solo scopo di esporre il sistema»<sup>278</sup>. Proprio in questi termini era già stato presentato dai quotidiani e dalle riviste inglesi che, pubblicando tutte lo stesso articolo, lo promossero per l'intera estate:

La Dottoressa Montessori si propone di visitare l'Inghilterra in ottobre, in modo da presentare una serie di lezioni e un breve corso con dimostrazioni pratiche per genitori e insegnanti. Il corso sarà pensato per gettare una luce più ampia sul metodo Montessori, in particolare in relazione alla sua applicazione in questo paese, e potenziali studenti e altri interessati

---

<sup>277</sup> Cfr. C. CLAREMONT, "The Montessori Movement in England", in *The New Era*, vol. IX, Aprile 1928: 75-77.

<sup>278</sup> «Vous desirez que le prospectus indique d'une manière précise que vos Cours ne sont pas des leçons destinés à former des élèves ou professeurs, mais qu'ils n'ont pour but que d'exposer votre système». Lettera inviata da C. A. Bang a Maria Montessori il 25 luglio 1914. Archivio AMI, Amsterdam.

dovrebbero mandare l'applicazione a C. A. Bang, 20, Bedford-street, Strand, London, per ulteriori dettagli<sup>279</sup>.

Anche la carta intestata su cui Bang scrisse le lettere chiariva il punto: *The International Theoretical and Practical Course for Teachers & Parents on the Montessori Method of Child Education By Dr. Maria Montessori*, questa frase era apposta in cima a ogni foglio. Montessori avrebbe tenuto le lezioni in francese e, per rendere più esplicito il momento pratico, si sarebbe servita sia di bambini provenienti da classi montessoriane gestite da insegnanti da lei formate a Roma, sia di bambini mai educati col suo metodo<sup>280</sup>. Le lezioni si sarebbero svolte di pomeriggio, in una sala con le sedie disposte a semicerchio e con una piccola piattaforma centrale. Come da accordi, Montessori si sarebbe dovuta trattenere in Inghilterra dal 26 ottobre al 30 novembre, ma Bang le propose di prolungare la permanenza di almeno quindici giorni in modo da permettere alla dottoressa di riposarsi tra una conferenza e l'altra<sup>281</sup>. Inoltre, oltre alle visite alle città universitarie, Bang suggerì la necessità di tenere «almeno una conferenza popolare per il gran numero di professori e di studenti che non hanno né il tempo né i mezzi per seguire il corso»<sup>282</sup>. Dal punto di vista economico, Bang sottolineò inoltre la differenza tra le conferenze tenute all'interno delle università e quelle popolari:

---

<sup>279</sup> «DR. MONTESSORI is proposing to visit England in October in order to give a series of lectures and a short course with practical demonstrations for parents and teachers. This course will be designed to throw further light on the Montessori method, particularly with relation to its employment in this country, and prospective students and others interested should apply to C. A. Bang, 20, Bedford-street, Strand, London, for further particulars», *Methodist Times*, 4 giugno 1914; *The Christian World*, 4 giugno 1914; *Educational*, 5 giugno 1914; *Bath Herald*, 5 giugno 1914; *The Sunday School Chronicle*, 11 giugno 1914, sono solo alcuni dei giornali che pubblicarono l'annuncio.

<sup>280</sup> «Il est entendu que vous faites vos Cours en Français; faites moi, donc parvenir le texte le plus tot possible. Vous prenez, dite-vous d'une part, des enfants trainés, ayan déjà suivis votre système dans les écoles dirigées pas de vos anciennes élèves de Rome enseignant à Londres et vous me donnez un certain nombre d'adresses entre autres celles de Miss Jane Kenny et Miss Mary Constance Marriot. D'autre part vous prenez, ajoutez vous, pour vos demonstrations devant les étudiantes des enfants n'avant jamais suivi votre methode», *ibidem*.

<sup>281</sup> «Il y à effectivement du 26 Octobre au 30 Novembre cinq semaines, mais je dois vous dire de crains que même une semaine en plus ne soit insuffisante. Il faudra que vous prolongerez votre séjour de quinze jours, car outre la fatigue que vous éprouveriez, il faut réfléchir que vous aurez des voyages a faire dans les villes universitaire», *ibidem*.

<sup>282</sup> «Naturallement il serait preferable que vous puissiez m'accorder deaux semaines en plus des quatre; car outre les visites aux villes universitaires et à Cecil Grant il faudra que vous donnez au moine une conference populaire pour le très grand nombre de professeurs et étudiants qui n'ont le temps ni les moyens de suivre vos cours et qui ne manqueront d'assister à une telle conference», *ibidem*.

per partecipare alle prime il pubblico avrebbe pagato dalle cinque alle dieci ghinee, mentre le conferenze popolari avrebbero potuto fruttare molto di più, Consigliò comunque a Montessori di non prendersi in carico i costi di organizzazione né tantomeno quelli di sponsorizzazione delle stesse, poiché entrambi sarebbero risultati parecchio elevati in una città grande e attiva come Londra<sup>283</sup>.

Da questa prima lettera di luglio le conversazioni tra i due s'interruppero fino agli inizi dell'autunno. Bang scrisse a Montessori il 5 ottobre, riferendole di averle inviato altre lettere durante l'estate, probabilmente andate perse, assieme alle eventuali risposte della dottoressa a causa di «tutti i tristi eventi» che stavano accadendo<sup>284</sup>. Ben più importante, sul piano politico, del dissolvimento della *Montessori Society of the United Kingdom* – avvenuto in seguito alla conferenza tenutasi dal 25 al 28 luglio 1914, – lo stesso giorno della conclusione dei lavori a East Runton in Europa era scoppiata la prima guerra mondiale. Bang si trovò costretto a interrompere la già avviata organizzazione dei corsi, date le circostanze inevitabili, ma cercò comunque di convincere Montessori a raggiungere l'Inghilterra prima del suo già programmato viaggio negli Stati Uniti, poiché un'assenza così lunga dalla scena britannica avrebbe rischiato di smorzare l'interesse che, lui per primo, aveva lavorato così tanto per costruire già dalla pubblicazione di *The Montessori Method* nel 1912<sup>285</sup>.

Il corso programmato da Bang non ebbe luogo quell'anno e Montessori non visitò l'Inghilterra prima dell'autunno del 1919, quando dal 1 settembre al 20

---

<sup>283</sup> «Les Conférences dans les Universités sont généralement payées de cinq à dix guinées, je suis presque certain d'obtenir dix guinées pour les vôtres. Les Conférences populaires sont plus lucratives si elles sont un succès, ce dont je ne doute pas, mais je ne vous conseillerai pas d'assumer toutes les charges qui sont considérables sans compter les frais de publicité indispensables dans une grande ville comme Londres», *ibidem*.

<sup>284</sup> «Merci pour vos deux télégrammes et croyez que je suis au regret de n'avoir pas reçu de vos nouvelles depuis longtemps ce qui me fait craindre que votre correspondance n'ait été [...] au milieu de tous les tristes événements que nous traversons. En effet je n'ai pas reçu des lettres de vous en réponse à mes lettres de 16 et 25 Juillet dernier et du 7 Sept. J'espère que votre silence n'est pas causé par votre état de santé», Lettera inviata da C. A. Bang a Maria Montessori il 5 ottobre 1914. Archivio AMI, Amsterdam.

<sup>285</sup> «Je suis désolé de m'être trouvé dans la nécessité d'interrompre vos Cours mais dans les circonstances présentées c'était inévitable, mais si vous pouvez prendre vos dispositions pour venir ici avant votre départ pour l'Amérique et l'Argentine je ne doute pas que vous n'obteniez ici un réel succès, mais je crois comprendre par votre dernier télégramme que vous me promettez de venir ici avant de traverser l'Atlantique. Si vous ne veniez pas avant cette absence de deux ans j'ai bien peur que le mouvement d'intérêt que j'ai réussi à imprimer à l'opinion publique ne s'efface», *ibidem*.

dicembre tenne un corso di quattro mesi a Londra, nonché una serie di lezioni in diverse città inglesi. Come in America nel dicembre del 1914, anche a Londra le fu riservata un'accoglienza regale. *The World's Work* la salutò definendola un'educatrice straordinaria, *The Times* riportò il suo arrivo in una straordinariamente lunga ed entusiasta serie di articoli. Un ricevimento fu tenuto per lei al Savoy Hotel di Londra, dove fu brindata dalle più alte autorità. Il London County Council, i cui membri, solo pochi anni prima, si erano lamentati per l'elevato numero d'insegnanti che partivano alla volta di Roma, concesse l'aspettativa agli insegnanti che volevano partecipare al corso, al costo di quasi 50£ a testa. 250 studenti riuscirono a prendervi parte, ma migliaia furono rifiutati<sup>286</sup>. A dispetto dei dubbi palesati da Bang nel 1914, la visita si rivelò un enorme trionfo personale: Montessori rinnovò l'interesse di alcuni seguaci diventati un po' lassisti, ma soprattutto guadagnò nuovi proseliti e quando lasciò l'Inghilterra il numero dei membri della riformata *Montessori Society* fu attestato attorno alle mille unità. Il *The Times*, dopo la sua partenza, commentò con toni epici: «è venuta, è stata ascoltata, ha ampiamente conquistato»<sup>287</sup>.

Gli anni Venti, tuttavia, furono l'inizio del declino di Montessori in Inghilterra.

## 5. 1920 – 1950 LA CRITICA E IL TRAMONTO DI MONTESSORI IN INGHILTERRA

Fino all'inizio degli anni Venti il metodo Montessori fu il sistema pedagogico privilegiato in Inghilterra, soprattutto dagli educatori progressisti. Nel primo numero della rivista della neo fondata *New Education Fellowship*, Beatrice Ensor si ripropose di dedicare al movimento montessoriano alcune pagine ogni trimestre, considerandolo ancora «un elemento più che valido nel movimento d'avanguardia nel campo dell'educazione»<sup>288</sup>. L'elenco delle scuole che utilizzavano il metodo Montessori negli anni Venti era ancora numeroso: Duncan House, Bedales,

---

<sup>286</sup> Cfr. S. COHEN: 56.

<sup>287</sup> «She has come, she has been heard, she has largely conquered», *The Times*, 1 gennaio 1920: 1-2.

<sup>288</sup> «In our opinion the Montessori system is a most valuable element in the forward movement in education and we propose to devote a few pages to this subject every quarter», B. ENSOR, in *Education for the New Era*, I, gennaio 1920, p. 11. L'anno successivo la rivista avrebbe cambiato il nome in *The New Era*.

Mayfield School, St. George's, Chelsea, Little Orchards, Felcourt, Flint House, Dartington Hall, la Garden School, King Alfred's e le scuole della Theosophical Trust; St. Christopher's, la King Arthur School, la Brakenhill Home School, la Fransham Heights, nonché la scuola dimostrativa della *New Education Fellowship* fondata da Mrs. Ensor nel 1925<sup>289</sup>. Anche William Boyd, professore all'università di Glasgow, che nel 1914 pubblicò una critica tanto sferzante quanto quella di William Kilpatrick, dal titolo *From Locke to Montessori. A Critical Account of the Montessori Point of View*<sup>290</sup>, nel 1924 dovette ammettere che Montessori sarebbe vissuta «nella storia dell'educazione come leader ed esempio nel movimento per l'insegnamento individualizzato»<sup>291</sup>.

Cosa cambiò nel corso degli anni Venti? L'educazione progressista, fiorita in Inghilterra nel primo decennio del Novecento, nel dopoguerra prese una svolta particolarmente ottimista. I progressisti condivisero con Montessori l'idea che fosse possibile educare un "uomo nuovo", dando vita di conseguenza a un mondo dove la guerra potesse essere eliminata. Tuttavia, si dimostrarono aperti all'ascolto di qualsiasi nuovo metodo innovativo: Dewey, Dalcroze, Parkhurst, Cizel, il Project Method, il Dalton Plan, l'Eurhythmics, tutti trovarono spazio nel panorama educativo britannico.

Com'era inevitabile succedesse, muovendosi Montessori da un successo all'altro, l'opposizione iniziò a cristallizzarsi. Le critiche più feroci giunsero dalla *Froebel Society*: per quasi mezzo secolo il *kindergarten* non aveva trovato rivali sulla scena educativa e, proprio quando nella prima decade del nuovo secolo iniziava a essere pienamente accettato, dovette affrontare l'arrivo dell'imponente figura di Montessori, che si dimostrò sempre più temibile anno dopo anno. Parte del successo ottenuto da Montessori fu dovuto alle potenti figure che le dimostrarono supporto nella comunità pedagogica, a partire da Edmod Holmes e dalla legittimità conferitale dalla *Board of Education*. Altrettanto derivò dai contenuti stessi del suo metodo. Quello che più differenziò Montessori dai

---

<sup>289</sup> Cfr. *The New Era*, VI, luglio 1925.

<sup>290</sup> W. BOYD, *From Locke to Montessori. A Critical Account of the Montessori Point of View* (London: G. G. Harpar & Company), 1914.

<sup>291</sup> «Montessori will live in educational history as the leader and exemplar in the movement for individualised learning», W. BOYD, "The Montessori System", in J. ADAMS (ed.), *Educational Movements and Methods* (Boston, D. C. Heath & Co, 1924): 59.

froebeliani fu la sua costante dichiarazione di scientificità. I sostenitori di Froebel compirono enormi sforzi per dare alle loro idee e pratiche un manto di scientificità, ma Montessori aveva alle spalle una formazione medico-positivista e, per quanto i suoi testi fossero permeati di metafore religiose e di simbolismi, presentò fin da subito il metodo come impregnato di scienza e, soprattutto come scienziata, fu accolta in Inghilterra<sup>292</sup>. In secondo luogo, Montessori sdoganò l'insegnamento di lettura e scrittura nei bambini, attività che i froebeliani considerarono sempre nocive per lo sviluppo infantile se apprese prima del compimento del settimo anno. Inoltre, Montessori pose l'accento sulla formazione individualizzata: diversamente dai *kindergarten*, dove i bambini erano soliti giocare e imparare in gruppi, nelle classi montessoriane i fanciulli svolgevano le attività principalmente in solitaria. Montessori dichiarò anche che il suo metodo garantiva ai bambini più libertà di qualsiasi altro sistema educativo: basando il lavoro su un apparato auto-didattico, il ruolo dell'insegnante risultò molto meno intrusivo rispetto a quello ricoperto nei *kindergarten* (e nella maggior parte degli altri sistemi)<sup>293</sup>.

Parve quasi ironico che proprio quando i froebeliani stavano finalmente avendo successo nell'emanciparsi dal formalismo dei doni e delle occupazioni di Froebel, Montessori s'impose sulla scena facendo del proprio apparato una virtù. Tuttavia, furono principalmente gli slogan legati alla lettura e alla scrittura, così come alla libertà e all'individualità, che permisero a Montessori di primeggiare sulla filosofia froebeliana, soprattutto durante la prima guerra mondiale quando, nonostante il rapido movimento verso il collettivismo, resosi necessario dalle esigenze della guerra totale, le correnti intellettuali contaminate dall'idealismo passarono di moda<sup>294</sup>. La *Froebel Society* passò all'attacco: ciò che di buono c'era nel metodo montessoriano era antiquato, le nuove proposte, invece, semplicemente non erano valide.

Numerose critiche arrivarono dai sostenitori di altre pedagogie. Le leader del movimento delle scuole materne Margaret McMillan e Grace Owens, con la loro preoccupazione per lo sviluppo sociale ed emozionale del bambino, per quanto

---

<sup>292</sup> K. BREHONY, *The Froebel Movement and State Schooling, 1880-1914. A Study in Educational Ideology*, PhD thesis Open University, 1987: 172.

<sup>293</sup> *Ivi*: 174.

<sup>294</sup> *Ivi*: 634.



vicine alle idee di Froebel, dichiararono di rappresentare una nuova entità, né froebeliana né montessoriana, ma soprattutto vollero distanziarsi dal pensiero della pedagoga italiana. McMillan dichiarò:

Noi [Montessori e McMillan] non abbiamo niente in comune. Il mio sistema educativo e il suo sono completamente differenti. Non voglio che il suo nome venga utilizzato in connessione col mio lavoro<sup>295</sup>.

I seguaci di Herbart sostennero che le istruzioni formali erano troppo limitate e, in questo, trovarono appoggio in alcuni educatori scientifici che definirono il metodo Montessori come pseudo-scientifico: una collezione di favole, «superficiali e deludenti», poiché non «davano alcun resoconto dei fallimenti o dei limiti del metodo»<sup>296</sup>. Secondo gli educatori più conservatori, la libertà presente nelle classi montessoriane era eccessiva e rischiava di distruggere la disciplina. Per i seguaci di Homar Lane, al contrario, non era sufficiente. A quest'ultima critica si unì il pedagoga scozzese Alexander Sutherland Neill, che nel 1921, dalla Dalcroze School a Dresda, pubblicò su *The New Era*, in qualità di assistente di redazione di Beatrice Ensor, una dichiarazione che colpì il cuore del movimento montessoriano:

Una cosa mi fa piacere: tra i delacroziani pare non essere apparsa quella sfortunata abitudine montessoriana di attendere la guida dalla fonte madre. Vedo il montessorianismo diventare un morto sistema guidato dall'apparato... Grazie al cielo non c'è alcun apparato necessario per l'Eurhythmics!<sup>297</sup>

---

<sup>295</sup> «We [Dr. Montessori and Miss McMillan] have nothing in common. My educational system and hers are entirely different. I do not want her name to be used in connection with my work», cit. in W. A. C. STEWART, *Progressives and Radicals in English Education. 1750-1970* (London, Palgrave Macmillan, 1972): 219-220.

<sup>296</sup> «thoroughly shallow and disappointing because it gives no account of the failures or of the limits of the method», J. A. GREEN, "Teachers, Doctors and Mme Montessori", in *Journal of Experimental Pedagogy*, vol. II, marzo 1913: 48.

<sup>297</sup> «One thing pleases me: among Delacrozians there does not appear to be that unfortunate Montessorian habit of waiting for guidance from the Fountain-head. I see Montessorianism becoming a dead, apparatus-ridden system ... Thank heaven there is no apparatus required for Eurhythmics!», A. S. NEILL, *The New Era*, vol 2, n. 8, ottobre 1921, p. 221, cit. in W. A. C. STEWART: 220.

Nel 1913 Holmes, introducendo il libro di Dorothy Canfield Fisher, *A Montessori Mother*, aveva osservato:

Le eresie sono a volte corrette. Le ortodossie sono sempre sbagliate. Quando l'eresia montessoriana diventerà un'ortodossia, il periodo della sua decadenza... sarà cominciato<sup>298</sup>.

Poche righe dopo aveva sostenuto anche che quel giorno era ben lontano dall'arrivare, e che nel mentre chiunque avesse compreso il metodo avrebbe dovuto diffonderlo, senza tuttavia imporlo a chi non fosse stato in grado di comprenderne i principi<sup>299</sup>. In realtà, già l'anno seguente, nel 1914, il montessorianesimo aveva iniziato a vestire gli abiti dell'ortodossia in Inghilterra, a guardar bene con effetti paralizzanti per il movimento. Montessori difese fin da subito e in ogni occasione il suo metodo da qualsiasi contaminazione esterna, ancor di più in Inghilterra dopo gli sviluppi della prima conferenza a East Runton e la nascita della *Conference for New Ideals in Education*. Montessori chiese ai suoi seguaci una professione di fede quasi religiosa, dove nessun'altra pedagogia era da seguire e promuovere all'infuori della sua. Guadagnò dei nuovi seguaci, ma per la maggior parte degli educatori inglesi, questo seguire ciecamente qualsiasi sistema era ripugnante. La dichiarazione più simile a una professione religiosa che gli educatori progressisti, per natura eclettica, rilasciarono furono i principi generali della *New Education Fellowship*:

Rispetto per l'individualità dell'allievo e la credenza che la vera individualità... cresca meglio in un'atmosfera di libertà<sup>300</sup>.

---

<sup>298</sup> «Heresies are sometimes right. Orthodoxies are always wrong. When the Montessori heresy becomes an orthodoxy, the period of its decadence ... will have begun», G. A. HOLMES, *Introduction*, in D. CANFIELD FISHER: xiv.

<sup>299</sup> «That day, however, is far distant; and meanwhile we who believe in the Montessori gospel must do what we can to spread it. But we must set to work with tact and caution, making no attempt to impose it as a system on those who are unable to assimilate the living principle which is vibrating in every nerve and fibre of it, and without which its method would be so much deadening routine, and its apparatus so many meaningless toys», *ibidem*.

<sup>300</sup> «Reverence to the pupil's individuality and a belief that true individuality ... grows best in an atmosphere of freedom», cit. in S. COHEN: 61.

Tuttavia, per quanto queste parole rappresentassero anche il cuore del pensiero montessoriano, la volontà espressa fu quella di non dar voce ad alcuna scuola in particolare. Gli educatori progressisti avevano iniziato già nella seconda metà degli anni Dieci ad allontanarsi dal dogmatismo montessoriano, ma fu soprattutto dagli anni Venti che si dissociarono dalle sue pretese di ortodossia e dal feticismo dell'apparato. Emblematica fu la lista di montessoriani che nello stesso periodo abbandonarono il movimento della pedagogista italiana: tra questi MacMunn, ma soprattutto Edmond Holmes.

Nessuno in Inghilterra s'impegnò più di Holmes per portare Montessori all'attenzione del pubblico inglese e per mantenere viva la sua fama. Tuttavia, come abbiamo visto, dedicò l'ultima parte della sua carriera a combattere le rigidità presenti nel sistema educativo britannico, dal *Revised Code*, alle derive ortodosse dei seguaci di Froebel e di Herbart. Nel 1912 e di nuovo nel 1913 Holmes aveva avvisato Montessori riguardo ai pericoli del dogmatismo. Nel 1921, descrisse con tono disilluso le due scuole in cui i montessoriani si erano divisi. Da un lato quelli dipendenti dalla parola dell'insegnamento di Montessori:

sono appesi a ogni parola che Montessori pronuncia, accettano come canonica ogni affermazione che proferisce, chiedono informazioni dettagliate su come portare avanti il suo metodo, condannano le favole, i giochi di finzione per nessun'altra ragione se non quella che lei per prima li ha condannati, e credono di dimostrare la loro lealtà a lei rifiutandosi di esercitare il loro giudizio e la loro iniziativa, e dicendole, se non così tante parole: "Dimmi cosa pensare e lo penserò. Dimmi cosa fare e lo farò"<sup>301</sup>.

Dall'altro invece quelli che ne seguivano lo spirito ma praticavano in libertà i principi, che provavano a dimostrare la loro lealtà cercando di applicare il metodo

---

<sup>301</sup> «hang on every word that Montessori utters, accept as canonical every statement that she makes, ask for detailed instructions as to the carrying out of her method, condemn fairy tales and playing at make-believe for no other reason that she has condemned them, and think to prove their loyalty to her by refraining from exercising their own judgment and initiative, and by saying to her in effect, if not in so many words: "Tell me what to think and I will think it. Tell me what to do and I will do it», cit. in *ivi*: 61-62.

nelle modalità che si presentavano nel corso del loro lavoro, senza temere di modificarlo quando le circostanze lo richiedessero e, soprattutto, interpretando i principi alla luce del loro giudizio e della loro esperienza.

Fu chiaro già nel 1914, con la nascita della *Conference for New Ideals* e la conseguente dissoluzione della *Montessori Society of the United Kingdom*; e ancora di più negli anni Venti, che Montessori non accettò in alcun modo la seconda scuola. Tuttavia, era la scuola a cui Holmes apparteneva, e così anche MacMunn, e Blackburn e Mackinder e molti altri. Nel 1929, per assicurare la purezza delle organizzazioni Montessori, delle scuole e degli insegnanti in varie parti del mondo, Maria Montessori fondò l'*Association Montessori Internationale*, con lei stessa come presidente e suo figlio Mario come segretario generale. Le Società Montessori inglesi ne presero parte, ma a quel punto fu già troppo tardi.

Negli anni Trenta l'educazione progressista in tutta Europa dovette ritirarsi e Montessori ne fu colpita in modo particolarmente forte. Società Montessori che iniziarono a fiorire in Italia, in Germania e in Austria furono costrette a sciogliersi; moltissime scuole Montessori chiusero, gli insegnanti si dispersero. La pedagoga stessa abbandonò l'Italia nel 1935. Quando scoppiò la guerra civile spagnola, la dottoressa viveva a Barcellona e fu evacuata da una nave militare inglese e portata in Inghilterra; da qui si spostò in Olanda. Nel 1939 lasciò i Paesi Bassi per diffondere il suo metodo in India. Pochi mesi dopo il suo trasferimento in Asia, scoppiò la seconda guerra mondiale. Montessori fu internata per tutta la durata del conflitto come alleata nemica, anche se mantenne la libertà di viaggiare e insegnare all'interno dei confini statali. Nel mentre, il movimento Montessori in Inghilterra, così dipendente da questa singola donna, languì più che mai. Montessori rimase lontana dalle notizie per così tanto tempo, che molti educatori inglesi all'inizio degli anni Quaranta si domandarono se fosse ancora viva. Nel 1946, dopo un'assenza di otto anni, Montessori ritornò ancora una volta in Inghilterra per tenere un corso di formazione. Nel maggio del 1951, ormai ottantunenne, ritornò per un *International Montessori Congress*. Quando morì, il 6 maggio 1952 a Noordwijk, in Olanda, il *The Times Educational Supplement* pubblicò

un piccolo necrologio nel quale dichiarò che Montessori aveva sempre preferito enfatizzare pratico su quello intellettuale<sup>302</sup>.

---

<sup>302</sup> *The Times Educational Supplement*, 7 maggio 1952.

## CAPITOLO 3

### L'EDIZIONE SVIZZERA

#### 4. PIERRE BOVET E LA PRIMA TRADUZIONE IN FRANCESE

Nel suo celebre libro Ellen Key rinominò il XX secolo come “secolo del bambino”<sup>303</sup>. Questo nome mi pare miratato. Da quando la pedagogia esiste, non aveva ancora visto emergere nel suo campo così tanti nuovi prodotti com'è avvenuto negli ultimi quindici anni. Può essere interessante gettare su queste novità una visione d'insieme. Questa prospettiva è confortante. Di fatto, ci dimostra che la scienza dell'educatione, dopo anni in cui ha camminato sul posto, ha finalmente preso il volo<sup>304</sup>.

A cavallo tra la fine del 1800 e l'inizio del 1900, la Svizzera francese, in particolare Ginevra, divenne il centro internazionale delle teorie della *new education*, al pari di New York, Londra e Bruxelles<sup>305</sup>. Nonostante le accuse di conservatorismo, grazie alla profusione di pensatori, ricercatori e riformatori, così come di artisti e poeti, la Svizzera dimostrò in questi anni di essere tutt'altro che una realtà monotona e poco profiqua. Ginevra soprattutto, la Roma protestante, fu considerata la Mecca della pedagogia, nonché terra della libertà<sup>306</sup>.

---

<sup>303</sup> Il testo cui E. Claparède fa riferimento è: E. KEY, *The Century of the Child* (New York and London, G. P. Puntam's Sons, 1909).

<sup>304</sup> «Dans son livre célèbre, Ellen Key a donné au XXe siècle le nom de “siècle de l'enfant”. Ce nom paraît mérité. Depuis que la pédagogie existe, jamais encore elle n'avait vu surgir dans son domaine autant de produits nouveaux que cela n'a été le cas dans ces quinze dernières années. Il peut être intéressant de jeter sur ces nouveautés un coup d'œil d'ensemble. Cette vue est réconfortante. Elle nous montre qu'après avoir piétiné sur place pendant des siècles, la science de l'éducation prend enfin son essor», E. CLAPARÈDE, “Les innovations les plus importantes du domaine de la pédagogie depuis le début du siècle”, in *Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft fuer Schulgesundheitspflege = Annales de la Société Suisse d'Hygiène Scolaire* n. 15, 1915: 248.

<sup>305</sup> In tutte e tre queste città, i centri di ricerca furono istituti universitari: il Teachers' College di New York, il London Day Training College, poi divenuto London Institute of Education, e l'Haute Ecole de Pédagogie, affiliata all'Università di Bruxelles nel 1919. In ogni istituto lavorarono in questo periodo professori di enorme calibro, come Dewey, Thorndike e Kilpatrick; Percy Nunn; Ovide Decroly. Cfr. J. Oelkers, *Geneva, Neuchatel and the new education*, in A. N. PERRET-CLERMONT, J. M. BARRELET, *Jean Piaget in Neuchatel. The Lerner and the Scholar* (Hove: East Sussex, Psychology Press, 2008): 137-138.

<sup>306</sup> Cfr. R. HOFSTETTER, “L'Institut Rousseau, premier Institut DES sciences de l'éducation (1911-1912)”, in R. HOFSTETTER, *Genève: creuset des sciences de l'éducation (fin du XIXe siècle-première moitié du XXe siècle)* (Ginevra: Librairie Droz, 2010): 171.

Nell'ottobre del 1912, come vedremo, Eduard Claparède fondò a Ginevra l'Istituto Jean-Jacques Rousseau e nel 1921 Jean Piaget ne divenne professore associato; nel 1924 fu fondata l'International School of Geneva e nel dicembre del 1925 Pierre Bovet fu eletto primo direttore del neo-fondato International Bureau of Education. Nel gennaio del 1922 Adolphe Ferrière fondò la rivista *Pour l'ère nouvelle. Revue internationale d'éducation nouvelle*<sup>307</sup>, che nei principi di adesione portava la seguente dichiarazione:

Lo scopo essenziale di tutta l'educazione è di preparare il bambino a volere e a realizzare nella sua vita la supremazia dello spirito; qualunque sia il punto di vista da cui si pone l'educatore, egli deve mirare a conservare e accrescere l'energia spirituale del bambino<sup>308</sup>.

La straordinaria forza con cui questo gruppo di pedagogisti lavorò per diffondere le idee della *new education* permise loro di raggiungere numerose realtà di lingua francese e, soprattutto grazie a Piaget, di ampliare l'espansione a livello internazionale.

Di cosa parliamo quando ci riferiamo alle teorie della *new education* sviluppate in questo periodo? Dal 1870, nuove idee in campo educativo, in particolare legate alla necessità di riformare la scuola, iniziarono a proliferare ovunque in Occidente<sup>309</sup>. Come spiegò Eduard Claparède nel 1914, in un articolo scritto per il lancio della nuova rivista *Archiv fuer Paedagogik*, Paul-Edmond Dreyfus-Brisac<sup>310</sup> fu probabilmente il primo a far riferimento alla nuova educazione, parlando di sviluppo della scuola e della necessità d'introdurre nuove metodi d'insegnamento. A ciò seguì presto uno spostamento d'attenzione dalla *new*

---

<sup>307</sup> *Pour l'ère nouvelle* (1922-1940, 1946-1954) fu la prima rivista in lingua francese sulla "new-education" ad apparire sulla scena internazionale, assieme a quella inglese, *The New Era* (1920-1971), voluta da Béatrice Ensor.

<sup>308</sup> «Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle», *Pour l'ère nouvelle. Revue internationale d'éducation nouvelle*, 1922.

<sup>309</sup> Cfr. A. BERCHTOLD, *La Suisse romande au cap du XXe siècle. Portrait littéraire et moral* (Lausanne: Payot, 1963).

<sup>310</sup> Dal 1881 al 1897 fu editore dell'importante rivista *Revue internationale de l'enseignement*.

*education* allo studio del bambino e della sua psicologia, avviato dal lavoro di Stanley Hall negli Stati Uniti<sup>311</sup>. Nello stesso articolo Claparède definì Alfred Binet il fondatore della psicologia sperimentale infantile, concentrando l'attenzione sul singolo bambino e ponendo al centro il tema dell'intelligenza (tra l'altro, misurabile). La pedagogia, secondo Claparède, arroccata su concetti astratti e ideali, abbracciò di fatto la *new education* solo quando scoprì la psicologia infantile. Questa nuova educazione fiorì su basi pratiche e psicologiche, prendendo come premesse principali i concetti avanzati da John Dewey nella scuola elementare dell'Università di Chicago, dalle case-scuola emerse nelle realtà rurali europee, dai *kindergartens* froebeliani, dagli scout, dai campi vacanza e anche dalle Case dei Bambini di Maria Montessori.

A ben guardare, la città di Neuchâtel, situata a un centinaio di chilometri da Ginevra, fu un centro importantissimo per lo sviluppo e la diffusione del movimento.

Pierre Bovet, psicologo, pedagogista e filosofo, nato a Grandchamp nel 1878, fu una figura centrale delle teorie della *new education*. Nel 1903, dopo aver sostenuto la tesi di dottorato in filosofia a Ginevra l'anno precedente, Bovet cominciò a insegnare filosofia nel college cantonale di Neuchâtel e all'*Ecole supérieure* per giovani donne; dal 1903 al 1912 insegnò anche all'Academy di Neuchâtel (poi divenuta Università), succedendo a Ferdinand Buisson. Fu Bovet, di fatto, a presentare il concetto cardine della scuola attiva, ad aprire le porte allo studio del pragmatismo di William James e alle teorie di John Dewey, nonché ad applicare la teoria bergsoniana dell'impulso creativo a quella dello sviluppo del bambino. La sua grande forza fu di non limitarsi alla storia delle idee: le sue lezioni di psicologia, così come quelle di filosofia, ebbero sempre come basi osservazioni e analisi fattuali, più che speculazioni. Seguendo l'esempio di Théodore Flournoy, fondatore del laboratorio di psicologia sperimentale a Ginevra, Bovet s'impegnò nella ricerca della vera conoscenza del bambino, per applicarla allo studio della sua psicologia infantile. Usando una metafora avanzata da Claparède:

---

<sup>311</sup> Per un breve approfondimento sul lavoro svolto da Stanley Hall, vedere in questa tesi: 19.



È importante per l'insegnante conoscere le leggi che governano la mente, come lo è per il botanico conoscere la biologia delle piante, e per il medico conoscere la fisiologia degli organi<sup>312</sup>.

Nei principali studi di psicologia pubblicati<sup>313</sup>, Bovet non parlò mai di sentimenti religiosi, né d'istinti combattivi: investigò, osservò, formulò delle ipotesi cercando di trovarne le corrette verifiche. Quest'atteggiamento spiccatamente scientifico trovò probabilmente radici anche in una delle sue più importanti esperienze adolescenziali. Nel 1893, all'età di quindici anni, fondò assieme all'amico Carl-Albert Loosli, il Club des Amis de la Nature<sup>314</sup>. Tra i primi naturalisti già strutturati che dimostrarono il loro supporto alla società, troviamo Paul Godet, direttore del Natural History Museum di Neuchâtel. Attraverso i suoi insegnamenti teorici, Godet diede ai membri della società un consiglio che divenne il loro credo: chiunque si fosse limitato «a pochi libri di storia naturale» e non avesse avvertito «il bisogno di avere un contatto immediato con la natura stessa» non sarebbe diventato altro che «un naturalista fallito»<sup>315</sup>.

Fu Pierre Bovet a contattare Maria Montessori, proponendole di affidarsi a lui per dare alle stampe la prima traduzione francese de *Il Metodo della Pedagogia Scientifica*<sup>316</sup>. Il 29 giugno del 1911, da Saint-Blaise, scrisse una lettera alla dottoressa, ringraziandola per la pronta risposta data alla sua proposta di traduzione. Su suggerimento di Anna Fedeli, Bovet precisò i termini contrattuali da cui partire, evidenziando in particolare gli eventuali tagli da apporre al testo e la questione dei diritti d'autore:

---

<sup>312</sup> «It is important for the teacher to know the laws that govern the mind as it is for the botanist to know the biology of plants, and the doctor to know the physiology of the organs», cit. in C. ROBERT-GRANDPIERRE, "Grandchamp and Pierre Bovet", in A. N. PERRET-CLERMONT, J. M. BARRELET: 100.

<sup>313</sup> P. BOVET, *L'instinct combatif, psychologie, éducation* (Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1917); P. BOVET, *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant* (Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1925).

<sup>314</sup> Cfr. F. VIDAL, "Jean Piaget Ami de la Nature", in A. N. PERRET-CLERMONT, J. M. BARRELET: 95-110.

<sup>315</sup> «Anyone who limits himself to a few books about natural history and does not feel the need to have an immediate contact with nature will never be anything else than a failed naturalist», P. GODET, "Les collections d'histoire naturelle", in *Le Rameau du Sapin*, n. 2, 5-6, p. 6, 1875, cit. in F. VIDAL: 76-77.

<sup>316</sup> Nei ringraziamenti posti in conclusione alla *Prefazione*, Bovet riconobbe a Eduard Platzhoff-Lejeune, Pastore germanico, scrittore, pubblicitista e redattore, il merito di averlo introdotto all'opera originale: «Il me reste à remercier [...] M. Platzhoff, qui nous a fait connaître l'ouvrage original», P. BOVET, *Preface*: xii

Le due questioni mi sembrano di fatto connesse. Ecco perché: come vi dissi nella mia ultima lettera, la nostra ambizione sarebbe di pubblicare un'edizione a buon mercato di modo che possa essere venduta su larga scala, non soltanto agli psicologi di professione e ai pedagogisti specializzati, ma anche alle insegnanti primarie e ai seguaci di Froebel, e soprattutto ai padre e alle madri di famiglia<sup>317</sup>.

Per far sì che il testo potesse essere acquistato anche da un pubblico non specialistico, Bovet propose di metterlo in vendita ad un massimo di 3,50-4 franchi per volume, ben consapevole che per poter garantire un prezzo così competitive sarebbe stato necessario concordare una strategia editoriale. Se Montessori si fosse accontentata di una quota minima sui diritti d'autore e non fossero esistiti costi di traduzione, sarebbe stato possibile pubblicare il volume nella sua versione integrale. Tuttavia, consapevole di dover eliminare fin da subito questo scenario, Bovet si trovò obbligato a chiedere alla pedagogista «il permesso di ridurre la lunghezza del testo» di modo da poter risparmiare sui costi di stampa<sup>318</sup>. Propose a Montessori 300 franchi per una prima edizione di 1500 copie e 200 franchi per le 1000 successive, senza ridurre il testo di oltre un sesto:

Una riduzione dentro queste proporzioni è ben poca cosa e, con un traduttore intelligente, sarà completamente innocua<sup>319</sup>.

Bovet suggerì di ridimensionare le *Considerazioni critiche iniziali*, che facevano riferimento esclusivamente alla pedagogia italiana, di presentare solo alcuni estratti del *Discorso d'apertura* e di riconsiderare la parte legata alla dieta, anche questa ricca di dettagli con riferimenti nazionali. Propose inoltre di snellire alcune

---

<sup>317</sup> «Les deux questions me paraissent en effet connexes. Voici pourquoi: Comme je vous le disais dans ma dernière lettre, notre ambition serait de donner de votre livre une édition assez bien marché pour qu'elle put se répandre largement, trouver accès non seulement chez les psychologues de profession et le pédagogues spécialistes, mais chez les institutrices primaires et froebeliennes et surtout chez les pères et mères de familles». Lettera inviata da Pier Bovet a Maria Montessori il 19 giugno 1911. Amsterdam, Archivio AMI.

<sup>318</sup> «nous serons obligés de demander la permission de réduire la longueur du texte», *ibidem*.

<sup>319</sup> «Une réduction dans ces proportions-là est très peu de chose, et avec un traducteur intelligent, tout à fait inoffensive», *ibidem*.

parti legate all'educazione muscolare e a quella dei sensi<sup>320</sup>, ma assicurò Montessori sul fatto che alcune sezioni non sarebbero certamente state toccate, tra queste:

le ammirevoli pagine dedicate a Séguin e Itard, alla libertà e al suo valore biologico, ai racconti emozionanti della lezione del silenzio, alla scoperta della scrittura, né tantomeno alle pagine conclusive di così alta ispirazione<sup>321</sup>.

Bovet salutò Montessori dicendo che le ipotesi avanzate non erano altro che una proposta iniziale, una base di partenza per una discussione comune, sottolineando che tanto lui quanto gli altri membri dell'Istituto erano pronti ad ascoltare «i preziosi consigli» che lei avesse ritenuto opportuno avanzare<sup>322</sup>.

Quasi un anno dopo, il 15 marzo 1912, Bovet riprese i contatti con Montessori per chiederle di prender parte al *Comité internationale du patronage* dell'Istituto, ancora in via di formazione. Allegò alla lettera il programma dell'Istituto, sperando di ricevere dalla dottoressa una risposta affermativa. La scelta dei membri fu operata principalmente da Claparède, coadiuvata da Bovet, entrambi probabilmente consigliati dai membri del Consiglio di Amministrazione. Le personalità selezionate, pur strategicamente, evidenziarono la cerchia di relazioni che si era creata negli anni precedenti durante gli incontri avvenuti alle conferenze (in particolare al primo Congresso internazionale di pedagogia, tenutosi a Bruxelles nel 1911) e nel lavoro editoriale degli *Archives de psychologie*. Per ragioni tecniche e tattiche, la Svizzera risultò in gran parte dominante (sedici membri svizzeri, cinquanta internazionali); a livello estero, i paesi più rappresentati furono la Francia, seguita da Germania, Belgio, Ungheria, Italia e

---

<sup>320</sup> « Il s'agit, par exemple, d'abrèger dans les Considérations critiques du début ce qui se rapporte exclusivement à la pédagogie italienne, de donner des extraits seulement du Discours d'ouverture, de condenser ce qui a trait aux aliments, plusieurs détails ayant là encore une valeur surtout locale. Peut-être aussi pourrait-on, sans rien ôter, abrèger un peu ce qui a trait à l'éducation musculaire et à l'éducation des sens. Vous nous donnerez vous-même, Madame, de précieux conseils à ce sujet», *ibidem*.

<sup>321</sup> «Mais nous ne retrancherions pas un mot, cela va sans dire, aux admirables pages sur Séguin et Itard, sur la liberté, sur sa valeur biologique, aux récits émouvants de la leçon de silence, et de la découverte de l'écriture, aux pages de conclusion d'une inspiration si haute», *ibidem*.

<sup>322</sup> «Vous nous donnerez vous-même, Madame, de précieux conseils à ce sujet», *ibidem*.

Gran Bretagna, per citare, in ordine decrescente, solo i principali. Se l'appartenenza all'università fu la più comunemente citata, la provenienza istituzionale delle personalità convocate apparve diversificata, con un posto speciale riservato ai pedagogisti che si erano distinti sul campo. Non abbiamo a disposizione la risposta di Maria Montessori, ma supponiamo sia stata positiva poiché, fatta eccezione per il politico William Rosier, nessuno rifiutò l'onore di prender parte al Comitato<sup>323</sup>.

Nella stessa lettera del marzo 1912, Bovet comunicò a Montessori di avere «tra le mani il manoscritto completo della traduzione francese» del testo<sup>324</sup>. Informandola di essere alle prese con la revisione finale prima d'inviare il manoscritto in stampa, si dichiarò fiducioso riguardo la possibilità di poter mettere il volume in vendita entro e non oltre il primo giugno dello stesso anno. Per dimostrare ulteriormente il suo interesse per il lavoro di Montessori, il pedagogista svizzero dichiarò di essersi assunto personalmente «tutti i rischi dell'impresa»<sup>325</sup>, ma specificò anche che, quasi sicuramente, l'Istituto avrebbe confermato la già espressa volontà di patrocinare la *Collection d'Actualité pédagogique*<sup>326</sup>, collana che Bovet aveva diretto fino a quel momento e per la quale il testo montessoriano sarebbe stato pubblicato: questo avrebbe senz'altro aiutato «la diffusione dell'opera nei paesi di lingua francese»<sup>327</sup>.

Si augurò infine di riuscire a visitare di persona, entro la fine di maggio, le

---

<sup>323</sup> Cfr. R. HOFFSTETTER: 196.

<sup>324</sup> «J'ai le manuscrit couplet de la traduction française de votre beau livre». Lettera inviata da Bovet a Maria Montessori il 15 marzo 1912. Amsterdam, Archivio AMI.

<sup>325</sup> «Pour l'instant j'ai pris à ma charge les riches périls de l'entreprise», *ibidem*.

<sup>326</sup> La *Collection d'Actualité pédagogique* fu inizialmente editata a Saint Blaise dal Foyer Solidariste, fondato nel dicembre del 1906 da James Meuron, dal teologo René Guisan, dal matematico e filosofo Samuel Gagnebin e da Pierre Bovet. La *Collection* fu da subito stampata dalla casa editrice Delachaux & Niestlé di Neuchâtel, che nel 1912 si assunse anche il compito di editore quando il Foyer scomparve. Lo stesso anno, la Fondazione Jean-Jacques Rousseau, ufficialmente creata a Ginevra il 14 febbraio 1912, assorbì la *Collection*. Cfr. M. J. LIENGME BESSIRE, S. BÉGUELIN, "Did Jean Piaget's "conversion" from malacology to psychology happen in the Faculty of Arts?", in A. N. PERRET-CLERMONT, J. M. BARRELET: 71. Vedi anche: A. DELACHAUX, *Une vie au service de l'édition* (Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1982); M. SCHULP, S. ROLLER, *Editeurs neuchatelois du XXème siècle* (Neuchâtel: Bibliothèque publique et universitaire, 1987).

<sup>327</sup> «Je suis en train de le revoir et je compte que le livre pourra être mis en vente le 1er juin au plus tard. Notre institut prendra, je pense, sous son patronage la Collection d'actualité pédagogique que j'ai dirigée au jusqu'ici ; cela pourra m'aider très efficacement a la diffusion de vos idées au pays de la langue française». Lettera inviata da Bovet a Maria Montessori il 15 marzo 1912. Amsterdam, Archivio AMI.

Case dei Bambini a Milano, a Roma e nel Canton Ticino, così da poter scrivere una prefazione degna del testo presentato.

Poche settimane dopo, il 7 aprile 1912, Bovet inviò a Montessori il contratto tra le due parti:

Da una parte la Signora Maria Montessori, dottoressa in medicina, a Roma, dall'altra il Signor Pierre Bovet, direttore dell'Institut J. J. Rousseau e della *Collection d'actualités pédagogiques*, a Ginevra.

È stato convenuto quanto segue:

1. La Signora Maria Montessori ha autorizzato il Signor Pierre Bovet a realizzare un'edizione francese del suo libro: *Il Metodo della Pedagogia Scientifica*;
2. Il Signor Bovet farà tradurre e stampare a sue spese questa edizione che non supererà le 1000/1100 copie. È autorizzato ad abbreviare leggermente il testo originale e a far aggiungere alcune illustrazioni [...] Il libro farà parte della *Collection d'actualités pédagogiques* [...] Il titolo originale potrà essere modificato con l'accordo dell'autore.
3. Bovet scriverà per questa edizione una prefazione originale.
4. La Signora Montessori rinuncia, per questa edizione, a tutti i diritti d'autore<sup>328</sup>.

---

<sup>328</sup> «Entre Mlle Maria Montessori, Dr. en medecine, à Rome d'une part et M. Pierre Bovet, directeur de l'Inst. J. J. Rousseau, et de la Collection d'actualités pédagogiques à Geneve, d'autre part. Il a été convenu ce qui suit:

1. Mlle Montessori autorise M. Bovet à faire une édition française de votre livre : Il metodo della pedagogia scientifica
2. M. Bovet fera traduire et imprimer a ses frais cette édition qui ne dépassera pas 1000/1100 exemplaires. Il est autorisé à abrégér légèrement le texte original et a faire rajouter une partie des illustrations. Il se chargera du service de libraire et d'assurances soit directement, soit par l'intermédiaire d'un ou de plusieurs éditeurs. Le libre fera partie de la Collection d'actualités pédagogiques; il sera ? régulièrement ou la couverture detous les volumes de la collection. Le titre originaire pourra être modifié avec l'agrément de l'auteur.
3. M. Bovet mettra à cette édition une préface originale.
4. Mlle Montessori renonce, pour cette premiere édition, a tous droits d'auteurs.

Elle aura droit à 20 exemplaires gratuits et bénéficiera en outre d'une remise du 25% sur tous les exemplaires qu'elle commandera en des --- --- --- -- ». Lettera inviata da Bovet a Maria Montessori il 7 aprile 1912. Amsterdam, Archivio AMI.

Inoltre, Montessori sarebbe stata libera di pubblicare un'altra edizione completa della sua opera a condizione che il prezzo fosse rimasto inferiore ai 5 franchi. Nel contratto fu anche garantita alla dottoressa la possibilità di pubblicare una seconda edizione della traduzione ridotta, sia contrattando di nuovo con la *Collection d'actualités pédagogiques* sia rivolgendosi a un altro editore, col solo vincolo di sottoporre l'idea al comitato della *Collection* stessa, ascoltando l'eventuale controproposta.

Tutto sembrò procedere senza intoppi, fino a quando, il 19 giugno, Pierre Bovet scrisse una lettera allarmata al legale di Montessori, l'avvocato Alfredo Bruno:

rientrando ieri sera da Ginevra ho trovato una lettera di Mme Gailloud in cui quest'ultima fa allusione ad alcuni fatti che ignoravo e che, senza dubbio, lei ignorava quanto me.<sup>329</sup>

Bovet faceva riferimento a «un'autorizzazione» che Maria Montessori avrebbe dato a Mme Gailloud «per tradurre il testo» prima della visita fatta dalla dottoressa a Bovet, a Neuchâtel, durante la quale avrebbe dato a lui «l'autorizzazione verbale di occuparsi di questa edizione»<sup>330</sup>. La mancanza della corrispondenza completa tra Pierre Bovet e Maria Montessori e tra Pierre Bovet e Alfredo Bruno, nonché di quella tra Maria Montessori e Mme Gailloud non permette di comprendere a pieno le ragioni del diverbio. Forse una questione di diritti sulla traduzione? O forse di diritti sulla pubblicazione stessa del testo? Bovet scrisse:

Indipendentemente da ciò, la volevo avvertire che non posso senza il permesso della stessa Mme Gailloud togliere il suo nome dalla copertina che ho progettato. Come vedrete nell'estratto che allego [...] e con queste

---

<sup>329</sup> «Rentrant de Geneve hier soir j'ai trouvé une lettre de Gailloud qui fait allusion à des faits que j'ignorais et que vous ignorez sans doute comme moi». Lettera inviata da Pierre Bovet a Alfredo Bruno il 19 giugno 1912. Amsterdam, Archivio AMI.

<sup>330</sup> «une autorisation de traduire donnée à Mme Gaillaud par Mme Montessori antérieurement à la visite que Mme Montessori me fit à Neuchâtel et qui elle me donna à moi l'autorisation verbale de me charger de cette édition», *ibidem*.

condizioni mi trovo obbligato a sorpassare il desiderio di Mme Montessori e ristabilire: TRADUZIONE ABBREVIATA di Mme H. Gailloud, con l'autorizzazione dell'autore<sup>331</sup>.

Bovet pregò infine Alfredo Bruno di avvertire Montessori riguardo a questa questione, definendola elegantemente una «ragione di delicatezza», e di cercare di farle comprendere le ragioni di Mme Gailloud legate ai suoi diritti, rassicurandolo infine che non avrebbe avuto contro Montessori «alcun pregiudizio»<sup>332</sup>.

Di Madame Gailloud, traduttrice del testo in francese, si sa molto poco. Le uniche informazioni che sono riuscite a reperire provengono dal suo necrologio. Madame Henri Gailloud morì a Lieu, il 17 gennaio 1940, a 72 anni; il suo vero nome era Julie Eugénie Meylan. Nata a Lieu nell'aprile del 1867 dall'agricoltore Julien David Henri Meylan e Louise Cécile Meylan, sposò Henri Emile Gailloud, dal quale si separò nel 1913. Divenne famosa nella Svizzera romanda per le sue poesie e i suoi racconti, spesso d'ispirazione religiosa, pubblicati su periodici e quotidiani. Trasferitasi a La Vallée presso il fratello Jean Gabriel Meyla, giudice di pace, collaborò principalmente con il periodico *Feuille d'Avis*, che, soprattutto in occasione del Natale e della Pasqua, pubblicò per molti anni i suoi versi, sempre apprezzati dai lettori per il «fascino delicato»<sup>333</sup> delle sue parole.

Madame Julie Meyland si era diplomata all'*Academie de Jeux Floraux* di Languedoc ed era stata corrispondente della *National Geographic Society* di

---

<sup>331</sup> «Indépendamment de cela je vous avais averti que je ne pouvais pas sans la permission de Mme Gailloud elle-meme faire disparaître son nom de la couverture que je projetais. Vous verrez par l'extrait qui suit qu'elle n'y est [...] disposée et dans ces conditions je suis obligé de passer outre son désir de Mme Montessori et de rétablir: TRADUCTION ABREGEE, avec l'autorisation de l'auteur par Mme H. Gailloud». [Alcune parole mancano poiché non sono riuscite a comprendere quanto scritto da Bovet nella lettera], *ibidem*.

<sup>332</sup> «Vous voudrez bien avertir Mme Montessori. Elle avait bien voulu comprendre, sans les faire sienès, une "raison de délicatesse", vous saurez lui faire entendre –encore les raisons de droit de Mme Gailloud devant [...] je ne puis faire autrement que de m'[...] d'autant que je n'en récolte pour Mme Montessori aucun préjudice quelunque», *ibidem*.

<sup>333</sup> «Elle collaborait depuis longtemps à la *Feuille d'Avis* qui publia fréquemment, à l'occasion des fêtes de Pâques, de Noël et de Nouvel-An– comme en d'autres circonstances moins marquantes – des nouvelles ou des poésies dont chacun appréciait le charme délicat».

Washington. La sua grande erudizione le permise di tradurre opere letterarie della Svizzera italiana e tedesca.<sup>334</sup>

Pur non avendo trovato alcuna lettera che possa confermare la mia supposizione, ritengo probabile che il rapporto tra Maria Montessori e Mme Gailloud sia nato attraverso la *National Geographic Society*. Gilbert Grosvenor, editore del *National Geographic* e dell'omonima società, fu anche il tesoriere della *Montessori Educational Association* fondata in America da Mabel Bell. Nella lettera indirizzata ad Alfredo Bruno nel giugno del 1912, Pierre Bovet si riferì a un incontro tra Montessori e Gailloud (durante il quale Montessori affidò alla poetessa la traduzione della sua opera) precedente a quello tra la dottoressa e il pedagogista svizzero. Ciò porterebbe a credere che i rapporti tra le due donne siano nati prima della proposta avanzata da Bovet di pubblicare *Il Metodo* in Svizzera.

La cosa certa è che *Les Case dei Bambini. La Méthode de la Pédagogie Scientifique appliquée à l'éducation des tout petits* vide la stampa nell'estate del 1912, pubblicato dalla casa editrice svizzera Dalachaux & Niestlé di Neuchâtel, sotto gli auspici dell'Istituto Jean-Jacques Rousseau, con la *Prefazione* firmata da Pierre Bovet. In una lettera del 29 luglio 1912, Bovet scrisse trionfante ad Alfredo Bruno: «l'edizione francese è stata pubblicata»<sup>335</sup>.

Lo stesso anno, per l'esattezza il 21 ottobre 1912, in occasione del secondo centenario della nascita di Jean Jacques Rousseau, Eduard Claparède, direttore del Laboratorio di Psicologia presso la Facoltà di Scienze naturali di Genf, fondò una scuola extra universitaria dedicata allo studio delle scienze dell'educazione, conosciuta, appunto, come Istituto Jean Jacques Rousseau<sup>336</sup>. Bovet fu il direttore in carica dalla fondazione fino al 1940. Non stupisce che l'Istituto, qualificatosi fin da subito come «centro per gli studi sulla psicologia infantile; di diffusione delle

---

<sup>334</sup> «Madame Julie Meylan était diplômée des Jeux Floraux du Languedoc et correspondante de « The National Geographic Society » à Washington. Sa grande érudition lui permit de traduire des oeuvres littéraires de la Suisse italienne et alémanique», *ibidem*.

<sup>335</sup> «L'édition française est sortie de presse». Lettera inviata da Pierre Bovet a Alfredo Bruno il 29 luglio 1912. Amsterdam, Archivio AMI.

<sup>336</sup> Cfr. H. BAUMANN, *Hundert Jahre Montessori-Pädagogik. 1907-2007. Eine Chronik der Montessori-Pädagogik in der Schweiz* (Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag, 2007): 89.



idee di riforma educativa della scuola attiva; di sperimentazione, di ricerca e formazione», il tutto volto a valorizzare «il carattere di scienza sperimentale della pedagogia»<sup>337</sup>, mostrò immediato interesse per il lavoro di Maria Montessori.

Bovet scelse le parole di Henry Holmes, autore della *Prefazione* all'edizione anglofona del *Metodo*, pubblicato solo pochi mesi prima, per aprire la sua *Prefazione* all'edizione svizzera, scritta nel maggio del 1912:

«Un pubblico, il cui interesse è stato ottenuto anticipatamente, è in attesa della traduzione di questa notevole opera. Per anni nessun libro sull'educazione ha suscitato tanta curiosità coinvolgendo uno spettro così ampio di persone<sup>338</sup>».

Subito dopo specificò il motivo della citazione:

Se queste parole, con le quali il mio intelligente collega M. Henry W. Holmes, professore all'Università di Harvard, apre la prefazione alla traduzione americana di questo libro, sono letteralmente vere per quanto riguarda i paesi anglosassoni, sarebbe esagerato applicarle al pubblico di lingua francese<sup>339</sup>.

Certo, Maria Montessori non era totalmente sconosciuta in Svizzera. Come lo stesso Bovet sottolineò, tanto il libro quanto il metodo «erano già stati oggetto di numerosi articoli in riviste belghe e francesi»<sup>340</sup>. Il più recente, ad esempio, uscito su la *Revue pédagogique*, portava la firma di Jeanne Barrère, fondatrice della prima Casa dei Bambini francese, aperta a Parigi nell'ottobre del 1911. In Italia,

---

<sup>337</sup> P. TRABALZINI, "1912. Bovet e l'edizione svizzera di *Il Metodo della Pedagogia Scientifica*", in *Vita dell'Infanzia*, a. LXVI, n. 11/12, novembre-dicembre 2017: 41-42.

<sup>338</sup> «Un public, dont l'intérêt est gagné d'avance, attend la traduction de cet ouvrage remarquable. Depuis des années aucun livre touchant à l'éducation n'a excité dans un cercle aussi étendu une curiosité aussi vive», P. BOVET, *Preface*: v.

<sup>339</sup> «Si ces mots, par lequel mon savant collègue M. Henry W. Holmes, professeur à l'Université de Harvard, ouvre la préface qu'il vient de mettre à la traduction américaine de ce livre, sont littéralement vrais en ce qui concerne les pays anglo-saxons, il y aurait quelque exagération à les appliquer au public de langue française», *ibidem*.

<sup>340</sup> «Le livre et la méthode de Mme Montessori ont déjà pourtant fait l'objet de plusieurs articles importants dans des revues belges et françaises», *ibidem*.

«l'entusiasmo dei discepoli» era talmente grande che, nonostante le aspre critiche volte a ridicolizzarlo (ma «da quando i bei libri sono immuni alla parodia?» si chiese ironico Bovet), il metodo Montessori «non smise di conquistare un numero sempre più grande di scuole ufficiali e private, urbane e rurali, laiche e religiose», al punto da essere riconosciuto come «l'attualità pedagogica per eccellenza»<sup>341</sup>. Perché, dunque, i paesi francofoni non risposero all'annuncio del metodo con lo stesso entusiasmo dell'Italia, degli Stati Uniti, dell'Inghilterra, o di molte altre realtà europee? Paul Lapie, nella *Prefazione* all'edizione francese pubblicata nel 1916, si pose la stessa domanda, trovando risposta nella tradizione dell'*écoles maternelles* avviata da Pauline Kergomard a fine Ottocento<sup>342</sup>. Pierre Bovet non avanzò possibili risposte, ma dichiarò che, per dare giustizia al lavoro di Maria Montessori, era sufficiente prestare attenzione alla dichiarazione della stessa autrice:

Questo non è un trattato di pedagogia, vuole piuttosto far conoscere i risultati di un'esperienza<sup>343</sup>.

Tenendo bene a mente lo spirito del libro, «non è possibile evitare di notare ciò che lo rende forte»<sup>344</sup>. Forse il titolo originale, continuò Bovet, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, avrebbe potuto trarre in inganno, tuttavia Montessori autorizzò l'inversione dei termini: *Les Case dei Bambini. La méthode de la pédagogie scientifique appliquée à l'éducation des tout petits*. In perfetto accordo con gli obiettivi dell'Istituto Jean-Jacques Rousseau, Montessori, «donna di scienza qual è e vuole essere», dimostrò di aver a cuore la ricezione corretta del suo messaggio: il libro presentava «la

---

<sup>341</sup> «En Italie, l'enthousiasme des disciples de Mlle Montessori est si grand [...] Une critique aigre, et un brin pédante, a cherché à tourner en ridicule cet ouvrage; ce n'était pas très difficile, - depuis quand les beaux livres sont-ils invulnérables à la parodie? La méthode Montessori n'en continue pas moins à conquérir un nombre toujours plus grand d'écoles officielles et privées, urbaines et rurales, laïques et religieuses. C'est en pays italien l'actualité pédagogie par excellence», P. BOVET, *Preface*: vi.

<sup>342</sup> Vedi in questa tesi: 147.

<sup>343</sup> «Ceci n'est point un traité de pédagogie, il s'agit de faire connaître les résultats d'une expérience» e «son récit pose encore plus des questions qu'il n'en résout», P. BOVET, *Preface*: vi.

<sup>344</sup> «En gardant présente à l'esprit - plus contrairement peut-être que ne l'a fait l'auteur lui-même - l'intention avouée de cet ouvrage ne pourra pas ne pas voir ce qui en fait le fort», *ibidem*.

storia di scuole vere», in grado di fornire risultati controllabili; «ci troviamo – continuò Bovet - nel terreno dei fatti, non certo sull'isola di Utopia»<sup>345</sup>. Montessori aveva costruito un metodo e redatto un intero volume proprio sull'esperienza di una scuola vera, quella aperta nel 1907 nel quartiere romano di San Lorenzo, e Bovet, muovendosi tra Milano, Roma e il Canton Ticino, ebbe modo di vedere con i propri occhi l'esperimento applicato in realtà differenti. Proprio per questo scelse d'intervenire sul titolo: in una realtà dove il pensiero montessoriano faticava a trovare ascolto, era necessario che il volume, che di questo messaggio si faceva portatore ufficiale, non lasciasse spazio ad alcun fraintendimento.

A ben guardare non fu né la prima né l'ultima volta che la pedagoga accettò, o scelse, di modificare il titolo della sua opera. L'edizione anglofona vide in copertina un titolo che spostò il baricentro del lavoro dall'esperimento a Montessori stessa: *The Montessori Method*, lasciando in sottotitolo il vero contenuto del testo: *Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in the "Children's Houses"*. Ben più straordinaria fu la scelta di cambiare totalmente l'intestazione per l'ultima edizione italiana della sua opera. Nel 1950, già ottantenne, Montessori attribuì alla sua opera più antica, al testo fondatore di tutta la sua pedagogia, il titolo che nessun pedagoga prima di lei aveva osato utilizzare: *Il segreto dell'infanzia*<sup>346</sup>. Quasi una sfida intellettuale e scientifica, proposta nella convinzione che, nonostante le numerose modifiche attuate nel corso delle singole edizioni, così come nella moltitudine di cambiamenti storici e sociali avvenuti nel corso di quasi mezzo secolo di attività, il senso dell'opera era rimasto conservato e, soprattutto, nella certezza che il bambino di San Lorenzo fosse ancora in grado d'illuminare i pedagogisti sui segreti iniziali della vita, e che il metodo ne favorisse ancora la manifestazione e l'esplosione.

Oltre alla modifica del titolo, Montessori concordò anche su quei tagli al testo che Bovet le aveva proposto l'anno precedente, pensati sia per alleggerire il costo del volume, sia per renderlo più adatto al nuovo pubblico di riferimento. In

---

<sup>345</sup> «Mlle Montessori nous a autorisé à en intervertir les termes, car ce à quoi elle tient par dessus tout, en femme de science qu'elle est et qu'elle veut être, c'est à ce qu'on sache bien qu'il s'agit ici de l'histoire vraie d'écoles qui existent, donnant des résultats contrôlables. Nous sommes sur le terrain des faits et non point en l'île d'Utopie», *ivi*: vi-vii.

<sup>346</sup> M. MONTESSORI, *Il segreto dell'infanzia* (Milano: Garzanti, 1950).

particolare, fu abbreviata una lunga citazione di Séguin, considerata «facilmente accessibile ai lettori francesi», così come alcuni consigli sulla nutrizione dei bambini e un capitolo «esclusivamente teorico sul linguaggio»<sup>347</sup>.

Questa storia suggerisce alla sua scrittrice molteplici riflessioni; ci comunica le idee che sono sorte in lei come risultato dei fenomeni che ha osservato e, in una certa misura, le emozioni provocate: lo stupore, la gioia, la speranza, l'entusiasmo, che sono nati nella sua anima; e poiché il suo spirito è ben strutturato, data anche la sua anima ardente e generosa di donna e di italiana, questo commento, a volte eloquente come accusa o commovente come inno, dà al libro uno sguardo diverso da quello di un verbale o di una cronaca<sup>348</sup>.

In queste poche righe Bovet riuscì a manifestare tutto il suo apprezzamento per l'esperimento avviato dalla collega italiana, elogiando le sue doti di scienziata, ma soprattutto le sue qualità umane. Insistè sullo spirito latino e sulla femminilità di Montessori, presentandole come due qualità positive, come elementi di forza dell'intenso lavoro svolto. Dimostrò così di aver carpito non solo il messaggio montessoriano, ma anche il suo modo di veicolarlo: con parole semplici, appassionate, scientificamente corrette ma sempre comprensibili anche da un pubblico non avvezzo al linguaggio pedagogico.

Riprendendo un pensiero formulato anche da Henry Holmes, l'esperienza presentata da Montessori «sollevò più domande di quante non ne abbia risolte». Anche questo fu considerato da Bovet motivo di «grande merito», poiché non solo

---

<sup>347</sup> «C'est dans le même esprit qu'ont été faites les quelques suppressions qui distinguent cette édition de l'original italien. On a abrégé une très longue citation de Séguin facilement accessible au lecteur français. On a renoncé à des conseils sur la nourriture du premier âge et à un chapitre exclusivement théorique sur le langage; on n'a rien retranché de ce qui était récit», P. BOVET, *Préface*: vii, nota 1.

<sup>348</sup> «Cette histoire suggère à celle qui l'écrit des réflexions multiples; elle nous communique les idées qu'ont fait surgir en elle les phénomènes qu'elle a observés et, dans une certaine mesure, provoqués, les émotions: étonnements, joies, espérances, enthousiasmes, qui sont nées dans son âme; et comme son esprit est fort bien meublé, comme son âme de femme et d'Italienne est ardente et généreuse, ce commentaire, éloquent parfois comme un réquisitoire ou émouvant comme un hymne, donne au livre tout autre allure que celle d'un procès-verbal ou d'une chronique», P. BOVET, *Préface*: vii.

*Il Metodo* offrì ai pedagogisti nuovi strumenti di lavoro, ma anche nuovi spunti di riflessione su cui ragionare per evolvere positivamente il proprio approccio alla professione<sup>349</sup>. Bovet per primo si chiese se gli educatori sarebbero rimasti sinceramente «colpiti dal risparmio di tempo garantito dal metodo» anche se l'applicazione di questo esperimento chiedeva d'iniziare l'educazione intellettuale del bambino «molto prima rispetto alla tradizione». Sarebbe stato possibile concentrare fin da subito l'attenzione sulla «disciplina alla libertà», della quale Montessori dipinse scenari così «attraenti» e così «fedeli»?<sup>350</sup>. Solo la messa in pratica del metodo avrebbe potuto risolvere questi quesiti.

Bovet, che in linea generale esprime un complessivo apprezzamento per il volume, asserì (in accordo con quanto dichiarato da Henry Holmes nell'edizione anglofona, nonché da Paul Lapie, nel 1916, in quella francese) che il merito principale del lavoro di Maria Montessori fu proprio la riflessione sulla disciplina della libertà. Una libertà che mai fu pensata per porsi a garanzia di un comportamento anarchico in classe e nel mondo, ma che al contrario era «sorretta operosamente dai sostegni indiretti dei materiali strutturati, delle attività pratiche e intellettuali proposte sulla base dell'osservazione e dell'esperienza» e che, soprattutto, era guidata «dall'assistenza discreta della maestra»<sup>351</sup>.

Proprio in questa combinazione di libertà e assistenza Bovet trovò «il nodo del problema»: per poter assicurare al fanciullo questa libertà nei movimenti, questo sviluppo spontaneo, in termini montessoriani «questa auto-educazione», sarebbe stato necessario formare delle direttrici «ben diverse» da quelle che erano solite insegnare nelle classi dell'epoca<sup>352</sup>. Inutile negare, quella «curiosità

---

<sup>349</sup> «Ce n'est pas que Mlle Montessori présente une panacée: son récit pose encore plus de questions qu'il n'en résout, et c'est, je pense, un très grand mérite de son oeuvre, que d'avoir fourni aux théoriciens de l'éducation tant de données nouvelles», *ibidem*.

<sup>350</sup> «Sera-t-on surtout frappé de l'économie de temps que la méthode réalise? Proposera-t-on, comme le fait aux Etats-Unis le Dr Sidis, de commencer beaucoup plus tôt que la tradition ne le veut, l'éducation intellectuelle de l'enfant? Les Case dei Bambini annoncent-elles des générations d'enfants-prodiges? Ou portera-t-on plutôt son attention d'un autre côté, sur cette discipline de la liberté, dont Mlle Montessori fait une peinture si attrayante et - je tiens à le dire de visu - si fidèle?», P. BOVET, *Préface*: viii.

<sup>351</sup> G. CIVES, «Ottimismo e libertà in Maria Montessori», in *Vita dell'Infanzia*, A. LXVI, n. 11/12 Novembre-Dicembre 2017: 15.

<sup>352</sup> «On sent bien que le noeud du problème est ici. Car pour assurer à l'enfant cette liberté de mouvements, ce développement spontané et, comme dit Mlle Montessori, cette auto-éducation, il

rispettosa» delle azioni e dei gesti dei bambini rappresentata così felicemente da Montessori nel libro così come nella realtà, mancava totalmente «nella scuola normale»<sup>353</sup>. Quali erano dunque le possibilità? Il metodo proposto era davvero compatibile con i programmi delle scuole primarie? Fu chiaro a Bovet la necessità di non limitare la propaganda soltanto ai professionisti dell'educazione, bensì d'impegnarsi per informare «tutto il pubblico» sui nuovi orizzonti possibili per le educatrici<sup>354</sup>. Anche per questo, probabilmente, l'insistenza sul prezzo contenuto del volume e la conseguente necessità di abbreviarlo.

*Les Case dei Bambini* non solo fu il primo testo della *Collection pédagogique* a portare in copertina il nome dell'Istituto Jean-Jacques Rousseau, ma «lo spirito» che animava il volume era in «straordinaria armonia» con le preoccupazioni e le ambizioni della giovane scuola di scienze dell'educazione fondata dall'Istituto stesso<sup>355</sup>. Così, dopo i ringraziamenti, che Bovet porse a Montessori in primis, alla traduttrice, definita valorosa, e a tutte le persone che gli permisero di visitare le Case dei Bambini, da Teresa Bontempi e Suor Irene Curti a Bellinzona, a Maria Valli a Milano, fino alla Società dei Beni Stabili a Roma e il barone Franchetti a La Montesca, il pedagogista svizzero concluse la *Prefazione* con un augurio:

Ci permetteremo di vedere in questa coincidenza, che probabilmente è solo per metà fortuita, un presagio felice sia per la Scuola che per il libro<sup>356</sup>.

---

faut des "directrices" très différentes de celles que nous mettons aujourd'hui à la tête de nos classes», P. BOVET, *Préface*: ix.

<sup>353</sup> «Cette curiosité respectueuse des faits et gestes de l'enfant que M.lle Montessori caractérise si heureusement, l'école normale n'a jusqu'ici rien ou presque rien fait pour l'éveiller et l'encourager», *ibidem*.

<sup>354</sup> «D'ailleurs, ce n'est pas seulement aux professionnels de l'école, ancienne, c'est au public tout entier qu'il s'agit d'ouvrir des horizons nouveaux sur le rôle de l'institutrice», *ibidem*.

<sup>355</sup> «Ce livre se trouve être le premier de cette Collection à porter sur sa couverture le nom de l'Institut J.-J. Rousseau. Par l'esprit qui l'anime il s'accorde remarquablement, on le verra, avec les préoccupations et les ambitions les plus hautes de la jeune Ecole des Sciences de l'Education», *ivi*: xii.

<sup>356</sup> «On nous permettra de voir dans cette coïncidence, qui n'est sans doute qu'à demi fortuite, un heureux augure et pour l'Ecole et pour le livre», *ibidem*.

## 2. *DISCAT A PUERO MAGISTER, L'ISTITUTO JEAN JACQUES ROUSSEAU*<sup>357</sup>

La pedagogia è all'ordine del giorno. Libri, riviste, conferenze e congressi si moltiplicano in tutti i paesi del mondo. C'è motivo di rallegrarsene, com'è bene salutare con gioia le iniziative d'ordine pratico: nuove scuole di ogni tipo che sorgono qua e là. Ma queste teorie sono d'oro e già soddisfacenti e queste pratiche si basano su fondamenta solide? Ci è permesso di dubitarne<sup>358</sup>.

Nell'autunno del 1912 Ginevra vide l'inaugurazione dell'Institut Jean-Jacques Rousseau, in Place de la Taconnerie 5.

Quando nel 1904 succedette a Théodore Flournoy<sup>359</sup> quale direttore del Laboratorio di Psicologia dell'Università di Ginevra, Eduard Claparède<sup>360</sup> cominciò a presentare alle autorità universitarie l'idea di un istituto di ricerca indipendente, dedicato allo studio dello sviluppo del bambino e della formazione degli insegnanti. Dopo numerosi tentativi falliti di convincere l'accademia dell'importanza di un simile progetto, Claparède decise di fondare un istituto privato, con il supporto di Théodore Flournoy, Edmond Bossier, Bernard Bouvier, Adrien Naville, Cornille Virdart e Adolphe Ferrère<sup>361</sup>. L'occasione della fondazione

---

<sup>357</sup> Per un racconto dettagliato della nascita dell'Institut Jean-Jacques Rousseau: R. HOFSTETTER, "L'Institut Rousseau, premier Institut DES sciences de l'éducation (1911-1912)", in R. HOFSTETTER, *Genève: creuset des sciences de l'éducation (fin du XIXe siècle-première moitié du XXe siècle)* (Ginevra: Librairie Droz, 2010): 161-203.

<sup>358</sup> «La pédagogie est à l'ordre du jour. Livres, revues, conférences et congrès se multiplient dans tous le pays du monde. Il y a lieu de s'en réjouir, comme il faut saluer avec joie les initiatives d'ordre pratique: écoles nouvelles de tout acabit qui surgissent ici et là. Mais ces théories sont-elles d'ores et déjà satisfaisantes et cette pratique repose-t-elle sur un fondement solide? Il est permis d'en douter», P. BOVET, "Un institut de pédagogie expérimentale, in *L'année psychologique*, vol. 18, 1911: 520.

<sup>359</sup> Théodore Flournoy (1854-1920), primo cugino di Claparède, fu il creatore della cattedra di Psicologia Sperimentale all'Università di Ginevra nel 1899 e, prima, fondatore del primo Laboratorio di psicologia svizzero nel 1892. Per un approfondimento vedi: E. CLAPARÈDE, "Théodore Flournoy, sa vie et son oeuvre", in *Archives de Psychologie*, vol. XVIII, 1921: 1-125.

<sup>360</sup> Per un maggiore approfondimento su Claparède: D. HAMELINE, "Eduard Claparède (1873-19490)", in *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO: Bureau international d'éducation, vol. XXII, n. 1-2, marzo-giugno 1993: 161-173.

<sup>361</sup> Cfr. D. HAMELINE, J. HELMCHEN, J. OELKERS, *L'Education nouvelle et les enjeux de son histoire: actes du colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau* (Ginevra: Laeng, 1995).

fu il bicentenario della nascita di Rousseau, considerato da Claparède il Copernico della pedagogia<sup>362</sup>.

A dirigere l'Istituto, Claparède volle a tutti i costi Pierre Bovet, al quale chiese di abbandonare il posto di professore all'Università di Neuchatel per dedicarsi anima e corpo al nuovo progetto.

Occorreva però trovare un uomo che dirigesse questo nuovo Istituto, disposto a dedicarvi tutto il suo tempo, psicologo, ma anche pedagogo e filosofo, con ampi orizzonti, convinto della supremazia del metodo scientifico, e nello stesso tempo animato da un ideale morale e sociale capace di guidare in campi che, per loro natura, sfuggono alla giurisdizione della scienza empirica. Il mio amico Pierre Bovet [.....] ha tutte queste qualità<sup>363</sup>.

Per entrambi, l'Istituto rappresentò tanto un modello quanto un esempio di ciò che una nuova pedagogia avrebbe potuto garantire: una nuova era per l'umanità futura. Senza dubbio, scrisse Bovet nel 1911 in un articolo dedicato a presentare il progetto ancora *in fieri*, esistevano ovunque «scuole di formazione per insegnanti», eppure nessuna di queste aveva «il ruolo» che i fondatori credero dovesse avere. Nelle scuole di formazione esistenti, l'obiettivo comune

---

<sup>362</sup> Cfr. R. HOFSTATTER, "Rousseau, le Copernic de la pédagogie? Un héritage revendiqué et controversé au sein même de l'Institut Rousseau (1912-2012)", in *Educació i Historia: Revista d'Historia de l'Educació*, 19, gennaio-giugno 2012, pp. 71-96. Diverso, riguardo a Rousseau, era il pensiero di Maria Montessori: in *Il Metodo*, l'autrice nominò il filosofo svizzero soltanto due volte, entrambe con riferimenti negativi. Nel primo caso, Montessori ricordò Rousseau come ispiratore di una pedagogia che aveva espresso «fantastici principi e vaghe aspirazioni di libertà infantile», connotata nel tempo, a seconda delle diverse situazioni storiche, in senso sociale, o morale o, ancora, intellettuale. Lo considerò un concetto limitato, poiché in realtà era da considerarsi universale e non pedagogico, come avevano mostrato «le scienze biologiche del XIX secolo», quando offrirono «i mezzi per studiare la vita». Nel secondo caso Rousseau fu chiamato in causa per il suo celebre aforisma: *Tout est bien sortant de mains de l'Auteur*, dal quale Montessori derivò che «l'opera dell'educatore è deleteria e guasta l'uomo», cfr. G. CIVES, "Carattere e senso delle varianti di *Il Metodo*": xxxiii-xxxiv.

<sup>363</sup> «Il fallait cependant trouver, pour diriger ce nouvel Institut, un homme disposé à y consacrer tout son temps, et qui fût aussi bien psychologue que pédagogue et philosophe, aux horizons larges, convaincu de la suprématie de la méthode scientifique dans toutes les questions relevant de l'expérience, et en même temps animé d'un idéal moral et social capable d'orienter dans les domaines échappant, de par leur nature, à la juridiction de la science empirique. Mon ami Pierre Bovet [...] possède toutes ces qualités», E. CLAPARÈDE, "Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond", in *Archives de psychologie*, vol. XII, 1912: 39.



era «d'imparare a insegnare le materie previste in un curriculum di scuola primaria o secondaria», un curriculum già pensato e strutturato da un'autorità competente. Ma non era forse il momento di mettere in discussione tali curricula? E dove altro sarebbe stato possibile farlo, se non «in un Istituto basato sul metodo scientifico», l'unico vero metodo che avrebbe dovuto «animare tutta l'istruzione superiore?»<sup>364</sup>.

Due furono, di fatto, le necessità principali cui la fondazione dell'Istituto cercò di rispondere:

Per prima cosa, abbiamo compreso che la formazione psicologica e pedagogica degli educatori fornita al momento non è sufficiente; in secondo luogo, abbiamo notato che non è stata presa alcuna misura per assicurare il progresso e lo sviluppo della scienza dell'educazione<sup>365</sup>.

Il progetto nacque con l'intenzione rendersi un centro polifunzionale, con due obiettivi fondanti: formare gli educatori e promuovere la costruzione del sapere. Affinché ciò potesse realizzarsi, Claparède era certo che «il tratto distintivo dell'Istituto» dovesse riguardare il «lavoro personale dello studente»: liberandolo dalla gabbia dell'«istruzione libresco» e dall'ansia di un eventuale «esame finale», l'educatore in formazione non sarebbe più stato «inibito nelle sue facoltà attive», al contrario avrebbe finalmente potuto apprendere in libertà, partecipando in prima persona alla costruzione di una nuova scienza dell'educazione<sup>366</sup>.

---

<sup>364</sup> «Sans doute il existe, un peu partout, des écoles normales. Mais elles ne jouent pas le rôle auquel nous pensons. Dans une école normale, il s'agit avant tout d'apprendre à enseigner les matières prévues dans un programme d'école primaire ou secondaire, programme déjà arrêté par une autorité compétente. Il n'est pas question de discuter le programme lui-même, son adaptation aux facultés de l'enfant, ou aux fins sociales que l'éducateur se pose. Il est manifeste pourtant que les questions se posent partout relativement aux programmes et aux méthodes en usage, et qu'elles sont du plus haut intérêt en même temps que d'une solution fort délicate. Où les étudier et les discuter, sinon dans un Institut fondé sur la base de la méthode scientifique qui doit animer toutes les hautes études?» P. BOVET, "Un institut de pédagogie expérimentale", in *L'année psychologique*, vol. 18, 1911: 521-522.

<sup>365</sup> E. CLAPARÈDE, "Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond", in *Archives de psychologie*, XII, 1912, p. 21, cit. in J. SOLER I MATA, "The Rousseau Institute of Geneva's influence on and presence in Catalan pedagogy in the first third of the 20th century", in *Catalan Social Sciences Review*, n. 1, 2012: 62.

<sup>366</sup> «Ce qui sera la caractéristique de l'Institut - je l'espère du moins, - c'est que l'accent sera mis avant tout sur le travail personnel de l'élève. Nous ne voulons pas que celui-ci, écrasé par

Emerso nel cuore del dibattito sul vero ruolo della pedagogia e sulla relazione tra quest'ultima e la psicologia<sup>367</sup>, l'Istituto trovò ispirazione nel vasto movimento nato a cavallo tra Ottocento e Novecento, in Europa e negli Stati Uniti, attorno alla volontà di conoscere il bambino e sviluppare nuove possibilità educative che ne permettessero una più libera e completa formazione. Questa ventata innovativa portò velocemente alla profusione di numerosi seminari, laboratori, istituti di psicologia e di pedagogia sperimentale<sup>368</sup>. Per quanto complicato possa essere comprendere che cosa Claparède raccolse dalle esperienze straniere, nelle fondamenta scientifiche dell'Istituto s'intravedono connessioni con i laboratori di psicologia sperimentale di Wundt e le scuole lavoro di Kerschensteiner in Germania, con l'educazione progressista promossa Dewey e con il Children's Institut della Clark University fondato da Stanely Hall negli Stati Uniti, con *l'école laboratoire* di Binet in Francia, con il lavoro svolto da Decroly in Belgio e con la scuola attiva pensata da Pierre Bovet e Adolphe Ferrière in Svizzera. Se non per originalità, dunque, l'Istituto si distinse certamente per essere riuscito ad aggregare in una singola realtà tutti questi elementi disgiunti, in un ambiente, quello ginevrino, rinomato per la natura delle sue ricerche in campo scientifico e scolastico.

A ben guardare, Ginevra si presentò in quegli anni come la vera culla della propagazione della nuova educazione: il Bureau International des écoles nouvelles, fondato da Adolphe Ferrière nel 1899 e da lui diretto fino al 1925, fu perennemente in contatto con la maggior parte delle scuole riformatrici a livello mondiale e ne documentò il lavoro, ma soprattutto rese Ginevra la capitale

---

l'instruction livresque et terroir pas un examen final, soit inhibé dans ses facultés actives. Ce qui est nécessaire, au contraire, c'est de l'initier au travail personnel», E. CLAPARÈDE, "Un Institut des sciences": 40.

<sup>367</sup> La relazione tra pedagogia e psicologia viene ben analizzata nei seguenti articoli: V. LUSSI, C. MULLER, V. KICIMAN, "Pédagogie et psychologie: les frontières mouvantes du développement des sciences de l'éducation à Genève", in R. HOFFSTETTER, B. SCHNEUWLY, *Sciences de l'Éducation 19e-20e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires* (Bern, Peter Lang, 2002): 383-421; M. J. RACTCLIFF, M. RUCHAT, *Les laboratoires de l'esprit. Une histoire de la psychologie à Genève 1892-1965* (Ginevra: Musée d'histoire de sciences / Editions LEP, 2006).

<sup>368</sup> Tra questi: il Teachers College della Columbia University; il Children's Institute della Clark University; la Psychological Clinic di Witmer in Pennsylvania; l'Istitut de pédologie di Gand; il Laboratoire de pédagogie expérimentale di San Pietroburgo il Laboratoire de pédagogie di Mosca. Cfr. R. HOFSTETTER, "L'Istitut Rousseau": 194.

internazionale dell'*éducation nouvelle*<sup>369</sup>. L'*Archives de psychologie*, fondato nel 1901 da Flournoy e Claparède, fu una delle riviste più influenti nonché uno straordinario veicolo nello scambio tra gli psicologi americani ed europei. Nel 1912 l'Istituto si dotò della rivista *Intermédiaires des éducateurs*, fondata con lo scopo di dare agli educatori una nuova, scientificamente fondata, prospettiva sull'infanzia. Pierre Bovet, assunto l'incarico di direttore dell'Istituto, portò con sé la collezione di *Actualités pédagogiques*, da quel momento in poi pubblicata dall'Istituto, sotto la cui egida vide la luce l'edizione svizzera del *Metodo* di Maria Montessori.

Nell'articolo programmatico, eletto a manifesto, pubblicato da Claparède nel febbraio del 1912 sulla rivista *Archives de Psychologie*<sup>370</sup>, l'autore mostrò un'incrollabile fiducia nelle virtù della scienza sperimentale, non solo per le sue intrinseche capacità di ampliare la conoscenza stessa, ma anche e soprattutto per il suo potenziale sociale. Questa convinzione accomunava la rete di studiosi e pedagogisti di cui lo stesso Claparède fu membro attivo. Molte di queste figure, impegnate in prima persona nell'educazione, credettero con convinzione che una riforma pedagogica – attuata attraverso un rinnovamento delle pratiche educative – avrebbe condotto al progresso dell'umanità nel suo insieme. Spinti dal fervore positivista di fine secolo, ritennero che l'approccio sperimentale fosse lo strumento privilegiato per tale impresa, l'unico in grado di elevare la pedagogia dal dogmatismo e dalla scolastica, in cui sembrava impantanata, per consentirle di raggiungere lo status di scienza.

Seguendo fedelmente il motto *discat a puero magister*<sup>371</sup>, i fondatori dell'Istituto credettero con fermezza che un cambio di paradigma fosse necessario in campo pedagogico: il bambino doveva essere considerato come un soggetto

---

<sup>369</sup> Cfr. D. NATHALIE, "L'éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIXe siècle", in *Histoire, économie et société*, n 1, 2002: 71-86.

<sup>370</sup> E. CLAPARÈDE, "Un Institut des sciences de l'éducation".

<sup>371</sup> Al termine di una conferenza, tenuta il 12 luglio 1913 a Bourg-en-Bresse, in occasione del congresso degli istitutori del Département de l'Ain, Claparède affermò: «Laissez-moi terminer, Mesdames et Messieurs, en vous citant notre devise de l'Institut J.-J. Rousseau: *Discat a puero magister*», E. CLAPARÈDE, "Discat a puero magister", in *Bulletin trimestriel de l'Amicale primaire de l'Ain*, ottobre 1913.

attivo, per tal ragione era fondamentale creare una didattica individualizzata, migliorare le metodologie d'insegnamento e mettere in pratica nuove forme democratiche di vita scolastica.

L'obiettivo della scuola deve essere la guida, non l'indottrinamento. Dobbiamo fare uno sforzo per presentare le lezioni del passato e del presente all'interno di una cornice di tolleranza, cercando di capire cosa possa essere buono e utile da applicare a ogni sistema. La scuola (di scienze dell'educazione) mira a rafforzare gli educatori con l'idea che solo una ricerca fedele, imparziale, serena, calma, senza un'agenda a priori, rigorosa con se stessa ma generosa e accogliente delle opinioni altrui, dubitando costantemente - con fertili dubbi su ipotesi e dimostrazioni che accendono lo spirito della ricerca della verità e allontanandosi dallo sterile scetticismo - affinché solo un metodo come questo sia in grado di aprire a noi le brillanti prospettive del futuro<sup>372</sup>.

«Orientare non indottrinare»<sup>373</sup>, questo il pensiero di fondo, da applicare sia nella formazione degli insegnanti sia, in un secondo momento, nell'educazione dei bambini.

Si tratta proprio di guidare i giovani che si dedicano all'educazione nei vasti campi che possono interessarli, d'informarli riguardo alle idee sviluppate fino ad ora attraverso le osservazioni effettuate sui bambini, d'istruirli sulle modalità esistenti per moltiplicare queste osservazioni e farle fruttare<sup>374</sup>.

Claparède visionò una struttura costruita su quattro pilastri: una scuola, dove i fondamenti dell'educazione e i metodi della ricerca scientifica potessero essere ampiamente studiati; un centro di ricerca orientato a sviluppare le scienze

---

<sup>372</sup> E. CLAPARÈDE, "Un Institut des sciences de l'éducation": 60.

<sup>373</sup> «Orienter non endoctriner», P. BOVET, "Un institut de pédagogie expérimentale": 522.

<sup>374</sup> «Il s'agit très précisément d'orienter, dans les domaines si vastes qui les intéressent, des jeunes gens et des jeunes filles qui se consacrent à l'éducation, de les mettre au courant des idées que les observations faites nous donnent désormais de l'enfant, de les renseigner sur les moyens de multiplier ces observations et de leur faire porter des fruits», *ivi*: 521.

educative; un centro d'informazione costruito attorno alla pubblicazione della rivista *L'Intermédiaire des Educateurs*; e infine un centro di diffusione e propaganda per le nuove idee generate. La scuola permise agli educatori di orientarsi, di documentarsi, ma anche di occuparsi della costruzione delle scienze pedagogiche e di formarsi al metodo scientifico. Il centro di ricerca, l'elemento più importante dell'intera impalcatura, garantì la possibilità di svolgere le indagini necessarie, con il contributo costante degli studenti, per lo sviluppo delle scienze dell'educazione. Questo creò una realtà pressoché inesistente nel resto del mondo, dove, «con l'aiuto di statistiche e di confronti tra scuola e scuola, tra paese e paese», venissero affrontate le difficoltà di esaminare «il successo di un nuovo metodo», così anche di «discutere il valore di un nuovo programma» e ancora «di enumerare gli errori commessi, di ricercare le cause di una educazione mancata», seguendo gli allievi anche nei loro progressi una volta usciti dall'Istituto, analizzando in questo modo «i frutti che l'educazione scolastica ha portato»<sup>375</sup>. Il centro d'informazione mirò ad accogliere e rendere accessibile la ricerca psicopedagogica, in particolare attraverso l'istituzione di una biblioteca perennemente fruibile agli insegnanti in formazione. Infine, l'Istituto come centro di propaganda per la riforma dell'istruzione si pose l'obiettivo di diffondere l'idea di rispetto dei diritti del bambino<sup>376</sup>.

Poiché uno degli obiettivi dell'Istituto fu quello di far fare agli studenti esperienza di lavoro sul campo, favorendo «il più possibile il contatto tra gli alunni e i bambini», i tre anni di corso previsti compresero sempre tirocini pratici in scuole annesse, dove i nuovi metodi pedagogici vennero costantemente sperimentati.

Non dimenticheremo, inoltre, che la scuola costituisce solo una parte del grande campo dell'educazione: accanto alla scuola ci sono molte opere sociali, nazionali o filantropiche, l'esistenza, i mezzi di azione e i risultati di

---

<sup>375</sup> E. C. PLATZHOFF-LEJEUNE, "Una scuola di Scienze dell'Educazione a Ginevra", in *L'educatore della Svizzera italiana : giornale pubblicato per cura della Società degli amici dell'educazione del popolo*, vol. 54, n. 20, 1912: 308-309.

<sup>376</sup> Cfr. *Program général et liste des professeurs et des étudiants*, Ginevra, Ecole des sciences de l'éducation (Institut J.-J. Rousseau), 1912.

cui il futuro educatore non può ignorare: asili nido per i più piccoli, bambini abbandonati, asili, scuole materne, asili, campi estivi, cucine scolastiche, circoli giovanili e "boy-scout", società di ginnastica, ecc. Molte di queste opere esistono a Ginevra e quindi sarà possibile vedere di persona come funzionano, come funzionano, come funzionano [...] Insisto sul fatto che sono gli esercizi pratici che, nella nostra idea, devono costituire la base su cui si baserà tutto il resto<sup>377</sup>.

È facile comprendere a questo punto l'interesse dimostrato da Pierre Bovet e dall'Istituto per il lavoro di Maria Montessori. Libertà, scienza, sperimentazione furono le parole chiave tanto della pedagogista italiana quanto del gruppo svizzero. Nel novembre del 1913 Teresa Bontempi<sup>378</sup>, allieva di Montessori di cui vedremo l'importanza in Svizzera tra poco, tenne a Ginevra, assieme a Jeanne Barrère, il primo corso pratico di pedagogia montessoriana. Da qui nacque la *Maison des petits*, una scuola annessa all'Istituto, nella quale gli studenti, sotto la guida attenta di Mina Audemars e Louise Lafandel, ebbero modo di sperimentare una serie di metodi pedagogici, tra cui quello proposto da Montessori.

Nel 1915, in un articolo pubblicato sugli *Annales de la Société Suisse d'Hygiène Scolaire*<sup>379</sup>, dedicato alle più importanti innovazioni pedagogiche emerse nei primi quindici anni del Novecento, Claparède elencò tra queste le Case dei Bambini di Maria Montessori: «un sistema fortemente discusso», scrisse, «non giudicabile prima di averlo sperimentato»<sup>380</sup>.

---

<sup>377</sup> «L'institut s'efforcera enfin de mettre le plus possible ses élèves à même de se trouver en contact avec des enfants. Nous n'oublierons pas d'ailleurs que l'école ne constitue qu'un portion du grand domaine de l'éducation: à cote de l'école existent quantité d'oeuvres diverses, sociales, nationales ou philanthropiques, dont le futur éducateur ne saurait ignorer l'existence, les moyens d'actions et les résultats acquis: crèches pour les tout-petits, enfance abandonné, classes gardiennes, colonies de vacances, cuisines scolaires jeunesse-clubs et "boy-scouts", société de gymnastique, etc. Un grand nombre de ces oeuvres existent à Genève et il sera donc possible de se rendre compte de visu de leur mode d'action, de leur fonctionnement [...] J'insiste sur le fait que ce sont les exercices pratiques qui, dans notre idée, doivent constituer la base sur laquelle tout le reste reposera», E. CLAPARÈDE, "Un Institut des sciences de l'éducation": 41.

<sup>378</sup> Per un approfondimento sul rapporto tra Maria Montessori, Teresa Bontempi e la Società Umanitaria di Milano: W. SAHLFELD, A. VANINI, "La rete di Maria Montessori in Svizzera", in *Annali di storia dell'educazione*, vol. 25, 2018: 163-180.

<sup>379</sup> E. CLAPARÈDE, "Les innovations": 248-256.

<sup>380</sup> «Je ne puis ici entrer dans le détail d'un système fort discuté, mais qu'il est nécessaire d'expérimenter avant de juger», *ibidem*: 254.

Abbiamo predisposto nell'Istituto J. J. Rousseau una *Maison des petits* (Casa dei Bambini), nella quale il sistema Montessori è, in una certa misura, messo in pratica, e con successo. Questo sistema reintroduce nell'educazione dei bambini quella spontaneità, quell'iniziativa, quell'individualità, presente nelle idee di Froebel, ma che i suoi successori mi pare abbiano ridotto eccessivamente, trasformandole in un sistema uniforme e rigido. Solo il futuro c'illuminerà a riguardo<sup>381</sup>.

### 3. LA MAISON DES PETITS DELL'INSTITUT JEAN JACQUES ROUSSEAU

Quando nell'ottobre del 1913 Teresa Bontempi e Jeanne Barrère presentarono a Ginevra, nella cornice di un corso dell'Istituto, l'esperienza di Maria Montessori, sollecitando la presenza dei bambini per rendere la spiegazione più chiara, i genitori dei più piccoli, sedotti da quanto osservato, chiesero che l'esperimento fosse prolungato all'interno dell'Istituto. Hélène Antipoff, Marguerite Eugster e Marguerite Gagnebit, studentesse del Jean-Jacques Rousseau, s'impegnarono perché ciò avvenisse.

Dato il successo dell'approccio, la *Maison des Petits*, così nominata in riferimento alle Case dei Bambini montessoriane, fu subito aperta all'interno dell'Istituto, e trasferita poco dopo in una delle proprietà di Claparède immersa nel verde, al numero 16 del chemin Sautter<sup>382</sup>. Nel settembre del 1914<sup>383</sup> venne

---

<sup>381</sup> «Nous avons organisé dans l'Institut J. J. Rousseau une Maison des Petits où le système Montessori est pratiqué dans une certaine mesure, et avec succès. Ce système réintroduit dans l'éducation des petits cette spontanéité, cette initiative, cette individualité, qui était dans les idées de Froebel, mais que ses successeurs me paraissent avoir trop réduite, en coulant leurs procédés dans un moule uniforme et rigide. L'avenir nous éclairera à ce sujet», *ivi*.

<sup>382</sup> La *Maison des Petits* cambiò più volte locazione nel corso degli anni. Tra il 1919 e il 1929, i suoi locali furono trasferiti al n. 9 di avenue de Champel (in un'altra villa a Claparède). Nel 1922, divenne una scuola pubblica e nel 1929 venne nuovamente spostata in Boulevard Carl-Vogt. Mina Audermars e Louise Lafandel ne restarono alla guida fino al 1945. Nel 1970, l'Institut Jean-Jacques Rousseau divenne Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione e, nel 1975, Facoltà. La *Maison des Petits* (situata au quai Wilson) è la scuola di applicazione della Facoltà, mentre è sotto la supervisione della Direction de l'Enseignement Primaire. La scuola è stata poi diretta dalla professoressa Germaine Duparc fino al 1978.

<sup>383</sup> «Dès le début de notre expérience à la "Maison des Petits" (septembre 1914)», M. Audemars, L. Lafandel, *La Maison des Petits de l'Institut J. J. Rousseau*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1923, p. 9.

istituzionalizzata e affidata alla maestra Mina Audimars; l'anno seguente, quando una nuova classe fu aperta per accogliere i numerosi iscritti, Louise Lafandel si unì alla collega. Insieme, Audimars e Lafandel, entrambe provenienti dal movimento froebeliano, diressero la *Maison des Petits* per oltre tre decenni.



La *Maison des Petits*, nel parco della proprietà di E. Claparède (1920ca)<sup>384</sup>

Nel 1917, la scuola elementare *Maison des Grands* fu fondata e diretta da Paul Meyhoffer, fino a quando, nel 1921, dovette chiudere per mancanza di fondi. Al contrario, la *Maison de Petits* non solo sfuggì questo triste destino grazie ai sussidi forniti dai genitori dei bambini, ma nel 1922 il cantone ginevrino la integrò nel sistema educativo statale<sup>385</sup>.

Nel 1923 Audermas e Lafandel misero nero su bianco in una *brochure* dedicata «ai numerosi visitatori», così come «ai genitori degli allievi e agli amici» della scuola, «il racconto della loro esperienza»<sup>386</sup>.

Eccola... la *Maison des Petits*. Alcuni la considerano come un *laboratorio*

<sup>384</sup> Cfr. <https://www.unige.ch/archives/aijrr/fonds/mdp/>

<sup>385</sup> Cfr. R. KOHLER, *Jean Piaget* (London: Bloomsbury Library of Educational Thought, 2014): 66.

<sup>386</sup> «Cette modeste brochure est destinée à répondre à un désir quotidiennement exprimé soit par les nombreux visiteurs que nous accueillons dans notre maison, soit par les parents de nos élèves et les amis de l'école. Elle ne remplace pas, mais elle devance le petit volume dès longtemps annoncé: *Récite d'une expérience*», *ivi*: 4.



dove il bambino è sottomesso a delle esperienze destinate soprattutto a soddisfare le ricerche degli psicologi. Ma quanto è più corretta la definizione data da un ispettore giapponese che, un paio di mesi fa, cercando di riassumere le sue impressioni, si esprimeva così: “Qui, È L’OSSERVATORIO DEL BAMBINO, scopriamo le sue possibilità e le coltiviamo<sup>387</sup>.”

Un’altra comparazione che le due direttrici trovarono azzeccata fu quella avanzata da un’educatrice americana, che dopo aver osservato il lavoro svolto nella Casa per circa due settimane, descrisse l’influenza dell’ambiente sui bambini come quella «di un’INCUBATRICE»<sup>388</sup>.

La crescita del bambino non è disciplinata dalle stesse leggi che regolano la vita universale?

Non è solo perché il seme è un seme che diventerà un fiore!

Il seme darà il fiore, purché sia collocato in un ambiente favorevole alla germinazione e alla fioritura<sup>389</sup>.

Con questa metafora montessoriana, le autrici cercarono di spiegare il fulcro del loro lavoro svolto alla *Maison des Petits*: «l’osservazione intensiva» era l’unico vero elemento che permettesse all’educatore «di scoprire le possibilità di crescita» del bambino e che dettasse le leggi da rispettare. Solo osservando era possibile definire le condizioni dell’ambiente, che doveva essere «in armonia» con le esigenze dei fanciulli. Questi ultimi – scrissero le direttrici – avevano in sé tutti i

---

<sup>387</sup> «C’est là ... la Maison des Petits. D’aucuns la considèrent comme un *laboratoire*, où l’enfant est soumis à des expériences destinées avant tout à satisfaire les recherches des psychologues. Mais combien plus juste cette appellation d’un inspecteur japonais qui, il y a tantôt deux mois, essayant de résumer ses impressions, s’exprimait ainsi: “Ici, C’EST L’OBSERVATOIRE DE L’ENFANCE, on découvre les pouvoirs de l’enfant et on les cultive», M. AUDEMARS, L. LAFENDEL, *La Maison des Petits de l’Institut J. J. Rousseau* (Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1923): 7.

<sup>388</sup> «Un autre comparaison, non moins suggestive, fut celle d’une éducatrice américaine qui, ayant assisté pendant deux semaines au travail journalier des enfants, assimilait l’influence du milieu à celui d’une COUVEUSE», *ibidem*.

<sup>389</sup> «La croissance de l’enfant n’est-elle pas régie par les mêmes lois que celles qui président à la vie universelle? Ce n’est pas seulement parce que la graine est graine qu’elle deviendra fleur! [...] La graine donnera la fleur, à condition qu’elle soit placés dans le milieu favorable à la germination et à la floraison», *ivi*: 8.

principi per formare autonomamente il loro essere: «avidì interrogatori», avevano sete «di osservare di persona» e di sperimentare quelle «impressioni dirette», che solo un ambiente strutturato su misura avrebbe potuto garantire<sup>390</sup>.

Nella *brochure* Audemars e Lafendel descrissero precisamente il doppio scopo assegnato alla *Maison*. Per prima cosa era di fondamentale importanza cercare, sperimentare e verificare l'efficacia dei nuovi metodi pedagogici; in secondo luogo era altrettanto saliente guidare un team di giovani educatori a contatto con le verità svelate dai bambini stessi. «Di giorno in giorno, l'educatore che rispetta le leggi della crescita assiste a ogni tipo di manifestazione, a vere e proprie trasformazioni»<sup>391</sup>: anche la più piccola evoluzione del bambino era per i tirocinanti-educatori una nuova lezione da apprendere e ricordare. Di fatto, l'Institut Jean-Jacques Rousseau permetteva agli studenti particolarmente interessati all'educazione, di svolgere un tirocinio di «uno, due, a volta fin tre anni»<sup>392</sup>, a seconda dell'obiettivo che volessero perseguire.

Le direttrici promossero un approccio eclettico, basato principalmente sull'educazione funzionale di Claparède, legata alla teoria dello sviluppo distinta in fasi. Inizialmente il bambino adattava le cose a se stesso, in un secondo momento l'attività motoria si combinava spontaneamente all'attività mentale, per arrivare al punto in cui avrebbe integrato le esigenze esterne alla sua realtà psichica, abbracciando il mondo che lo circondava con una curiosità quasi scientifica. A queste singole fasi corrispose l'organizzazione degli ambienti, ognuno dedicato a una specifica funzione e rivolto ad una specifica età: la stanza della costruzione, quella per la modellazione, una per il linguaggio e un'altra ancora per il calcolo, così come un laboratorio per gli apprendisti e uno per i ricercatori. I giochi vennero costruiti su misura, adattandoli alle esigenze e agli interessi delle diverse

---

<sup>390</sup> «Une observation intensive de l'enfant met l'éducateur en mesure de découvrir toutes les possibilités de croissance qui sont en lui. C'est cette observation qui impose rigoureusement les lois auxquelles il doit se conformer. C'est elle qui dicte les conditions du milieu qui doit être en harmonie avec ces lois. L'enfant part de lui-même pour aller à la recherche, à la conquête de tout ce qui est nécessaire à la formation de son être. Il a en lui tous les principes de croissance [...] questionneur avide, il a soif de voir par lui-même. Il doit se nourrir d'expériences personnelles, il lui faut des impressions de première main», *ibidem*.

<sup>391</sup> «De jour en jour, l'éducateur respectueux des lois de croissance assiste à des éclosions de tous genres, à de véritables transformations», *ivi*: 13.

<sup>392</sup> «Les élèves qui se destinent particulièrement à l'éducation des petits y font un stage de un, deux, ou parfois trois ans, suivant le but qu'elle poursuivent», *ivi*: 28.

fasi.

In accordo con questi concetti vennero definiti i ruoli e le attività delle educatrici così come quelli dei tirocinanti in formazione. Questi ultimi, che passavano alla *Maison* da uno a tre anni della loro formazione, avevano l'obbligo di presentarsi nella scuola tre mattine la settimana, scegliere in quale aula lavorare, osservare i bambini, studiare i programmi da presentare secondo le loro esigenze e poi discutere in gruppo le problematiche emerse e le impressioni che il lavoro aveva destato in loro. Al fine di preparare al meglio il materiale didattico, rispondendo alle «curiosità scientifiche» dei fanciulli, l'Istituto mise a disposizione dei tirocinanti un'intera biblioteca in cui questi potessero svolgere le loro ricerche<sup>393</sup>.

La *Maison des Petits* rappresentò anche uno dei principali punti di forza dell'Istituto, che fin dall'inizio si era proposto anche come centro di ricerca per le nuove pratiche educative. Tre furono le principali ramificazioni di quest'ambito: il primo, specifico per le direttrici, si sviluppò all'interno della pratica educativa, permettendo, attraverso momenti di confronto e riflessione, di definire quali fossero le fasi di sviluppo dei bambini e di adattare a esse la pratica pedagogica stessa; il secondo riguardò principalmente i tirocinanti, a cui fu richiesto di condurre osservazioni e analisi sistematiche dei metodi applicati. L'ultimo, che fu soprattutto il risultato della ricerca inaugurata da Jean Piaget e dei suoi collaboratori, riguardò le possibilità della *Maison* di presentarsi quale terreno fertile per lo studio di una nuova psicologia infantile.

I tirocinanti del secondo anno, aspiranti al diploma della *Maison des Petits* erano responsabili di piccoli gruppi di bambini dai 6 ai 7 anni. A loro scelta, potevano studiare una materia particolare: Audemars e Lafandel riportarono l'esperienza di chi scelse d'insegnare «la letteratura» e per questo fu avviato all'approfondimento del metodo di «Decroly»; altri preferirono specializzarsi «in matematica», altri ancora si documentarono «sull'origine della navigazione»,

---

<sup>393</sup> «Une bibliothéque bien fournie est à la disposition des élèves qui doivent se mettre à même de satisfaire la *curiosité scientifique*, dans sa période d'éveil», *ivi*: 29.

poiché a questo si erano dimostrati interessati i bambini che avevano in custodia<sup>394</sup>.

Agli studenti più avanzati fu data la possibilità di presentare il loro lavoro personale, relativamente le pratiche svolte. Questo diede loro lo spazio di discutere del materiale utilizzato con i bambini, in base anche ai diversi metodi d'insegnamento attuati. Montessori, Froebel, Dewey e Decroly furono solo alcuni dei pedagogisti le cui teorie furono testate e approfondite nella *Maison des Petits*. Gli studenti interessati ad approfondire un metodo in particolare, potevano raggruppare un piccolo gruppo di bambini in una stanza riservata specificatamente allo scopo.

Forse sulla scia della Casa dei Bambini parigini, che aveva aperto le porte anche agli insegnamenti di Alice Hérès e Emile Dalcroze<sup>395</sup>, forse nello spirito che accomunò molte delle figure che scelsero di abbracciare la filosofia montessoriana senza tuttavia elevarla a unica pratica possibile d'insegnamento, o forse, semplicemente, nel pieno spirito di ricerca scientifica per cui si distinse l'Istituto Jean-Jacques Rousseau, la *Maison des Petits*, pur avendo nel nome un esplicito riferimento alle Case dei Bambini, scelse di abbracciare quante più pratiche pedagogiche possibili per poter studiare, allievi, insegnanti e direttrici assieme, quale fosse il miglior metodo (o l'insieme di metodi) per educare le nuove generazioni.

Più ortodosso, in questo senso, fu il lavoro delle allieve italiane di Maria Montessori, che non solo diffusero in maniera esemplare la pedagogia montessoriana nel Canton Ticino. Le stesse, permisero la creazione di una rete di relazioni straordinaria tra la Svizzera, la Società Umanitaria di Milano e Montessori stessa, con uno scambio continuo d'informazioni, materiali e direttrici, che rafforzò le pratiche svolte tanto in Ticino quanto in Italia<sup>396</sup>.

---

<sup>394</sup> «Les stagiaires de deuxième année aspirant au diplôme de la Maison des Petits ont la responsabilité de petits groupements d'enfants de 6 à 7 ans. A leur choix, elles étudient un sujet particulier; ainsi cette année l'une d'elle a choisi l'enseignement de la lecture et s'est initiée à la méthode Decroly; une deuxième a choisi l'initiation mathématique et la troisième s'est spécialement documentée en vue de renseigner les enfants l'origine de la navigation», *ivi*: 29-30.

<sup>395</sup> Vedi in questa tesi: 166.

<sup>396</sup> Strumento irrinunciabile per la comprensione dell'evoluzione del movimento montessoriano in Svizzera è il testo di H. BAUMANN, *Hundert Jahre Montessori-Pädagogik. 1907-2007. Eine Chronik der Montessori-Pädagogik in der Schweiz* (Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag, 2007).

## CAPITOLO 4 L'EDIZIONE FRANCESE

### 1. PAUL LAPIE E L'EDIZIONE FRANCESE

Abbiamo preso in considerazione la sua proposta; tuttavia, mi dispiace doverla informare che non crediamo che quest'opera abbia in Francia sufficienti possibilità di vendita per garantire il successo della pubblicazione.<sup>397</sup>

Con queste parole, il 6 gennaio 1914, Maurice Labouret, amministratore della Librairie Hachette & Cie, gigante dell'editoria in patria e all'estero<sup>398</sup>, rifiutò senza mezzi termini la richiesta di Alfredo Bruno di curare e pubblicare la prima edizione francese de *Il Metodo della Pedagogia Scientifica*. Con la copia del manoscritto tra le mani, Labouret dichiarò a Bruno di non trovare condizioni sufficienti per «dare seguito al suo progetto»<sup>399</sup>. La paura di non ottenere il successo di vendite sperato dall'avvocato, inibì la casa editrice dall'investire nella pubblicazione.

L'anno precedente, in Svizzera, anche la casa editrice Delachaux & Niestlé aveva rifiutato la richiesta di Alfredo Bruno di pubblicare una nuova traduzione del *Metodo*, basata sulla seconda edizione italiana che, al momento della corrispondenza (marzo 1913) non era ancora stata data alle stampe. Il 5 luglio 1912, l'avvocato aveva ricevuto da Ermanno Loescher & Co, la conferma che la casa editrice torinese era pronta «a far stampare» a loro spese «la seconda edizione italiana dell'opera della Signora Professoressa Maria Montessori»<sup>400</sup>, ma la casa

---

<sup>397</sup> «Nous avons néanmoins examiné la proposition que vous avez bien voulu faire; mais, j'ai le regret de vous informer que nous ne croyons pas que cet ouvrage ait en France des chances suffisantes de vente pour assurer le succès de cette publication», lettera inviata dalla Librairie Hachette & Cie ad Alfredo Bruno, il 6 gennaio 1914. Archivio AMI.

<sup>398</sup> Per un approfondimento della storia della casa editrice Hachette: P. FOUCHÉ, "Les tentations hégémoniques de la Librairie Hachette", in *Esprit*, vol. 295, n. 6, giugno 2003: 73-91.

<sup>399</sup> «J'ai bien reçu l'exemplaire du volume de Mme Montessori que vous m'avez fait remettre, volume d'ailleurs, que nous connaissions déjà [...]J'ai bien reçu l'exemplaire du volume de Mme Montessori que vous m'avez fait remettre, volume d'ailleurs, que nous connaissions déjà», lettera inviata dalla Librairie Hachette & Cie ad Alfredo Bruno, il 6 gennaio 1914. Archivio AMI.

<sup>400</sup> Lettera inviata dalla casa editrice Ermanno Loescher & Co ad Alfredo Bruno il 5 luglio 1912. Archivio AMI.

editrice di Neuchâtel, che aveva curato la prima edizione svizzera del volume, credeva che «il metodo Montessori non fosse ancora abbastanza conosciuto nei paesi di lingua francese» per accogliere immediatamente «il desiderio dell'autrice» di pubblicare una nuova traduzione del testo<sup>401</sup>. La prima edizione svizzera era stata particolarmente onerosa per la piccola casa editrice, nonostante «Montessori avesse amabilmente rinunciato a tutti i diritti di traduzione», per questa ragione il direttore avanzò una contro proposta ad Alfredo Bruno: una seconda edizione «uguale alla prima», che senza dubbio avrebbe preparato il terreno per «una terza edizione più conforme al volere dell'autrice»<sup>402</sup>.

Attraverso un continuo scambio di lettere, tra marzo e giugno 2013, gli editori svizzeri arrivarono a formulare la loro proposta finale: una nuova edizione dell'opera, con un tiraggio di 2000 copie, 800 franchi di diritti per l'autore e 25 copie gratuite. «Se la sua risposta sarà negativa, ci troveremo obbligati, pur dispiaciuti, a rinunciare definitivamente a questa ristampa», dichiarò Arthur Delachaux (direttore della casa editrice dal 1912), sperando probabilmente di mettere pressione a Bruno. «Sarebbe certo un peccato», concluse Delachaux, rinunciare proprio quando «l'attenzione del pubblico comincia ad essere attirata sul metodo Montessori»<sup>403</sup>. A seguito di una lettera in cui Bruno dichiarò che Montessori aveva rifiutato anche l'ultima proposta, Delachaux scrisse per comunicare che, data la decisione, non sussisteva più alcun motivo per continuare la corrispondenza, ponendo, apparentemente fine, al rapporto tra le due parti. In realtà, l'editore svizzero contattò Bruno, il 29 dicembre 1913, chiedendo, «nel caso non avesse già nuove trattative in corso con altri editori», quali sarebbero i diritti

---

<sup>401</sup> «Notre impressione à tous deux est que la méthode MONTESSORI n'est pas encore suffisamment connue en pays de langue française pour qu'il soit possible de répondre maintenant au désir de l'auteur de faire une nouvelle traduction sur la deuxième édition italienne qui n'est du reste pas encore sortie de presse». Lettera inviata da Arthur Delachaux, direttore della casa editrice Delachaux & Niestlé ad Alfredo Bruno l'8 marzo 1913. Archivio AMI.

<sup>402</sup> «Ainsi que nous l'écrivions en date du 8 Février écoulé à Madame Montessori, la publication de la première édition française des Case dei Bambini a été très onéreuse pour nous, alors même que l'auteur avait bien voulu renoncer aimablement à tous droits de traduction. Cette deuxième édition que nous vous demandons de pouvoir faire pareille à la première serait sans doute un acheminement à une troisième édition plus conforme aux vœux de l'auteur». *Ivi*.

<sup>403</sup> «Si la réponse était négative, nous nous verrions, bien à regret, dans l'obligation de renoncer définitivement à cette réimpression et cela à un moment où l'attention du public commence à être attirée sur la méthode Montessori». Lettera inviata da Arthur Delachaux, direttore della casa editrice Delachaux & Niestlé ad Alfredo Bruno il 5 giugno 1913. Archivio AMI.

da pagare all'autrice per una nuova edizione francese nel formato «in-8», lo stesso dell'edizione tedesca «appena pubblicata», utilizzando le stesse immagini di quest'ultima<sup>404</sup>. La proposta venne lasciata cadere, Delachaux fece un ultimo tentativo agli inizi di gennaio del 1914, ma il progetto non fu portato avanti e la Svizzera si fermò alla pubblicazione della prima edizione abbreviata.

A ben guardare, Alfredo Bruno si era già mosso, nel febbraio del 1913, per trovare un nuovo editore che volesse pubblicare la versione integrale del *Metodo*. In una lettera, datata 13 ottobre 1913 e inviata all'avvocato da Paul Gillon, uno dei tre direttori della casa editrice parigina Larousse<sup>405</sup>, leggiamo che Bruno aveva contattato, il 25 febbraio dello stesso anno, il giornalista brussellese Gérard Harry, corrispondente di *Figaro* e di *L'Illustration*. Quest'ultimo girò l'offerta alla casa editrice Larousse:

Il Signor Gérard Harry, di Bruxelles, ci propone di pubblicare una traduzione francese dell'opera della Signora Montessori *Metodo della pedagogia scientifica*<sup>406</sup>.

Paul Gillon si dimostrò interessato, mettendo subito in chiaro, tuttavia, che la proposta fatta da Bruno a Gérard Harry non era economicamente sostenibile. Chiese all'avvocato di garantirgli le stesse condizioni accordate a Heinemann, per la pubblicazione dell'edizione inglese del 1912: «il pagamento dei diritti al 10% sul prezzo di catalogo di ogni copia venduta». In cambio la casa editrice avrebbe assunto a suo carico le spese di traduzione. Gillon concluse la proposta dicendo che

---

<sup>404</sup> «Au caso ù vous n'auriez pas encore traité pour une nouvelle édition française des "Case dei Bambini" de Madame Montessori, veuillez bien nous faire savoir quels seraient les droits à payer à l'auteur pour une nouvelle édition française en format in-8, comme l'édition allemande qui vient de paraître et en utilisant les clichés de cette édition allemande». Lettera inviata da Arthur Delachaux, direttore della casa editrice Delachaux & Niestlé ad Alfredo Bruno il 29 dicembre 1913. Archivio AMI.

<sup>405</sup> Gli altri due direttori erano Emile Moreau e Claude Augé.

<sup>406</sup> «Monsieur Gérard Harry, de Bruxelles, nous propose de publier une traduction française de l'ouvrage de Madame Montessori "*Metodo della pedagogia scientifica*". Lettera inviata da Paul Gillon, direttore della casa editrice Larousse, ad Alfredo Bruno il 13 ottobre 1913. Archivio AMI.

«per avere successo», il testo non sarebbe dovuto costare al pubblico più di 5 franchi<sup>407</sup>.

La risposta di Alfredo Bruno giunse a dicembre, e, a un giorno esatto di distanza dalla lettera di rifiuto inviata dalla casa editrice Hachette, Larousse contattò nuovamente l'avvocato:

Noi saremmo felici di pubblicare la traduzione francese dell'opera della Signora Montessori e di contribuire alla sua diffusione nei paesi di lingua francese. Ma, come le abbiamo già detto, le opere di pedagogia, per quanto interessanti possano essere, devono essere di un prezzo abbordabile per raggiungere in Francia un fatturato redditizio, gli acquirenti vengono reclutati principalmente nella clientela dei Membres de l'Enseignement, di conseguenza le risorse sono modeste.<sup>408</sup>

Dimostrato l'interesse verso l'autrice e il suo pensiero, la casa editrice presentò le sue condizioni, ampliando leggermente la prima proposta inviata Bruno: «10% sul prezzo di catalogo per le prime cinquemila copie vendute; 15% sulle copie successive» e venti copie gratuite per Montessori<sup>409</sup>. Il 25 gennaio Bruno rispose accettando le condizioni e due settimane dopo, l'11 febbraio, Larousse scrisse all'avvocato per rallegrarsi dell'accordo raggiunto. A conferma di quanto discusso, il 17 marzo Larousse allegò il progetto di contratto tra la casa editrice francese e la dottoressa, caldeggiando una celere risposta, firmata da Maria Montessori, al fine di proseguire con la stesura definitiva. Lusingati dall'interesse dimostrato dalla

---

<sup>407</sup> «Nous venons donc vous demander, si toutefois Madame Montessori n'a pas déjà cédé le droit de traduction en langue française, si elle consentirait à nous faire les mêmes conditions qu'à Monsieur Heinemann, de Londres, c'est à dire paiement d'un droit de dix pur cent sur le prix de catalogue de chaque exemplaire vendu, les frais de traduction étant à notre charge», *ivi*.

<sup>408</sup> «Nous serions heureux de publier la traduction française de l'ouvrage de Madame Montessori et de contribuer à sa diffusion dans les pays de langue française. Mais, nous vous l'avons dit, les ouvrages de pédagogie, si intéressants soient-ils, doivent être d'un prix abordable pour atteindre en France un chiffre de vente, rémunérateur les acheteurs se recrutant en grande majorité dans la clientèle des Membres de l'Enseignement dont les ressources sont modestes». Lettera inviata da Paul Gillon, direttore della casa editrice Larousse, ad Alfredo Bruno il 7 gennaio 1914. Archivio AMI.

<sup>409</sup> «Toutefois, désiraux d'aboutir à un accord, nous consentons à élargir un peu nos conditions premières et nous vous proposons les suivantes: 10% sur le prix du catalogue pour les cinq premiers mille exemplaires vendus; 15% sur les exemplaires suivantes; il serait remis gratuitement à Madame Montessori, une fois pour toutes, vingt exemplaires de l'édition française», *ivi*.



pedagogista per le loro pubblicazioni, gli editori si prodigarono subito per garantirle la riduzione sull'eventuale acquisto di volumi presenti nel loro catalogo, ma soprattutto, dichiararono di volersi prendere massima cura della traduzione e dell'esecuzione materiale dell'opera<sup>410</sup>.

Non sono riuscita a reperire negli archivi nessun'altra corrispondenza intercorsa tra Alfredo Bruno e la casa editrice parigina relativamente a questo periodo. Ciò che sappiamo è che nel 1916, la casa editrice Larousse pubblicò la *Pédagogie Scientifique* in tre tomi: *I. La maison des enfants; II-III. Education élémentaire*. A tradurre le opere in francese fu l'americana Mary Rebecca Cromwell. Nata a Brooklyn, New York, il 14 ottobre 1869, era figlia di Esther Whitmore Husted e di Frederic Cromwell, nonché la maggiore di cinque fratelli<sup>411</sup>. Dal 1893 compì più volte la traversata oceanica per raggiungere la Francia, e nel 1902 si trasferì definitivamente a Parigi, al numero 46 di rue Spontini nel sedicesimo *arrondissement*<sup>412</sup>. Insegnante negli Stati Uniti, Mary Cromwell continuò la sua attività anche in Europa e, come moltissimi altri americani, nel 1910 viaggiò fino a Roma per incontrare Maria Montessori e fare esperienza diretta del suo metodo. Con molta probabilità fu tra le allieve del I Corso internazionale, tenuto a Roma da Montessori dal 15 gennaio al 15 maggio 1913. Come vedremo più nel dettaglio, ispirata dal lavoro visto e studiato nel quartiere di San Lorenzo, Cromwell fondò a Parigi, durante la prima guerra mondiale, una serie di classi montessoriane per accogliere, riabilitare ed educare i bambini rifugiati e orfani di guerra. Aprì inoltre un laboratorio, anch'esso a Parigi, dove soldati reduci e mutilati di guerra lavorarono per costruire i set di materiali montessoriani e i piccoli oggetti di arredamento, necessari per strutturare le classi e educare i bambini. Riconoscente verso il paese che l'aveva accolta e le aveva permesso di avviare l'esperimento montessoriano, durante la guerra Mary Cromwell «donò in molte scuole materne», nella capitale così come nelle province, «e in sessanta scuole normali», set di materiale montessoriano «per migliorare gli eccellenti processi d'insegnamento

---

<sup>410</sup> «Soyez persuadé que nous apporterons tous nos soins à la traduction et à l'exécution matérielle du célèbre ouvrage de Madame Montessori», *ivi*.

<sup>411</sup> Cfr. F. SERINA-KARSKY, *L'Education nouvelle incarnée dans les classes – Marie-Aimée Niox-Chateau, une montessorienne à l'école nouvelle*, 2019, hal-02267122.

<sup>412</sup> *Ibidem*. L'autrice ha trovato queste informazioni controllando le liste dei passeggeri che effettuarono le traversate oceaniche, e sui censimenti del New York Social Register.

già in atto»<sup>413</sup>. La traduzione, conforme al testo italiano sia per scientificità sia per le metafore utilizzate, presentò solo in alcuni casi qualche improprietà tecnica, ascrivibile probabilmente al fatto che Cromwell, americana, tradusse in francese un testo originariamente in italiano. L'errore più evidente, per dare esempio della piccolezza delle improprietà linguistiche, fu quello di tradurre come le sostanze «proteiche» alimentari come sostanze amidacee e grasse, sulla stessa base delle sostanze azotate.

Paul Lapie, direttore dell'istruzione primaria dal maggio del 1914 al 1925, dimostrò il suo interesse per il pensiero di Maria Montessori e per il lavoro svolto da Mary Cromwell sia visitando numerose volte le classi fondate dalla coraggiosa americana, sia, soprattutto, decidendo di scrivere la preazione a *Pédagogie scientifique. La maison des enfants*, pubblicata da Larousse nel 1916<sup>414</sup>.

Il metodo di Montessori non è sconosciuto tra gli educatori francesi. È stato più volte descritto nelle nostre recensioni e nei nostri giornali pedagogici. Eppure, è meno diffuso nel nostro paese di quanto non lo sia nella maggior parte d'Europa e dell'America. Esiste forse un'incompatibilità tra le idee dell'illustre dottoressa italiana e le nostre?<sup>415</sup>

Con questa importante riflessione (che in parte richiama l'osservazione avanzata da Bovet nell'edizione Svizzera), Paul Lapie aprì la prefazione alla prima traduzione integrale francese del *Metodo*. Di fatto, il nome di Maria Montessori era noto al pubblico francese già dal secolo precedente: *Le Temps* parigino aveva

---

<sup>413</sup> «Et, de même, par une délicate pensée pour le pays qu'elle habite depuis longtemps et qu'elle aime avec passion, c'est à plusieurs de nos écoles maternelles de Paris et de province, et à soixantedix de nos Ecoles normales, qu'elle a voulu faire don du matériel montessorien pour un essai on, plutôt, pour une addition aux procédés excellents déjà en usage dans nos maternelles». M. WOLFF, "Maison des enfants ou la Méthode d'éducation de Mme Maria Montessori", in *Larousse Mensuel Illustré*, n. 147, Maggio 1919: 788.

<sup>414</sup> Cfr., *ibidem*.

<sup>415</sup> «La Méthode de Mme Montessori n'est pas inconnue des éducateurs français. Elle a été plusieurs fois décrite dans nos revues et nos journaux pédagogiques. Pourtant, elle est moins répandue dans notre pays que dans la plupart des grandes nations d'Europe et d'Amérique. Est-ce qu'il y aurait incompatibilité entre les idées de l'illustre doctoresse italienne et les nôtres?», P. LAPIE, *Preface*, in M. MONTESSORI, *Pedagogie Scientifique. I. La Maison des Enfants. Edition du Centenaire* (Paris: Les Editions E S F, 2016): p. 10. Prima edizione, Paris, Larousse, 1916.

riportato la sua presenza al congresso femminista di Berlino nel 1896<sup>416</sup>; *La Fronde*, nel 1899, parlando del lavoro per la *Lega nazionale per la protezione dei bambini deficienti*, l'aveva descritta «coraggiosa, entusiasta, tenace, di chiara e persuasiva elevazione, modesta, elegante», un tipo di «donna moderna che onora il femminismo del miglior genere»<sup>417</sup>. Nel 1911 erano usciti i primi articoli sul metodo: «Un'educatrice, la signorina Montessori, che senza dubbio non ha inventato qualcosa di nuovo, ma ha ritrovato, modificandolo secondo il suo istinto d'apostola e di donna, il principio dell'educazione intuitiva»<sup>418</sup> scrisse *Le Gil Blas*; *Le Matin*, riprendendo uno dei primi articoli pubblicati sul *McClure's Magazine* titolò: «Autoeducazione. Alcuni bambini italiani e americani di quattro anni imparano da soli a leggere e scrivere»<sup>419</sup>. Ai lettori francesi fu presentata una Montessori impegnata «a dare al bambino, fin dalla più tenera età, una concezione esatta della vita», nella quale lui per primo doveva essere coinvolto: nelle classi montessoriane «ogni sforzo viene compiuto affinché lo studente impari a fare affidamento principalmente su se stesso e a collaborare attivamente alla sua istruzione»<sup>420</sup>. Un metodo valido, scientifico, sperimentato, che la Svizzera, «il paese per eccellenza delle sperimentazioni scolastiche»<sup>421</sup>, aveva già deciso di adottare da tempo.

Perché, dunque, nonostante gli educatori francesi ne fossero a conoscenza, il pensiero della scienziata italiana non ebbe in Francia la stessa diffusione ottenuta negli altri paesi europei e in Nord America? «È possibile che le idee della

---

<sup>416</sup> *Les socialistes Italiens*, in *Le Temps*, 14 ottobre 1896.

<sup>417</sup> «Courageuse, enthousiaste, tenace, d'un élévation claire et persuasive, modeste, élégante et jolie, - ce qui ne gate rien - c'est un type de femme moderne qui fait honneur au féminisme de la meilleure espèce», *La Fronde*, 10 gennaio 1899: 1.

<sup>418</sup> «Une institutrice, Mlle Montessori, n'a pas inventé, sans doute, mais elle a retrouvé, en le modifiant selon son instinct d'apôtre et de femme, le principe de l'éducation intuitive», R. VEYSSIE, «Pour nos bambins», in «*Le Gil Blas*» au Théâtre, dans les Lettres et dans les Arts, 14 luglio 1911: 1.

<sup>419</sup> «Auto-éducation. Des enfants italiens et américains de quatre ans apprennent d'eux-mêmes à lire et à écrire», in *Le Matin*, 15 agosto 1911: 1.

<sup>420</sup> «Disons seulement qu'elle tend à donner à l'enfant, dès son plus jeune âge, une conception exacte de la vie à laquelle il doit être mêlé. Tout est mis en oeuvre pour que l'élève apprenne à compter surtout sur lui-même et à collaborer de façon active à son instruction», *Pour l'éducation des tout petits*, in *L'Ouest-Eclair*, 16 febbraio 1912.

<sup>421</sup> «Le système de Mme Montessori, élaboré en Italie, est adopté par un grand nombre d'écoles en Suisse, le pays par excellence des expériences scolaires», *L'école de demain*, in *Le Journal*, 21 marzo 1912: 7.

Dottoressa italiana siano incompatibili con le nostre?»<sup>422</sup>. La domanda posta da Lapie sollevava una riflessione interessante: in un periodo di profondi cambiamenti nelle pratiche pedagogiche ed educative, dove tutte le nazioni occidentali si trovarono a mettere in discussione i propri sistemi scolastici e, spesso, scelsero di aprire le porte alle promesse presentate dal metodo di Maria Montessori, il fatto che la Francia non si fosse ancora interessata in modo sincero e diffuso all'esperimento italiano (ad esclusione del tentativo, come vedremo, di Madame Pujol), diede di che pensare. La risposta che Lapie presentò nella *Prefazione* si rivelò quasi inaspettata:

Penso piuttosto il contrario. Se la signora Montessori recluta da noi meno adepti che da altre parti, è perché, mi pare, noi siamo convertiti alla sua dottrina già da tempo; perché la piccola rivoluzione pedagogica realizzata in Italia attraverso la fondazione delle "case dei Bambini" noi l'abbiamo fatta, in Francia, intorno al 1880, creando i nostri "maternelles"<sup>423</sup>.

Secondo Lapie, dunque, il problema sostanziale non era, in alcun modo, d'incompatibilità di pensiero, semmai l'opposto: la comunanza d'ideali era tale da non rendere necessaria una conversione francese alla dottrina montessoriana al fine d'applicarla nelle scuole nazionali. In un momento in cui il mondo anglofono aveva, di fatto, iniziato a mettere in dubbio (in Inghilterra) la validità del pensiero italiano, o addirittura l'aveva già cassato (negli Stati Uniti), Lapie, elogiando al contempo Montessori e la Francia, decretò la validità del metodo presentandolo al pubblico come elemento di continuità di una rivoluzione pedagogica iniziata dalla sua nazione alla fine del secolo precedente.

---

<sup>422</sup>«Est-ce qu'il y aurait incompatibilité entre les idées de l'illustre doctoresse italienne et les nôtres?». P. LAPIE, *Preface*: 10.

<sup>423</sup> «Si Mme Montessori recrute chez nous moins d'adeptes d'ailleurs, c'est, me semble-t-il, que nous étions d'avance convertis à sa doctrine; c'est que la petite révolution pédagogique opérée en Italie par l'institution des "case dei Bambini" nous l'avons faite, en France, vers 1880, en créant nos "maternelles"», *ibidem*.

Le questioni focali del pensiero pedagogico francese, sostenne Lapie, più che novità trovarono riscontro e conferma, grazie agli esperimenti compiuti e ai risultati riportati, nell'opera di Maria Montessori. In particolare, fu il principio della libertà ad avvicinare in maniera sistematica il sistema montessoriano a quello di Madame Pauline Kergomard, fondatrice in Francia delle scuole materne, i *maternelles* appunto: «i due metodi – quello italiano e quello francese – s'ispirano allo stesso principio, che è il principio della libertà»<sup>424</sup>. Libertà di movimento, con conseguente liberazione del banco, considerato da entrambe strumento di tortura, e libertà di sviluppo delle facoltà mentali, libertà, infine, di auto-educazione<sup>425</sup>. La scuola Montessori doveva rappresentare «lo spazio in cui la libertà del bambino viene esercitata nella sua pienezza», una sorta di «piccola repubblica» in cui ognuno agisce come vuole ma nella piena consapevolezza «della propria responsabilità personale»<sup>426</sup>. Lasciamo al bambino tutta la sua «spontaneità», ripeteva in Francia Pauline Kergomard: risvegliamo le sue energie «invece di reprimerle», niente contenzioni, niente punizioni, e soprattutto «aspettiamo, prima di inculcare nella sua testa una serie d'informazioni, che la sua curiosità abbia la volontà di riceverle». Tutte queste idee, che stavano alla base della pedagogia infantile francese introdotta da Kergomard, Lapie le ritrovò «verificate attraverso degli ingegnosi esperimenti», nell'opera di Maria Montessori<sup>427</sup>. Non solo, erano esattamente gli stessi principi che animavano anche il suo credo pedagogico:

---

<sup>424</sup> «Les deux méthodes – l'italienne et la française – s'inspirent du même principe qui est un principe de liberté», *ibidem*.

<sup>425</sup> Lapie sottolinea che in Francia è considerato prematuro – e così diceva anche Holmes – insegnare ai bambini a leggere e scrivere prima dei cinque anni, ma che il rispetto di Mme Lergomard era tale per la libertà del fanciullo che, qualunque fosse stata l'età in cui quest'ultimo avesse mostrato interesse verso la lettura o la scrittura, lei si sarebbe impegnata ad assecondarlo. «En France, on soutient qu'il est prématuré de lire et d'écrire avant cinq ans. Mais [...] s'il était démontré à Mme Kergomard qu'un enfant de quatre ans *veut* écrire, elle est trop respectueuse de la liberté du tout petit pour l'empêcher de s'y essayer» *ivi*: 11.

<sup>426</sup> «Une école Montessori doit être le domaine où la liberté de l'enfant s'exerce dans sa plénitude, comme une république minuscule où chacun agit à sa guise, en prenant cependant conscience de sa responsabilité personnelle», M. WOLFF: 788.

<sup>427</sup> «Laissons à l'enfant tout sa spontanéité, répète en France mme Pauline Kergomard; éveillons ses énergies au lieu de les réprimer; pas de contrainte, pas de punitions; attendons pour lui inculquer des connaissances, que sa curiosité aspire à les recevoir. Ces idées directrices de notre pédagogie infantine, on les retrouve, vérifiées par d'ingénieuses expériences, dans l'ouvrage de Mme Montessori», P. LAPIE, *Préface*: 10.

Si può formare un essere umano sia dall'esterno sia dall'interno; si può modellare come una pasta inerte o ispirare in lui il desiderio di progresso; si può appesantirlo con un fardello di conoscenze o suggergli lo scopo di acquisirle; si può piegarlo sotto una regola esterna o abituarlo ad auto governarsi; lo si può addestrare o elevare. Tutta la dottrina pedagogica comprende una parte di addestramento e una di educazione. Ma ogni scuola si differenzia dalle altre per la proporzione in cui bilancia questi due elementi: una è più autoritaria, l'altra più liberale<sup>428</sup>.

Con queste parole Lapie aprì la sezione dedicata alla scienza francese all'esposizione universale di San Francisco nel 1915. Nella conferenza, pubblicata sulla rivista *Science française* e riproposta nel 1920 nel testo *Pédagogie française*<sup>429</sup>, Lapie ripercorse la storia della pedagogia francese, essenzialmente liberale, focalizzandosi soprattutto sull'organizzazione della scuola e dell'università. Mostrò come essa cercò d'ispirarsi alla psicologia pedagogica, a seguito del fruttuoso impulso dato da Alfred Binet, ma abbracciò anche le acquisizioni della sociologia e della fisiologia. Ricordò infine che la scienza dell'educazione era un'arte, e come tale doveva essere trattata da chiunque avesse voluto praticarla.

Lo stesso anno anche Maria Montessori partecipò alla Panama Pacific International Exposition, per presentare, finalmente, la sua rivoluzionaria proposta educativa all'opinione pubblica mondiale. Aveva predisposto, all'interno degli spazi espositivi, un'aula dalle pareti di vetro e vi aveva radunato all'interno circa trenta bambini, dai tre ai sette anni, provenienti da paesi diversi e con diversi retroterra linguistici e sociali. Non ci è dato sapere se le due figure s'incontrarono a

---

<sup>428</sup> «On peut former un être humain soit du dehors soit du deands; on peut le modeler comme une pâte inerte ou lui inspirer le désir du progrès; on peut lui imposer un fardeau de connaissances ou lui suggérer le dessein d'en acquérir; on peut le courber sous une règle extérieure ou l'habituer au gouvernement de soi; on peut le dresser ou l'élever. Tout doctrine pédagogique fait une part au dressage et une part à l'éducation. Mais chaque école se distingue des autres par la proportion selon laquelle elle dose ces deux éléments: l'une est plus autoritaire, l'autre plus libérale», P. Lapie, *La science de l'éducation*, Parigi, Ministère de l'Instruction publique et des Beux-Arts, 1915: 5.

<sup>429</sup> P. LAPIE, *Pédagogie française* (Paris: Librairie Félix Alcan, 1920).

San Francisco, ma rimane interessante notare la somiglianza nelle linee di pensiero.

A differenza di molti altri commentatori, Lapie non imputò a Montessori la mancanza di originalità nel pensiero, scelse invece di presentare come ragione d'orgoglio nazionale la dichiarata ispirazione presa da «due dei padri fondatori della psicologia patologica»<sup>430</sup>, Séguin e Itard. *Dai sensi all'intelligenza* era stata la formula presentata da Séguin, eminente fisiologo e psicologo che, allievo di Itard, per primo cercò di educare una classe di anormali. Séguin riconobbe l'importanza dell'educazione dei sensi: solo grazie alla coordinazione dei movimenti si sarebbe potuti arrivare a una disciplina interiore, condizione stessa di qualsiasi progresso nell'educazione. A Montessori – sottolineò Lapie –, che scelse di ampliare lo stesso esperimento ai bambini normali, si doveva la scoperta della legge secondo cui il fanciullo si stanca solo di un lavoro arido, che non lo interessa, mentre non si annoia davanti a un esercizio che permette, a lui per primo, di notare i propri miglioramenti<sup>431</sup>. Come precisò Giacomo Cives nel saggio “Carattere e senso delle varianti di *Il Metodo*, contenuto nell'*Edizione Critica di Il Metodo della Pedagogia Scientifica*, pubblicato dall'Opera Nazionale Montessori nel 2000, «esiste un caso propriamente scientifico nelle occorrenze dei nomi di Itard e Séguin», che la pedagogista citò più di chiunque altro nel testo, a dimostrazione del debito scientifico maturato verso i due francesi<sup>432</sup>.

Come rilevarono le principali critiche statunitensi<sup>433</sup>, la scelta di Montessori di rendere omaggio ai suoi predecessori nel testo del 1909 apparve particolarmente anacronistica se si pensa che Itard morì nel 1838 e Séguin nel 1880, dopo essere espatriato in Nord America: entrambi, di fatto, erano stati da tempo dimenticati, entrambi «condannati come epigoni della filosofia e psicologia

---

<sup>430</sup>«deux des fondateurs de la psychologie pathologique». P. LAPIE, *Préface*: 13. Talmente noti che nell'edizione svizzera tra gli elementi eliminati ci sono alcune citazioni di Seguin e Itard, ritenute non solo di facile reperimento per il pubblico francofono ma anche di cultura comune.

<sup>431</sup> Cfr. M. WOLFF: 785-786.

<sup>432</sup> «Per il primo [Itard] si osserva una diminuzione nel 1926, ma 36 volte appare il suo nome nella prima e 33 nell'ultima [edizione], senza tener conto dei numerosi riferimenti a Victor o al selvaggio dell'Averyron. Il nome di Séguin è citato quasi nello stesso numero, con un leggero incremento in quella del 1950 (55 volte)», G. CIVES, “Carattere e senso delle varianti di *Il Metodo*”, in P. TRABALZINI (a cura di), *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica* (Roma: Opera Nazionale Montessori, 2000): xxxi.

<sup>433</sup> Vedi in questa tesi: 45.

sensista e materialistica alla Condillac»<sup>434</sup>. Anche in Italia se n'erano sostanzialmente perse le tracce, tanto che Montessori scoprì l'opera di Itard in una polverosa biblioteca e decise di tradurla per uso personale e ricopiò a mano l'opera di Séguin dopo averla inseguita in Europa tra Francia e Inghilterra<sup>435</sup>. Se Bovet ritenne possibile nella traduzione Svizzera di *Il Metodo* non riportare alcune citazioni di Séguin perché «facilmente accessibili ai lettori francesi»<sup>436</sup> e Lapie scelse di evidenziare l'affiliazione scientifica di Montessori ai due francesi come motivo di orgoglio nazionale, in Italia fu necessario attendere il 1988 per avere la loro consacrazione non solo di precursori ma anche di fondatori e maestri della pedagogia moderna<sup>437</sup>. Montessori lo aveva già ripetuto in *La scoperta del bambino*, nel 1950: «Itard può, dunque, essere chiamato il fondatore della pedagogia scientifica»<sup>438</sup>. Montessori andò oltre i suoi maestri, scegliendo di applicare ai bambini normali quanto appreso con i deboli di mente, onorando così anche «il desiderio di Séguin circa la generalizzazione dei suoi principi»<sup>439</sup>. Secondo Séguin era necessario sviluppare la volontà, la spontaneità «che si traduce in *iniziativa*. È necessario che Adrien prenda *iniziativa*»<sup>440</sup>, suggerimento che Montessori depose totalmente nelle mani di ogni bambino. A questi due grandi nomi, la pedagogista scelse di affiancare quello di Désiré-Magloire Bourneville, presentando un richiamo essenzialmente personale del suo soggiorno di studio a Bicêtre, dove incontrò numerose volte il neurologo e al quale dovette la scoperta stessa delle opere di Itard e Séguin.

---

<sup>434</sup> *Ibidem*.

<sup>435</sup> Il fatto che, in tutte le edizioni italiane di *Il Metodo*, Montessori abbia sempre citato le opere dei due francesi con i titoli originali, segnala anche la loro indisponibilità nella traduzione italiana, avvenuta solo nel 1970 per Séguin, curata da Giovanni Bollea e nel 1972 per Itard, con un bellissimo saggio introduttivo di Sergio Moravia. Ciò avvenne, probabilmente, anche a seguito della scelta politica di Trouffaut di girare nel 1969 (e rilasciare nel 1970) il film *L'enfant sauvage* (*Il ragazzo selvaggio*).

<sup>436</sup> «C'est dans le même esprit qu'ont été faites les quelques suppressions qui distinguent cette édition de l'original italien. On a abrégé une très longue citation de Séguin facilement accessible au lecteur français», P. BOVET, *Préface*: vii, nota 1.

<sup>437</sup> Cfr. A. CANEVARO, J. GAUDREAU, *L'educazione degli handicappati* (Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1988).

<sup>438</sup> M. MONTESSORI, *La scoperta del bambino* (Bellinzona: Istituto Editoriale Ticinese S. Anno, 1938): 116.

<sup>439</sup> Cfr. G. CIVES, «Carattere e senso delle varianti di *Il Metodo*»: xxxii.

<sup>440</sup> «[...] donc ce que nous devons nous attacher à développer dans la seconde phase, c'est la volonté, la spontanéité qui se traduisent par l'*initiative*. Il faut qu'Adrien prenne l'*initiative*», E. SEGUIN, *Premiers mémoires de Séguin sur l'idiotie (1838-1843)* (Paris : Felix Alcan, 1897): 7.



Da tutto ciò, sarebbe sbagliato concludere che, avendo da tempo un sistema educativo simile a quello della onorevole Montessori, non abbiamo nulla da imparare dalla lettura del suo libro<sup>441</sup>.

Dimostrandosi molto più aperto del collega svizzero, Paul Lapie si sentì di affermare che, non importava quante fossero le analogie riscontrabili, il lavoro di Maria Montessori aveva molto da insegnare alla realtà francese. Per prima cosa era necessario comprendere e apprendere tutto ciò che Montessori aveva appreso dalla «scienza della psicologia e della fisiologia»<sup>442</sup>. Questo perché, dichiarò Lapie, «prima di essere un'educatrice [Montessori] è una scienziata», e fu proprio questo suo essere donna di scienza ad averle permesso di diventare un'educatrice: «è stato per rendere la psicologia una scienza che si è spostata alla pedagogia»<sup>443</sup>. E per fortuna ha compiuto questo passo. Poiché, continuò l'autore in *Prefazione*, la psicologia cosiddetta scientifica altro non aveva fatto altro che ledere nei principi e negli intenti la libertà del fanciullo, guidando e, a volte, forzando i passaggi evolutivi invece di lasciarli al loro sviluppo autonomo sotto l'occhio attento e rispettoso dell'osservatore: «Una pedagogia liberale —conclude— è la condizione di esistenza di una psicologia scientifica»<sup>444</sup>.

Nel testo del 1909, Montessori fece riferimento alla psicologia e all'antropologia quali punti di partenza della sua innovativa pedagogia scientifica, elaborata e sperimentata nelle Case dei Bambini. Fu proprio l'idea che la pedagogia scientifica fosse un campo d'applicazione sviluppatosi dall'antropologia fisica e dalla psicologia sperimentale a legittimare sul piano scientifico l'intero esperimento di Montessori. La pedagogista, tuttavia, non si limitò ad assumere le leggi delle scienze positive acriticamente: di fatto, il suo obiettivo fu quello di

---

<sup>441</sup> «De tout ce qui précède on aurait tort de conclure que, pourvus depuis longtemps d'un système d'éducation analogue à celui de Mme Montessori, nous n'avons rien à apprendre en lisant son ouvrage», P. LAPIE, *Préface*: 12.

<sup>442</sup> «Tout d'abord, nous avons à apprendre tout ce que lui a suggéré sa science de psychologue et de physiologiste», *ibidem*.

<sup>443</sup> «c'est pour faire de la psychologie une science qu'elle est venue à la pédagogie», *ibidem*.

<sup>444</sup> «Une pédagogie libérale est la condition d'une psychologie scientifique», *ibidem*.

presentare una nuova psicologia dell'apprendimento, basata sulla costante osservazione delle potenzialità insite nello sviluppo di ogni bambino<sup>445</sup>.

Lapie si dimostrò il più inclusivo tra gli autori delle introduzioni prese in considerazione. Dall'alto della sua posizione, in questo periodo ricoprì l'incarico di direttore delle scuole primarie nazionali, propose di accogliere nelle scuole materne nazionali quanto più possibile del metodo montessoriano, «senza per questo rischiare di essere infedeli ai principi della pedagogia francese»<sup>446</sup>. Montessori, sostenne, aveva messo al servizio degli ideali francesi non solo le sue intuizioni di grande educatrice, ma anche tutti i perfezionamenti che aveva potuto attuare sulla psicologia moderna attraverso anni di sperimentazioni: «saremmo perfettamente nel torto se decidessimo di privarcene»<sup>447</sup>.

La stima di Lapie per l'opera e la sensibilità, scientifica e umana, della pedagogista italiana si riassumono in una delle frasi conclusive della *Prefazione*:

Il nome di Maria Montessori – anche se avesse pensato soltanto alla lezione del silenzio – meriterebbe di essere conservato nella storia dell'educazione<sup>448</sup>.

---

<sup>445</sup> R. FOSCHI, "Science and Culture Around the Montessori's First "Children's Houses" in Rome (1907-1915)", in *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, vol. 44, n. 3, 2008: 238-239. Per un maggior approfondimento sulla storia dell'antropologia e della psicologia sperimentale nell'esperimento montessoriano vedere: R. FOSCHI, "La psicologia sperimentale e l'antropologia nella storia del metodo Montessori", in H. GUNDLACH, E. LAFUENTE, M. SINATRA, M. M. SOKAL, G. TANUCCI (a cura di), *Psicotecnica: Ieri! Oggi? Domani??* (Roma: Aracne, 2009): 119-132.

<sup>446</sup> «Sans être infidèles aux principes de la pédagogie française, nous pouvons accueillir dans nos écoles maternelles la plupart des procédés de la méthode montessorienne», *ivi*: 14.

<sup>447</sup> «et nous aurions tort de nous en priver», *ibidem*.

<sup>448</sup> «Le nom de Mme Montessori - n'eut-elle imaginé que la leçon de silence - mériterait d'être conservé dans l'histoire de l'éducation», *ivi*: 14.

UNE ŒUVRE QUI INTÉRESSE TOUS LES ÉDUCATEURS

---

# MÉTHODE MONTESSORI

## PÉDAGOGIE SCIENTIFIQUE

Traduction de **M.-R. CROMWELL**

Avec Préface de **Paul LAPIE**, Directeur de l'Enseignement primaire

---

<p style="text-align: center;"><b>VIENT DE PARAÎTRE</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Éducation élémentaire</b></p> <p style="text-align: center;">Beau volume gr. in-8° illustré de 58 hors texte <b>Broché, 32 fr.</b></p>	<p style="text-align: center;">Traduite en dix langues, mise en application dans pres- que tous les pays d'Europe et d'Amérique, la <i>Méthode Mon- tessori</i> occupe dans le mou- vement pédagogique de notre temps une place telle qu'il n'est plus permis de l'ignorer. Cette traduction permettra à tous les éducateurs français de la connaître et de l'appré- cier.</p> <p style="text-align: center;">Prospectus détaillé sur demande</p>	<p style="text-align: center;"><b>RÉIMPRESSION</b></p> <p style="text-align: center;"><b>La Maison des Enfants</b></p> <p style="text-align: center;">Beau volume gr. in-8° illustré de 30 hors texte <b>Broché, 18 fr.</b></p>
--	---	---

---

En vente chez tous les Libraires et **LIBRAIRIE LAROUSSE**, rue Montparnasse, Paris (6<sup>e</sup>)  
(Ajouter 5 0/0 pour frais de port et d'emballage).

*Bulletin de l'Enseignement Professionnel*<sup>449</sup>

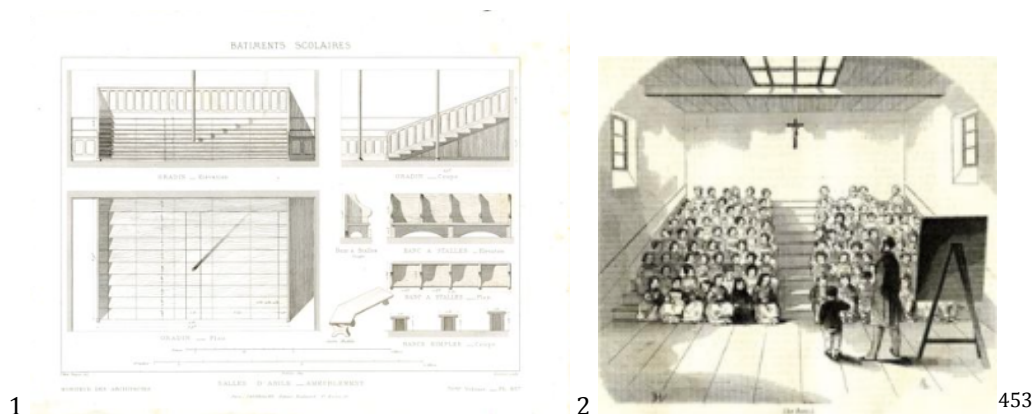
## 2. PAULE KERGOMARD E LE ÉCOLES MATERNELLES

Paul Lapie nella *Prefazione di Pédagogie Scientifique. La Maison des Enfants*, scrisse che il metodo Montessori, in Francia, benché conosciuto, non ricevette la stessa eclatante accoglienza ottenuta in altri paesi europei o negli Stati Uniti. L'autore della *Prefazione* scelse di dare una motivazione storica alla reazione pacata degli educatori francesi: «la piccola rivoluzione pedagogica realizzata in Italia attraverso la fondazione delle "case dei Bambini" »<sup>450</sup>, in Francia era già stata avviata da Pauline Kergomard con l'apertura delle *écoles maternelle* negli anni Ottanta dell'Ottocento. Di fatto, se da un lato le molteplici somiglianze tra le scuole di Kergomard e le classi montessoriane frenarono inizialmente la diffusione del metodo italiano nella realtà francese, ponendolo come quella che oggi chiameremmo una corrente alternativa, dall'altro ne permisero un insediamento più dolce e naturale: una sorta di lenta ma felice evoluzione dal primo al secondo.

<sup>449</sup> *Bulletin de l'Enseignement Professionnel. Ecoles Professionnelles du Ministère de l'Instruction Publique*, n. 6-7, giugno-luglio 1921: 56.

<sup>450</sup> «c'est que la petite révolution pédagogique opérée en Italie par l'institution des "case dei Bambini" nous l'avons faite, en France, vers 1880, en créant nos "maternelles"», P. LAPIE, *Préface*: 10.

Nata a Bordeaux nel 1838, Pauline Kergomard fu una delle figure centrali, a cavallo tra Ottocento e Novecento, del passaggio dalla *salle d'asile* all'*école maternelle*. La prima *salle d'asile* francese, destinata ad accogliere i bambini poveri, di un'età compresa tra i due e i sei anni, fu aperta a Parigi nel 1826 con i soldi raccolti dalla beneficenza privata<sup>451</sup>. Nel 1836 il Ministero della pubblica istruzione ne prese il controllo, definendo un programma scolastico regolamentato. Due furono i compiti principali assegnati a queste opere caritatevoli: l'assistenza e l'educazione. Da un lato, l'apertura quotidiana degli spazi, dalle 8 alle 19, garantì ai bambini delle classi più povere un luogo sano e pulito dove passare le giornate mentre le madri si recavano al lavoro, dall'altro, alle insegnanti fu dato il compito d'impartire i fondamenti di un'educazione morale, fisica e intellettuale. Di fatto, l'iniziativa rientrò in un più ampio progetto, politico e sociale, di moralizzazione del proletariato: attraverso il lavoro delle madri e l'educazione dei loro figli, le sostenitrici delle *salle d'asile* sperarono di riuscire a rigenerare le classi popolari, trasmettendo loro una serie di valori in materia di ordine, di lavoro e d'igiene<sup>452</sup>.



L'organizzazione architettonica dello spazio prevedeva che l'estremità più lunga della sala fosse attrezzata con una gradinata sufficientemente grande per accogliere nello stesso momento tutti i bambini ammessi alla classe. La visione d'insieme garantita dalla gradinata permetteva all'insegnante di tenere sotto stretta sorveglianza su tutti i presenti. A livello pedagogico ai bambini fu offerta

<sup>451</sup> A. CADENEL, "Historique: de salle d'asile à l'école maternelle", in *Puériculture*, vol. 14, 2001: 274.

<sup>452</sup> *Ivi*: 275.

<sup>453</sup> 1. Edifici scolastici, gradinate e panchine per le stanze d'asilo. *Moniteur des architectes*, Caudrilier Editeur Paris. 2. Vista generale della sala d'asilo. Cfr. <http://www.le-temps-des-instituteurs.fr/doc-salles-d27asile.html>.

un'educazione religiosa basilare, i primi rudimenti di alfabetizzazione e una serie di esercizi fisici volti a disciplinare i corpi<sup>454</sup>.

Nel 1881 le *salle d'asile* in Francia erano quasi 5000 e accoglievano un totale di 560.000 bambini<sup>455</sup>. Il successo ottenuto dalle *salle d'asile* condusse a una massiccia distorsione tra gli standard ufficiali richiesti dal Ministero e la reale esecuzione dei programmi, da un lato per l'inadeguatezza di molti locali e delle attrezzature, dall'altro per l'incompleta formazione del personale, nonché le difficili condizioni di lavoro. Trovandosi spesso a lavorare in classi anguste, poco igieniche e frequentate da 100, a volte 200, bambini, le insegnanti finirono per garantire una sorveglianza più che un'istruzione. Dal 1879, con l'avvento della Terza Repubblica, le critiche alle *salle d'asile* si fecero pressanti: le nuove ispettrici repubblicane, tra cui anche Pauline Kergomard, cominciarono a denunciare le disfunzioni materiali e pedagogiche dell'istituzione, descrivendola come un luogo non igienico e dotato di un insegnamento scadente. Le critiche, velocemente trasformate in accuse, segnarono la fine della *salle d'asile* e l'arrivo dell'*école maternelle*, ufficializzate con il decreto legislativo del 2 agosto 1881<sup>456</sup>.

Dal 1881 al 1917, Pauline Kergomard ricoprì il ruolo d'ispettrice generale delle scuole materne<sup>457</sup> lavorando con dedizione e impegno per espianare la rigida pedagogia che fino a quel momento aveva animato le sale d'asilo. Il suo libro principale, *L'éducation maternelle dans l'école*<sup>458</sup>, fu sviluppato sulla base delle singole ispezioni. Anticipando il percorso che avrebbe compiuto anche Edmond Holmes in Inghilterra pochi anni dopo, Kergomard si dimostrò profondamente critica verso un'istituzione sociale e pedagogica che, a suo parere, abbruttiva il bambino invece di elevarlo. Criticò una disciplina che ai suoi occhi aveva perso di

---

<sup>454</sup> *Ivi*: 275.

<sup>455</sup> B. MOUSSY, "Entre Pauline Kergomard et Maria Montessori", in *Le Portique* (online), *Soin et éducation (II)*, caricato il 14 giugno 2007: 3.

<sup>456</sup> Il nome, *école maternelle*, fu utilizzato per la prima volta il 28 aprile 1848. Il 2 agosto 1881 fu ufficializzato il *Décret relatif à l'enseignement, au personnel et à l'inspection des écoles maternelles*: «Les écoles maternelles (salles d'asile), publiques ou libres, sont des établissements d'éducation où les enfants des deux sexes reçoivent les soins que réclame leur développement physique, intellectuel et moral. Les enfants peuvent y être admis dès l'âge de 2 ans accomplis et y rester jusqu'à ce qu'ils aient atteint l'âge de 7 ans», G. Jules, 2 agosto 1881, in *La petite enfance à l'école, XIXe-XXe siècles*, Parigi: Institut national de recherche pédagogique, 1982: 149-157.

<sup>457</sup> E. PLAISANCE, *Pauline Kergomard* (Rodez, Fil d'Ariane, 2000): 10.

<sup>458</sup> P. KERGMARD, *L'éducation maternelle dans l'école* (Parigi: Librairie Hachette, 1886).

senso, e si oppose a una pratica d'insegnamento che, nella sua visione, mancava totalmente di una riflessione, imponendo ai bambini di ripetere tutto senza comprendere nulla.

Per Kergomard, lo scopo dell'educazione era di rendere il bambino «forte, intelligente, buono e...bello»<sup>459</sup>: καλὸς καὶ ἀγαθός, avrebbero scritto gli antichi Greci. I piccoli studenti dovevano dormire a sufficienza, mangiare bene, e soprattutto imparare ad avere rispetto di sé stessi, poiché «il corpo è la casa dello spirito» e per fare in modo che lo spirito stia bene «la casa deve essere sana»<sup>460</sup>. Per tal motivo il regolamento delle *écoles maternelles* dava la precedenza allo sviluppo fisico: un bambino «fragile, delicato, malato» si trovava, secondo Kergomard, nelle peggiori condizioni per imparare, come «un qualsiasi lavoratore» che, senza salute, sarebbe stato fatalmente destinato alla miseria». Il percorso d'educazione doveva seguire un unico senso di marcia: «dal corpo alle facoltà mentali»<sup>461</sup>.

Con la semplicità e l'inventiva degli esercizi che propose, così come con la profondità di sentimenti che pretese da parte delle insegnanti, Kergomard cercò di realizzare una realtà dove il bambino potesse essere libero di costruire la propria educazione. Alle educatrici chiese di mettere in pratica quello che lei definì «il metodo francese», cioè il «metodo della ragione, del buon senso», ponendo in primo piano «l'indipendenza e la personalità intellettuale»<sup>462</sup> di ogni singolo bambino.

---

<sup>459</sup> «Le but de l'éducation est de rendre l'enfant fort, intelligent, bon et...beau», in P. KERGMARD: 61.

<sup>460</sup> «Le corps est la maison de l'esprit; pour que l'esprit se porte bien, il lui fait une maison saine», *ivi*: 42.

<sup>461</sup> «Le règlement des écoles maternelles donne la première place au développement physique. C'est logique, tout simplement, car sans le développement physique, les autres seraient inutiles. Un enfant fragile, délicat, maladif est dans de mauvaises conditions pour apprendre; ses études sont presque toujours enrayées, imparfaites; l'ouvrier qui n'a pas de santé est fatalement destiné à la misère. Tout éducateur doit donc se pénétrer de ce principe: c'est qu'il faut aller du physique au moral. Le corps est la maison de l'esprit; pour que l'esprit se porte bien, il lui faut une maison saine. L'éducation du corps doit précéder celle de l'intelligence, comme les habitudes matérielles doivent précéder les habitudes intellectuelles. Les deux éducations, d'ailleurs, s'aident et se complètent sans qu'on s'en doute», *ivi*: 42-43.

<sup>462</sup> «Quand je prononce ou quand je lis ces deux mots, "méthode française", il me semble voir une clarté. C'est la méthode de la raison, du bon sens; c'est l'indépendance, la personnalité intellectuelle vivifiées, d'esprit naturel qui est le propre de notre tempérament national», *ivi*: 277.

[Bisogna insegnare ai bambini] a guardare quello che vedono; a rendersi conto dell'insieme e dei dettagli; a comparare le cose tra loro; a esercitare la curiosità di sapere attraverso delle lezioni corte, vivaci, su argomenti concreti e facendo degli esempi.

Le educatrici, inoltre, avrebbero dovuto:

far attenzione a far riferimenti alle cose astratte, che non possono ancora essere comprese, che non interessano e che abitano lentamente i bambini all'indolenza intellettuale; [...] è necessario provocare le loro osservazioni, le loro obiezioni; incoraggiare le loro proiezioni; coltivare la loro immaginazione attraverso la descrizione bellezze della nature diverse da quelle che vedono tutti i giorni o che qualcuno ha fatto loro apprezzare in precedenza; far fiorire nei loro cuori i semi della bontà, della generosità, dell'entusiasmo, attraverso delle storie che possono essere sia reali sia inventate, ma sempre adatte alla loro età; far nascere il sentimento della bellezza attraverso la visione di cose belle, il gusto per la musica attraverso dei canti ben scelti; rendere le dita abili per abituarle al lavoro manuale; fare sempre attenzione a non far produrre all'intelligenza dei frutti affrettati<sup>463</sup>.

Non si trattava soltanto di favorire lo sviluppo fisico e la sanità del corpo a garanzia di una sanità mentale, ma soprattutto di lasciar fare ai bambini «il loro

---

<sup>463</sup> «Leur enseigner à voir ce qu'ils regardent; à se rendre compte de l'ensemble et des détails, et à en rendre compte dans leur langage; à comparer les choses entre elles; exciter la curiosité de savoir par des leçons courtes, claires, vivantes, sur des sujets concrets avec exemples à l'appui; se garder de l'abstraction, qui, ne pouvant être comprise, ne peut intéresser et habituer par degrés les enfants à l'indolence intellectuelle; [...] provoquer leurs observations, leurs objections; encourager leurs saillies; cultiver leur imagination par la description des beautés de la nature, différentes de celles qu'ils voient tous les jours et qu'on leur aura préalablement fait apprécier; faire éclore dans leur coeur les germes de bonté, de générosité, d'enthousiasme qu'il renferme, par des histoires réelles ou non, mais toujours probables et appropriées à leur âge; faire naître le sentiment du beau par la vue des belles choses, le goût de la musique par des chants bien choisis; rendre les doigts habiles par l'habitude du travail manuel; se garder toujours de faire produire à l'intelligence des fruits hâtifs», *ibidem*.

mestiere di bambini», di modo che, divenuti uomini, potessero svolgere «il loro lavoro di uomini»<sup>464</sup>.

Kergomard scrisse numerosi articoli e partecipò alla stesura di decreti legislativi volti a diffondere nuove misure in materia di architettura, d'igiene e di alimentazione scolastica. Le sue indicazioni, precise e puntigliose, spaziavano dalle dimensioni del mobilio e la sua disposizione: «i ripiani dovranno essere disposti in modo da essere accessibili ai bambini», all'importanza di favorire l'autonomia dei bambini: «i bambini si tolgono da soli il cappello e il cappotto», senza dimenticare la necessità di fornire un'alimentazione adeguata<sup>465</sup>.

Secondo la pedagogista francese, il bambino avrebbe dovuto ricevere un'educazione in casa, possibilmente dalla madre, tuttavia, poiché la scuola era considerata un male necessario, le direttrici avrebbero dovuto organizzare le classi con gli stessi criteri di una vita familiare<sup>466</sup>, garantendo un ambiente sereno e un'atmosfera morale positiva, dove apprendere le buone abitudini necessarie perché «il corpo si sviluppi e l'intelligenza e il cuore fioriscano»<sup>467</sup>. Ciò che Kergomard cercò di trasmettere attraverso l'immagine idilliaca della famiglia, fu che un'istituzione che accoglieva i bambini doveva essere il più possibile vicino alla vita reale e non meccanica, macchinosa e sterile com'erano state le sale d'asilo fino a quel momento<sup>468</sup>.

La scuola materna non è una scuola. Deve imitare il più possibile le azioni di una madre intelligente e devota. Il metodo deve essere sostanzialmente

---

<sup>464</sup> «Favoriser d'abord le développement physique, la santé du corps étant le plus sûr garant de celle de l'esprit; laisser faire aux enfants leur métier d'enfants, pour'que, devenus hommes, ils puissent faire leur métier d'hommes», *ibidem*.

<sup>465</sup> «Les rayons devront être disposés de manière à être accessibles aux enfants», *ivi*, p. 43; «Le panier déposé, les enfants se débarassent eux-mêmes de leur chapeau et de leur vêtement», *ivi*, p. 44; «Partout où fonctionne la cantine, la choix des aliments est bien approprié à l'âge des enfants; ces aliments sont cuits avec soin et distribués en quantité suffisante, donc l'hygiène est sauve», *ivi*: 46.

<sup>466</sup> A tal proposito Kergomard si dimostrò contraria alla separazione di maschi e femmine, sostenendo che a casa i genitori non separavano fratelli e sorelle, che al contrario si prendevano cura gli uni degli altri. Solo in questo modo, sostenne Kergomard, avrebbero imparato a vivere assieme anche nella società, quali individui. Cfr. *ivi*: 39.

<sup>467</sup> «Son corps s'y développe, son intelligence et son coeur s'y épanouissent», *ivi*: 5.

<sup>468</sup> Cfr. *ivi*: 37-38.



familiare, sempre aperto a nuovi progressi, sempre pronto a completarsi, a riformarsi<sup>469</sup>.

Più di qualsiasi altra cosa, per Kergomard era necessario osservare il bambino, analizzare le sue particolarità, conoscerlo meglio di quanto lui conosca se stesso.

Con Maria Montessori ci troviamo senza dubbio in un altro registro, nonché in un'altra epoca storica. Nata una trentina d'anni dopo Kergomard, Montessori, figlia del positivismo, presentò un sistema pedagogico elaborato, argomentato scientificamente, basato su uno studio approfondito del bambino e dei suoi processi di apprendimento, corredato da un set di materiali pensati nel dettaglio, ingegnosi, graduati, logici. Eppure, i toni del *Metodo* sono molto simili a quelli usati da Kergomard ne *L'éducation maternelle dans l'école*: entrambe scelsero di esprimersi e trasmettere il messaggio utilizzando parole appassionate, vive, dolci, poetiche e, a volte, fin liriche. Tutte e due avvicinarono, nelle rispettive opere, le osservazioni registrate in classe a quelle effettuate nelle famiglie, al fine di avere un quadro completo della vita di ogni singolo bambino. Simile fu anche l'attenzione alla preparazione dell'ambiente, studiato affinché il bambino si sentisse libero e sereno di esprimersi e crescere in totale libertà.

Certamente, Montessori presentò della maestra un'immagine diversa rispetto a quella di Kergomard: una sorta di *savant* moderno, che approccia l'oggetto della sua ricerca con umiltà, pazienza, pronto a rinunciare a tutte le sue conoscenze pregresse per guardare il bambino con occhi virginali. Era necessario che sapesse osservare con attenzione, notando anche il più piccolo dettaglio, invisibile ai più, ma che lei, quasi psicoanaliticamente, aveva il compito di riempire di senso e valore. Un'osservazione chiara e scientifica, ma anche spirituale, perché spirituale era l'oggetto delle sue osservazioni: il bambino. Tra la madre intelligente e devota di Kergomard e la maestra, sacerdotessa dalla natura, montessoriana lo scarto sembra grande, tuttavia, le differenze non furono che formali. Gli elementi principali delle pedagogie, l'accoglienza del bambino, la cura della sua persona

---

<sup>469</sup> «L'école maternelle n'est pas une école. Elle doit imiter le plus possible les procédés d'une mère intelligente et dévouée. La méthode doit être essentiellement familière, toujours ouverte à de nouveaux progrès, toujours susceptible de se compléter, de se réformer», *ivi*: 96.

attraverso la preparazione di un ambiente adatto a renderlo libero di evolversi e lo spostamento del baricentro visivo, dalla maestra al piccolo, coincisero quasi perfettamente.



Pauline Kergomard



Maria Montessori

### 3. MADAME PUJOL E LA SOCIETÀ TEOSOFICA

La prima Casa dei Bambini francese, la *maison des enfants* di Champ de Mars, fu aperta a Parigi nell'ottobre del 1911, al 22bis di Avenue Charles Floquet, nel settimo *arrondissement* parigino. Jeanne Barrère, teosofa, montessoriana e figlia dell'ambasciatore francese a Roma, che fin dall'inizio del 1911 tenne conferenze sulla pedagogia Montessori in Francia e in Belgio, fu la fondatrice della scuola parigina dove praticare la pedagogia montessoriana. Alla direzione, Barrère chiamò Madame Pujol e Madame Waddington: entrambe avevano visitato le scuole montessoriane a Roma nel corso del 1910 e si erano trattenute nella capitale italiana per lavorare sotto la direzione della dottoressa, ottenendo un diploma<sup>470</sup>.

---

<sup>470</sup> «Après avoir fréquenté les écoles italiennes et y avoir travaillé sous la direction de la doctoresse Montessori, de retour à Paris en octobre 1911, nous y avons ouvert une école», L. M. PUJOL-SÉGALAS, "Travail de Mme Pujol", in *La Femme*, n. 7-8, Juillet-Aout 1912:112-114.

A questo indirizzo sarà aperta il prossimo 1° ottobre (1911) una scuola materna, simile agli "Asili nido", fondata sotto l'egida della *Ligue de l'Education morale de la Jeunesse*.

La Scuola sarà gestita secondo i principi del **Metodo di Pedagogia Scientifica** della Dottoressa **Montessori di Roma** (Docente dell'Università di Roma)<sup>471</sup>.

Come raccontò la stessa Pujol al *Congrès des oeuvres féminines françaises*, tenutosi durante la *Conférence de Versailles* del 13 luglio 1912<sup>472</sup>, questa prima *maison des enfants* fu fondata sotto l'egida della *Ligue pour l'éducation morale de la jeunesse*, creata nel 1908 da «un gruppo di amici» che sconcertati «dal crescente squilibrio sociale e familiare», decisero di riunirsi per cercare insieme le cause «e di conseguenza i rimedi»<sup>473</sup>. Pujol, così come gli altri soci della Lega, era mossa dalla convinzione che per quanto fosse indubbiamente positivo «riformare gli adulti», era necessario, soprattutto, «evitare deformazioni o malformazioni dei giovani»<sup>474</sup>. Nella stessa occasione, dichiarò anche che la Lega non aveva pretese assolutistiche, al contrario era aperta a chiunque avesse voluto formare delle filiali, destinate a diventare indipendenti, con un'organizzazione propria e degli obiettivi pratici immediati.

Di fatto nel 1910, l'anno in cui Madame Pujol e Madame Waddington soggiornarono a Roma<sup>475</sup>, la Lega si dotò di una filiale nominata *Comité pour l'étude*

---

<sup>471</sup> «A cette adresse sera ouverte ou 1er octobre prochain (1911) une Ecole maternelle analogue aux "Jardins d'Enfants", fondée sous les auspices de la *Ligue pour l'Education morale de la Jeunesse*. Cette Ecole sera dirigée d'après les principes de la Méthode de pédagogie scientifique de la Doctoresse Montessori de Rome (Docent de l'Université de Rome)», L. M. PUJOL-SÉGALAS, *Jardin d'Enfants. Programme général* (Paris: Société Théosophique, 1911): 1.

<sup>472</sup> Per un approfondimento riguardo alle *Conférences de Versailles* e del *Conseil national des femmes françaises* vedere: F. BATTAGLIOLA, "Les réseaux de parenté et la constitution de l'univers féminin de la réforme sociale, fin XIXe-débutXXe siècle", in *Annales de démographie historique*, 2006/2 (n. 112), pp. 77-104; Y. COHEN, "Le Conseil national des femmes française (1901-1939)", in *Archives Juives*, vol. 44, n. 1, 2011: 83-105.

<sup>473</sup> «Il y a quatre ans, un groupe d'amis affligés par le spectacle des souffrances qui résultent du déséquilibre croissant dans la société et dans la famille, résolurent de se réunir pour en rechercher les causes, et par suite les remèdes», L. M. PUJOL-SÉGALAS, "Travail de Mme Pujol":112-114.

<sup>474</sup> «il est bien sans doute de s'efforcer de réformer les grands, en commençant par soi-même, mais peut-être serait-il moins difficile d'éviter les déformations ou la malformation des petits», *ibidem*.

<sup>475</sup> Cfr. F. SERINA-KARSKY: 1.

*de la Méthode scientifique d'éducation, appliquée en Italie par la Doctoresse Maria Montessori*. Il Comitato fu promosso dall'iniziativa degli amici di Alice Hallgarten, «ai quali [la baronessa] era riuscita a comunicare l'entusiasmo per l'opera della dottoressa»<sup>476</sup>, dimostrando ancora una volta di credere profondamente nel metodo e di sfruttare qualunque strada e conoscenza personale per permetterne la diffusione mondiale.

È importante ricordare anche che la *Ligue pour l'éducation morale de la jeunesse* era sostenuta dalla *Société théosophique* francese. Quest'ultima, fondata a New York nel 1875 da Helena Petrovna Blavatsky (1831-1891), Henry Steel Olcott (1832-1907) e William Quan Judge (1851-1896), si legò fin dal principio all'antico movimento teosofico dei «cercatori della verità», la cui volontà era di promuovere una sorta di sincretismo spirituale tra le religioni orientali e occidentali, proponendo la teosofia come pensiero globale nel tentativo di trascendere tutte le spiritualità<sup>477</sup>. Dall'ultimo quarto del XIX secolo, la Società Teosofica stabilì come proprio postulato la ricerca della divinità sepolta in ogni essere umano, nella convinzione che l'umanità si trovasse sul cammino dell'evoluzione e fosse necessario per ogni uomo sviluppare la parte divina sepolta in sé.

Nella descrizione che Pujol fece degli obiettivi della Lega durante la conferenza di Versailles, furono evidenti i richiami al pensiero teosofico, in particolare in materia d'educazione:

La Lega ammette persone di tutte le opinioni e credenze, purché motivate da un ampio spirito di tolleranza e dal desiderio di servire l'organismo sociale preparando, attraverso l'educazione, coloro che sono consapevoli dei propri doveri e diritti. Soprattutto, è un'associazione per lo studio e la

---

<sup>476</sup> «Il existe déjà une filiale de l'oeuvre[...] Tel fut le Comité pour l'étude de la Méthode scientifique d'Education, appliquée in Italie par la Doctoresse Maria Montessori. Ce Comité fut constitué provisoirement, il y a dix-huit moins, sur l'initiative de personnes amies de la baronne Alice Franchetti, auxquelles celle-ci avait réussi à communiquer son enthousiasme pour le système Montessori», L. M. PUJOL-SÉGALAS, "Travail de Mme Pujol":112-114.

<sup>477</sup> Per maggiori approfondimenti sulla Società Teosofica: P. GIOVETTI, *Helena Petrovna Blavatosky* (Roma: Mediterranee, 1991); A. GIRARDI, *La Società Teosofica. Storia, valori e realtà attuale*, (Vicenza: Edizioni teosofiche italiane, 2014); J. D. LAVOIE, *The Theosophical Society: The History of a Spiritualist Movement* (Brown Walker Press, 2012).

diffusione d'idee valide e pratiche sull'educazione, i cui membri si sforzano di risvegliare in tutti gli ambienti, soprattutto tra gli educatori, un senso di responsabilità verso i giovani<sup>478</sup>.

A partire dalla seconda metà dell'Ottocento, il movimento teosofico in Francia e in Belgio ampliò il suo dominio spirituale per influenzare anche la sfera artistica, con figure come il pittore Piet Mondrian e Jean Delville, e quella pedagogica, come vedremo, con Rudolf Steiner e Maria Montessori<sup>479</sup>.

Il secondo decennio del Novecento rappresentò un momento particolare e di transizione per la Società Teosofica, alla quale Montessori aveva aderito nel 1899. Nel 1907 Annie Besant<sup>480</sup> (che Montessori incontrò a Londra, nel 1899, in occasione del Congresso internazionale delle donne<sup>481</sup>) prese le redini della Società, concentrando la maggior parte dell'attenzione del movimento sulla questione dell'educazione, concepita come il mezzo di costruzione della nuova era<sup>482</sup>. Si trattò per Besant di una necessità dottrinale, tutta volta alla preparazione della venuta del nuovo istruttore del mondo, che, a partire dal 1910, riconobbe nella figura del giovane Jiddu Krishnamurti<sup>483</sup>. Questa visione messianica portò Besant a mobilitare l'intera Società, generando anche una serie di scissioni all'interno del movimento. Il pedagogista Rudolf Steiner, ad esempio, che dal 1902 fu segretario generale della sezione tedesca della Società, nel 1913 si dissociò dal

---

<sup>478</sup> «La Ligue admet des personnes de toutes opinions et de toutes croyances, pourvu qu'elles soient animées d'un large esprit de tolérance et du désir de servir le corps social en préparant par l'éducation des êtres conscients de leurs devoirs comme de leurs droits. C'est surtout une association pour l'étude et la diffusion des idées saines et pratique sur l'éducation, et dont les membres s'efforcent d'éveiller dans tous les milieux, particulièrement chez les éducateurs, le sentiment de nos responsabilités vis-à-vis des jeunes», L. M. PUJOL-SÉGALAS, "Travail de Mme Pujol": 112-114.

<sup>479</sup> S. WAGNON: 148.

<sup>480</sup> Wood (Clapham, Londra) 1 ottobre 1847 – Adyar, 20 settembre 1933. Per un maggior approfondimento: A. TAYLOR, *Annie Besant: A Biography* (Oxford University Press, 1991).

<sup>481</sup> R. KRAMER: 178.

<sup>482</sup> S. WAGNON: 151.

<sup>483</sup> La fondazione, nel 1911, dell'*Ordre de l'étoile d'Orient*, un'istituzione che avrebbe dovuto sviluppare la visione teosofica nei sistemi educativi, dimostrò la volontà di Besant di dare una struttura al rinnovamento pedagogico volto alla venuta dell'istruttore del mondo. Cfr. S. WAGNON: 146-180. Per un approfondimento sulla figura di Jiddu Krishnamurti: S. RADHA RAJAGOPAL, *Lives in the Shadow with J. Krishnamurti* (London: Bloomsbury Publishing, 1991); R. VERNON, *Star in the east: Krishnamurti: the invention of a messiah* (New York: Partridge, 2001); C. V. WILLIAMS, *Jiddu Krishnamurti: world philosopher (1895-1986): his life and thoughts* (Dehli: Motilal Banarsidass, 2004).

movimento per sviluppare la sua visione antroposofica, creando una divisione in seno alla Società, causata principalmente dalla non condivisione del percorso proposto dalla presidentessa.

Diversamente, Maria Montessori, che nel 1907 fondò a Roma la prima Casa dei Bambini, nel 1909 espose nel *Metodo* gli elementi della sua pedagogia «basata sulla conoscenza dell'anima umana, che ha bisogno dello studio del carattere di ogni singolo bambino»<sup>484</sup>. Già dal 1910 l'esperimento montessoriano apparì alla Società Teosofica come il modello pedagogico da seguire e diffondere. Basandosi sulla convinzione che ogni individuo, in particolare il bambino, non solo avesse un'anima, ma partecipasse anche all'evoluzione della specie umana, attraverso il sacro processo della reincarnazione, i teosofi videro nel metodo proposto da Montessori la miglior realizzazione pratica possibile delle idee teosofiche nell'educazione. La prima Casa dei Bambini parigina fu presto seguita dall'apertura di una classe montessoriana nell'*école Alsacienne*<sup>485</sup>, nello stesso periodo in cui gli scritti della pedagogista italiana iniziarono a essere tradotti in francese per opera dell'Institut Jean-Jacques Rousseau in Svizzera. Fu questo il momento in cui i *jardins des enfants* francesi passarono dalla pedagogia froebeliana a quella montessoriana<sup>486</sup>.

Di fatto, dopo aver permesso la diffusione del froebelismo, gli asili divennero i principali luoghi di sviluppo e applicazione delle teorie montessoriane, tenendo tuttavia una porta aperta anche alle proposte educative di altri pedagogisti che, in quel periodo, lavorarono per il rinnovamento del sistema educativo. Nel 1911, Pujol diede alle stampe il volume *Jardins d'enfants - Programme général (Méthode Montessori)*, pubblicato dalla sezione parigina della Società Teosofica<sup>487</sup>. Nel testo l'autrice descrisse i principi dei sistemi educativi

---

<sup>484</sup> «[...] basée sur la connaissance de l'âme humaine, et qui exige l'étude du caractère de chaque enfant», W. JUDGE, "Nostre première maison d'enfants", in *La Théosophie illustré*, dicembre 1911: 26-27.

<sup>485</sup> Per un approfondimento sulla storia dell'*école Alsacienne* vedere: G. HACQUARD, *Histoire d'une institution française: l'École alsacienne*, tomi 1-2-3-4 (Paris: Jean Jacques Pauvert aux Editions Garnier, 1982); P. DE PANAFIEU (avec Eric Chol), *Cas d'écoles* (Paris: Fayard, 2018).

<sup>486</sup> Cfr. F. SERINA-KARSKY, "La formation de jardinières d'enfants, une institutionnalisation conflictuelle (1910-1931)", in B. GARNIER, P. KAHN (sous la dir.), *Eduquer dans et hors l'école. Lieux et milieux de formation XVIIe-XXe siècles*, Rennes, PUR, 2016: 171-183.

<sup>487</sup> L. M. PUJOL-SÉGALAS, *Jardin d'Enfants*.

applicati alla scuola materna: accanto al metodo Montessori, anche il metodo Alis Hérès e la ginnastica ritmica proposta da Jacques-Dalcroze:

Due corsi facoltativi si trovano annessi alla Scuola materna:

1. **Un corso di canto** che precede lo studio del solfeggio. Corso speciale di canto per bambini piccoli, secondo il metodo Alis Hérès, tenuto dalla signora Alis Hérès, insegnante di canto.

2° **Corso di ritmica ginnastica** (metodo Dalcroze), diretto da Miss Rey<sup>488</sup>.

Durante la conferenza tenuta a Versailles nel 1913, Pujol confermò la tendenza che vide Montessori prendere il posto di Froebel nel sistema educativo francese:

Fino agli ultimi anni non c'era stata alcuna pedagogia scientifica, in senso stretto. Si può dire che Froebel l'aveva intuita, ma forse spettava a Maria Montessori scoprirla o, più precisamente, formularne con forza e chiarezza i principi essenziali al di fuori dei quali non sarebbe potuta esistere<sup>489</sup>.

A ben guardare, nel testo montessoriano di *Il Metodo*, Froebel fu citato quattordici volte nelle prime due edizioni, con un dimezzamento del numero nelle edizioni successive (1926, 1935, 1950) e l'omissione anche della compiaciuta informazione riguardo la trasformazione degli istituti froebeliani in Case dei Bambini nella Svizzera italiana<sup>490</sup>. Di là dei richiami che Montessori fece in merito ai materiali di Froebel da lei stessa sperimentati come le cuciture, i cubetti e i mattoncini, ciò che restò una costante in tutte le edizioni di *Il Metodo* fu la dichiarazione dell'inconciliabilità scientifica di base con il pedagogo tedesco: il materiale, nel

---

<sup>488</sup> «Deux cours facultatifs se trouvent annexés à l'Ecole maternelle: 1° **Un cours de chant** précédant l'étude du solfège. Cours spécial de chant pour petits enfants, selon la méthode Alis Hérès, enseigné par Mme Alis Hérès, professeur de chant. 2° **Un cours de gymnastique rythmique** (méthode Dalcroze), dirigé pour Mlle Rey», *ivi*: 2.

<sup>489</sup> «Il n'avait pas existé jusqu'à ces dernières années, à proprement parler, de pédagogie scientifique. On peut dire sans doute que Froebel l'avait pressentie, mais peut-être était-il réservé à Maria Montessori de la découvrir ou, plus exactement, de formuler avec force et netteté les principes essentiels en dehors desquels elle ne saurait exister», L. M. PUJOL-SÉGALAS, "Travail de Mme Pujol": 112-114.

<sup>490</sup> Cfr. G. CIVES, "Carattere e senso delle varianti di *Il Metodo*": xxxiv.

caso montessoriano, restò sempre nelle mani del bambino, quindi di sua proprietà e non dell'insegnante.

Sempre durante la conferenza di Versailles, Pujol, con quasi due anni d'esperienza alle spalle, rivelò un elemento veramente interessante, in merito alle possibilità applicative del metodo in ambienti differenti da quello della sua creazione:

[Nella scuola di Parigi] abbiamo potuto constatare la reale possibilità di adattare il sistema all'ambiente e al temperamento francese, senza alterare in alcun modo il principio, che si basa su una profonda conoscenza delle leggi che governano lo spirito umano e che governano lo sviluppo dell'essere in tutti i campi<sup>491</sup>.

Al di là della terminologia teosofica sempre presente, segno del grande progetto in cui il metodo montessoriano era stato incluso, l'elemento importante che emerge da questa dichiarazione è la reale applicabilità dell'esperimento pedagogico italiano a realtà, ambienti e culture diverse da quella in cui fu pensato e realizzato inizialmente.

L'entusiasmo fu tale che Pujol confessò di avere «altri interessanti progetti» per gli anni successivi: una serie di «conferenze per le mamme», alcuni «corsi teorici e pratici per le governatrici» e una «scuola elementare popolare»<sup>492</sup>. Palesò anche le principali difficoltà di attuazione: le prime di ordine finanziario, legate allo statuto di opera filantropica dell'associazione, le seconde invece pedagogiche, date dalla «scelta e la formazione del personale»<sup>493</sup>.

---

<sup>491</sup> «[...] nous y avons ouvert une école, dans laquelle nous avons pu nous assurer qu'il est possible d'adapter le système au milieu et au tempérament français, sans en altérer aucunement le principe, qui est basé sur une connaissance profonde des lois qui régissent l'esprit humain et qui président au développement de l'être dans tous les domaines», *ibidem*.

<sup>492</sup> «Nous avons d'intéressants projets pour l'an prochain et les années suivantes: causeries pour les mères, déjà organisées cette année et qu'on nous a demandé de rendre plus fréquentes, cours théoriques et pratiques pour les gouvernantes, école populaire gratuite», *ibidem*.

<sup>493</sup> «Tout cela n'ira pas sans difficultés. Il y en aura d'ordre financier, étant donné que nous irons au jour le jour, comme d'ailleurs la plupart des oeuvres philanthropiques. Il y en aura aussi d'ordre pédagogique, en ce qui concerne le choix et la formation du personnel», *ibidem*.



Se della serie di progetti auspicati da Mme Pujol durante la conferenza tenuta a Versailles nel 1913 non ho trovato alcuna traccia nei giornali dell'epoca, alcuni quotidiani diedero, invece, ampio spazio a un'ulteriore esperienza pedagogica portata avanti dalla direttrice della Casa dei Bambini parigina, negli anni antecedenti il primo conflitto mondiale. Si trattò della *maison des enfants* aperta a Chaville, nel contesto della *pouponnarie* fondata dal dottor Laborde all'interno del parco Saint-Paul. In questa piccola realtà d'eccezione, studiata e visitata anche da pedagogisti e ricercatori stranieri<sup>494</sup>, furono accolti tutti i bambini che, per qualsiasi ragione, non potevano godere delle cure delle madri. I grandi locali areati, le stanze per il giorno e per la notte, le sale da bagno costruite «secondo le più rigorose norme igieniche», la struttura sanitaria concepita in modo che «lo sviluppo di ogni bambino» fosse costantemente seguito da un medico, i programmi di alimentazione pensati singolarmente, «in base all'età e alla costituzione di ogni individuo»<sup>495</sup>, garantirono alla *pouponnarie* il titolo di «stabilimento modello»<sup>496</sup>.

Due medici, Estève e Laborde, sedotti dai principi del metodo montessoriano, conosciuto grazie all'esperimento avviato a Parigi, offrirono a Pujol ospitalità in uno degli edifici della *pouponnarie*, permettendole di fare a Chaville, «in condizioni veramente ideali», una seconda esperienza in un ambiente «più completo», e forse anche «più convincente», grazie al perfetto adattamento dei locali e alla costante presenza di bambini<sup>497</sup>. Come ben sottolineò il giornalista che

---

<sup>494</sup> «A la Pouponneraie du parc Saint-Paul, que visitèrent déjà de nombreux parlementaires et qui, hier encore, recevait un groupe de quatorze éducateurs venus d'Angleterre pour en étudier l'organisation et les méthodes», "Chez les Tout petits. La discipline montessorienne. La Lecture et l'écriture", in *Paris-Midi*, 20 maggio 1914: 2.

<sup>495</sup> «Les vastes locaux clairs, où la lumière et l'air entrent à flots; les salles de jour et de nuit, avec leur double literie, où reposent les poupons; les salles de toilette installées selon les lois de la plus rigoureuse hygiène; l'organisation médicale conçue de telle sorte que le développement des bébés se fait constamment sous l'oeil du médecin; les méthodes d'alimentation établies pour chaque bébé, selon son age, sa constitution, son état physiologique, ont fait l'admiration des visiteurs», "Un établissement modèle de puériculture", in *Le Gaulois. Le plus grand journal du matin*, 26 giugno 1914: 3.

<sup>496</sup> *Ibidem*.

<sup>497</sup> «La première *maison des enfants* a continué à prospérer. Les expériences qui y furent faites pouvaient et deverent servir de base à des applications nouvelles. Elles donnaient à peine leurs premiers résultats pratiques, que séduits par les principes de la méthodes, deux hommes d'initiative, M. Estève et le Dr. Laborde, offrirent généreusement l'hospitalité à Mme P. Ségalas pour lui permettre de fair, à Chaville, dans des conditions vraiment idéales, une seconde expérience en milieu français, plus complète et peut-être plus probante, en raison de la parfaite adaptation du

scrisse l'articolo per *Paris-Midi*, in Francia, come altrove, gli educatori avevano cominciato a rendersi conto che, era necessario cominciare a cambiare le pratiche d'insegnamento applicate fino a quel momento. Da qui, il conseguente interesse per il metodo proposto da Maria Montessori, che permetteva l'osservazione dei bambini nelle loro manifestazioni più libere e spontanee, in un ambiente dove gli unici vincoli erano quelli legati alle necessità della vita in comune. Ciò che restava da provare, sottolineò il giornalista, era la «compatibilità» della pedagogia italiana con il «il carattere», i «costumi» e il «temperamento dei bambini nelle scuole materne» francesi<sup>498</sup>. Mme Pujol aveva già dichiarato a Versailles, due anni prima, che la scuola montessoriana aperta a Parigi nel 1911 aveva dimostrato «la reale possibilità di adattare il sistema all'ambiente e al temperamento francese», ma accettò più e più volte di accompagnare chiunque si presentasse alla *pouponnarie* di Chaville in una visita alle classi montessoriane e avesse ancora dei dubbi riguardo al fatto che i bambini «sapessero auto-educarsi»<sup>499</sup>.

Secondo Pujol, per le future direttrici scolastiche la scelta della professione non doveva in alcun modo essere basata sulla piacevolezza del compito e, tanto meno, sulla remunerabilità del lavoro:

Devono avere una vocazione: il desiderio di servire i bambini e, attraverso di loro, l'ambiente sociale al quale più tardi apparterranno, con il coraggio di assumersi le proprie responsabilità nella piena consapevolezza [di ciò che si sta compiendo]; [poiché] alla tenera età dei bambini loro affidati, si adottano facilmente abitudini che diventano in seguito persistenti<sup>500</sup>.

---

local et de la présence constante des enfants», «Chez les Tout petits. La discipline montessorienne. La Lecture et l'écriture», in *Paris-Midi*, 20 maggio 1914: 2.

<sup>498</sup> «Cette discipline, même pour la premier âge, est-elle compatible avec notre caractère, nos costumes et le tempérament des bébés de nos écoles maternelles?», *ibidem*.

<sup>499</sup> «C'est une visite à cette partie ci de l'établissement que Mme. P. Ségalas offre en manière d'argument, à ceux qui doutent encore que nos tout petits puissent se discipliner eux-mêmes, et arriver, dès le plus jeune âge, à concevoir les limites d'une juste liberté», «Un établissement modèle de puériculture», in *Le Gaulois. Le plus grand journal du matin*, 26 giugno 1914, p. 3; « Une causerie des plus intéressantes, faite par le docteur Blondel et par Mme Pujols, directrice de l'annexe école Montessori, a précédé cette visite», *Le Gaulois. Le plus grand journal du matin*, 26 giugno 1914, p. 3.

<sup>500</sup> «Il ne peut être question, pour les futures directrices d'écoles, de choisir un métier plus ou moins agréable, plus ou moins rémunérateur. Il faut qu'elles aient une vocation: le désir de servir les enfants, et, par leur intermédiaire, le milieu social auquel ils appartiendront plus tard, le courage d'endosser la responsabilité tout en ayant pleinement conscience; à l'âge très tendre des enfants

Necessaria dunque, da parte delle educatrici, la totale devozione al bambino, futuro cittadino della nuova era, nella piena consapevolezza di avere il compito di educarlo, prepararlo e tracciare l'esempio da seguire.

In un articolo programmatico del 1920, Jean Loiseau, teosofo e figura chiave della diffusione dello scoutismo in Francia, presentò la definizione dell'educazione secondo i teosofi:

[essa è] l'insieme dei metodi pratici che permettono di agire nel modo più efficace sulle tendenze e le facoltà di un essere, al fine di sviluppare armoniosamente tutti i suoi poteri, elevando progressivamente l'aspirazione al Bene, al Bello e al Vero che sono i tre aspetti della vita divina in potenza dentro ognuno di noi<sup>501</sup>.

Da un lato i teosofi presentarono la pedagogia come una scienza, anche se forse la meno precisa tra le scienze poiché, nonostante i numerosi metodi riconosciuti, di fatto doveva tenere conto di parametri come la psicologia degli studenti, le loro attitudini e le loro condizioni sociali. Dall'altro fu descritta come un'arte, poiché i risultati sarebbero sempre dipesi dalla «personalità dell'educatore», nonché «dalla sua volontà, dalla sua intuizione» e soprattutto «dal suo amore profondo per l'opera» a cui aveva l'onore di dedicarsi<sup>502</sup>. Un insieme d'indicazioni pratiche dunque, scientifiche ed empiriche, ma «sempre sperimentali»<sup>503</sup>.

È evidente che la diffusione della pedagogia montessoriana nel mondo non può essere ridotta alla volontà della Società Teosofica di diffondere un sistema d'educazione rispondente alle loro aspettative. Tuttavia, è innegabile che la

---

qui leur seront confiés, des habitudes sont facilement prises, qui deviennent tenaces par la suite», *ibidem*.

<sup>501</sup> «l'ensemble des méthodes pratiques permettant d'agir de la façon la plus efficace sur les facultés et tendances d'un être afin de développer harmonieusement tous ses pouvoirs en éveillant progressivement l'aspiration au Bien, au Beau et au Vrai qui sont les trois aspects de la vie divine en puissance dans chacun de nous», cit. in S. WAGNON: 160.

<sup>502</sup> «[...] toujours de la personnalité de l'éducateur, de son savoir, de sa patience, de sa volonté, de son intuition et surtout de son profond amour pour l'oeuvre à laquelle il se consacre», J. LOISEAU, "Vers l'éducation théosophique", in *Le message théosophique et social*, 7 marzo 1920, p. 179, cit. in S. WAGNON: 163.

<sup>503</sup> «[...] scientifique ou empiriques, mais toujours expérimentales», *ibidem*.

simbiosi degli sforzi compiuti dai teosofi e dai montessoriani (figure che spesso coincisero nella stessa persona, basti pensare a Barrère, Pujol, Ensor e Claremont) garantì a Montessori una rete di relazioni straordinaria a cui attingere per diffondere non solo le sue teorie, ma anche le conseguenti applicazioni pratiche.

Chi pensa all'influenza che il ricordo dei primi anni di vita esercitata su tutta la vita dell'uomo, colui che sa osservare e possiede una certa delicata sensibilità, non può non essere interessato e commosso dallo spettacolo offerto da una scuola Montessori<sup>504</sup>.

Eppure, nonostante le felici esperienze di Parigi e Chaville, e malgrado il grande impegno devoluto dalla Società Teosofica, per quanto riguarda la Francia, tanto i quotidiani quanto le riviste scientifiche ascrissero a Mary Rebecca Cromwell il merito di aver portato e diffuso il metodo italiano sul territorio francese.

#### **4. MARY REBECCA CROMWELL – LE CASE DEI BAMBINI PER PICCOLI ORFANI E RIFUGIATI**

Anche durante la prima guerra mondiale la diffusione del movimento montessoriano, pur subendo un fisiologico rallentamento, non si arrestò. Di fatto, se molte Case dei Bambini in Europa chiusero i battenti a causa del conflitto, in alcune occasioni l'esperienza di Maria Montessori fu portata avanti da donne straordinarie, che scelsero di applicare i dettami pedagogici della dottoressa italiana a favore delle piccole vittime della guerra. Quanto accadde a Parigi, nel 1915, sotto la guida attenta della newyorkese Mary Rebecca Cromwell, dimostrò da un lato versatilità del metodo, dall'altro la capacità di Montessori di superare l'ortodossia, di cui era stata accusata solo un anno prima in Inghilterra<sup>505</sup>, nello

---

<sup>504</sup> «Toute personne qui songe à l'influence exercée sur la vie entière de l'homme par le souvenir de ses premières années, celle qui sait voir et possède une certaine délicatesse de sensibilité, ne peut manquer d'être à la fois intéressée et émue par le spectacle qu'offre une école Montessori», L. M. PUJOL-SÉGALAS, "Une école Montessori a Rome", in L. M. PUJOL-SÉGALAS, *Jardin d'Enfants*: 14.

<sup>505</sup> Vedi naufragio dei rapporti con i membri della Montessori Society of the United Kingdom a seguito della prima conferenza tenutasi nel 1914.

spirito tanto filantropico quanto scientifico di salvare un'umanità fanciulla devastata e ferita dagli orrori della guerra.

Ispirata da quanto osservato presso le scuole romane, in particolare con i bambini del quartiere di San Lorenzo, nella primavera del 1915 Cromwell decise d'investire i suoi averi, ereditati l'anno precedente a seguito della morte del padre, nella fondazione di cinque classi Montessori, dedicate ai bambini rifugiati di guerra<sup>506</sup>: a Fontenay-aux-Roses, sotto la direzione di Madame Boutroux, al seminario di Saint- Sulpice a Parigi, con gli auspici di M. Dumaine, all'Oeuvre des Enfants des Flandres a Sèvres, e un'altra ancora all'opera dell'Union des Familles a Chaussée du Maine<sup>507</sup>. Ognuna di loro ospitava tra i venti e i venticinque bambini «francesi e belgi (gli uni venuti dalla Fronte a piedi, gli altri trasportati su carri pesanti, trabalzati senza tregua)»: tutti avevano in comune «le tracce delle sofferenze subite durante quell'esodo spaventevole»<sup>508</sup>.

In un articolo pubblicato su *La Coltura Popolare* nel 1919, Cromwell raccontò come, alla vista dei piccoli profughi, crebbe in lei il desiderio di «recare a questi fanciulli un raggio di luce che fosse più duraturo di una carezza o di un giocattolo»<sup>509</sup>. Si ricordò così delle scuole Montessori che aveva visto in Italia<sup>510</sup>, le quali – tra l'altro – avevano accolto, in un'esperienza simile, i bambini scappati dalle macerie del terremoto di Messina del 1908: «Tale sistema, – raccontò - in cui si compendia tutta l'educazione Montessori, mi sembrò specialmente adatto ai piccoli profughi, i cui padri così nobilmente si unirono nel grave compito di difendere il patrio suolo»<sup>511</sup>.

---

<sup>506</sup> Cfr. M. CROMWELL, "Il Metodo Montessori in Francia durante la guerra", in *La Coltura Popolare. Organo dell'Unione Italiana della cultura popolare*, n 1, 1919: 50.

<sup>507</sup> L. FOURNIER, "Une curieuse méthode d'enseignement pour les petits enfants", in *Almanach illustré du Petit Parisien*, 1920: 83.

<sup>508</sup> *Ibidem*.

<sup>509</sup> M. CROMWELL, "Il Metodo Montessori in Francia": 50.

<sup>510</sup> «Elle avait vu en Italie fonctionner le système des leçons de choses, qui enseigne, d'après la methode la plus naturelle, si le premier effet de l'éducation, en effet, doit être de dresser les mains, les yeux, les oreilles à classer les objets et les impressions», in F. ROZ, *L'Amérique et nous* (Bruxelles: Edition du Globe, 1946): 264-265.

<sup>511</sup> M. CROMWELL, "Il Metodo Montessori in Francia": 50.

Nell'agosto del 1914, Parigi aveva già accolto oltre 150.000 rifugiati, fuggiti dal Belgio e dal Nord della Francia<sup>512</sup>. L'eco delle atrocità perpetuate dai soldati tedeschi, soprattutto su donne e bambini, risuonò in tutto il continente e generò un forte movimento di compassione e solidarietà. Di fatto, l'iniziativa promossa da Mary Cromwell, non emerse in un contesto solitario. Lo scoppio del conflitto fu caratterizzato dall'apparizione di nuove associazioni, consacrate specificatamente ai bambini e, in particolare, agli orfani. Dal 1916, solo a Parigi, si contarono più di tre mila opere di beneficenza<sup>513</sup>: *Adoption familiale des orphelins de la guerre*; *Aide aux veuves de la Grande Guerre*; *Association nationale française pour la protection des familles des morts pour la patrie*; *Oeuvre nationale de protection en faveur des femmes et enfants victimes de la guerre*; *Patronage de l'enfance et de l'adolescence*, sono solo alcune delle associazioni emerse in questo periodo, a dimostrazione dello spirito caritatevole che attraversò e avvolse tutta la società francese, tanto al fronte quanto nell'entroterra. Elemento ancora più interessante, è notare come questo fenomeno si espanse oltre i confini nazionali. Di fatto, Mary Cromwell faceva parte di un gruppo numerosissimo di americani che scelsero di farsi volontari per assistere soldati e civili nella Francia alleata, direttamente sul territorio o da casa, fondando associazioni di supporto e raccogliendo fondi, vestiti e giocattoli da spedire ai rifugiati. La commissione francese della Croce Rossa americana, al suo arrivo a Parigi, «mise nelle mani del governo francese 5.000.000 di franchi (circa 1.000.000 di dollari) per i suoi rifugiati», e s'impegnò per creare «alloggi decenti per le migliaia di persone raggruppate negli attici parigini».<sup>514</sup>

Anche il fratello e due sorelle di Mary Cromwell si mobilitarono personalmente per aiutare la popolazione francese in guerra. Seymour L. Cromwell, banchiere, laureato a Harvard e presidente della New York Stock Exchange, divenne nel 1916 presidente della *Society for the Fatherless children in France*. La società, nata grazie all'entusiasmo e al lavoro incessante di due donne

---

<sup>512</sup> Alla fine della guerra un rapporto ufficiali riportò che i rifugiati a cui fu prestata assistenza furono 1.812.000, includendo tra questi belgi e serbi. Cfr. P. PURSEIGLE, "A Wave on to Our Shores": The Exile and Resettlement of Refugees from the Western Front, 1914-1918", in *Contemporary European History*, 16 (04), 2007: 429.

<sup>513</sup> Cfr. O. FARON, *Les enfants du deuil. Orphelins et pupilles de la nation de la première guerre mondiale (1914-1941)* (La Découverte, 2001): 50.

<sup>514</sup> "What American Red Cross is doing for Homeless in France", in *The Twice-A-Week Messenger*, Owensboro, Kentucky, 3 aprile 1918: 3.

inglesi, Miss Schofield e Miss Fell, che a partire dal 1915 percorsero gli Stati Uniti da costa a costa per sensibilizzare il pubblico americano sulla situazione dei bambini francesi che guerra aveva reso orfani, aprì a Parigi un ufficio ausiliario, la *Fraternité franco-américaine*, il cui compito consisteva nel «far pervenire agli orfani bisognosi, vittime della guerra, senza distinzione di confessione né di opinione, i doni che venivano spediti dalla Fatherless Children of France Society»<sup>515</sup>, nonché d'instaurare un rapporto epistolare tra i bambini e i singoli benefattori. Oltre 285.000 bambini furono aiutati dall'associazione<sup>516</sup>. Nel 1922, Seymour Cromwell ricevette per le sue azioni la Rosette de la Légion d'honneur a Parigi.

Le sorelle di Mary Cromwell, invece, le gemelle Gladys e Dorothea, conclusero la loro esperienza di volontarie in modo estremamente più tragico. Unitesi alla Croce Rossa nel 1917, partirono nel 1918 alla volta del fronte francese, dove furono assegnate alla mensa di Chalons sur Marne. Dopo mesi di servizio, nel 1919, a seguito di una breve visita a Parigi per salutare la sorella Mary, s'imbarcarono su *La Lorraine* per tornare a New York. Fisicamente devastate e psicologicamente distrutte dall'esperienza vissuta, si tolsero la vita gettandosi nella Garonna il 22 gennaio 1919<sup>517</sup>. Il testamento, letto il 6 ottobre 1919, vide ben 21 beneficiari del lascito che ammontava a 615,296\$ per Gladys e 617,188\$ per Dorothea<sup>518</sup>. Del capitale totale, 242.684\$ furono lasciati al fratello Seymour e 239,234\$ alla sorella Mary Rebecca, che investì nel suo progetto montessoriano<sup>519</sup>.

Nella conferenza che Montessori tenne a San Diego, in California, nel 1917, durante un ricevimento offerto dalle Associazioni Femminili, la pedagoga italiana raccontò con queste parole l'esperienza parigina di Mary Cromwell:

---

<sup>515</sup> Fatherless Children of France (Fraternité franco-américaine), *Aide aux orphelins de la guerre. Status*, Paris, 1918.

<sup>516</sup> Cfr. F. Roz: 259-261.

<sup>517</sup> Per un racconto dettagliato della vicenda: D. WHITEHEAD, *Shell Shock. Two Young Women of New York's Gilded Age Struck Down by the Horrors of War* (Independently published, 2018).

<sup>518</sup> Cfr. "\$ 1.232.484 Willed by Cromwell Twins. Sisters Who Died Together Left Identical Estates", in *New York Herald*, New York, New York, 7 ottobre 1919: 9.

<sup>519</sup> Cfr. "Cromwell Girls' Estates", in *The Brooklyn Daily Eagle*, Brooklyn, New York, 7 ottobre 1919: 22.

L'estate scorsa io facevo un breve viaggio in Italia ed in Francia. In Francia trovai che tutte le scuole tenute da seguaci del mio metodo erano chiuse e che gli insegnanti avevano lasciato la loro abituale funzione per dedicarsi al lavoro della Croce Rossa. C'era, tuttavia, un'eccezione: miss Cromwell, di Nuova York, pure in quest'epoca di guerra, riconosceva la necessità di continuare, anzi di moltiplicare, qualsiasi forma di scuola e sentiva che proprio durante la guerra è più che mai necessario che l'assistenza ai ragazzi sia estesa. A proprie spese miss Cromwell aveva riunito numerosi fanciulli, specialmente profughi belgi e francesi, adottando il mio metodo. Per insegnanti, aveva delle vedove belghe e francesi, addestrate e preparate da lei stessa<sup>520</sup>.

In una situazione straordinaria come quella creata dal conflitto bellico più grande che la storia dell'umanità avesse mai esperito, l'azione intrapresa da Mary Cromwell si dimostrò unica tanto nella scelta fondativa quanto nelle modalità operative. Da un lato la giovane americana scelse di investire i propri averi in un progetto non solo filantropico ma anche coraggioso; dall'altro, Maria Montessori accettò che a dirigere le scuole non fossero figure da lei stessa preparate, come aveva fino a quel momento espressamente richiesto a chiunque volesse aprire una classe portante il suo nome, bensì donne comuni, altrettanto traumatizzate dalla guerra ma pronte a rendersi disponibili a favore dei più piccoli. Quali migliori insegnanti, dirà Cromwell, di quelle giovani donne che «più ebbero a soffrire della guerra», profughe loro stesse, che «ad un tratto rimasero vedove dopo le battaglie di Verdun della Champagne e della Somme»<sup>521</sup> e che lei stessa aveva preparato al compito?

In Francia un grande scienziato, il Morel, ha dimostrato che vi sono disturbi differenti da quelli fisici, ma veramente seri, che interessano non soltanto l'individuo ma anche la razza. Questi disturbi, che si possono considerare

---

<sup>520</sup> M. MONTESSORI, "La Croce Bianca", in *La Cultura popolare. Organo dell'Unione Italiana della Cultura Popolare*, n. 9, 1917: 661-663.

<sup>521</sup> M. CROMWELL, "Il Metodo Montessori in Francia": 50.



come fenomeni di degenerazione, consistono in un indebolimento di tutto il sistema nervoso, che importa una perdita di energia e di intelligenza e che influisce talmente sulla vita dell'individuo da trasmettere queste tendenze degenerative alle successive degenerazioni. Quando il male è largamente diffuso, si può considerarlo come una malattia della razza piuttosto che degli individui; come un'affezione della specie umana o dell'epoca. In quei ragazzi indeboliti dalla guerra dobbiamo vedere la specie umana, ferita<sup>522</sup>.

La necessità di salvare una generazione da un trauma che nessuno aveva ancora le parole per descrivere, quando l'istruzione era passata in secondo piano davanti a bisogni solo apparentemente più contingenti, vide forse la più alta realizzazione del concetto di «maternità sociale» di cui la pedagoga aveva tanto parlato in Italia all'inizio del Novecento, nei congressi femministi e sulle riviste.

Come Montessori evidenziò nel 1917, portando ad esempio il lavoro che Mary Cromwell aveva iniziato nel 1915, non si trattò solo di curare i bambini in quanto persone pure e innocenti, ma anche di salvare la generazione di cittadini del futuro, quelli che, al termine del conflitto, avrebbero dovuto ricostruire una nazione devastata. Rigenerare l'umanità, dunque, in un'opera di cura e prevenzione simultanea, volta a contrastare la degenerazione biologica per salvaguardare gli uomini di domani. A tal fine, la maternità sociale promossa da Montessori era una delle espressioni più complete, in quanto presupponeva lo sviluppo dell'istinto materno in direzione altruistica, fuori e dentro la famiglia<sup>523</sup>.

Si riscontra, in questi ragazzi di profughi, una forza speciale di disturbi mentali, che costituiscono una vera ferita mentale, una lesione che è altrettanto seria, se non di più, di quelle del corpo. Questi fanciulli sono giunti all'Istituto di miss Cromwell in uno stato di stupefazione, incapaci di comprendere, tremanti all'approssimarsi di chicchessia, paurosi del giorno

---

<sup>522</sup> M. MONTESSORI, "La Croce Bianca": 661-663.

<sup>523</sup> Cfr. V. BABINI, L. LAMA: 90.

come della notte. Applicando il mio metodo, miss Cromwell ha trovato che esso costituiva una vera e propria cura di tutti quei mali<sup>524</sup>.

L'impresa non fu semplice all'inizio, soprattutto perché lo stato psichico dei piccoli profughi differì in maniera sensibile in base all'ambiente in cui furono accolti, secondo gli spazi che Mary Cromwell riuscì a rendere agibili. Se a Fontenay-aux-Roses, le famiglie vennero raccolte in grandi dormitori, «dove niuna cosa ricordava loro le loro case» e lo stupore che pervase i bambini, davanti ad un ambiente così diverso da quello abituale, li rese quasi catatonici, «incapaci per molto tempo di manifestare alcun interesse»<sup>525</sup>, a Parigi, dove al seminario di Saint-Sulpice a ogni famiglia fu destinata una stanza separata, Mary Cromwell osservò che nei fanciulli si risvegliò lentamente «la visione di un nuovo nido»<sup>526</sup>.

Le due realtà erano certamente ben diverse, tanto a livello di spazi disponibili quanto a livello di fondi devoluti. A Fontenay, nel 1915, Mary Cromwell partecipò, sotto la presidenza della signora Boutroux, al finanziamento di uno dei primi rifugi franco-belgi, dentro al collegio in disuso di Saint-Barbe des Champs. Investì soprattutto nell'acquisto di beni di prima necessità (il dormitorio prese il nome di "dormitorio di Cromwell") e nell'apertura di classi scolastiche, acquistando il materiale didattico e ammobiliando i locali<sup>527</sup>. L'antico seminario di Sainte-Barbe fu, in qualche modo, la «Maison Mère»<sup>528</sup> dell'esperimento. Il Saint-Sulpice a Parigi, invece, la situazione era molto diversa: la struttura, che copriva la maggior parte del quartiere cittadino, fungeva da piccolo villaggio di rifugiati, perfettamente autonomo. Nelle «600 stanze – rozzamente ammobiliate, ma pulite e confortevoli», la struttura ospitava giornalmente «dalle 1200 alle 2000 persone», principalmente uomini anziani, donne e bambini «che avevano la possibilità di

---

<sup>524</sup> M. MONTESSORI, "La Croce Bianca": 662.

<sup>525</sup> *Ibidem*.

<sup>526</sup> *Ibidem*.

<sup>527</sup> Per un approfondimento sui rifugiati del nord della Francia: P. NIVET, *Les réfugiés français de la Grande Guerre. Les "Boches du Nord"* (Parigi: Economica, 2004); per un approfondimento sui rifugiati del Belgio: M. AMARA, *Des Belges à l'épreuve de l'exil. Les réfugiés de la Première Guerre mondiale en France, en Angleterre et aux Pays-Bas* (Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles, 2008).

<sup>528</sup> L. FOURNIER: 83.

restare finché non fossero riusciti a trovare un lavoro e rendersi indipendenti»<sup>529</sup>. Nel 1918, William Astor Chanler, presidente della *French Heroes Lafayette Memorial Fund*, fondazione che aveva versato ingenti donazioni all'opera del Saint Sulpice<sup>530</sup>, scrisse a John Moffat, direttore della stessa:

Quando allo scoppio della guerra, nell'agosto del 1914, orfani e soldati rifugiati, francesi e belgi, iniziarono a riversarsi a Parigi dai territori invasi di Charleroi, Anversa, Lille e Rheims, un piccolo gruppo di poliziotti del sesto distretto parigino si diresse dal loro capo, signor Peltier, con un minimo capitale di 200 franchi, per ricostruire il vecchio seminario di Saint Sulpice, che era rimasto abbandonato per dodici lunghi anni e si trovava in uno stato di grande decadenza. Velocemente, con l'aiuto di carpentieri, muratori e altri lavoratori, lo resero disponibile come rifugio per i primi rifugiati<sup>531</sup>.

Tre anni dopo, nel 1918, i progressi erano stati immensi: venivano serviti fino a «4400 pasti al giorno», a «650 bambini e 700 soldati». Dai 200 franchi con cui il seminario era partito, l'opera gestiva ora «1.804.505 franchi», dando ai rifugiati, «al costo di 1 franco e 63 centesimi al giorno», un posto letto, due pasti, vestiti e cure mediche<sup>532</sup>. Per i più piccoli fu messo a disposizione un grande asilo nido, dove «donne delle migliori famiglie francesi» si prendevano cura di loro in un

---

<sup>529</sup> «The old seminary is really a large building, square with a large inner court. It now has 600 rooms fit for occupancy – somewhat rudely furnished, but clean and comfortable, and, doubtless, veritable mansions to the all but naked refugees who arrived here. The building regularly shelters from 1200 to 2000 people, moslty old men, women and children, who remain until they can obtain positions and are independent», H. FLINT, “French Police Build Great War Refuge”, in *The Topeka State Journal*, Topeka, Kansas, 7 Agosto 1916: 9.

<sup>530</sup> «A considerable part of this sum has been contributed by Americans, and lately the French Heroes of Lafayette Memorial Fund has placed large sumes at the disposal of the society, for the continuance of its work», “Helping French Refugges. Remarkable Work Done – Need For Funds to Continue It”, in *Poughkeepsie Eagle-News*, Poughkeepsie, New York, 12 Settembre 1918: 7.

<sup>531</sup> *Ibidem*.

<sup>532</sup> «Today the work has grown to truly amazing proportions. At the present time there are being served in a single day 4400 meals, and the avarage number of persons fed daily is 2200, among whom are to be found an avarage of 650 children and 700 soldiers. From the modest 200 francs capital at the first collected for the work, the sum expended has grown to 1.804.505 francs, giving to the refugees at a cost of 1 franc 63 cetimes a day lodging, nourishment, clothing and medical attention», *ibidem*.

ambiente igienizzato<sup>533</sup>. In questa realtà, già ben strutturata e avviata, che comprendeva anche una piccola scuola, Mary Cromwell aprì una classe Montessori per i bambini che già avevano compiuto i tre anni di vita.

Nonostante la situazione a Fontenay fosse più precaria rispetto a quella di Parigi, in un articolo pubblicato alla fine del 1916 sul *Bulletin des réfugiés du département du Nord*, il giornalista André Fage espresse la sua più grande meraviglia di fronte a quanto visto nelle classi gestite da Marie-Aimée Wehrlin e Renée Label<sup>534</sup>, sotto la guida di Mary Cromwell:

Davvero, non è possibile. Quindi esisteva veramente qualcuno che aveva cercato un modo per educare i bambini divertendoli? Qualcuno che, invece di ipnotizzarsi sui metodi ufficiali, aveva cercato di sorridere all'istinto originale dei più piccoli, di raccogliere, senza infastidire, la naturale inclinazione delle loro piccole anime e di risvegliarle delicatamente all'apprendimento, senza scontro, senza inutili tensioni spirituali, con la stessa semplicità con cui cresce un filo d'erba. E quel qualcuno, questa persona sfacciata, impertinente, geniale, non è ancora stata rinchiusa come un matto o condannata al disprezzo pubblico! Assurdo! Ho deciso di conoscere questo insegnamento sconcertante: il metodo Montessori<sup>535</sup>.

---

<sup>533</sup> «For these little children there is a large nursery, with hygienic equipment, and among those who care for the children are women of the best families of France», "Tells of War Refugee Work. Mrs. Wm. Astor Chanler Gives Interesting Details", in *Times Union*, Brooklyn, New York, 5 agosto 1918: 3.

<sup>534</sup> Renée Vincent, sposata Lebel (1893-1969), formatasi al "metodo liberale" presso l'Ecole Normale d'Angoulême, diventerà una figura chiave del pensiero montessoriano a Lione, nella Francia tra le due guerre.

<sup>535</sup> «Voyons, ce n'était pas possible. Il y avait donc quelqu'un qui avait cherché un moyen d'instruire les enfants en les amusant? Il y avait donc quelqu'un qui au lieu de s'hypnotiser sur les méthodes officielles, avait voulu essayer de sourire à l'instinct originel des petits, de recueillir sans le contrarier le penchant naturel de leurs âmes menues, et de les éveiller tout doucement à la notion des choses, sans heurts, sans tension d'esprit inutile, aussi simplement et aussi joyeusement que le brin d'herbe grandit. Et ce quelqu'un, ce téméraire, cet impertinent, ce génial quelqu'un, n'était pas enfermé comme fou ni condamné au mépris public! Décidément, c'en était trop! Je résolus de connaître cet enseignement déconcertant: la méthode Montessori. Ainsi il arrive parfois qu'on désire être présenté à certaines femme mystérieuses, avec le secrète appréhension d'être déçu, parce qu'elles paraissent trop belles» A. FAGE, "Une curieuse expérience d'enseignement sur les petits réfugiés. La méthode Montessori aux Refuges de Saint-Sulpice et de Fontenay-aux-Roses", in *Bulletin des réfugiés du département du Nord*, 29 novembre 1916.

Il giornalista mise in evidenza l'ambiente accogliente che le maestre erano riuscite a costruire in un periodo di tale desolazione. I fiori «sparsi in ogni angolo della sala», su un tavolo «tutti gli animali della terra», i bambini, avvolti in «immacolati grembiolini bianchi con piccoli fiori blu» compivano le azioni più normali: «uno innaffiava una pianta, un altro si divertiva con i bastoncini colorati, un terzo sovrapponeva i piccoli cubi e un altro ancora rotolava, con le sue goffe manine delle palline d'argilla»<sup>536</sup>. Non fosse stato per il suono lontano delle bombe e la disperazione sui volti delle madri, per lo più vedove, che avevano dovuto abbandonare la propria terra per scampare alla morte, sarebbe sembrata, a tutti gli effetti, una qualunque classe Montessori in tempo di pace.

Mary Cromwell si rivolse alle autorità francesi per trovare un supporto economico nel fondo della Croce Rossa. Il lavoro svolto con le classi Montessori, soprattutto al Saint Sulpice, prevedeva che i bambini venissero trattati «in modo totalmente separato rispetto agli altri» piccoli rifugiati, a partire da «una dieta speciale»<sup>537</sup>, il che probabilmente la escluse, all'inizio, dai fondi versati per sostenere le spese del seminario. Cromwell, s'impegnò duramente per dimostrare che il suo lavoro meritava tanto le sovvenzioni quanto il riconoscimento ufficiale dell'organizzazione umanitaria. A dimostrazione dell'efficacia del suo esperimento pubblicò una piccola *brochure* intitolata *The Montessori Method Adapted to the Little French and Belgian Refugees*<sup>538</sup>. A seguito di un'attenta osservazione diretta, durante la quale emersero in maniera lampante i progressi maturati dai bambini grazie all'applicazione del metodo, i dirigenti della Croce Rossa decisero che il lavoro di Mary Cromwell meritava il loro supporto<sup>539</sup>.

---

<sup>536</sup> «De fleurs fusaint dans tous les angles de la salle, flueries librement, très à leur aise dans ce milieu, comme si ma foi, elle étaient chez elles. Sentimentales. Un peuple en miniature de tous les animaux de la terre épars sur une table, paraissait vivre en parfaite intelligente. Quant aux marmots, enveloppés dans des serviettes immaculées blanches avec de petites fleurs bleues, ils se livraient aux besognes les plus surprenantes: l'un arrosait une plante un autre s'amusait avec des batons bariolés, un troisième superposait des cubes, celui-là roulait des boules de terre glaise dans ses petites menottes malhabiles», *Ibidem*.

<sup>537</sup> «The children in this school are treated entirely separately from the others, have special food [...],» "Tells of War Refugee Work. Mrs. Wm. Astor Chanler Gives Interesting Details", in *Times Union*, Brooklyn, New York, 5 agosto 1918: 3.

<sup>538</sup> Il testo della *brochure* venne riprodotto in italiano per *La Coltura Popolare*, sotto il titolo *Il Metodo Montessori in Francia durante la guerra*, n 1, 1919: 50-53.

<sup>539</sup> Cfr. M. MONTESSORI, "La Croce Bianca": 661-663.

Com'è facile immaginare, le maestre dovettero prima di tutto improvvisarsi delicate infermiere e pazienti uditrici. Cromwell raccontò che, soprattutto all'inizio, i giochi dei bambini rifletterono le scene atroci cui avevano assistito: i tavoli e le sedie vennero usate per nascondersi, le stecche destinate agli esercizi di aritmetica diventarono spesso finti fucili, gli oggetti più vari venivano accatastati uno sull'altro come se «fossero assillati dal desiderio di ricostruire...»<sup>540</sup>. Quando però i bambini si rimisero in forze «furono essi a creare la vera atmosfera della Scuola Montessori»<sup>541</sup>. Appresero, come qualsiasi altro bambino educato in una scuola montessoriana, a prendersi cura di sé, a disegnare, a leggere, a far di conto. Cromwell sottolineò che il vocabolario preciso che accompagnava ogni singolo esercizio fu di enorme aiuto ai bambini belga per apprendere il francese. Una delle prime frasi che apparve sulla lavagna quando i fanciulli appresero a scrivere fu: «*Mio caro papà, io penso a te ...*»<sup>542</sup>.

André Fage, nello stesso articolo, riportò il suo stupore davanti alla gioia dei bambini nell'andare a scuola: «entravano alle 8» e se ne andavano alle 4 del pomeriggio «dopo aver mangiato e giocato abbondantemente»<sup>543</sup>. A differenza di qualsiasi bambino educato nelle scuole statali, «che non vede l'ora di lasciare la scuola per tornare ai suoi giocattoli», i rifugiati vivevano le ore di scuola «come una ricreazione perenne»: lo spettacolo era tale che il giornalista, in mezzo ai fanciulli completamente assorti nelle loro occupazioni, si definì come «Gulliver nel paese di Lilliput»<sup>544</sup>.

L'orizzonte intellettuale dei piccoli profughi si estese così rapidamente che Mary Cromwell si rese conto di dover ampliare il programma proposto per

---

<sup>540</sup> M. CROMWELL, "Il Metodo Montessori in Francia": 51.

<sup>541</sup> *Ibidem*.

<sup>542</sup> *Ibidem*.

<sup>543</sup> «Le matin, les petits [...] arrivent à 8 heures: ils commencent par faire leur ménage, c'est-à-dire par épousseter leurs animaux, laver leurs ardoises, mettre leurs chaises et leurs tables en place; puis c'est l'école jusque 11 heures. Ils ne reviennent qu'à trois heures jusqu'à 4 heures après avoir mangé et copieusement joué», A. FAGE.

<sup>544</sup> «L'enfant, d'ordinaire, a hate de quitter l'école pour aller retrouver ses jouets. Ici, c'est le contraire. La classe est pour lui une récréation perpétuelle. Il manie ces choses éclatantes, avec des cris de joie et d'étonnement admiratif comme des jouets encore, simplement d'un autre genre. Parmi les animaux en réduction qui lui enseignent la nature, il semble vivre un conte de fées où la Vie vient à lui sous des aspects merveilleux. Et, de fait, le visiteur que j'étais, planté au milieu de ces tables minuscules éparses à ses pieds, de ces bambins hauts comme trois pommes assises et si bien à cœur à leur affaire, ne se faisait-il pas l'effet de Gulliver égaré au pays de Lilliput», *ibidem*.

includere anche l'istruzione elementare. Accettò l'invito di Osimo e Montessori e visitò a Milano l'esposizione di una classe elementare dove il metodo era applicato a bambini dai 6 ai 10 anni. Rientrò a Parigi con il materiale elementare e si accinse a tradurre in francese «la parte tecnica del libro *Autoeducatione*»<sup>545</sup>, scoprendo presto che tutti i bambini iniziati alla prima parte del metodo fecero con la seconda gli stessi rapidi progressi.

Era davvero commovente il vedere come questi piccoli nomadi progredivano nel graduale controllo di se stessi, dimostrando inoltre il desiderio di cooperare coi più piccini [...] Fu questa disciplina creata dagli stessi fanciulli, in piena libertà, che suscitò l'interesse di quanti li visitarono.<sup>546</sup>

Ancora Fage, in chiusura del suo articolo, scrisse che relativamente ai risultati dell'apprendimento, la vera dimostrazione si ebbe nel fatto che «i bambini di cinque e sei anni» che dalle classi per rifugiati vanno alle normali scuole elementari parigine «sono tra i primi della classe» e imparano, in generale, più velocemente dei loro compagni, motivo per cui pensò che fosse necessario non solo «ringraziare la signorina Cromwell per aver importato questo curioso metodo in Francia» testandolo sui piccoli rifugiati <sup>547</sup>, ma anche «sperare che l'insegnamento ufficiale ne sia ispirato»<sup>548</sup>.

---

<sup>545</sup> M. CROMWELL, "Il Metodo Montessori in Francia": 52.

<sup>546</sup> *Ibidem*.

<sup>547</sup> Il fatto che Fage presenti Mary Cromwell come la figura che ha importato il metodo Montessori in Francia, quando in realtà la prima scuola fu aperta a Parigi nel 1911 da Madame Pujol, fa pensare che il primo esperimento non ebbe il grande successo sperato.

<sup>548</sup> «[...]ils sont tous contenus dans un fait: les élèves de cinq à six ans qu'elle donne aux écoles de Paris sont pour la plupart tout de suite dans le premières places, et on a remarqué qu'ils comprennent généralement plus vite que leurs petits camerades. Il faut donc remercier Miss Cromwell d'avoir importé en France cette curieuse méthode et de l'avoir éprouvée sur les petits réfugiés. Il faut souhaiter aussi que l'enseignement officiel daigne s'en inspirer», A. FAGE.



*Excelsior*, 18 maggio 1919, p. 55<sup>49</sup>.



*La sortie de la classe à l'École Montessori, place Saint-Sulpice, à Paris. Les enfants sont des petits réfugiés des régions libérées recueillis par l'Œuvre du Secours de guerre.*

La sortie de la classe à l'École Montessori, place Saint-Sulpice, à Paris<sup>550</sup>

<sup>549</sup> "Instruit en amusant. Une nouvelle méthode d'enseignement", in *Excelsior*, 18 maggio 1919: 5. Il sottotitolo recitava: «Elle à été imaginée par une Italienne, Mme Montessori et essayée en France sous l'impulsion d'une Américaine, miss Cromwell. Elle fait appel à la curiosité et au plaisir de l'enfant». Le immagini rappresentano momento vissuti dai bambini nelle classi di Parigi e di Fontaney-aux-Roses

<sup>550</sup> «La sortie de la classe à l'École Montessori, place Saint-Sulpice, à Paris. Les enfants sont des petits réfugiés des régions libérées recueillis par l'Œuvre du Secours de guerre», L. FOURNIER: 88.





La leçon de jardinage et la récréation à l'école Montessori <sup>551</sup>



Fontenay-aux-Roses, classi Montessori <sup>552</sup>

<sup>551</sup> «La leçon de jardinage et la récréation à l'école Montessori, installée au Refuge franco-belge de Fontenay-aux-Roses, fondé en 1915 par miss Cromwell», *ivi*: 89.

<sup>552</sup> Fontenay-aux-Roses, classi Montessori. [https://www.alamy.com/stock-photo-fontenay-aux-roses-mrs-montessoris-classes-49905252.html?pv=1&stamp=2&imageid=8AB28818-81CA-4791-B7B05AD85532654F&p=27896&n=0&orientation=0&pn=1&searchtype=0&IsFromSearch=1&srch=foo%3dbar%26st%3d0%26pn%3d1%26ps%3d100%26sortby%3d2%26resultview%3dsortbyPopular%26npgs%3d0%26qt%3dFontenay%2520aux%2520Roses%2c%2520%2520Mrs.%2520Montessori%27s%2520classes%26qt\\_raw%3dFontenay%2520aux%2520Roses%2c%2520%2520Mrs.%2520Montessori%27s%2520classes%26lic%3d3%26mr%3d0%26pr%3d0%26ot%3d0%26creative%3d%26ag%3d0%26hc%3d0%26pc%3d%26blackwhite%3d%26cutout%3d%26tbar%3d1%26et%3d0x00000000000000000000000000000000%26vp%3d0%26loc%3d0%26imgt%3d0%26dtfr%3d%26dto%3d%26size%3d0xFF%26archive%3d1%26groupid%3d%26pseudoid%3d%26a%3d%26cdid%3d%26cdsrt%3d%26name%3d%26qn%3d%26apalib%3d%26apalic%3d%26lightbox%3d%26gname%3d%26gtype%3d%26xstx%3d0%26simid%3d%26saveQry%3d%26editorial%3d1%26nu%3d%26t%3d%26edoptin%3d%26customgeop%3d%26cap%3d1%26cbstore%3d1%26vd%3d0%26lb%3d%26fi%3d2%26edrf%3d%26ispremium%3d1%26flip%3d0%26pl%3d.](https://www.alamy.com/stock-photo-fontenay-aux-roses-mrs-montessoris-classes-49905252.html?pv=1&stamp=2&imageid=8AB28818-81CA-4791-B7B05AD85532654F&p=27896&n=0&orientation=0&pn=1&searchtype=0&IsFromSearch=1&srch=foo%3dbar%26st%3d0%26pn%3d1%26ps%3d100%26sortby%3d2%26resultview%3dsortbyPopular%26npgs%3d0%26qt%3dFontenay%2520aux%2520Roses%2c%2520%2520Mrs.%2520Montessori%27s%2520classes%26qt_raw%3dFontenay%2520aux%2520Roses%2c%2520%2520Mrs.%2520Montessori%27s%2520classes%26lic%3d3%26mr%3d0%26pr%3d0%26ot%3d0%26creative%3d%26ag%3d0%26hc%3d0%26pc%3d%26blackwhite%3d%26cutout%3d%26tbar%3d1%26et%3d0x00000000000000000000000000000000%26vp%3d0%26loc%3d0%26imgt%3d0%26dtfr%3d%26dto%3d%26size%3d0xFF%26archive%3d1%26groupid%3d%26pseudoid%3d%26a%3d%26cdid%3d%26cdsrt%3d%26name%3d%26qn%3d%26apalib%3d%26apalic%3d%26lightbox%3d%26gname%3d%26gtype%3d%26xstx%3d0%26simid%3d%26saveQry%3d%26editorial%3d1%26nu%3d%26t%3d%26edoptin%3d%26customgeop%3d%26cap%3d1%26cbstore%3d1%26vd%3d0%26lb%3d%26fi%3d2%26edrf%3d%26ispremium%3d1%26flip%3d0%26pl%3d.)

Il lavoro straordinario promosso da Mary Cromwell non si limitò ai bambini rifugiati. Dal fronte continuarono ad arrivare anche quei soldati feriti che nessuno avrebbe potuto guarire nel fisico e, per questo, a rischio di essere marginalizzati dalla società, poiché improduttivi. Nell'enorme rifugio-villaggio che era Sait Sulpice, l'americana osservò che i bambini esercitavano «sui mutilati e sui ciechi una vera influenza consolatrice», e decise di includere anche loro nella sua opera filantropica. Quando Montessori visitò le sue classi in Francia, Cromwell chiese alla dottoressa l'autorizzazione per far fabbricare a questi soldati il materiale didattico e, nell'agosto del 1918, aprì a Parigi, al n. 28 di Rue Marbeuf, non lontano dagli Champs Élysées, un laboratorio «dove un gruppo di otto soldati mutilati e ciechi costruiscono il materiale Montessori»<sup>553</sup>. Lo stesso anno, il laboratorio entrò a far parte delle attività promosse e consigliate dall'*American Found for French Wounded*. Quest'ultimo, creato nel 1917, divenne successivamente il *Comité américain pour la France dévastée*, e annoverò tra gli sponsor del progetto anche l'ambasciatore americano e il filosofo Henri Bergson<sup>554</sup>, che incontrò Maria Montessori durante la sua visita a Parigi nel 1920, quando la dottoressa rientrò dal corso di tre mesi tenuto in Inghilterra.

Due facce di un'umanità distrutta, padri e figli alienati da una guerra che sembrava aver rubato loro il futuro, si ritrovarono uniti in un progetto volto a ridargli, prima di tutto, la dignità di persone. I mutilati, raccontò Mary Cromwell, compresero che fabbricando il materiale potevano a dare «ai fanciulli il mezzo di sostituire le proprie giovani forze ch'essi avevano dato per la Patria»<sup>555</sup>. Uno scambio continuo, di supporto e collaborazione, s'instaurò presto tra gli operai che gioivano delle visite dei piccoli profughi e iniziavano loro al lavoro manuale e i bambini che, galvanizzati dall'esperienza, mostravano con orgoglio agli adulti i loro rapidi progressi.

I mutilati iniziarono presto a fabbricare fino a dieci collezioni intere ogni mese, che venivano spedite nelle scuole in Francia, in Belgio e a Salonicco, per i

---

<sup>553</sup> A. FAGE

<sup>554</sup> Cfr. F. SERINA-KARSKY, *L'Education nouvelle*: 8.

<sup>555</sup> *Ibidem*.

rifugiati serbi<sup>556</sup>. Ogni collezione era composta di trenta tavoli e sedie, nonché di un set di materiali didattici, per un totale di 1.500 franchi<sup>557</sup>. La regina del Belgio, dopo una visita a Saint Sulpice, ordinò lei stessa due set di materiali completi dichiarando di voler influenzare il suo governo al fine di trasformare tutte le scuole del suo paese in scuole Montessori<sup>558</sup>.

Fu questa straordinaria esperienza parigina, promossa da una cittadina americana, a far nascere in Montessori l'idea di dar vita alla Croce Bianca. Come Montessori stessa la descrisse quando presentò l'idea nella conferenza californiana dal 1917, l'opera si sarebbe dovuta dedicare a «quella nuova generazione umana, minacciata da così grave pericolo, per salvarla, germe dell'umanità nuova, in mezzo al campo sanguinoso»<sup>559</sup>. Il nome rappresentava il simbolo delle piccole vittime che nascevano e crescevano nell'orrore: «la croce è il loro segno, una croce senza macchia: bianca in campo rosso di sangue»<sup>560</sup>. La proposta, tuttavia, restò lettera morta.

---

<sup>556</sup> M. CROMWELL, "Il Metodo Montessori in Francia": 52.

<sup>557</sup> Cfr. F. ROZ: 264-265.

<sup>558</sup> Cfr. R. KRAMER: 246-247.

<sup>559</sup> M. MONTESSORI, "La Croce Bianca: 661-663.

<sup>560</sup> *Ibidem*.

## CONCLUSIONE

Oggi, nel mondo, esistono quasi 25.000 scuole Montessori, di cui 4500 solo negli Stati Uniti d'America<sup>561</sup>. Quest'anno l'Association Montessori Internationale ha festeggiato i novant'anni d'attività ed è pronta a celebrare i 150 anni dalla nascita di Maria Montessori presentando i numerosi progetti sviluppatesi negli anni: *Educateur Sans Frontières*, *Corner of Hope*, *Born Inside* e *Montessori for Dementia and Ageing* sono solo alcuni di questi. Li cito perché credo sia importante dare dimostrazione della vastità di applicazioni che la pedagogia montessoriana ha trovato, a fianco e oltre la diffusione degli istituti scolastici<sup>562</sup>.

Tuttavia, come spero di essere stata in grado di mostrare in questo lavoro, la strada per giungere agli straordinari risultati citati non è stata né semplice né lineare. Nel periodo che ho preso in esame, il percorso della pedagoga fu caratterizzato da sentieri tortuosi, complesse salite e ripide nonché dolorose discese. Dalla straordinaria ricezione da parte del pubblico americano del *Metodo*, nel 1912, alla deleteria critica di Kilpatrick che solo due anni dopo, nel 1914, affossò l'espansione del primo movimento montessoriano negli Stati Uniti. Dalla calorosa accoglienza riservatela in Inghilterra nel 1912 da parte dei pedagogisti riformisti, entusiasti all'idea di abbracciare una pedagogia basata sulla libertà in opposizione al regime scolastico coercitivo che aveva caratterizzato l'educazione britannica ottocentesca, alla distruzione della *Montessori Society for the United Kingdom*, operata da Montessori stessa nel 1914 a seguito della conferenza a East Runton, che la pedagoga vide come un vero e proprio tradimento dei suoi ideali. Dai sodalizi umani e scientifici, intessuti con figure come Eduardo Talamo, Samuel McClure, Mabel Bell, Henri Holmes, Edmond Holmes, Irene Tasker e Teresa Bontempi, sostenitori, giornalisti e allieve che lavorarono per permettere la diffusione del sistema pedagogico italiano nelle loro rispettive nazioni, al ripudio degli stessi da parte di Montessori non appena la dottoressa si accorse, o ebbe

---

<sup>561</sup> Cfr. NAMTA: <http://www.montessori-namta.org/FAQ/Montessori-Education/How-many-Montessori-schools-are-there>

<sup>562</sup> Per maggiori informazioni: <https://montessori-esf.org/esf-initiatives>

sentore, di non potersi più fidare, di essere davanti a un raggio economico o, ancor peggio, a un voltafaccia ideologico.

Rita Kramer, come molti altri, si chiese se le sorti del movimento montessoriano avrebbero potuto avere un destino diverso, nel caso in cui la pedagoga si fosse dimostrata meno rigida nel modo in cui volle, e chiese di presentare e promuovere il suo pensiero. La domanda che più spesso mi sono posta durante questa ricerca, confrontandomi con la figura di Montessori, donna complessa, complicata, quasi prismatica nella pluralità delle sue sfaccettature, non ha un fondamento legato alla sua persona, bensì alla società in cui si è trovata a operare: avrebbe potuto Montessori, in una realtà d'inizio Novecento maschile e maschilista, misogina anche nelle manifestazioni positiviste, comportarsi in modo diverso da come ha fatto? Avrebbe potuto dimostrarsi meno rigida e protettiva verso il suo prodotto scientifico più alto, il metodo, al cui fine ultimo, la rigenerazione dell'umanità futura per un mondo di pace, scelse di dedicare ogni fibra del suo essere?

Credo sia innegabile sostenere che l'intransigenza richiesta, e imposta, da Montessori su tutti gli aspetti del suo lavoro fu causa di alcune delle più efferate critiche mosse al sistema e alla sua persona. Le limitazioni poste dalla scienziata sull'utilizzo del suo nome legato a qualsiasi ambito della sua produzione (intellettuale e materiale) non solo resero difficile la diffusione capillare del suo pensiero, ma congelarono anche gli entusiasmi di chi, fin da subito, s'impegnò a promuoverne la missione, finendo per allontanare gran parte dei sostenitori proprio nel momento in cui la critica iniziò a svalutare le possibilità del suo lavoro. Eppure, nonostante le numerose defezioni e le pesanti accuse di dogmatismo, Montessori lottò sempre per salvaguardare i principi originari del metodo, forte nella convinzione di aver portato alla luce un pensiero straordinario nel suo essere innovativo e rivoluzionario.

In una delle ultime pagine della prima edizione italiana di *Il Metodo*, l'autrice scrisse una frase estremamente esplicita, spesso fraintesa o ignorata:

A questo libro *di metodo*, compilato da una sola persona, – ne dovranno seguire altri, io mi auguro, che partendo *dallo studio individuale dei bambini* educati col nostro metodo, esporranno l'esito delle esperienze. Sono questi i libri di pedagogia che attende l'avvenire<sup>563</sup>.

Montessori non credette mai di aver presentato al mondo un prodotto finito, tutt'altro: sottolineò più volte l'essenza sperimentale del suo progetto e la costante evoluzione legata all'esperienza pratica. Ben accetti furono i suggerimenti e le modifiche volte a migliorarlo, approfondirlo, farlo avanzare, ma i punti di partenza delle suggestioni dovevano essere i principi presentati nel testo del 1909. Ogni forma di snaturalizzazione o di commistione con altre teorie venne sempre, comprensibilmente, rigettata. Lei per prima modificò, corresse, aggiornò, affinò nella struttura e nella forma la sua opera, al punto che *Il Metodo* in Italia vide la pubblicazione di cinque edizioni tra il 1909 e il 1950. In quasi mezzo secolo di storia le teorie scientifiche certamente si evolsero, il tessuto sociale si modificò in maniera essenziale (basti pensare alle due guerre mondiali), ciononostante, pur adattandosi di volta in volta all'emergere di nuove situazioni, la sostanza del pensiero pedagogico non solo rimase sempre la stessa, ma si riconfermò. I bambini di San Lorenzo, da sempre simbolo per Montessori dell'infanzia mondiale, continuarono a essere alfieri di una pedagogia che, pur evolvendosi nel tempo, non tradì mai i propri principi, rinsaldando la fedeltà della scienziata al suo pensiero, e viceversa.

Forti, intransigenti, a volte auto-distruttive, spesso non comprese, furono le scelte attuate da Montessori nel corso della sua vita, ma non si può pensare di comprenderle (e assecondarle) se si isolano dall'articolata biografia del personaggio. Maria Montessori, donna e scienziata, nata e formata nel pieno del positivismo italiano, che tutto ebbe fuorché un occhio di riguardo per il genere femminile, rese chiaro fin da giovanissima che nessuno avrebbe potuto decidere per la sua vita se non lei stessa e che, per nulla al mondo, avrebbe sacrificato la sua libertà di pensiero né compromesso i suoi ideali.

---

<sup>563</sup> M. MONTESSORI, *Il metodo della pedagogia scientifica*: 278.

Dopo essersi laureata in medicina nel 1896, tra le prime donne in Italia, scelse di proseguire gli studi applicandosi alla psichiatria e all'antropologia, settori particolarmente ostici al mondo femminile sia da un punto di vista professionale sia culturale, se si pensa che «la ricerca medico-antropologica fu l'ambito scientifico che proprio in quegli anni formulò un verdetto quasi inappellabile riguardo l'inferiorità mentale e morale della donna»<sup>564</sup>.

Il metodo nacque da quell'officina delle scienze dell'uomo che fu il manicomio. Dentro l'istituto psichiatrico prima, e in quella sorte di verifica al contrario che fu l'esperimento della Scuola ortofrenica dopo, Montessori intuì un principio fondamentale della sua concezione dell'uomo: la limitazione fisica della libertà personale avrebbe prodotto, sempre e comunque, anche un'indigenza psicologica, nonché «inevitabili vincoli mentali» la cui unica conseguenza sarebbe stata la mortificazione del «libero svolgersi della personalità»<sup>565</sup>. Oltre alla grande scoperta dell'importanza dell'intervento umano nel processo educativo, è necessario ricordare anche che l'esperienza della Scuola ortofrenica partì da una prima mossa anti-istituzionale, che si può forse definire pre-basagliana: la «scarcerazione», *à la Pinel*, di una sessantina di bambini dal manicomio romano, «che passarono dal drammatico stato d'illibertà e promiscuità del nosocomio a quello dell'apprendimento spontaneo in una struttura ospitale» e, finalmente, a misura di bambino<sup>566</sup>. Proprio di lì prese avvio la critica di Montessori, tanto anticonformista quanto coraggiosa, alla pedagogia scientifica di stampo positivista e la formulazione della nuova pedagogia della libertà.

Qui il ribaltamento: non una pedagogia scientifica nel senso che utilizza gli strumenti della scienza ma una pedagogia scientifica nel senso che della scienza ne incarna lo spirito. Da queste riflessioni scaturì un altro degli elementi principali della rivoluzione epistemologica promossa da Montessori: chiedere al maestro di lasciare le vesti da tecnico e accogliere quelle di sacerdote della natura, di diventare scienziato prudente, coinvolto, amorevole, di mettere da parte le sue

---

<sup>564</sup> V. P. BABINI, "Maria Montessori. Nascita, metodo e rivelazioni di una vera 'pedagogia scientifica'", in G. CIMINO E G. P. LOMBARDO, *La nascita delle "scienze umane" nell'Italia post-unitaria* (Milano: FrancoAngeli, 2014): 295-312.

<sup>565</sup> *Ibidem*.

<sup>566</sup> *Ibidem*.

personali convinzioni e cognizioni, «assieme alle aspettative sociali e culturali che inducono ogni adulto a vedere nel bambino ciò che esso deve essere, anziché ciò che può essere»<sup>567</sup>.

Gli stessi furono i toni dell'appello mosso alle donne per prime, così da arrivare all'intera società dopo: innamorarsi della scienza, utilizzarne – questa volta sì – gli strumenti per liberarsi dal ruolo a loro imposto e diventare consapevoli delle proprie potenzialità, per l'autonomia personale prima e la rigenerazione dell'umanità, a un livello più elevato, dopo.

Non una santa, come la maggior parte delle biografie a carattere agiografico ha voluto presentarla, ma una donna forte, caparbia, convinta e orgogliosa sostenitrice del frutto del suo lavoro, imprenditrice capace, attenta a preservare la purezza della rete di contatti che nel corso della vita è stata in grado di costruire, tenace e per questo scomoda portabandiera di un genere che la cultura dell'epoca voleva confinato tra le mura domestiche. Una donna che ha voluto presentare come cuore della sua pedagogia la libertà, l'elemento costitutivo e costante della sua esistenza, trave portante e necessaria della sua militanza politica e scientifica.

Se a scrivere *Il Metodo della Pedagogia Scientifica* fosse stato un uomo, l'autore avrebbe ricevuto tutte le critiche che furono mosse a Montessori? I cosiddetti compromessi non furono forse semplicemente dei negoziati? Quell'atteggiamento spesso tacciato d'integralismo nella pretesa della corretta applicazione del metodo, non fu forse un tentativo di proteggere il proprio lavoro da interpretazioni fallaci o da applicazioni che avrebbero potuto svuotarlo dei suoi valori? L'attenzione quasi maniacale alle affiliazioni del suo nome, viste spesso come mero interesse per i proventi derivabili dai diritti d'autore, non possono essere interpretate come grande capacità imprenditoriale di una persona consapevole del proprio ruolo e del proprio valore? Di là del pensiero femminista che rimane sullo sfondo di questa conclusione, penso sinceramente che le pieghe, le sfumature e anche le contraddizioni nella personalità di Montessori, abbiano solo accresciuto il suo spessore d'intellettuale e di donna di scienza.

---

<sup>567</sup> *Ibidem.*



Visto tutto ciò, ci si sarebbe davvero potuto aspettare un approccio diverso da una donna che, pionieristicamente, dimostrò a famiglia, società e istituzioni che non avrebbe ceduto a nessuno le redini della sua vita? Montessori, scelse di abbandonare una vita economicamente stabile, quella della medicina e dell'accademia, per dedicarsi totalmente alla diffusione di un movimento che, dentro di sé, era convinta potesse essere portato avanti in un unico modo corretto: con se stessa a controllo e garanzia di ogni aspetto.

Perché mollare la presa proprio quando il mondo intero cominciava ad ascoltarla?

## BIBLIOGRAFIA

T. ADAM, *Intercultural Transfers and the Making of the Modern World, 1800-2000: Sources and Contexts* (London: Palgrave, 2011).

M. AMARA, *Des Belges à l'épreuve de l'exil. Les réfugiés de la Première Guerre mondiale en France, en Angleterre et aux Pays-Bas* (Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles, 2008).

M. ANTIN, *The Promised Land* (Boston and New York: Houghton Mifflin Company, 1912).

V. P. BABINI, L. LAMA, *Una «Donna nuova». Il femminismo scientifico di Maria Montessori* (Milano: FrancoAngeli, 2000).

V. P. BABINI, "Maria Montessori. Nascita, metodo e rivelazioni di una vera 'pedagogia scientifica'", in G. CIMINO E G. P. LOMBARDO, *La nascita delle "scienze umane" nell'Italia post-unitaria* (Milano: FrancoAngeli, 2014): 295-312.

C. S. BAILEY, "Mario's Finger Eyes", in *Delineator*, vol. LXXXIII, marzo 1914: 18.

C. A. BANG, "A Warning to Montessori Students", in *The World's Work*, vol. XXX, Settembre 1917: 392.

F. BATTAGLIOLA, "Les réseaux de parenté et la constitution de l'univers féminin de la réforme sociale, fin XIXe-débutXXe siècle", in *Annales de démographie historique*, vol. 112, n. 2, 2006: 77-104.

H. BAUMANN, *Hundert Jahre Montessori-Pädagogik. 1907-2007. Eine Chronik der Montessori-Pädagogik in der Schweiz* (Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag, 2007).

A. BERCHTOLD, *La Suisse romande au cap du XXe siècle. Portrait littéraire et moral* (Lausanne: Payot, 1963).

A. A. BERLE, "The Montessori Method and the Home", in *Journal of Education*, Boston, vol. LXXVII, May 1, 1913: 484-486.

P. BOVET, "Un institut de pédagogie expérimentale", in *L'année psychologique*, vol. 18, 1911: 520-524.

P. BOVET, *Preface*, in M. MONTESSORI, *Les Case dei Bambini. La Méthode de la Pédagogie Scientifique appliquée à l'éducation des tout petits* (Neuchâtel: Delachaux & Niestlé Editeurs, Paris : Librairie Fischbacher, 1912): v-xiii.

P. BOVET, *L'instinct combatif, psychologie, éducation* (Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1917).

P. BOVET, *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant* (Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1925).

P. BOVET, *Vingt ans de vie, l'Institut Jean-Jacques Rousseau de 1912 à 1932* (Neuchâtel et Paris: Delachaux & Niestlé, 1932).

W. BOYD, *From Locke to Montessori. A Critical Account of the Montessori Point of View* (London: G. G. Harpar & Company, 1914).

W. BOYD, "The Montessori System", in J. ADAMS (ed.), *Educational Movements and Methods* (Boston: D. C. Heath & Co, 1924): 119-122.

K. BREHONY, *The Froebel Movement and State Schooling, 1880-1914. A Study in Educational Ideology*, PhD thesis Open University, 1987.

K. BREHONY, "Individual Work. Montessori and English Education Policy 1909-1939", paper presentato alla Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 4-8, 1994.

K. BREHONY, "Individual Work. Montessori and English Education Policy. 1909-1939", in *History of Education*, vol. 29, n. 2, 2000: 115-128.

K. BREHONY, "Montessori, individual work and individuality in the elementary school classroom", in *History of Education*, vol. 29, n. 2, 2000: 115-128.

K. BREHONY, "From the particular to the general, the continuous to the discontinuous: progressive education revisited", in *History of Education*, vol. 30, n. 5, 2001: 423-432.

K. BREHONY, *Friedrich Froebel's The Education of Man* (London: Routledge, 2001).

K. BREHONY, "A New Education for a New Era: the Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education. 1921-1938", in *Pedagogica Historica*, vol. 40, n. 5-6, 2004: 733-755.

K. BREHONY, "Transforming theories of childhood and early childhood education: child study and the empirical assault on Froebelian rationalism", in *Pedagogia Historica*, vol. 45, n. 4-5, agosto-ottobre 2009: 585-604.

W. F. BUSKIST, S. F. DAVIS, *21th Century Psychology. A Reference Handbook* (California: SAGE Publications, 2008).

A. CADENEL, "Historique: de salle d'asile à l'école maternelle", in *Puériculture*, vol. 14, n. 5, 2001: 274-276.

- A. CANEVARO, J. GAUDREAU, *L'educazione degli handicappati* (Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1988).
- D. CANFIELD FISHER, *A Montessori Mother* (New York: H. Holt and Company, 1912).
- E. CICCIOLA, R. FOSCHI, "La cultura democratico-massonica e la promozione del Metodo Montessori", in R. FOSCHI, E. MORETTI, P. TRABALZINI (a cura di), *Il destino di Maria Montessori. Promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni al Metodo* (Roma: Fefè, 2019): 9-39.
- G. CIVES, "Senso e attualità de *La scoperta del bambino*", in O.N. M. (a cura di), *Maria Montessori: il pensiero, il metodo*, vol. I (Teramo: Giunti e Lisciani Editori, 1993): 63-78.
- G. CIVES, "L'insegnante montessoriano. Una figura trascurata quanto complessa", in *Scuola e città*, vol. XLVII, n. 8, 31 agosto 1996: 323-334.
- G. CIVES, "Carattere e senso delle varianti di *Il Metodo*", in P. TRABALZINI (a cura di), *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica* (Roma: Opera Nazionale Montessori, 2000): xvii-xxx.
- G. CIVES, *Maria Montessori pedagoga complessa* (Pisa: Edizioni ETS, 2001).
- G. CIVES, "Ottimismo e libertà in Maria Montessori", in *Vita dell'Infanzia*, vol. LXVI, n. 11/12, Novembre-Dicembre 2017: 9-11.
- E. CLAPARÈDE, "Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond", in *Archives de psychologie*, vol. XII 1912: 33-38.
- E. CLAPARÈDE, "Discat a puero magister", in *Bulletin trimestriel de l'Amicale primaire de l'Ain*, ottobre 1913.
- E. CLAPARÈDE, "Les innovations les plus importantes du domaine de la pédagogie depuis le début du siècle", in *Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft fuer Schulgesundheitspflege = Annales de la Société Suisse d'Hygiène Scolaire* n. 15, 1915: 248-256.
- E. CLAPARÈDE, "Théodore Flournoy, sa vie et son oeuvre", in *Archives de Psychologie*, vol. XVIII, 1921: 1-125.
- C. CLAREMONT, "The Montessori Movement in England", in *The New Era*, vol. IX, Aprile 1928: 75-77.
- S. COHEN, "Maria Montessori: Priestess or Pedagogue?", in *Teachers College Record*, vol. 71, n. 2, 1969: 313-326.

- S. COHEN, "Montessori Comes to America", in *Notre Dame Journal of Education*, vol. 2, n. 4, 1972: 358-372.
- S. COHEN, "The Montessori Movement in England: 1911-1952", in *Journal of History of Education Society*, vol. 3, n. 1, 1974: 51-67.
- Y. COHEN, "Le Conseil national des femmes française (1901-1939)", in *Archives Juives*, vol. 44, n. 1, 2011: 83-105.
- M. CONNOR, "Women in United States History: a thematic approach", in *Social Studies Review*, vol. 32, n. 2, 1997: 88-90.
- N. F. COTT, *The Grounding of Modern Feminism* (New Haven: Yale University Press, 1987).
- M. CROMWELL, "Il Metodo Montessori in Francia durante la guerra", in *La Cultura Popolare. Organo dell'Unione Italiana della cultura popolare*, n. 1, 1919: 50-53.
- E. P. CULVERWELL, *The Montessori Principles and Practices* (London: G. Bell & Sons, 1913).
- P. CUNNINGHAM, "The Montessori Phenomenon. Gender and Internationalism in Early Twentieth-Century Innovation", in M. HILTON, P. HIRSCH, *Practical Visionaries. Women, Education and Social Progress 1790-1930* (Harlow: Pearson Education, 2000): 203-220.
- P. CUNNINGHAM, "Innovators, networks and structures: towards a prosopography of progressivism", in *History of Education*, vol. 30, n. 5, 2001: 433-451.
- E. S. DAVIDSON, L. T. BENJAMIN, "A History of the Child Study Movement in America", in J. A. GLOVER, R. R. RONNING (eds), *Historical Foundations of Educational Psychology. Perspectives on Individual Differences* (Boston: Springer, 1987): 41-60.
- B. DE SERIO, "Il metodo Montessori e le Case dei Bambini. Un modello educativo per liberare l'infanzia e avviarla alla conquista dell'indipendenza", in *TABANQUE Revista pedagogica*, n. 26, 2013: 39-54.
- A. DELACHAUX, *Une vie au service de l'édition* (Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1982).
- J. DIXON, *Divine Feminine: Theosophy and Feminism in England* (Johns Hopkins University Press, 2001).
- K. DOMBKOWSKY, "Kindergarten teacher training in England and the United States 1850-1918", in *History of Education*, vol. 31, n. 5, 2002: 475-489.
- G. E. DONAHUE, "Dr. Maria Montessori and the Montessori Movement: A General Bibliography of Materials in the English Language, 1909-1961", in N. MCCORMICK

RAMBUSCH, *Learning How to Learn: An American Approach to Montessori* (Baltimore: Halicon Press, 1962): 139-175.

J. DROUX, R. HOFSTETTER, *Globalisation des mondes de l'éducation. Circulations, connexions, réfections, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles* (Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2015).

A. FAGE, "Une curieuse expérience d'enseignement sur les petits réfugiés. La méthode Montessori aux Refuges de Saint-Sulpice et de Fontenay-aux-Roses", in *Bulletin des réfugiés du département du Nord*, 29 novembre 1916.

O. FARON, *Les enfants du deuil. Orphelins et pupilles de la nation de la première guerre mondiale (1914-1941)* (La Découverte, 2001).

D. C. FISCHER, *The Montessori Manual. In which Dr. Montessori's teachings and educational occupations are arranged in practical exercises or lessons for the mother or the teacher* (Chicago: The W. E. Richardson Co, 1913).

H. FLINT, "French Police Build Great War Refuge", in *The Topeka State Journal*, Topeka, Kansas, 7 Agosto 1916: 9.

E. FONER, *The story of American freedom* (New York, London: W. W. Norton & Company, 1998).

R. FOSCHI, "Maria Montessori e la prima Casa dei Bambini dell'Istituto Romano di Beni Stabili (1907)", in *Giornale di Storia contemporanea*, a. X, vol. 10, 2007: 160-174.

R. FOSCHI, "Science and Culture Around the Montessori's First "Children's Houses" in Rome (1907-1915)", in *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, vol. 44, n. 3, 2008: 238-257.

R. FOSCHI, "La psicologia sperimentale e l'antropologia nella storia del metodo Montessori", in H. GUNDLACH, E. LAFUENTE, M. SINATRA, M. M. SOKAL, G. TANUCCI (a cura di), *Psicotecnica: Ieri! Oggi? Domani??* (Roma: Aracne, 2009): 119-132.

R. FOSCHI, *L'infanzia svantaggiata e Maria Montessori. Esperienze psicopedagogiche, educative e sociali dal '900 a oggi* (Roma: Fefè, 2013).

R. FOSCHI, E. MORETTI, P. TRABALZINI (a cura di), *Il destino di Maria Montessori. Promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni al Metodo* (Roma: Fefè, 2019).

P. FOUCHÉ, "Les tentations hégémoniques de la Librairie Hachette", in *Esprit*, vol. 295, n. 6, giugno 2003: 73-91.

L. FOURNIER, "Une curieuse méthode d'enseignement pour les petits enfants", in *Almanach illustré du Petit Parisien*, 1920, p. 83.

- E. FORCHHEIMER, "Dr. Jenny B. Merrill, in *The Alumnae News*", *New Rochelle*, vol. XXXIX (1934), n. 4: 1-3.
- A. E. GEORGE, "First Montessori School in America", in *McClure's Magazine*, n 2, June 1912: 177-187.
- A. E. GEORGE, "Dr. Montessori: An Account of the Achievements and Personality of an Italian Woman Whose Discovery Is Revolutionizing Educational Methods", in *Good Housekeeping*, vol. LV, luglio 1912: 24-29.
- A. E. GEORGE, "The Montessori Movement in America", in *Report of the U.S. Commissioner of Education*, vol. I, 1914: 34-38.
- D. GILLARD, *Education in England: a brief history*, <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=download&did=107649&kod=AHSV10896>
- P. GIARDIELLO, *Pioneers in Early Childhood Education: the roots and legacies of Rachel and Margaret McMillan, Maria Montessori and Susan Isaacs* (Abingdon: Routledge, 2014).
- P. GIOVETTI, *Helena Petrovna Blavatosky*, (Roma: Mediterranee, 1991).
- A. GIRARDI, *La Società Teosofica. Storia, valori e realtà attuale*, (Vicenza: Edizioni teosofiche italiane, 2014).
- V. GNOCCHINI, *L'Italia dei Liberi Muratori* (Roma: Erasmo ed., 2005).
- P. GODET, "Les collections d'histoire naturelle", in *Le Rameau du Sapin*, vol. 2, n. 5-6, 1875: 1875.
- R. F. GOODINGS, J. E. DUNFORD, "Her Majesty's Inspectorate of Schools, 1839-1989: the Question of Independence", in *Journal of Educational Administration and History*, vol. 22, n. 1, 1990: 1-8.
- A. GRANT, "Co-Education For Boys and Girls", in *The Child*, n. II, maggio 1912: 857.
- C. GRANT, *English Education and Dr. Montessori* (London: W. Gardner, Darton & Company, 1913).
- J. A. GREEN, "Teachers, Doctors and Mdme Montessori", in *Journal of Experimental Pedagogy*, vol. II, n. 1, marzo 1913: 43-53.
- G. L. GUTEK, *A History of the Western Educational Experience*, (Waveland Press, 1994)

G. L. GUTEK, *An Historical Introduction to American Education* (Long Grove: Waveland Press, 2013).

G. L. GUTEK, P. A. GUTEK, *Bringing Montessori to America. S. S. McClure, Maria Montessori, and the Campaign to Publicize Montessori Education* (Tuscaloosa: The University of Alabama Press, 2016).

G. HACQUARD, *Histoire d'une institution française: l'Ecole alsacienne*, tomi 1-2-3-4 (Paris: Jean Jacques Pauvert aux Editions Garnier, 1982).

D. HAMELINE, "Eduard Claparède (1873-19490)", in *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO: Bureau international d'éducation, vol. XXII, n. 1-2 marzo-giugno 1993: 161-173.

D. HAMELINE, J. HELMCHEN, J. OELKERS, *L'Education nouvelle et les enjeux de son histoire: actes du colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau* (Ginevra: Laeng, 1995).

M. HEATON VORSE, "The New Freedom for Little Children", in *Woman's Home Companion*, vol. XL, novembre 1913: 18.

W. N. HEILMANN, "The Montessori Method and the Kindergarten", in *The Kindergarten Primary Magazine*, vol. XXV, settembre 1912: 6-7.

R. HOFSTETTER, B. SCHNEUWLY, *Passion, Fusion, Tension: New Education and Educational Sciences: End 19th – Middle 20th Century* (Bern and New York: Lang, 2006).

R. HOFSTETTER, *Genève: creuset des sciences de l'éducation (fin du XIXe siècle-première moitié du XXe siècle)* (Ginevra: Librairie Droz, 2010).

R. HOFSTETTER, "L'Institut Rousseau, premier Institut DES sciences de l'éducation (1911-1912)", in R. HOFSTETTER, *Genève: creuset des sciences de l'éducation (fin du XIXe siècle-première moitié du XXe siècle)* (Ginevra: Librairie Droz, 2010): 161-203.

R. HOFSTETTER, *Genève: creuset des sciences de l'éducation (fin du XIXe siècle-première moitié du XXe siècle)* (Ginevra: Librairie Droz, 2010).

R. HOFSTETTER, "Rousseau, le Copernic de la pédagogie? Un héritage revendiqué et controversé au sein même de l'Institut Rousseau (1912-2012)", in *Educació i Historia: Revista d'Historia de l'Educació*, n. 19, gennaio-giugno 2012: 71-96.

G. A. HOLMES, *What Is And What Might Be* (London: Constable & Co., 1911).

G. A. HOLMES, *Introduction*, in D. CANFIELD FISHER, *A Montessori Mother* (New York: Henry Holt & Company, 1912).



- G. A. HOLMES, *The Montessori System of Education* (London: Published by His Majesty's Stationary Office, Board of Education, Educational Pamphlets n. 24, 1912).
- G. A. HOLMES, *The Tragedy of Education* (London: Constable & Co., 1913).
- G. HONEGGER FRESCO, *Maria Montessori, perché no?* (Milano: Franco Angeli, 2000).
- G. HONEGGER FRESCO, *Maria Montessori, una storia attuale* (Napoli-Roma: L'ancora del Mediterraneo, 2007).
- P. KERGOMARD, *L'éducation maternelle dans l'école* (Parigi: Librairie Hachette, 1886).
- E. KEY, *The Century of the Child* (New York and London: G. P. Putnam's Sons, 1909).
- W. H. KILPATRICK, "What Can We Learn from the Montessori System?", in *Kindergarten Review*, vol. XXIII, dicembre 1912: 270.
- W. H. KILPATRICK, *The Montessori Method Examined* (Boston, New York and Chicago: Houghton Mifflin Company, 1914).
- W. H. KILPATRICK, *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*, (New York: Teachers College, Columbia University, 1918).
- W. H. KILPATRICK, *Froebel's Kindergarten Principles Critically Examined* (New York: The Macmillan Company, 1916).
- R. KOHLER, *Jean Piaget* (London: Bloomsbury Library of Educational Thought, 2014).
- W. KORNEGAY, *The American Odyssey of Maria Montessori* (Alington: Educational Resources Information, 1981).
- R. KRAMER, *Maria Montessori. A Biography*, (New York: Putnam, 1976).
- G. W. JACOBY, *The Montessori Method from a Physician's Viewpoint* (New York: 1913).
- M. JACKSON KENNEDY, "The Montessori System", in *The Journal of Education*, vol. 76, n. 1, 27 giugno 1912.: 10-11.
- W. JUDGE, "Nostre première maison d'enfants", in *La Théosophie illustré*, dicembre 1911: 26-27.
- J. D. LAVOIE, *The Theosophical Society: The History of a Spiritualist Movement* (Brown Walker Press, 2012).

P. LAPIE, *Préface*, in M. MONTESSORI, *Pédagogie Scientifique. I. La Maison des Enfants. Edition du Centenaire* (Les Editions E S F: Paris, 2016). Prima edizione, Paris: Larousse, 1916.

P. LAPIE, *Pédagogie française* (Paris: Librairie Félix Alcan, 1920).

M. J. LIENGME BESSIRE, S. BÉGUELIN, "Did Jean Piaget's "conversion" from malacology to psychology happen in the Faculty of Arts?", in A. N. PERRET-CLERMONT, J. M. BARRELET: 62-74.

J. LOISEAU, "Vers l'éducation théosophique", in *Le message théosophique et social*, 7 marzo 1920: 179, cit. in S. WAGNON: 163.

V. LUSSI, C. MULLER, V. KICIMAN, "Pédagogie et psychologie: les frontières mouvantes du développement des sciences de l'éducation à Genève", in R. HOFFSTETTER, B. SCHNEUWLY, *Sciences de l'Education 19e-20e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires* (Bern: Peter Lang, 2002).

P. LYON, *The Life and Times of S. S. McClure* (New York: Charles Scribner's Sons, 1963).

N. MACMUNN, *A Path to Freedom in the School* (London: G. Bell and Sons, 1914).

A. M. MACCHERONI, *A True Romance. Doctor Maria Montessori as I Knew Her* (Darien Press, 1947). Trad. italiana: *Come conobbi Maria Montessori* (Roma: Ed. Vita dell'Infanzia, Tip. Bodini, 1956).

M. DEL MAR DEL POZO ANDRÉS, S. BRASTER, "The power of networks in the marketing of pedagogical ideals: the Dalton Plan in Great Britain (1920-1925), in *History of Education*, vol. 47, n. 6, 2018: 840-864.

A. J. MARCHAM, "The Revised Code of Education, 1862. Reinterpretations and Misinterpretations", in *Journal of the History of Education Society*, volume 10, n. 2, 1981: 81-99.

A. R. MARGULIES, "Dr. Montessori and Her Method", *American Annals of the Deaf*, LVIII (October 1913): 470-498.

L. MARINELLI, A. MAYER, *Rêver avec Freud. L'histoire collective de L'interprétation du rêve* (Paris: Aubier, 2000).

M. G. MAY, "A New Method in Infant Education", in *The Journal of Education*, n. 41, 1909: 645-647.

B. MAYALL, *Visionary Women and Visible Children, England 1900-1920. Childhood and the Women's Movement* (London: Palgrave MacMillan, 2018).

S. S. McCLURE, "Information About the Montessori Method", in *McClure's Magazine*, vol. XXXVIII, n. 2, October 1911: 702-704.

S. S. McCLURE, *My Autobiography* (New York: Frederick A. Stokes, 1914).

J. B. MERRILL, "A Method in Infant Education", *The Kindergarten – Primary Magazine*, December 1909: 106-107.

J. B. MERRILL, "A Method in Infant Education", *The Kindergarten – Primary Magazine*, January 1910: 143-144.

J. B. MERRILL, "A Method in Infant Education", *The Kindergarten – Primary Magazine*, February 1910: 178-179.

J. B. MERRILL, "A Method in Infant Education", *The Kindergarten – Primary Magazine*, March 1910: 212-211.

J. B. MERRILL, "A Method in Infant Education", *The Kindergarten – Primary Magazine*, June 1910: 297-298.

A. E. MEYER, *An Educational History of the American People* (New York: McGraw Hill, 1967).

C. MONTESSORI, *Maria Montessori Sails to America. A Private Diary, 1913* (Amsterdam: Nienhuis, 2013).

M. MONTESSORI, "La casa dei bambini", in *Vita femminile italiana*, fasc. 9, settembre 1907: 983-1001.

M. MONTESSORI, "Metodo per insegnare la scrittura", in *L'educazione dei sordomuti*, 5 maggio 1908.

M. MONTESSORI, "Come si insegna a leggere e scrivere nelle "Case dei Bambini" di Roma", in *I diritti della scuola*, a. IX, n. 34, 31 maggio 1908, successivamente ripubblicato in *Il quaderno Montessori*, n. 8-9: 3-7.

M. MONTESSORI, *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini* (Città di Castello: Copisteria Lapi, 1909).

M. MONTESSORI, *The Montessori Method. Scientific Pedagogy as applied to Child Education in "The Children's Houses". With addition and revisions by the author* (New York: Frederick A. Stokes, 1912).

M. MONTESSORI, *Prefazione a The Montessori Method. Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in "the Children's Houses* (London: William Heinemann, 1912).

M. MONTESSORI, *Les Case dei Bambini. La Méthode de la Pédagogie Scientifique appliquée à l'éducation des tout petits* (Neuchâtel: Delachaux & Niestlé Editeurs, Paris, Librairie Fischbacher, 1912).

M. MONTESSORI, "Disciplining Children", in *McClure's Magazine*, n. 2, May 1912: 95-102.

M. MONTESSORI, *Pedagogical Anthropology*, trad. Frederic Taber Cooper (New York: Frederick A. Stokes, 1913).

M. MONTESSORI, *Dr. Montessori's Own Handbook* (London: William Heinemann, 1914).

M. MONTESSORI, "I principi fondamentali del metodo", in *La coltura popolare. Organo dell'Unione Italiana della Cultura Popolare*, a. IV, n. 22, 31 dicembre 1914: 1113-1115.

M. MONTESSORI, "Letter to the Editors", in *Times Educational Supplement*, 1 settembre 1914.

M. MONTESSORI, *Pedagogie Scientifique. I. La Maison des Enfants. Edition du Centenaire* (Paris: Les Editions E S F, 2016). Prima edizione, Parigi: Larousse, 1916.

M. MONTESSORI, "La Croce Bianca", in *La Coltura popolare. Organo dell'Unione Italiana della Cultura Popolare*, n. 9, 1917: 661-663.

M. MONTESSORI, *La scoperta del bambino* (Bellinzona: Istituto Editoriale Ticinese S. Anno, 1938).

M. MONTESSORI, *Il segreto dell'infanzia* (Milano: Garzanti, 1950).

E. MORETTI, "Montessori goes west. La prima ricezione di Maria Montessori negli Stati Uniti", in L. DE SANCTIS (a cura di), *L'infanzia svantaggiata e Maria Montessori. Esperienze psicopedagogiche, educative e sociali dal '900 a oggi* (Roma: Fefé Editore, 2013): 98-112.

B. MOUSSY, "Entre Pauline Kergomard et Maria Montessori", in *Le Portique* (online), *Soin et éducation (II)*, caricato il 14 giugno 2007: <https://journals.openedition.org/leportique/891#quotation>

D. NATHALIE, "L'éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIXe siècle", in *Histoire, économie et société*, n 1, 2002: 71-86.

M. NAUMBURG, "Maria Montessori: Friend of Children", in *The Outlook*, vol. 105, 13 dicembre 1913: 796-799.

K. D. NAWROTSKI, "Froebel Is Dead; Long Live Froebel! The National Froebel Foundation and English Education", in *Journal of History of Education Society*, vol. 35, n. 2, 2006: 209-223.

A. S. NEILL, *The New Era*, vol 2, n. 8, ottobre 1921, p. 221, cit. in W. A. C. STEWART: *Progressives and Radicals in English Education: 1750-1920* (London: Palgrave MacMillan, 1974): 220.

P. NIVET, *Les réfugiés français de la Grande Guerre. Les "Boches du Nord"* (Parigi: Economica, 2004).

M. V. O'SHEA, "The Montessori Method of Teaching", in *Dial*, vol. LII, 16 maggio 1912: 393.

L. A. PALMER, "Montessori and Froebelian Materials and Methods", in *The Elementary School Teacher*, 13, n. 2, ottobre 1912: 66-79.

P. DE PANAFIEU (avec Eric Chol), *Cas d'écoles* (Paris: Fayard, 2018).

A. PERKINS GILMAN, *Women and Economics. A Study of the Economic Relation Between Men and Women as a Factor in Social Evolution* (Boston: Small, Maynard & Co., 1898).

A. N. PERRET-CLERMONT, J. M. BARRELET, *Jean Piaget in Neuchatel. The Lerner and the Scholar* (Hove, East Sussex: Psychology Press, 2008).

E. PLAISANCE, *Pauline Kergomard* (Rodez: Fil d'Ariane, 2000).

E. C. PLATZHOFF-LEJEUNE, "Una scuola di Scienze dell'Educazione a Ginevra", in *L'educatore della Svizzera italiana : giornale pubblicato per cura della Società degli amici dell'educazione del popolo*, vol. 54, n. 20, 1912: 308-309.

P. PVELL, *Montessori Comes to America. The Leadership of Maria Montessori and Nancy McCormick Rambusch* (University Press of America, 2009).

L. M. PUJOL-SÉGALAS, *Jardin d'Enfants. Programme général* (Paris: Société Théosophique, 1911).

L. M. PUJOL-SÉGALAS, "Function of the teacher in the education of young children", in *Report of proceedings* (London: P. S. King and son, 1913): 72, cit. in *Monthly Record of Current Educational Publications*, 1913: 4.

L. M. PUJOL-SÉGALAS, "Travail de Mme Pujol", in *La Femme*, n. 7-8, Juillet-Aout 1913: 112-114.

- P. PURSEIGLE, ““A Wave on to Our Shores”: The Exile and Resettlement of Refugees from the Western Front, 1914-1918”, in *Contemporary European History*, vol. 16, n. 04, 2007: 427-444.
- S. RADHA RAJAGOPAL, *Lives in the Shadow with J. Krishnamurti* (London: Bloomsbury Publishing, 1991).
- M. J. RACTCLIFF, M. RUCHAT, *Les laboratoires de l'esprit. Une histoire de la psychologie à Genève 1892-1965* (Ginevra: Musée d'histoire de sciences / Editions LEP, 2006).
- J. READ, “Free Play with Froebel: Use and Abuse of Progressive Pedagogy in London's Infant Schools, 1870-c. 1940”, in *International Journal of the History of Education*, vol. 42, n. 3, 2006: 299-323.
- C. C. REGIER, *The Era of the Muckrackers* (Chapell Hill, NC: University of North Carolina Press, 1932).
- K. REES, “The Heinemann International Library, 1890-7”, in *Translation and Literature*, vol. 26, n. 2, 2017: 162-181.
- J. ROLAND MARTIN, “Excluding Women from the Educational Realm”, in *Harvard Educational Review*, vol. 52, n. 2, 1982: 133-148.
- A. ROBERT-GRANDPIERRE, “Grandchamp and Pierre Bovet”, in A. N. PERRET-CLERMONT, J. M. BARRELET, *Jean Piaget in Neuchatel. The Lerner and the Scholar* (Hove, East Sussex: Psychology Press, 2008): 97-106.
- F. ROZ, *L'Amérique et nous* (Bruxelles: Edition du Globe, 1946).
- W. SAHLFELD, A. VANINI, “La rete di Maria Montessori in Svizzera”, in *Annali di storia dell'educazione*, vol. 25, 2018: 163-180.
- L. SCARAFFIA, A. M. ISASTIA, *Donne ottimiste. Femminismo e associazioni borghesi nell'Otto e Novecento* (Bologna: Il Mulino, 2002).
- A. SCOCCHERA, *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito* (Firenze: La Nuova Italia, 1990).
- A. SCOCCHERA, *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo* (Roma: Opera Nazionale Montessori, 1997).
- A. SCOCCHERA, “Da *Il Metodo della Pedagogia Scientifica* a *La scoperta del bambino*: storie di nomi, di titoli e di illustrazioni”, in P. TRABALZINI (a cura di), *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica* (Roma: Opera Nazionale Montessori, 2000): xxxi-xliii.

- E. SEGUIN, *Premiers mémoires de Sèguin sur l'idiotie (1838-1843)* (Paris: Felix Alcan, 1897).
- F. SERINA-KARSKY, "La formation de jardinières d'enfants, une institutionnalisation conflictuelle (1910-1931)", in B. GARNIER, P. KAHN (sous la dir.), *Eduquer dans et hors l'école. Lieux et milieux de formation XVIIe-XXe siècles* (Rennes: PUR, 2016): 171-183.
- F. SERINA-KARSKY, *L'Education nouvelle incarnée dans les classes – Marie-Aimée Niox-Chateau, une montessorienne à l'école nouvelle*, 2019, hal-02267122.
- M. SCHULP, S. ROLLER, *Editeurs neuchatelois du XXème siècle* (Neuchâtel: Bibliothèque publique et universitaire, 1987).
- M. SCHWEGMAN, *Maria Montessori* (Bologna, Il Mulino, 1999).
- E. R. SHAW, "The Effect of the Scientific Spirit in Education upon the Kindergarten in Relation to the Distinctive Characteristics of the Montessori Method", in *School Journal*, vol. LXXX, octobre 1913: 373-374.
- E. R. SHAW, "The Effect of the Scientific Spirit in Education upon the Kindergarten in Relation to the Distinctive Characteristics of the Montessori Method", in *The Kindergarten Primary Magazine*, vol. XXVI, décembre 1913: 96.
- J. SOLER I MATA, "The Rousseau Institute of Geneva's influence on and presence in Catalan pedagogy in the first third of the 20th century", in *Catalan Social Sciences Review*, n. 1, 2012: 11-38.
- M. SOMR, *Herbart's Philosophy of Pedagogy and Educational Teaching (The Views and Differences of Opinion)*, in *Studia Edukacyjne*, n. 33, 2014: 413-429.
- J. ST. JOHN, *William Heinemann. A Century of Publishing 1890-1990* (Heinemann: London, 1990).
- G. STANLEY HALL, *Educational Problems* (New York and London: D. Appleton and Company, 1911).
- J. STARING, "New Light on the Early History of Walden School", in *Case Studies Journal*, vol. 3, n. 9, 2014: 1-21.
- E. M. STANDING, *Maria Montessori. Her Life and Work* (Fresno: Academy Library Guild, 1957).
- W. A. C. STEWART, W. P. MCCANN, *The Educational Innovators: Progressive Schools 1881-1967* (London: Palgrave Macmillan, 1968).

W. A. C. STEWART, *Progressives and Radicals in English Education. 1750-1970* (London: Palgrave Macmillan, 1972).

W. A. C. STEWART, *Progressives and Radicals in English Education: 1750-1920* (London: Palgrave MacMillan, 1974).

A. TAYLOR, *Annie Besant: A Biography* (Oxford University Press, 1991).

M. TERNAUX, "L'ècole idéale", in *Message théosophique et sociale*, 7-17-21 dicembre 1919.

B. THAYER-BACON, "Maria Montessori, John Dewey, and William H. Kilpatrick", in *Education and Culture*, vol. 28, n. 1, 2012: 3-20.

F. TOGNI, "Maria Montessori va in America. Una rilettura pedagogica di un episodio di incontro-scontro tra Attivismo pedagogico italiano e Progressive Education americana", in *Formazione Lavoro Persona*, anno IV, n. 10, 2014: 1-10.

C. TORNAR (a cura di): *Montessori. Bibliografia internazionale. International Bibliography. 1896-2000* (Roma: Opera Nazionale Montessori, 2001).

C. TORNAR, *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione* (Milano: Franco Angeli, 2007).

J. TOZIER, "An Educational Wonder-Worker. The Methods of Maria Montessori", in *McClure's Magazine*, vol. XXXVII, n. 1, May 1911: 3-19.

J. TOZIER, "The Montessori Schools in Rome", in *The World's Work*, vol. 19, February 1912: 251-265.

J. TOZIER, "The Montessori Schools in Rome", in *McClure's Magazine*, vol. XXXVII, December 1911: 123-137.

J. TOZIER, "The Montessori Apparatus", in *McClure's Magazine*, vol. XXXVII, January 1912: 289-302.

J. TOZIER, "The Montessori Apparatus", in *The World's Work*, vol. 19, March 1912: 384-398.

J. TOZIER, "The Montessori Apparatus. A Description of the Material and Apparatus Used in Teaching by the Montessori Method", in *McClure's Magazine*, vol. XXXIX, n. 3, January 1912: 289-302.

P. TRABALZINI, *Il metodo della pedagogia scientifica di Maria Montessori: strutture, sviluppi, edizioni*, vol. 2, tesi di storia della pedagogia per la laurea in Filosofia, relatore prof. G. Cives, Università degli Studi di Roma "La Sapienza", anno acc. 1997-1998.



P. TRABALZINI (a cura di), *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica* (Roma: Opera Nazionale Montessori, 2000).

P. TRABALZINI, *Maria Montessori. Da Il Metodo a La scoperta del bambino* (Roma: Aracne, 2003).

P. TRABALZINI, "1912. Bovet e l'edizione svizzera di *Il Metodo della Pedagogia Scientifica*", in *Vita dell'Infanzia*, a. LXVI, n. 11/12, novembre-dicembre 2017: 18-23.

R. VERNON, *Star in the east: Krishnamurti: the invention of a messiah* (New York: Partridge, 2001).

R. VEYSSIÉ, "Pour nos bambins", in "*Le Gil Blas*" au Théâtre, dans les Lettres et dans les Arts, 14 luglio 1911: 1.

F. VIDAL, "Jean Piaget Ami de la Nature", in A. N. PERRET-CLERMONT, J. M. BARRELET, , *Jean Piaget in Neuchatel. The Lerner and the Scholar* (Hove, East Sussex: Psychology Press, 2008): 95-110.

S. WAGNON, "Les théosophes et l'organisation internationale de l'éducation nouvelle (1911-1921)", in *REHMLAC+, LIRDEF et Université de Montpellier*, vol. 9, n. 1, 2017: 146-180.

H. C. WARREN, 'The House of Childhood; a New Primary System', in *Journal of Educational Psychology*, vol. III, marzo 1912: 121-122.

N. Whitebread, *The Evolution of the Nursery-Infant School: A History of Infant and Nursery Education in Britain, 1800-1970* (London: Routledge & Kegan Paul, 1972).

D. WHITEHEAD, *Shell Shock. Two Young Women of New York's Gilded Age Struck Down by the Horrors of War* (Independently published, 2018).

K. WHITESCARVER, J. COSSENTINO, "Montessori and the Mainstream: A Century of Reform on the Margins, in *Teachers College Record*, vol. 110, n. 12, December 2008: 2571-2600.

F. WHYTE, *William Heinemann. A Memoir* (Edinburgh: J. And J. Gray, 1928).

C. V. WILLIAMS, *Jiddu Krishnamurti: world philosopher (1895-1986): his life and thoughts* (Dehli: Motilal Banarsidass, 2004).

A. E. WINSHIP, "Montessori Methods", in *The Journal of Education*, vol. 75, n. 15, 11 aprile 1912: 399-400.

M. WOLFF, "Maison des enfants ou la Méthode d'éducation de Mme Maria Montessori", in *Larousse Mensuel Illustré*, n. 147, Maggio 1919: 788.

E. YALE STEVENS, "Review of The Montessori Method", in *Educational Review*, vol. XLIII, maggio 1912: 529.

E. YALE STEVENS, "The Montessori Method and the American Kindergarten", in *McClure's Magazine*, vol. XL, novembre 1912: 77-82.

E. YALE STEVENS, "The Montessori Method and the American Kindergarten", in *The Elementary School Teacher*, vol. XII, n. 6, 1912: 253-258.

S. ZOLL, "The Montessori Experiment in Rhode Islanda (1913-1940): Tracing Theory to Implementation Over 25 Years", *Journal of Montessori Research*, vol. 3, n. 2, 2017: 39-54.