

Tamar Zinguer
All'origine della *Sandbox*

Abstract

Froebel concepì il gioco all'interno dei suoi Giardini d'infanzia non solo come un esercizio preparatorio per le future attività degli adulti ma come strumento in grado di sostenere e 'idratare' la "naturale fertilità del terreno" della mente ricettiva del bambino, in modo che nuove idee potessero prendere piede, per far crescere bambini radicati nella vita dell'universo, "come una pianta è radicata nel terreno con la testa rivolta verso l'alto, verso la luce".

Questo saggio illustra lo sviluppo e l'istituzione della *sandbox* come strumento spaziale e materiale e di come si sia evoluta grazie al lavoro dei pionieri della scuola materna.

Parole Chiave

Friedrich Froebel — *Sandbox* — Giardino d'infanzia — Doni

Eisenach, 13 Maggio 1847

Carissimo amico paterno:

L'altro ieri ero assorto nello studio del Vostro giornale domenicale, quando un'idea mi folgorò – e sento di doverVela riferire prontamente. Ho pensato, non potrebbe un piano di sabbia divenire un giuoco utile e dilettevole? Per piano di sabbia intendo dire una cassa in legno bassa, poco profonda, riempita di finissimi sedimenti. Sarebbe un Giardino d'infanzia in miniatura. I pargoli potrebbero giuocare al suo interno con i loro cubi e blocchi da costruzione. Conto che darebbe al fanciullo un particolare piacere avere le forme, le figure e le bacchette stese nell'arena dinanzi ai suoi occhi. La sabbia è un materiale presto adattabile ad ogni sorta di impiego. Diverse lacrime d'acqua mescolate con essa consentirebbero all'infante di plasmare montagne e valli, e così via¹.

In questa lettera a Friedrich Froebel, inventore del Giardino d'infanzia, appare per la prima volta il riferimento alla *sandbox* come ad uno strumento pedagogico. Da bambino, il colonnello Hermann Von Arnswald, era stato allievo di Froebel ed aveva frequentato il suo Giardino d'infanzia. I tre anni trascorsi sotto la sua guida gli lasciarono un'impressione così profonda – sia in termini di libertà individuale che nel senso di comunità che il Giardino era stato in grado di trasmettere – tanto che Von Arnswald si sentì in dovere, anni dopo, come educatore, di intrattenere una corrispondenza attiva con il suo vecchio maestro sull'educazione e sull'importanza del gioco. Questo saggio illustra lo sviluppo e l'istituzione della *sandbox* come strumento spaziale e materiale e di come si sia evoluta grazie al lavoro dei pionieri della scuola materna, frutto delle donne immigrate in una nuova terra.

Froebel concepì il gioco non solo come un esercizio preparatorio per le future attività degli adulti; piuttosto, per lui, il gioco nel Giardino d'infanzia,

Fig. 1

Giardinaggio al Brooklyn Pratt Institute Kindergarten, 1905.



Fig. 2

Giardinaggio in un Giardino d'infanzia a Los Angeles, 1900.



**Fig. 3**

In alto a sinistra, il secondo “dono” di Froebel.

In basso a sinistra, il terzo “dono” di Froebel.

A destra, il quinto “dono” di Froebel.

aveva lo scopo di sostenere e ‘idratare’ la “naturale fertilità del terreno”, cioè della mente ricettiva del bambino, in modo che nuove idee potessero prendere piede. Proprio come ha sperimentato Von Arnswald, i bambini sarebbero cresciuti fino a diventare individui completi «saldamente radicati nella vita dell’universo, come una pianta è radicata nel terreno con la testa rivolta verso l’alto, verso la luce»².

Nel Giardino d’infanzia di Froebel, inizialmente chiamato “Istituzione per l’Autoeducazione”, una maestra guidava i bambini in attività comuni, intonando canzoni, lavorando all’aperto, piantando e curando il giardino. (Figg. 1-2) All’interno, in un ambiente controllato, i bambini venivano guidati fin dalla più tenera età in un gioco al tavolo il cui punto di partenza era una griglia: avrebbero imparato a gestire una serie di blocchi chiamati Doni, funzionali alla formazione delle capacità interiori del bambino attraverso l’osservazione e la manipolazione. I Doni, progettati da Froebel e realizzati dal suo «Institute for the Fostering of the Creative Activity Drive» erano solidi di legno d’acero tagliati con precisione, che gradualmente scindevano i volumi in piani, linee e punti. Questa scomposizione seguiva regole tratte dalle ultime conquiste nella cristallografia, scoperte che enfatizzavano gli opposti polari nella materia, che Froebel apprese attraverso i suoi studi avanzati con il rivoluzionario cristallografo Christian Samuel Weiss (1780-1856). (Figg 3a, b, c) I Doni intendevano trasmettere al bambino in crescita la comprensione di un mondo fondato su strutture minerali naturali. A seguire erano previste dieci Occupazioni che consistevano in una serie di attività, basate su mestieri comuni, attraverso cui poter ricostruire progressivamente i punti, le linee ed i piani in volumi; così, le strutture naturali ed i costrutti culturali si combinavano per fornire una comprensione del mondo solido. La prima Occupazione consisteva nel bucherellare la carta al fine di generare una serie di punti; la successiva risultava essere il ricamo tramite cui poter creare una linea, data dalla connessione di due punti con un filo. Infine, dalla tessitura di strisce di carta in linee parallele si formava un piano, che conduceva gradualmente alla modellatura libera di solidi con l’argilla. Mediante l’impiego di Doni ed Occupazioni, i bambini venivano incoraggiati ad osservare il mondo che li circondava ed a creare costruzioni capaci di suscitare *forme di vita* – la riproduzione di oggetti creati dall’uomo, *forme di conoscenza* – descriven-

do relazioni matematiche, e *forme di bellezza* – concependo composizioni simmetriche rievocative dei cristalli³.

Nel 1847, quando Von Arnswald scrisse a Froebel riguardo il piano della sabbia, i Doni e le Occupazioni erano stati impiegati nel Giardino d'infanzia già da dieci anni. Durante la sua esistenza, Froebel aveva scritto ampiamente sui primi sei Doni, mentre i suoi numerosi allievi ed apprendisti svilupparono le istruzioni relative agli altri quattordici Doni ed Occupazioni. Il compito della formazione dei bambini spettava principalmente alle donne, che riscrissero i suoi insegnamenti pedagogici, aggiornando le sue linee guida inflessibili e rendendo il suo rigido e strutturato programma maggiormente accessibile alle generazioni più giovani.

Froebel credeva che proprio alle donne si dovesse affidare “l’educazione dell’uomo”: riteneva, infatti, che una figura femminile sarebbe stata più adatta a portare la sua voce e le sue idee alle generazioni future e che sarebbe entrata in empatia con la “mente dell’infanzia” con maggiore talento, dal momento che la donna, sottolineava, è «il vero naturale educatore dell’uomo»⁴. Dopo aver brevemente tentato di rivolgersi ai padri senza successo, dedicò le sue lezioni e la sua pedagogia alle donne, in un periodo in cui gli uomini, in quanto insegnanti e presidi, occupavano posizioni ufficiali nell’istruzione⁵. Il suo editore Arnold Heinemann affermò: «Esaminando la lunga serie di nomi dei cosiddetti discepoli formati dal maestro in persona, sotto i suoi stessi occhi ed attraverso le parole da lui pronunciate, conveniamo che si tratta principalmente di donne. E si può ammettere che nessuno, né maschio né femmina, abbia mai riconosciuto e indicato che la vera vocazione, il lavoro della vita e destino della donna sia quello di formare, elevare e benedire il genere umano, in modo chiaro e distintivo come Froebel»⁶. È come se Froebel avesse individuato la coincidenza tempestiva tra la lotta contemporanea delle donne e la necessità dell’educazione della prima infanzia quando osservò: «Le donne sono le mie alleate naturali e dovrebbero aiutarmi perché io procuro loro ciò che le libererà dalle loro catene interiori ed esteriori, interrompo la tutela nei loro confronti e riabilito loro la dignità attraverso l’infanzia ancora sottovalutata»⁷. Queste donne divennero determinanti nel fondare la *sandbox* come spazio di gioco rudimentale.

Froebel aveva pensato che le sue giovani apprendiste si sarebbero dedicate alla professione soltanto fino al giorno del loro matrimonio; tuttavia, queste maestre non smisero mai di lavorare e divennero pioniere impegnate in una missione per la vita. Per anni dopo la morte di Froebel, queste donne diffusero il messaggio del Giardino d'infanzia sostenendone la causa e, indipendentemente dalla motivazione originale di Froebel, usarono quell’istituzione per alimentare il proprio potere e per promuovere la loro emancipazione. Queste prime maestre d’asilo erano spesso motivate da difficili circostanze familiari, dal desiderio di elevare le loro situazioni finanziarie e dall’ambizione di sostenere le loro famiglie numerose. Altre ancora, nel tentativo di trovare alternative alla loro educazione ortodossa, seguivano una strada diversa dalle donne della società, un’alternativa al matrimonio. La nipote di Froebel, ad esempio, Henriette Schrader (1827-1899), che in seguito avrebbe fondato la Pestalozzi-Froebel House a Berlino, si rifiutò di accettare la doverosa vita domestica che l’attendeva – essendo la primogenita di dieci figli di un pastore – e, sfidando suo padre, si iscrisse al corso di Giardini d'infanzia di suo zio. La nuova professione le offrì una possibile vocazione: grazie all’istruzione avrebbe ottenuto una voce, una posizione sociale, uno stipendio, quindi l’opportunità di essere autonoma finanziariamente.

In contemporanea, la causa della scuola materna e dell'educazione della prima infanzia divenne uno strumento per far sentire la voce di alcune aspiranti rivoluzionarie ed offrì opportunità di autoespressione permesse in precedenza solo agli uomini. Riformatrici sociali innovative, riunite attorno a questa causa comune, queste donne erano unificate dalle loro aspirazioni di pari opportunità educative e libertà religiosa. Questa società modello, in cui le educatrici lavoravano per tutta l'esistenza ed i bambini si impegnavano attivamente, faceva appello a quelle femministe speranzose che ambivano ad uno stile di vita alternativo. Queste ultime accolsero favorevolmente le rivoluzioni sociali e politiche del 1848 in Germania e, durante quel periodo, il movimento *Kindergarten* fiorì brevemente con la speranza che una costituzione liberale di un nuovo stato tedesco unificato avrebbe sostenuto i loro sforzi. Tuttavia, quando le rivoluzioni sociopolitiche fallirono ed i governi monarchici appoggiarono le proposte dei conservatori, nel 1851 il governo prussiano emanò un 'Kindergarten Verbot', un decreto che invitava a chiudere tutte le scuole materne froebeliane, giacché si credeva che promuovessero un programma politica rivoluzionario, propagassero l'ateismo e si opponessero alla chiesa. Lo stesso Froebel morì un anno dopo il decreto, nel 1852, e non assistette all'annullamento del divieto, che avvenne nel 1860⁸. Ironia della sorte, fu proprio il *Verbot* a condurre la propagazione del messaggio del Giardino d'infanzia in Europa e negli Stati Uniti. Le numerose scuole materne di nuova formazione e idealiste furono improvvisamente chiuse, eppure perseverarono nella loro missione di riforma e cercarono terre più favorevoli altrove. All'epoca, gli Stati Uniti sembravano offrire la speranza di un futuro migliore e la libertà di sviluppare nuove opportunità; l'educazione della prima infanzia – insieme ad altri aspetti relativi alla vita domestica e all'educazione dei figli – venne accettata come un'area in cui le donne potessero cercare autonomia e fiducia in sé stesse.

Con la promessa di libertà e opportunità per gli esiliati politici del 1848, anche l'America sembrava essersi aperta al tipo di cambiamenti proposti dal *Kindergarten*. Froebel, senza aver mai visitato il continente, promulgò delle linee guida per le scuole materne negli Stati Uniti⁹.

Pertanto, dopo il 1851, le donne della scuola materna tedesca cercarono un terreno ricettivo oltreoceano: laggiù, a metà del secolo, la maggior parte delle insegnanti delle scuole elementari americane erano donne, differentemente dalla Germania, luogo in cui l'insegnamento era ancora dominato dagli uomini¹⁰. Oltretutto, la separazione tra chiesa e stato – che nel 1833 fu attuata in tutti gli Stati Uniti – consentì l'accoglienza positiva degli ideali della prima infanzia di Pestalozzi e Froebel e la proliferazione delle scuole materne. Complessivamente, in uno stato con molti nuovi immigrati, l'attenzione all'istruzione era un modo per creare una cultura condivisa che mediasse tra le diverse etnie. Coltivare un terreno comune era la chiave per la crescita futura di una società sana – e fu negli Stati Uniti che l'idea del gioco nella sabbia mise solide radici e si sviluppò. Sebbene fosse stato impiegato altrove, fu in un nuovo paese che le maestre riconobbero la sabbia come un importante elemento di gioco, sostenendo che questo materiale avrebbe dovuto occupare una posizione speciale nella scuola materna, al di fuori della sequenza spaziale strutturata dei Doni e delle Occupazioni. È come se in una nuova terra, potesse aver luogo un autentico coinvolgimento con missione pedagogica e che un inedito atteggiamento flessibile – e materiale malleabile – potesse meglio adattarsi ad una versione riformata della scuola nella nuova società.

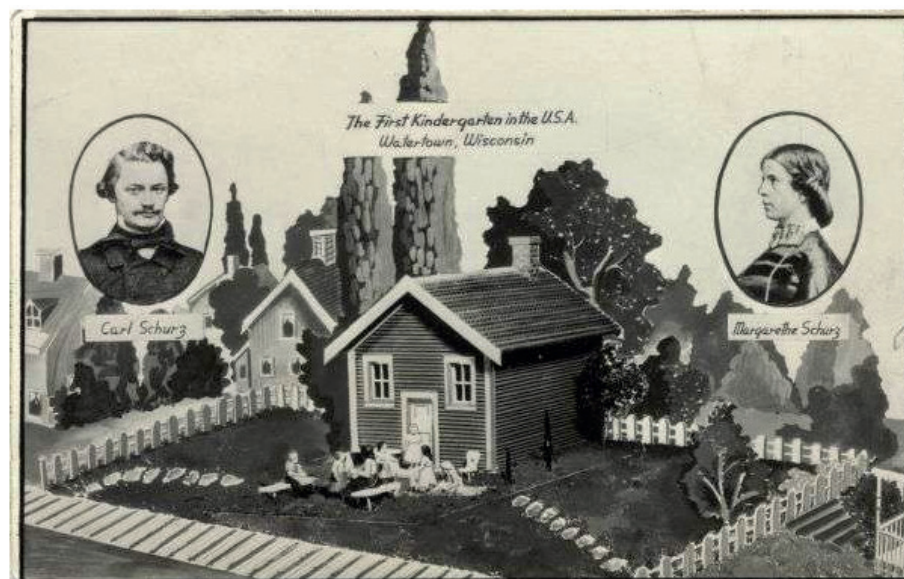


Fig. 4

Rappresentazione artistica di uno dei primi Giardini d'infanzia a Watertown nel Wisconsin. Ai lati della cartolina i ritratti di Carl Schurz e Margarethe Schurz, 1856.

Le donne che proposero il Giardino d'infanzia in America differivano dalle altre donne immigrate, che si trasferivano con una famiglia. Erano per la maggior parte indipendenti dal punto di vista finanziario, non sposate e come dei pionieri erano realmente disposte ad allontanarsi da casa per un'opportunità professionale. Alcune donne chiave, tedesche e americane che lavoravano in squadra, contribuirono a propagare la conoscenza della scuola materna negli Stati Uniti. I loro scritti – entrambi fedeli a Froebel ed in cerca di cambiamento – hanno rivelato che, attraverso scambi ed influenze reciproche, si sviluppò e prese piede l'idea di giocare con la sabbia. Margarethe Meyer Schurz (1833-1876) si formò per diventare educatrice ad un istituto per sole donne di Amburgo, prima della sua chiusura nel 1851, ed un anno più tardi visitò sua sorella che aveva già aperto tre scuole materne froebeliane a Londra. Successivamente si trasferì a Watertown, nel Wisconsin, dove aprì il primo giardino d'infanzia di lingua tedesca negli Stati Uniti, per accoglierne la numerosa popolazione immigrata¹¹. (Fig. 4) Nel 1859 incontrò Elizabeth Peabody (1804-1894) che, come viene narrato, si meravigliò della figlia così "ben educata", formata secondo il programma froebeliano¹². Per la prima volta dopo aver sentito parlare di Froebel e del suo metodo, Peabody, allora sulla cinquantina, decise di dedicare il resto della sua vita all'istituzione di scuole materne di lingua inglese negli Stati Uniti. Ex-proprietaria di una libreria, direttrice di un giornale del Movimento Trascendentalista e cognata di Nathaniel Hawthorne e Horace Mann, la donna era stata notevolmente coinvolta nella causa dell'educazione. Conosceva gli scritti di Pestalozzi, ma l'idea di Froebel del giardino d'infanzia sviluppata nel suo libro *The Education of Man* (1826) che le era stato presentato da Schurz, incorporava gli aspetti comunitari che considerava estremamente importanti e che mancavano nella pedagogia di Pestalozzi. Entusiasta di saperne di più sul sistema, si recò in Germania nel 1867, dove conobbe la vedova di Froebel, Luise Levin Froebel (1815-1900), e la baronessa Bertha von Marenholtz-Bulow (1810-1893), diventate le principali sostenitrici dei metodi froebeliani¹³. Queste figure illuminarono Peabody quanto alle pratiche della scuola e lei, desiderosa di «rendere l'idea applicabile [negli Stati Uniti] sulla base di un adeguato addestramento delle maestre», arruolò donne che si erano formate con Froebel e che erano ansiose di trasferirsi in America, dal momento

che lo stesso Froebel aveva creduto che «lo spirito americano fosse l'unico al mondo in completa armonia con il suo metodo creativo e al quale le sue legittime istituzioni non avrebbero presentato barriere»¹⁴.

Emma Marwedel (1818-1893) fu una delle educatrici più influenti tra quelle immigrate negli Stati Uniti in seguito alla sollecitazione di Elizabeth Peabody, incontrata durante la sua prima visita ad Amburgo nel 1867, e fu la prima a scrivere sull'importanza del gioco con la sabbia. Marwedel desiderava elevare il ruolo delle donne nella società. Grazie ai suoi molteplici viaggi in tutta Europa, riuscì a valutare le loro condizioni lavorative, la differenza dei loro salari e le disparità tra loro, assistendo alla mancanza generale di istituzioni dedicate alla loro formazione¹⁵. Educare le studentesse delle scuole professionali, affermò, significava istruire le madri delle generazioni future. Marwedel fu una delle promotrici della prima organizzazione femminista della Germania, denominata Associazione delle Donne tedesche (*Allgemeiner deutscher Frauenverein*) e, per un anno, nel 1867, fu la prima direttrice della Scuola Industriale Femminile (*Gewerbeschule fuer Maedchen*), che aiutò a fondare ad Amburgo. Fu allora che incontrò Elizabeth Peabody, che la ispirò ad adattare e sviluppare il Giardino d'infanzia negli Stati Uniti in lingua inglese¹⁶. La scuola materna – con la remunerazione che avrebbe fornito – avrebbe aiutato a sostenere una donna sola e desiderosa di non sposarsi mai oppure, se sposata, le avrebbe dato un reddito supplementare per non dipendere dal marito. In effetti, molte delle prime maestre, come Emma Marwedel stessa, non si sposarono mai né ebbero figli, equiparando questa indipendenza appena conquistata con l'opportunità di uno stile di vita completamente diverso. Ha cercato di creare un'educazione olistica per gli insegnanti del Giardino d'infanzia e per i loro allievi, rivolgendosi sia al corpo che alla mente attraverso l'introduzione di passeggiate quotidiane, bagni e ginnastica. Incorporò queste pratiche nel curriculum dell'educazione di una donna contemporanea, sostituendo le attività relative alla casa ed alla “cura materna”¹⁷.

In America, nonostante il suo grande entusiasmo ed il sostegno di Peabody, il piano di Marwedel di formare una scuola per maestre d'asilo non ebbe immediatamente successo; pertanto diede vita ad un istituto agricolo pratico per donne, permettendo loro di diventare vere e proprie giardiniere di frutta e verdura. Il presidente della Cornell University, Andrew Dickson White (1832-1918) le offrì un pezzo di terra, ma lei rifiutò, poiché come lei stessa affermò, Itaca era troppo lontana da un centro metropolitano necessario per un accesso ai mercati. Cambiando rotta cinque anni dopo, fondò a Washington DC un Istituto per Donne con un asilo privato adiacente¹⁸. Il lavoro della sua classe fu esposto alla Centennial Exhibition nel 1876 a Filadelfia dove, secondo il racconto di Frank Lloyd Wright, sua madre gli acquistò i Doni di Froebel influenzandone profondamente il lavoro per tutta la sua vita¹⁹. Successivamente, Marwedel si trasferì a Los Angeles ed istituì una scuola per la pedagogia del giardino d'infanzia, in un edificio pittoresco che assomigliava ad una composizione dei solidi di Froebel, una struttura conosciuta col nome di “The Round House”, corredata di cartello all'ingresso che annunciava: “Paradise of Eden”. Sembrava un luogo ideale per lo sviluppo di questo sistema pedagogico, che i manuali della scuola materna in inglese chiamavano il “Paradiso dell'Infanzia”²⁰. (Fig. 5)

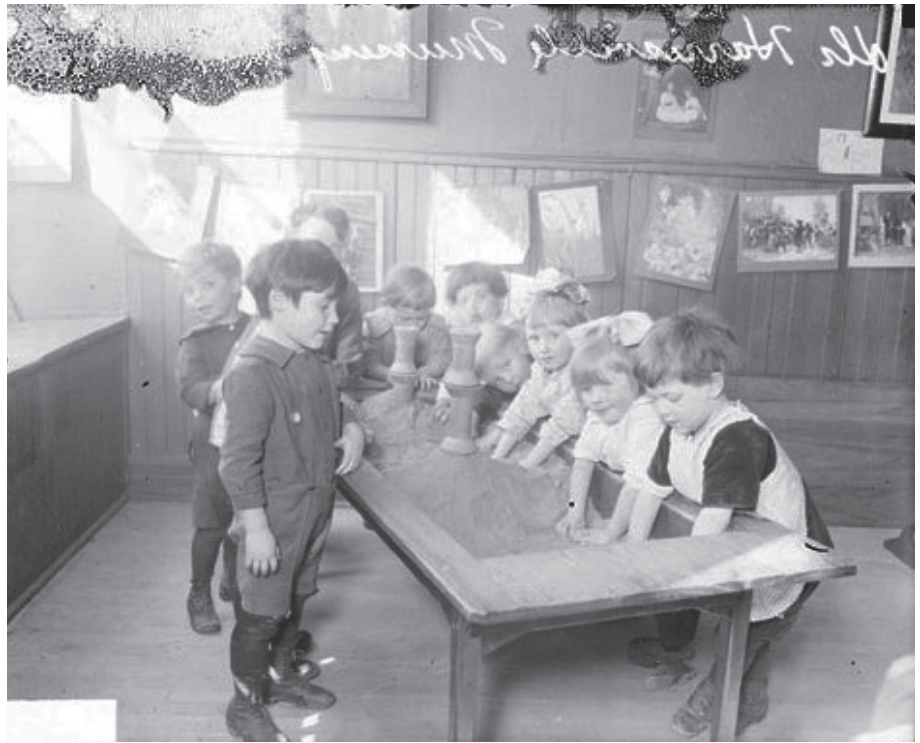


Figg. 5-6

Round House a Los Angeles,
1885.

Banco della sabbia a Vienna.



**Fig. 7**

Banco della sabbia a Harrisville nursery, Chicago, 1919.

Nel suo primo libro, *Conscious Motherhood, or the Earliest Unfolding of the Child in the Cradle* (Chicago: Interstate, 1887), Emma Marwedel ha stabilito che la *sandbox* (o banco della sabbia) fosse così importante che «anche la riva del mare dovrebbe averne una»²¹. I banchi della sabbia dovrebbero trovarsi nella stanza di ogni bimbo, scrisse, ma così come le conosceva all'epoca «le camerette non erano fatte per i bambini», tuttavia, sottolineò, potrebbero diventare spazi ideali «se le mamme potessero progettare le case»²² (Fig. 6). Nella stanza dei piccoli, la più grande e soleggiata della casa, costruita al piano terra come ampliamento del giardino, i bambini avrebbero potuto acquisire conoscenza mediante l'«autoistruzione». Il banco della sabbia sarebbe stato lì, affiancato da diversi elementi naturali come conchiglie e ciottoli, fiori pressati e rami, che sarebbero stati inclusi nel gioco dei fanciulli come oggetti di scena durante la narrazione delle storie. Il banco della sabbia potrebbe rappresentare il «primo giardino», letteralmente un luogo per bambini in cui poter seminare ed assistere alla crescita dei germogli. Una volta germogliato il giardino, spiegava Marwedel, si sarebbero progettati percorsi, strade e case, facendo lavorare i bambini assieme fino ad arrivare al concepimento di interi quartieri. Più di ogni altro gioco o occupazione nella cameretta, questo progetto a lungo termine sul banco della sabbia consisteva, secondo Marwedel, nel «condurre il bambino ad un alto sviluppo morale facendolo ... un membro di un'organizzazione sociale, imparare velocemente come individuo a rispettare il lavoro di altri ed a superare il proprio egoismo»²³. Radunandosi attorno a questo pezzo di terra recintato, costruendo insieme piccole città, i bambini imparavano «a condividere generosamente, ad accettare con grazia e a cedere cortesemente alla formazione sociale, una delle caratteristiche più importanti dell'asilo», scriveva Marwedel²⁴ (Fig. 7). Allontanandosi da Froebel, ribadì il fatto che i bambini dovrebbero giocare con la sabbia senza essere sorvegliati, e che quindi bisognerebbe posizionare i banchi della sabbia nei luoghi meno osservati, poiché è lì che il «maggior potere immaginativo dei bambini [formerebbe] le radici della loro ispirazione superiore». Uno spazio così indispensabile per la crescita personale



Fig. 8
La tomba di Emma Marwedel a
Oakland, California.

è necessario ovunque, ha aggiunto Marwedel; poiché è soprattutto attorno al banco della sabbia che «il bambino viene condotto inconsciamente dal creato al Creatore»²⁵. Su invito dell'Ethical Society, Marwedel fondò il primo asilo d'infanzia pubblico gratuito a San Francisco, il Silver Star Kindergarten a Oakland, e rimase a San Francisco fino alla sua morte nel 1893, dedicandosi continuamente per tutta la sua vita agli insegnamenti di Froebel (Fig. 8).

Nel 1878 Marwedel chiese di dirigere quella scuola a Kate Douglas Wiggin (1856-1923), che aveva completato la sua formazione al giardino d'infanzia con lei a Los Angeles. Qualche anno più tardi, dopo essere stata maestra d'asilo per diciotto anni ed autrice di libri per bambini di grande successo, Wiggin pubblicò con sua sorella Nora Archibald Smith (1859-1934) una serie di libri sui principi educativi di Friedrich Froebel²⁶.

Nel libro *Froebel's Occupations* (1896), l'ultimo capitolo era intitolato "Sand Work", la prova che Kate Wiggin attribuiva al lavoro con la sabbia la stessa importanza di qualsiasi altra occupazione concepita da Froebel. Quel capitolo, la prima sintesi accademica della storia della *sandbox*, stabilì i "Sand Work" come una pratica di base ed un'importante implemento al canone pedagogico di Froebel. Wiggin citando Froebel sosteneva: «Il bambino lo impiega per molto tempo semplicemente versando acqua o sabbia da una nave ad un'altra in modo alternato ... per la costruzione e la modellatura con sabbia e terra, che precede il lavoro dell'argilla; sono opportunità che dovrebbero essere offerte anche ad un figlio di un anno»²⁷. Wiggin fece dimensionare e sistemare il bambino con il banco di sabbia sui rulli, proprio come il resto dei mobili della scuola materna. Doveva misurare circa cinque per tre piedi, profondo un piede ed essere rivestito di zinco, per consentire ai piccoli di versare acqua e dare forma a paesaggi. Più di ogni altra cosa, doveva essere abbastanza grande da consentire a una dozzina di bambini di radunarsi attorno, dal momento che il banco della sabbia, sottolineava, doveva essere utilizzato esclusivamente per il lavoro in comune²⁸. Tutta l'attività attorno al banco della sabbia doveva essere collaborativa, accentuava Wiggin, poiché il valore più grande di questo lavoro è l'incoraggiamento e la richiesta di cooperazione, seguendo l'osservazione di Froebel secondo cui «generalmente il sentimento di comunità non solo non è risvegliato presto o nutrito successivamente nel bambino, ma al contrario viene disturbato e persino annientato»²⁹.

Anche Wiggin, seguendo Marwedel, propose alle maestre di rimanere in disparte per promuovere la spontaneità, senza cui l'originalità ed il senso di creatività di una persona in crescita sarebbero stati schiacciati. L'insegnante, aggiungeva Wiggin, «deve sforzarsi semplicemente di essere come uno dei bambini e non forzare le sue idee comunitarie»³⁰. Tutto sommato, scrisse, il lavoro al banco della sabbia è un «ineccepibile insegnante di moralità sociale e di autocontrollo, ... sviluppa gli istinti creativi, che se soppressi, comportano una perdita di potere sull'intero essere del bambino»³¹. È nella sabbia che gli infanti sperimentano per primi di essere architetti, ha sottolineato Wiggin citando la baronessa von Marenholz: «Le mani dei bambini iniziano le loro prime prove difficili sull'edilizia, mentre scavano nella terra e nella sabbia. La creazione di caverne, la realizzazione di case e di ponti, la formazione e la modellatura di tutti i tipi ... tutti provenienti dall'istinto di costruzione, il vero istinto di lavoro»³². Pertanto, riconoscendo il banco della sabbia come lo strumento più importante nella scuola materna, ha aggiunto: «non c'è nulla nell'asilo d'infanzia che sia adatto ad impieghi così variegati, utili e belli come lo è il banco della sabbia e, se

tutti gli altri nostri aiuti alla formazione dei bambini venissero rimossi, si sosterebbero le affermazioni del sistema, inteso come una grande agenzia educativa»³³. E riconoscendo la sabbia come uno strumento creativo e pedagogico di primaria importanza, ha definito il “piano di sabbia”, un «tavolo da disegno adatto per i giganti»³⁴.

Quell'istinto di scavare nella terra e nella sabbia veniva spesso represso nei bambini di città, in seguito a quello che lei chiamava il «primo comandamento del catechismo materno», che avrebbe portato i genitori a dire: «non ti sporcare»³⁵. I bambini sopprimevano quindi il loro istinto più naturale, poiché privati di ciò che poteva piacere loro di più, come plasmare il fango e il terra. Wiggin descrisse nella sua autobiografia, *My Garden of Memory*, la reazione attorno al banco della sabbia durante il suo primo giorno di insegnamento all'asilo gratuito Silver Spring a San Francisco, a cui parteciparono per la prima volta quaranta bambini piccoli, dai 3 agli 8 anni. Mentre trenta studenti avevano acconsentito e si erano seduti tranquillamente ad aspettare, altri dieci non lasciavano andare la mano della madre; a quel punto la maggior parte di quelle madri portò i loro figli fuori per una sculacciata e li riaccompagnò ancora più piangenti. Quasi tutte le madri lasciarono lì i bambini a piagnucolare, ma visto che non si sarebbero calmati, Wiggin chiese alla sua assistente di portarli al banco della sabbia in giardino, dove alla fine si placarono e rientrarono³⁶. Il banco della sabbia, questo modello di terra, forniva calore, flessibilità, tranquillità, uno sfondo di supporto e materia connettiva – una sorta di centrale elettrica. I piccini avrebbero dovuto scavare nella terra e nella sabbia, sottolineava Wiggin, scrivendo che «i bambini rinnovano la loro forza con il tocco di Madre Terra»³⁷.

Quando nel 1882, Henriette Schrader-Breymann (1827-1899) fondò la Pestalozzi-Froebel Haus a Berlino, un istituto di formazione che ospitava anche un giardino d'infanzia, diventò critica nei confronti dell'asilo istituito da suo zio Froebel. Si chiese se un posto per l'educazione dei bambini dovesse assomigliare del tutto all'istituzione della scuola, piuttosto che emulare l'ambiente confortevole della casa. Il completo controllo dato alle educatrici dell'asilo, che formavano i bambini attraverso una serie di istruzioni consequenziali dettagliate, le appariva rigido ed eccessivo. «L'idea di far giocare secondo le indicazioni della direzione, per rendere gli uomini nobili, mi sembrava così ristretta e limitante», dichiarò³⁸. Proprio perché i primi anni di un bambino vengono solitamente trascorsi vicino alla madre e sotto la sua guida, la scuola materna dovrebbe emulare il calore di casa e consentire l'espressione delle emozioni, piuttosto che inculcare la rigida disciplina di una scuola (Fig. 9).

Basati su concetti universali della matematica e geometria, i Doni e le Occupazioni di Froebel hanno superato le barriere linguistiche e sono stati facilmente adattati alle diverse culture. Tuttavia, nel tempo e con il passaggio ad un nuovo continente, sono emerse interpretazioni e critiche e sono stati apportati numerosi cambiamenti al sistema, adattandolo al nuovo clima culturale degli Stati Uniti. Con la traduzione in inglese si giunse ad una moderazione delle istruzioni rigorose ed una maggiore flessibilità della struttura in generale. Divenne evidente che la struttura rigida – persino la superficie a griglia che doveva essere alla base di tutto il gioco – poteva non essere in grado di mantenere l'attenzione dei bambini per molto tempo. Nel suo libro *The Transatlantic Kindergarten*, Ann Taylor Allen attestò che, mentre le scuole d'infanzia americane contribuirono in modo

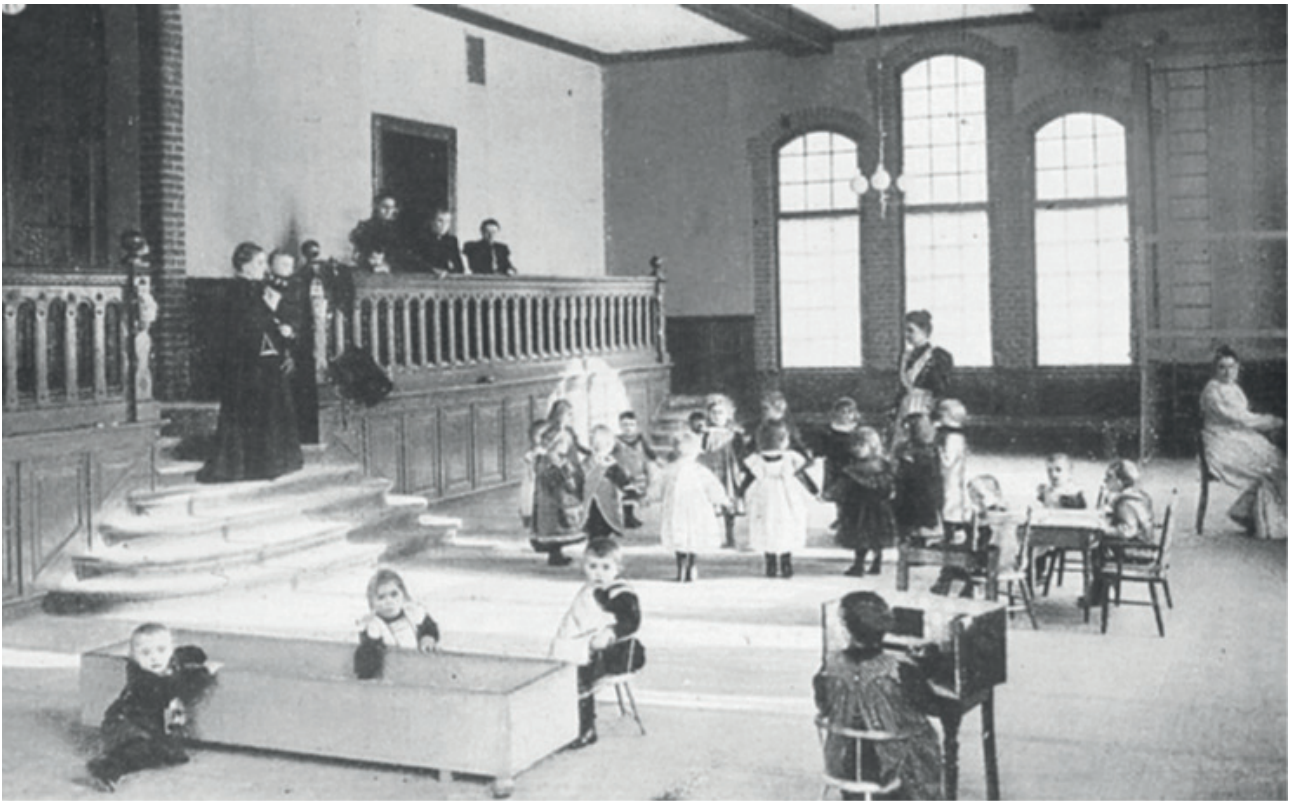


Fig. 9
Banco della sabbia alla Pestalozzi-Froebel House di Berlino.

significativo alla riforma dell'istituzione, si rivelò fondamentale la critica di Schrader-Breymann all'asilo. Introdusse così le abilità manuali, il lavoro domestico e l'esercizio, cambiamenti che vennero molto apprezzati dai sostenitori americani del sistema froebeliano. Pur essendo di natura domestica e comportando compiti manuali in tutta la casa, questi aspetti dell'apprendimento hanno seguito nuove riforme che favorirono l'educazione esperienziale a quella teorica.

Schrader-Breymann aveva affermato che, «i primi anni di vita creano le basi per l'intera esistenza dell'individuo», e quindi «il senso materno naturale ... ed il lavoro tranquillo delle donne in casa e con i figli devono avere un nuovo significato per la vita pubblica»³⁹. La nuova professione di maestra d'asilo consentiva ad una donna di impiegare nel suo ruolo educativo le qualità materne di cura e calore possedute innatamente, indipendentemente dal fatto che avesse figli propri.

Nel 1870 Schrader-Breymann coniò il termine 'geistige Mutterlichkeit', o 'Maternità Spirituale', precisamente per indicare che una donna non aveva bisogno di una famiglia per esprimere la propria maternità: i suoi istinti materni potevano essere diretti a beneficio dei bambini della scuola materna e della società nel suo complesso. Il Movimento delle Donne ha ripreso il concetto di "Maternità Spirituale" e lo ha utilizzato per spiegare la capacità di una figura femminile di giovare alla società in generale e la necessità che le donne prendano parte ai ruoli sociali. Agnes von Zahn-Harnack, attivista e autrice dei diritti delle donne, scrisse del movimento nella sua storia, *Die Frauenbewegung* (1928), che «è solo dove la maternità fisica si purifica e sfocia nella maternità spirituale che possiamo parlare del massimo compimento della vita, che non consiste assolutamente nel fatto che un neonato giace in una culla»⁴⁰. In pratica, il movimento ha usato questo concetto per la domanda di occupazione femminile. Durante un periodo in cui le posizioni di insegnamento erano ricoperte principalmente da uomini che seguivano la formazione e le esigenze dell'istruzione, un'istituzione for-

male delle capacità e dei ruoli delle donne sembrava offrire loro una nuova attrattiva professionale. La storica e scienziata sociale Irene Stoehr scrisse: «Il movimento delle donne ha ripreso ... [‘Maternità Spirituale’] successivamente ed ha fatto riferimento alle richieste di lavoro e partecipazione da parte delle donne per lo più senza figli, sostenendo che la maternità fosse in linea di principio una qualità che tutte le donne possedevano, espressa non soltanto in famiglia»⁴¹.

Il risultato di Henriette Schrader-Breymann fu di ordinare queste azioni formative in un sistema che potesse quindi essere insegnato e di permettere alla madre di una famiglia di espandere il suo ruolo domestico nella sfera pubblica. Anziché essere la madre di alcuni bambini, sarebbe diventata una madre nella società in generale. Ciò incarnava una continuazione del pensiero di Froebel che rappresentava l’educazione della prima infanzia – come riflesso soprattutto nei Doni – come una scienza precisa con i suoi strumenti specifici⁴².

Henriette Schrader-Breymann aveva detto: «Prevedo una nuova era nascente per le donne, quando lei ... porterà ad una comunità sempre più ampia una qualità che fino ad ora è stata del tutto carente – lo spirito della maternità nel suo significato più profondo e più vario delle sue forme»⁴³. Il *sandbox*, allora, confortevole, avvolgente e conforme, divenne la manifestazione fisica di questi pensieri, la vera intuizione di queste donne, “madri spirituali” che tentarono di ridefinire ciò che la maternità poteva essere.

Il banco della sabbia, questo modello di terra, fungeva da sfondo di supporto o materia connettiva – una sorta di madre terra – dove avrebbe avuto luogo la scoperta individuale del bambino. Lo studio del bambino e del suo ambiente fornì alle madri spirituali nuovi territori da esplorare. Kate Douglas Wiggin scrisse: «Per molte di queste donne, lo studio del bambino fornì le basi per una nuova comprensione ed affermazione di sé ... Il bambino, qualsiasi bambino, è il Colombo del nuovo mondo sconosciuto ancora da scoprire, nel tuo cuore, è ovvio, ma anche nella tua mente»⁴⁴. Così la *sandbox* divenne per i bambini un continente modello ancora tutto da esplorare.

**Traduzione dall’inglese all’italiano a cura di Silvia Cazacencu*

Note

¹ Friedrich Froebel, *Froebel Letters*, a cura di Arnold H. Heinemann, Boston: Lee and Shepard Publishers, 1893, p. 61.

² Ibid., p. 25.

³ Per una descrizione dettagliata dei Doni di Froebel, vedi Tamar Zinguer, *Architecture in Play: Intimations of Modernism in Architectural Toys*, Charlottesville, VA: UVA Press, 2015, capitolo 2.

⁴ *Froebel Letters*, p.2, p.8. Froebel sosteneva che le sue lettere esprimevano in modo più chiaro e completo le sue opinioni sull'istruzione rispetto ai suoi scritti formali, come *The Education of Man* (1826) o *Pedagogics of the Kindergarten* (1861).

⁵ Originariamente aveva fondato 'Educational Unions' in cui i genitori dovevano essere arruolati, ma non era soddisfatto delle reazioni che riceveva da padri e uomini. "Herr Froebel intende quindi dire che prima o poi avremo donne nel corpo docente universitario?" chiese un membro (uomo) del pubblico durante la conferenza di un insegnante, quando l'assemblea scoppiò a ridere. Vedi Zinguer, *Architecture in Play*, p. 20.

⁶ Heinemann scrisse: «Avendo chiaramente riconosciuto la grande vocazione della donna come la vera, quasi l'unica, educatrice dell'uomo, Froebel da quel momento in poi dedicò tutto il suo tempo ed energia al problema di ottenere l'adesione della donna al suo schema educativo; di coinvolgerla e formarla artisticamente e, per quanto possibile, anche nella scienza dell'educazione; di persuaderla ad assumere il grande compito di educare l'uomo e di ammetterlo nella missione sublime e nella beatitudine celeste della vita di una donna». *Froebel Letters*, p. 163.

⁷ Bertha von Marenholtz-Bulow and Mary Tyler Peabody Mann, *Reminiscences Friedrich Froebel*, Boston: Lee and Shepard, 1905, p. 60.

⁸ Froebel aveva istituito un "Kindergarten and Training Institute" ad Amburgo, quando un'altra innovativa istituzione educativa si intersecò con la storia della scuola materna e ne accelerò la chiusura. Il "College for the Female Sex" (*Hochschule fuer das weibliche Geschlecht*), fu la prima istituzione per l'istruzione superiore per le donne, fondata anche ad Amburgo, e diretto da Carl Froebel, nipote di Friedrich Froebel. Questa facoltà offriva un programma generale ma anche corsi di vocazione 'femminile', come l'assistenza infermieristica o l'insegnamento, nonché un corso di scuola materna secondo i principi e i metodi di Froebel. I leader dell'istituto – liberali ebrei e riformatori cristiani, tra cui Bertha Meyer e Johannes Ronge, che avrebbero introdotto, alcuni anni dopo, le prime scuole d'infanzia froebeliane a Londra – si sono sforzati di condurre le donne all'indipendenza finanziaria e alla parità di diritti. "Froebel", essendo lo stesso cognome dei leader delle due istituzioni, ha portato le autorità a pensare che il collegio e la scuola materna fossero imparentati.

⁹ Si veda Friedrich Froebel, *Die Kindergarten in Amerika* in Helmut Heiland, ed., *Friedrich Wilhelm August Froebel, (1782-1852)*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2002, pp. 252-53.

¹⁰ Si veda Katja Munchow, "The relationship between the Kindergarten Movement, the Movement for Democracy, and the Early Women's Movement in the Historical Context of the Revolution of 1848-49, as reflected in *Die Frauen-Zeitung*", *History of Education* 35, No. 2, 2006: pp. 183-92.

¹¹ Aveva sedici anni quando suo padre, Heinrich Christian Meyer, e le sue sorelle erano tra i fondatori dell'istituto per donne di Amburgo, sotto la direzione di Carl Froebel. Sua sorella maggiore, Bertha, sposò un ex prete, Johannes Ronge, anche lui tra i promotori del college. Si trasferirono a Londra dove Bertha fondò tre scuole materne nel 1851, successivamente una a Manchester (1859) ed un'altra a Leeds (1860). Margarethe, la sorella minore di Bertha, sposò un emigrato tedesco che incontrò a Londra, Carl Schurz, che in seguito sarebbe diventato un membro di spicco del Partito Repubblicano, senatore e ministro degli Interni. Margarethe ha fondato la prima scuola d'infanzia negli Stati Uniti, a Watertown Wisconsin, dove ha usato il manuale di Bertha di sua sorella "Practical Guide to the English Kindergarten".

¹² Si veda Elizabeth Palmer Peabody, "Origin and Growth of the Kindergarten," in *Education* 2, no. 5 (May 1882), pp. 522-23.

¹³ Luise Levin (1815-1900) entrò a far parte dell'istituto di formazione di Froebel nel 1849, divenne sua assistente e seconda moglie nel 1851 e perse la vita l'anno succes-

sivo. Non si risposò mai, né ebbe figli, e si dedicò alla sua eredità e nel portare avanti la causa della scuola d'infanzia fino alla fine della sua vita. La baronessa Bertha von Marenholtz-Bulow (1810-1893) incontrò Froebel nel 1849. Quando si rese conto che le attività di gioco di Froebel con i bambini rappresentavano una vera educazione, iniziò a studiare i principi di Froebel e divenne la sua principale sostenitrice in tutta Europa. Ha scritto numerosi libri su Froebel - *Woman's Educational Mission: Being an Explanation of Friedrich Froebel's System of Infant Gardens* (1855), *The Child and Child-Nature* (1868), *Reminiscences of Friedrich Froebel* (1876), and *Hand Work and Head Work* (1883).

¹⁴ Fletcher Harper Swift, *Emma Marwedel 1818-1893: Pioneer of the Kindergarten in America*, University of California Publications in Education. Volume 6, No. 3, pp. 139-216. Berkeley, California: University of California Press, 1931.

¹⁵ L'opuscolo che pubblicò al suo ritorno nel 1868 ricevette una recensione di cinque pagine da Elizabeth Peabody su Harper's Magazine, nel 1870. Si veda Elizabeth Peabody, "Industrial Schools for Women," Harper's New Monthly Magazine, 40, May 1870, pp. 885-891.

¹⁶ Peabody disse di Marwedel: "Mi ha ispirato coraggiosamente di rendere l'importazione del giardino d'infanzia nel mio paese l'obiettivo principale del resto della mia vita". Swift, Emma Marwedel, pag. 153.

¹⁷ Cinquant'anni prima alle critiche alla cultura austriaca da parte di Adolf Loos e almeno 60 anni prima dell'inclusione di tali riti quotidiani in spazi modernisti 'puliti', Marwedel sostenne che tutte le istituzioni pubbliche avrebbero dovuto introdurre il bagno quotidiano, così come le passeggiate quotidiane all'aperto e la ginnastica quotidiana. Si veda Swift, Emma Marwedel, p. 152.

¹⁸ La sua scuola materna fu aperta in connessione con la sua School for Physical Culture in D.C., formando tra l'altro i tre figli di James Garfield, che sarebbe diventato presidente degli Stati Uniti. Nel 1873 aveva 50 alunni che studiavano cinque giorni alla settimana per 4 ore al giorno. La scuola prosperò, istruendo 95 studenti dai tre ai diciotto anni e impiegando sei assistenti, molti dei quali provenivano da una formazione froebeliana.

¹⁹ Si veda Vincent Scully, "Frank Lloyd Wright and the Stuff of Dreams" in *Perspecta*, Vol. 16, 1980, pp. 8-28, 31, and Norman Brosterman, *Inventing Kindergarten*, New York: Harry N. Abrams, 1997.

²⁰ *The Paradise of Childhood: A Manual for Self-Instruction in Friedrich Froebel's Educational Principles, and a Practical Guide to Kinder-Gartners* era un manuale di istruzioni per il sistema di Froebel scritto da Edward Wiebe e pubblicato da Milton Bradley già nel 1869.

²¹ Emma Marwedel, *Conscious Motherhood; or, The Earliest Unfolding of the Child in the Cradle, Nursery, and Kindergarten*, Chicago: The Interstate Publishing Company, 1887, p. 272.

²² Ibid., p. 225.

²³ Ibid., p. 268.

²⁴ Ibid., p. 269.

²⁵ Ibid., p. 269.

²⁶ Kate Douglas Wiggin e Nora Archibald Smith, *Froebel's Occupations*, Boston e New York: Houghton & Mifflin (1896). Il libro descriveva le Occupazioni come la Perforazione, il Cucito, la Tessitura ed il Lavoro dei Bacelli, aggiungendo attività come il Disegno a Mano Libera e della Natura, il Disegno Circolare ed il Taglio della Carta, che non erano originariamente descritti da Froebel, ma sono stati ritenuti importanti da Emma Marwedel. All'inizio del 1880, i membri del North America Froebel Institute accolsero con favore i cambiamenti e gli adattamenti al rigido sistema froebeliano, fortemente basato su inflessibili principi stereometrici ed accolsero la proposta di Marwedel di adottare la linea curva poiché era presente in tutte le forme naturali - animali e vegetali.

²⁷ Friedrich Froebel, *Pedagogics of the Kindergarten, or his Ideas Concerning the Play and Playthings of the Child*, tradotto da Josephine Jarvis New York: D. Appleton, 1895 p. 146; citato anche in Wiggin e Smith, *Froebel's Occupations*, p. 293.

²⁸ Wiggin and Smith, *Froebel's Occupations*, p. 295.

²⁹ Friedrich Froebel, *Education of Man*, tradotto da Josephine Jarvis, New York: A. Lovell and Co., 1885 p. 74, citato anche da Wiggin e Smith, *Froebel's Occupations*, p. 295.

³⁰ Wiggin and Smith, *Froebel's Occupations*, p. 303.

³¹ Ibid., p. 308.

³² Wiggin cita Baroness von Marenholtz-Bulow, mancanza di fonte, *Froebel's Occupation*, p. 297-8.

³³ Ibid., p. 298.

³⁴ Ibid., p. 290.

³⁵ Ibid., p. 291.

³⁶ Kate Douglas Wiggin, *My Garden of Memory: An Autobiography*, Boston and New York: Houghton Mifflin Company, 1923, p. 117.

³⁷ Wiggin and Smith, *Froebel's Occupations*, p. 291.

³⁸ Henriette Schrader, "Girlhood Days at Keilhau," in *Kindergarten Magazine, Monthly Text Book of the New Education*, vol. VIII, n. 5, Chicago, 1896, p. 325.

³⁹ Henriette Schrader-Breymann ed Erika Hoffmann, *Henriette Schrader-Breymann: Auszüge aus ihren Schriften*, Langel Salsa: Beltz, 1930, p. 160 Traduzione di Ann Taylor Allen, *The Transatlantic Kindergarten: Education and Women's Movement in Germany and the United States*, New York: Oxford University Press, 2017, p. 96.

⁴⁰ Agnes von Zahn-Harnack nel suo racconto sul movimento femminile, *Die Frauenbewegung* (1928), pp. 76-77, citato in inglese in Irene Stoehr, "Housework and Motherhood: Debates and Policies in the Women's Movement in Imperial Germany and the Weimar Republic" in Gisela Bock e Patricia Thane, *Maternity and Gender Policies: Women and the Rise of the European Welfare States 1820s-1950s*, Routledge, 2012, p. 222.

⁴¹ Ibid.

⁴² Ann Taylor Allen ha spiegato: «Lungi dall'affidarsi al semplice istinto, Froebel ha insistito sul fatto che la cura dei bambini fosse una scienza complessa, meglio insegnata in un istituto di formazione specializzato collegato all'asilo stesso. Nel ruolo di madre istruita – sia per la famiglia biologica che per la famiglia spirituale dell'asilo – Froebel ha visto il soddisfacimento della domanda delle donne sia per la responsabilità, che per il rispetto». Ann Taylor Allen "Spiritual Motherhood: German Feminists and the Kindergarten Movement, 1848-1911", *History of Education Quarterly*, Volume 22 no. 3, Special Issue: Educational Policy and Reform in Modern Germany (Autumn, 1982), pp. 322.

⁴³ Mary Lyschinska, *Henriette Schrader-Breymann: Ihr Leben aus Briefen und Tagebüchern zusammengestellt*, Berlino e Lipsia, 1922, vol. I. p. 64, 86. Tradotto e citato in inglese in Ann Taylor Allen, "Spiritual Motherhood," pp. 323-24.

⁴⁴ Kate Douglas Wiggin, "The Training of Children," in *The Woman's Book: Dealing Practically with the Modern Conditions of Home-Life, Self-Support, Education, Opportunities and Every-Day Problems*, New York: Charles Scribner's Sons, 1894, p. 320.

Tamar Zinguer, architetto, educatrice e storica, si occupa della pedagogia del design attraverso la storia e attraverso differenti scale, dall'oggetto al paesaggio. Nelle sue pubblicazioni l'architettura è posizionata in ambiti culturali e discorsi più ampi. *Architecture in Play: Intimations of Modernism in Architectural Toys*, (UVA Press, 2015) esplora il modo in cui la rottura e il collasso hanno posizionato i giocattoli come strumenti che hanno fatto avanzare la costante rivalutazione del design spaziale; in corso di pubblicazione, *Sandbox: An Architectural History* (MIT Press, 2021), tratta dello spazio onnipresente dai suoi inizi nella pedagogia del 19 ° secolo, fino alla sua rinascita negli anni '70. Ha studiato alla Cooper Union, Technion e alla Princeton University, ed è Professore Associato di architettura alla Cooper Union dal 2006.