

Anno VII, Numero 21
Luglio 2017

PESTALOZZI NELLA MODERNITÀ

PESTALOZZI IN THE MODERNITY

SCUOLA DI DOTTORATO IN
FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL LAVORO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO



Anno VII, Numero 21 – Luglio 2017

PESTALOZZI IN THE MODERNITY

PESTALOZZI NELLA MODERNITÀ

Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*
Università degli Studi di Bergamo - Bergamo

Pubblicazione periodica - ISSN – 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore scientifico:

Giuseppe Bertagna – Coordinatore della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Responsabili di Redazione:

Andrea Potestio, Evelina Scaglia, Fabio Togni

Comitato di redazione:

Cristina Casaschi, Anna Gavazzi, Eleonora Florio, Mabel Giraldo, Francesco Magni, Andrea Rega, Alice Scolari

Consiglio scientifico:

Carmen Agut Garcia, Elisabetta Bani, Giuseppe Bertagna, Serenella Besio, Emanuela Casti, Angelo Compare, Pierdomenico De Gioia Carabellese, Francesca Forno, Alessandra Ghisalberti, Simone Gori, Patrice Jalette, Marco Lazzari, Anna Lazzarini, Maria Luisa Hernandez Martin, Marco Marzano, Viviana Molaschi, Flavia Pasquini, Teodora Pezzano, Flavio Vincenzo Ponte, Andrea Potestio, Roberto Pucella, Maria Luisa Rusconi, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Giuseppe Spadafora, Michele Tiraboschi, Fabio Togni, Stefano Tomelleri, Valeria Ugazio, Gaetano Zilio Grandi

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati sette.

L'elenco dei nominativi dei referee della Rivista è disponibile al seguente link:

http://www.forperlav.eu/struttura/cqia_struttura.asp?cerca=cqia_rivista_revisori

INDICE

Introduzione <i>Introduction</i> (E. Scaglia)	5
L’horizon philosophique de la pédagogie de Pestalozzi. Entre conversion et métamorphose éducatives, les deux lectures de Fichte et de Germaine de Staël <i>The philosophical horizon of Pestalozzi’s pedagogy. The two interpretations of Fichte and Germaine de Staël, between educational conversion and metamorphosis</i> (D. Moreau)	9
Pestalozzi e il pestalozzismo in Romano Guardini <i>Pestalozzi and his influence on Romano Guardini’s thinking</i> (E. Bruni)	17
La maternità come responsabilità morale e sociale. Le riflessioni di Johann Heinrich Pestalozzi sull’infanticidio <i>Maternity: moral and social responsibility. The reflections of Johann Heinrich Pestalozzi on infanticide</i> (B. De Serio)	33
Dalle ‘sfere di vita’ di Pestalozzi al modello educativo ecologico: ritrovare i contesti sociali educativi a partire dalla famiglia. <i>From the ‘spheres of life’ of Pestalozzi to the ecological educational model: rediscover the social educational contexts from the family.</i> (M. Benetton)	41
La rinascita umana tra utopia e impegno civile in J. H. Pestalozzi <i>The human rebirth between utopia and civil engagement in J. H. Pestalozzi</i> (G. Merlo)	53
“Il cigno canta ancora ...”: note sulla pedagogia dell’amorevolezza di Johann Heinrich Pestalozzi <i>“The swan is singing again...”: notes about the pedagogy of loving kindness in Johann Heinrich Pestalozzi</i> (E. Scaglia)	59
Pestalozzi e l’educazione del corpo: attualità di una pedagogia <i>Pestalozzi and the body education: topicality of a pedagogy</i> (E. Isidori)	77
“Elogio dell’incompiutezza”: riflessioni sulla dialettica del mestiere di educatore fra ideali e realtà ne <i>Il Canto del cigno</i> (1826) di J.H. Pestalozzi <i>“Praise of unfinishedness”: reflections about the dialectic of the educator’s profession between ideals and reality in the Schwanengesang (1826) of J.H. Pestalozzi</i> (M. Aglieri)	90

Le influenze della pedagogia di Rousseau sulla riflessione educativa di Pestalozzi <i>The influences of Rousseau's pedagogy on Pestalozzi's educational reflection</i> (A. Potestio)	98
Pestalozzi nella modernità: un commento <i>Pestalozzi in the modernity: a comment</i> (E. Becchi)	108
 TESTIMONIANZE ED ESPERIENZE	
Affinità elettive. La lezione di Pestalozzi e la Scuola-Città di Ernesto e Anna Maria Codignola <i>Elective affinities. Pestalozzi and Ernesto and Anna Maria Codignola's «School-city»</i> (A. Bergomi)	112
Una realtà pestalozziana sul nostro territorio: la Scuola Svizzera di Bergamo <i>The Pestalozian method as a reality on our territory: the Swiss School of Bergamo</i> (E. Florio)	120
Impegno e testimonianza. L'eredità di Pestalozzi <i>Commitment and testimony. Pestalozzi's heritage</i> (A. Rosati)	128
 RECENSIONI	
S. Franchini, <i>Moloch e i bambini del re. Il sacrificio dei figli nella Bibbia</i> (F. Creatini)	135
Evelina Scaglia, <i>Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico</i> (A. Rega)	138
G. Alessandrini, <i>Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi</i> (F. Magni)	143
A.R. Berner, <i>No One Way to School. Pluralism and American Public Education</i> (F. Magni)	145
M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (eds.), <i>Il Novecento: il secolo del bambino?</i> (A. Debè)	146
A. Agosti Dabbeni, <i>Frammenti</i> (E. Scaglia)	147

**“Il cigno canta ancora...”: note sulla pedagogia dell’amorevolezza
di Johann Heinrich Pestalozzi**

**“The swan is singing again...”: notes about the pedagogy of loving kindness
in Johann Heinrich Pestalozzi**

EVELINA SCAGLIA

The following paper is aimed at making an analysis of the main issues of Johann Heinrich Pestalozzi's thought, from the perspective of the Christian loving kindness, in order to underline how this specific point of view had represented in Pestalozzi's educational initiatives and pedagogical reflections a sort of “device” to promote a new idea of popular education, focused on the full development of each human being, starting from his/her domestic environment.

KEYWORDS: HISTORY OF EDUCATION, PESTALOZZIAN EDUCATION, MOTHERHOOD, POPULAR EDUCATION, XIX CENTURY

L’avanzata di una nuova concezione dell’infanzia e della pedagogia

Nei decenni a cavallo fra il XVIII e il XIX secolo, la vita dei fanciulli appartenenti alle classi popolari trascorreva, salvo eccezioni, in uno stato di povertà e di incuria tale da non consentire il riconoscimento della legittimità delle loro esigenze e la realizzazione di percorsi educativi in grado di promuovere la loro natura peculiare. Gli storici francesi Jean-Pierre Bardet ed Olivier Faron hanno utilizzato, a tal proposito, l’espressione «bambini senza infanzia»¹, per indicare la loro condizione di vite umane sbocciate e cresciute senza alcun tipo di attenzione, *in primis* educativa.

A fronte di questa situazione, stava maturando ormai da tempo una nuova concezione dell’infanzia, veicolata da opere di diversa ispirazione come *Some Thoughts Concerning Education* (1693) del filosofo empirista inglese John Locke, le *Règles communes des Frères des écoles chrétiennes* (1717) del sacerdote francese Jean-Baptiste de la Salle, per giungere all’appello di Jean Jacques Rousseau nell’*Émile* (1762): «Uomini, siate

umani, è il vostro primo dovere. Siatelo verso tutte le condizioni, verso tutte le età e verso tutto ciò che non è estraneo all’uomo. Quale saggezza può mai esistere fuori dall’umanità? Amate l’infanzia, favorite i suoi giochi, i piaceri e le amabili inclinazioni»².

Le tensioni filosofiche, spirituali e religiose che iniziarono ad affacciarsi sulla scena europea a fine Settecento, una sorta di prodromo del Romanticismo, diedero un ulteriore contributo nel percorrere questa linea di azione, agevolate dallo sviluppo di un sempre più diffuso «sentimento dell’infanzia» all’interno della «famiglia moderna, nucleare e coniugale»³. Fra gli autori che interpretarono al meglio il portato di tali istanze vi fu Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), formatosi nell’ambiente culturale zurighese, crocevia di diverse tendenze che andavano dall’illuminismo francese filtrato dalla tradizione protestante, al patriottismo svizzero della Società elvetica fino all’umanitarismo. Egli frequentò, in particolare, il circolo culturale di Johann Jakob Bodmer e altri protagonisti della coeva cultura svizzera, come Breitinger, Lavater, Gessner e Hirzel⁴. Lo scoppio della Rivoluzione francese e la sua successiva collaborazione al processo di

rinnovamento civile, sociale e culturale promosso dal Direttorio della Repubblica Elvetica non lo allontanarono da una visione della società «iniquamente ma fatalmente divisa in ceti», rispetto alla quale intervenire «attraverso un'efficace opera pedagogica che è la sola morale»⁵.

Una ricognizione di alcune fra le sue più importanti opere consentirebbe di cogliere come l'esercizio di un'accorta vigilanza sui più piccoli, la promozione di una fraterna e reciproca correzione fra pari e la diffusione di un'idea di istruzione quale principale canale di rigenerazione morale e sociale del popolo (contadino ed operaio) costituirono i pilastri portanti di una teoria e di una pratica dell'educazione riconducibili alla cosiddetta «pedagogia dell'amorevolezza». Quest'ultima espressione è stata introdotta da alcuni storici dell'educazione italiani, come Paolo Bianchini⁶ e Simonetta Polenghi⁷, per far riferimento ad una teoria e ad una prassi dell'educazione animate da una «carità dolce, amorevole e calda», ispirata alla figura del Cristo circondato da fanciulli del famoso episodio del *sinite parvulos venire ad me*. In questa loro interpretazione, entrambi gli autori partono dalla constatazione che un processo di “addolcimento” dell'educazione e dell'istruzione contro la pedanteria dei maestri e l'abuso di metodi coercitivi era stato attuato tempo addietro all'interno di esperienze circoscritte, da parte di Vittorino da Feltre, Filippo Neri, Fénelon, lo stesso de la Salle, mentre le grandi “utopie” delineate dalle riflessioni di Rabelais, Erasmo da Rotterdam, Tommaso Moro, Comenio e Pascal avevano funto da “stimolo culturale” per preparare il terreno a futuri sviluppi⁸.

Sulla scorta di tale premessa, in questa sede si intende discutere come Pestalozzi assunse la «*douceur*» non solamente come motivo ispiratore di un agire educativo “amorevole”, ma, soprattutto, come dispositivo pedagogico in grado di sintetizzare in sé, reinterpretare e combinare alcuni principi tipicamente illuministici (istruzione universale, pubblica felicità) con quelli legati al filantropismo tedesco (fra i quali una didattica basata sull'apprendimento intuitivo e le caratteristiche specifiche degli allievi)⁹. La pedagogia di Pestalozzi non aveva più nulla a che vedere con la “pedagogia normativa” dei trattati educativi, poiché si richiamava direttamente al

binomio «pedagogia e vita» espresso nell'origine etimologica del termine pedagogia (*pais-agogein*, “condurre il fanciullo coinvolgendolo in un moto ascensionale”) e del termine educazione (*e-ducare*, “guidare”; *ex-ducere*, “tirar fuori”; *e-docere*, “insegnare”).

A sostegno di questa lettura del contributo pedagogico di Pestalozzi è possibile annoverare, innanzitutto, quanto affermato dal teologo e pedagogista evangelico tedesco Friedrich Delekat, il quale nel volume *Johann Heinrich Pestalozzi. Der Mensch, der Philosoph und der Erzieher* (1926) suggerì che per capire l'«amore educativo» di/in Pestalozzi non bisognasse andare a cercare analogie con l'Antichità classica, per esempio con l'*eros* platonico, bensì con quel senso tipicamente cristiano della vita, che portava ogni giorno ad amare ciascun uomo in quanto uomo, creato ad immagine e somiglianza di Dio. «Vi è [*n.d.r.* in lui] una specie di beatitudine profonda che si potrà chiamare dedizione, sacrificio, volontà di soccorso o come si voglia, che però nel suo senso più profondo scaturisce dal fatto che nell'amare e nell'essere riamati si sperimenta immediatamente la realtà di quello che di sé pensava il quarto evangelista, prototipo di quei mistici dell'amore, che cioè egli stesso era per sua natura tutto amore»¹⁰. La «benevolenza entusiastica e attiva» e il «sentimento amoroso come elemento vitale», mostrati quotidianamente da Pestalozzi, si alimentavano di una costante dimensione metafisica, tanto da assumere i connotati di una vera e propria *fruitio Dei*, al pari di quella esperita dai «mistici dell'amore»¹¹.

Tali principi, alle sorgenti dell'opera educativa pestalozziana, rappresentarono in linea più generale i fondamenti di una nuova «pedagogia del popolo», che avrebbe trovato, lungo il corso del XIX secolo, diversi punti di contatto con alcune fra le più importanti espressioni emerse in area cattolica¹². Pur non avendo una diretta derivazione pestalozziana, anch'esse contribuirono ad esaltare sul piano educativo e pedagogico il primato della formazione di una coscienza morale nell'uomo fin dai suoi primi anni di vita, attraverso l'adozione di uno stile educativo in linea con quella «carità dolce, amorevole e calda», di cui si è scritto poc'anzi.

A Pestalozzi spetta il tributo di essere stato fra i primi interpreti di questa nuova corrente, a partire dall'armoniosa continuità fra ordine naturale e vita sociale prefigurata all'interno della *Die Abenstunde eines Einsiedlers* (= *La veglia di un solitario*)¹³, ricercata nelle imprese educative a Neuhof, Stans, Burgdorf e Yverdon, per diversi motivi miseramente fallite, e ribadita all'interno dei suoi scritti rapidamente circolati nei migliori salotti europei. Le nuove strade battute da Pestalozzi furono imperfette in quanto iniziali e, proprio per questo motivo, lasciate in eredità ai posteri, affinché le proseguissero e le perfezionassero¹⁴. In tale direzione, l'opera pestalozziana potrebbe essere letta come una sorta di incompiuto "michelangiotesco", in cui la valorizzazione educativa dell'amore e della fede in chiave cristiana andò di pari passo con la ricerca della piena realizzazione dell'umanità nella forma di una vera e propria *Menschenbildung*, volta a far maturare l'integralità di «mente, cuore e mano» di un uomo kantianamente «trattato come fine e mai come mezzo»¹⁵. Con questo intento velato di speranza, Pestalozzi volle chiudere le pagine del suo *Schwanengesang* (= *Canto del cigno*), opera pubblicata in occasione del suo ottantesimo compleanno, nel 1826: «Esperimentate tutto, conservate il buono, e se a voi stessi matura qualche cosa di meglio, aggiungetelo con verità ed amore a ciò che con verità ed amore ho cercato di darvi in queste pagine, e almeno non buttate via l'insieme degli sforzi della mia vita come un oggetto diventato inutile, che non val più la pena di studiare. Esso in verità non è ancora diventato inutile e ha indubbiamente bisogno d'una seria prova, certamente non per amor mio e delle mie preghiere»¹⁶.

L'amore materno dell'uomo Pestalozzi

Il primo motivo ispiratore della «pedagogia dell'amorevolezza» di Johann Friedrich Pestalozzi è rinvenibile nella sua storia personale, tracciata nella seconda parte del *Canto del cigno* a suggello del "testamento spirituale e pedagogico" offerto ai lettori nelle pagine precedenti. Riprendiamo alcuni passi: «[n.d.r. Fin dall'infanzia] l'immaginazione agiva in me in modo

prevalente, ed ostacolava moltissimo l'educazione del mio intelletto e della mia arte in tutto ciò che non interessava il mio cuore»¹⁷. Rimasto orfano di padre all'età di cinque anni, «[n.d.r. crebbi] in un mondo adatto ad afferrare ed eccitare il mio cuore. Mia madre si sacrificava con completa abnegazione, e si privava di tutto quanto poteva ancora aver per lei attrattiva, data la sua età e la sua condizione, dedicandosi all'educazione dei suoi tre figli, sorretta nella sua nobile dedizione da una persona di cui conserverò eternamente il ricordo [n.d.r. la fedele domestica Babeli]»¹⁸. Nonostante gli innumerevoli sforzi compiuti dalle due donne, purtroppo a Pestalozzi «venne a mancare tutto ciò ch'è necessario per la formazione del carattere virile»¹⁹.

La frugalità di vita e il calore degli affetti, che connotarono la sua vita domestica infantile, avrebbero lasciato in lui una traccia indelebile, resa ancora più salda dalle esperienze vissute durante i suoi soggiorni nel villaggio di Höngg, presso la casa del nonno paterno Andrea, pastore protestante e direttore di una piccola scuola di villaggio. Andrea Pestalozzi si distinse per la ricerca di uno stretto legame fra istruzione ed educazione familiare e morale del popolo, grazie alla costruzione di una continuità di pensiero e di azione fra l'ambiente educativo scolastico e quello domestico²⁰, secondo la migliore tradizione luterana del pastore come «anima di ogni famiglia» e «apprezzato consigliere su tutti i problemi morali e religiosi» della gente del villaggio²¹.

Se queste furono fra le prime realtà che accompagnarono la crescita di Johann Heinrich e che contribuirono a formare in lui quella sensibilità umana e culturale in grado di ispirare il suo futuro progetto di rinnovamento delle «forze educative domestiche del popolo», non si può però dimenticare il ruolo di primo piano che ebbe in questo processo la sua personalità «singolare», sottolineata da diversi studiosi in occasione della celebrazione del primo centenario dalla morte, nel 1927. Così lo descriveva il filosofo e psicologo Carlo Sganzi dell'Università di Berna: «Giovanni Enrico Pestalozzi presenta quel tipo di genialità, ossia di eletta ed esemplare umanità, il cui valore e la cui suggestiva potenza educatrice, più ancora che nell'opera oggettivamente espressa, risiedono nella stessa

individua personalità, quale si è affermata a traverso i casi e le lotte della vita»²². Non era da meno il filosofo e pedagogista tedesco Theodor Litt, nel riconoscere che «chi non si è lasciato fuorviare, nel suo giudizio, dall'apparenza zingaresca, vede operarsi il miracolo: attraverso la scorza deforme gli appare in tutta la luce lo splendore della massima bellezza. Sentiamo continuamente parlare dell'impressione che facevano i suoi occhi, la cui profondità rivelava, con eloquenza senza parole, l'inesauribile amore per i suoi simili e la nobile passione di una volontà sempre pronta. E tutti quelli le cui anime erano mosse dallo stesso desiderio e soprattutto i bambini, cui quest'uomo dedicò la vita, sentivano come un'irradiazione fisica, l'amore appassionato e protettivo che proveniva da lui»²³.

Alla valorizzazione della genialità e della profondità di Pestalozzi si affiancava l'esaltazione del suo *grand coeur maternel*, come lo definì Adolphe Ferrière, fondatore negli anni Dieci del XX secolo del cenacolo pedagogico ginevrino e divulgatore dell'attivismo pedagogico a livello internazionale. Egli mise in luce quanto Pestalozzi rievocasse nel suo agire più la figura della «madre incomparabile», che quella del *pater familias*, animato com'era da un amore vissuto come capacità di «intuizione simpatica» degli altri e dono di sé, a fronte delle difficoltà nell'esercizio di compiti «tipicamente paterni», come la direzione, l'ordinamento e l'organizzazione delle sue istituzioni educative²⁴.

Anche Cesare Scurati, in anni più recenti, ha riconosciuto che «al Pestalozzi come uomo del *cuore*, dell'*emozione*, del *sentimento* si deve associare – ad un livello di qualificazione più profondo e definitivo – il Pestalozzi come uomo dell'*amore*. Il perno della sua personalità è l'amore per l'uomo, che dalla percezione in se stesso della presenza orientatrice di una volontà divina si allarga a divenire principio di attività operante per lo sviluppo dell'uomo in tutta la sua umanità»²⁵.

La mai celata inadeguatezza sul piano organizzativo-gestionale non gli impedì, però, di fare di un gruppo di fanciulli e ragazzi provenienti da ogni dove, spesso nati e cresciuti in condizioni sociali ai limiti della sopravvivenza e della dignità umana, una vera e propria famiglia,

vivificata da sentimenti di fraternità e da un'inaspettata passione ad apprendere. A questa meta non sarebbe giunto se non avesse saputo spronare i suoi allievi attraverso un costante «accorarsi sincero», che non andava confuso con alcuna forma di sentimentalismo, come ammonito del resto sia da Delekat, sia da Litt. Il primo sottolineò il tratto realistico dell'amore maturato dal «sognatore» Pestalozzi nel corso della sua esperienza, che mai scambiò la *sympatheia* con l'*àgape* cristiana e che andò oltre le istanze filantropiche e gli interessi fisiocratici – pur coltivati fin dalla giovinezza – con la sua capacità di «amare in realtà», cioè di estrinsecare il proprio intimo in un *modus vivendi et operandi* improntato alla ricerca e alla realizzazione del bene e della verità²⁶. Il secondo affermò che Pestalozzi, «sempre desideroso di apprendere, si è incessantemente sforzato fino alla più tarda età di dare occhi incorruttibili al suo slancio affettivo, di dare un obiettivo fondamento alla sua volontà benefica e con ciò ha dimostrato che in ogni caso l'amorosa dedizione, propria dell'educatore, non esclude la virile riflessione critica, la decisione energica, ma la promuove»²⁷.

Entrambe le linee interpretative trovarono riscontro nel ritratto che di Pestalozzi fecero due suoi allievi, Roger de Guimps e Louis Vulliemin, colpiti fin dal primo momento dalla «tenerezza ineffabile» mostrata dal loro maestro, accompagnata da una «tristezza profonda» e da una «*béatitude pleine de douceur*» che traspariva dai suoi occhi, nonostante lo stato di agitazione permanente in cui viveva a causa delle numerose idee che desiderava realizzare²⁸.

Non da ultimo, anche il filosofo razionalista critico Antonio Banfi, nel *Pestalozzi* pubblicato per la prima volta nel 1929, sottolineò il suo «energico ardore», frutto di un «eroico coraggio» e di una «fedeltà libera e pronta della propria missione», connotata in senso spirituale in quanto agita in nome della verità divina della vita²⁹. Quest'ultima costituiva la forma secondo la quale la natura ideale viveva nella realtà umana, sia come espressione della «spontaneità e della libertà della persona», sia come capacità di uscire da sé, porre nell'unità con gli altri la certezza della propria vita e giungere, quindi, ad essere «in

ogni relazione la garanzia sicura dei diritti e dell'indipendenza di ognuno»³⁰.

L'educazione secondo natura di «boccioli non ancora dischiusi»

Se, come si è visto, l'amore materno dell'uomo Pestalozzi costituì il motivo primigenio della sua «pedagogia dell'amorevolezza», non si può non porvi accanto la sua idea di educazione descritta secondo la metafora del «giardinaggio»: i fanciulli e i giovinetti rappresentavano «boccioli non ancora dischiusi» e «teneri arboscelli» bisognosi di cura e di coltivazione, per far crescere al meglio i germi invisibili presenti in loro fin dalla nascita³¹. Vi era, in questo, un richiamo – pur non essendo possibile dimostrarne una derivazione diretta – ai cosiddetti *arbusculas Dei*, menzionati da Comenio nella *Didactica Magna* a proposito della necessità di una *schola infantiae*³². Il pedagogista boemo, a sua volta, si rifaceva alle esortazioni paoline del «piantare», «irrigare» e «far crescere» presenti nella Prima lettera ai Corinzi³³, lasciando però intravedere una concezione dell'infanzia in cui le virtù dell'umiltà e dell'obbedienza erano coltivate non tramite la coercizione e il controllo, ma grazie a cure amorevoli e pazienti, in grado di fare di ogni nuovo nato il futuro fondamento di una società migliore³⁴.

La prospettiva di Pestalozzi, però, era rafforzata dalla ricezione che egli fece del fulcro della proposta educativa contenuta nell'*Émile* di Rousseau, cioè la promozione di un pieno e progressivo sviluppo della natura umana intesa come *physis*³⁵. Tale principio venne da lui coniugato, all'interno della sua opera educativa quotidiana, con il miglior portato della tradizione comeniana, mostrando la possibilità di «universalizzare» la pratica di un'«educazione domestica del popolo secondo natura», attraverso un «fare scuola» improntato ad un «metodo elementare, graduale, intuitivo». In questo modo, raggiunse lo scopo di mostrare, sul piano pedagogico, l'esistenza di uno stretto legame fra un'educazione ispirata ai principi di amorevolezza, armonia e serenità e la piena ed integrale formazione di ogni fanciullo in tutte le sue dimensioni, nessuna esclusa. «Pestalozzi ne s'est jamais

départi de ce point de vue. Pour lui la sérénité d'âme de l'enfant est la condition primordiale de sa croissance physique, intellectuelle et morale. Où règne la joie, naît la vérité»³⁶. Solamente la realizzazione di processi di insegnamento-apprendimento configurati in tali termini avrebbe garantito all'allievo di avviare una forma di lavoro personale, in grado di fargli sperimentare quella gioia di apprendere propria degli «apprendimenti significativi, durevoli», non scaturiti dal «noioso» insegnamento verbalistico e mnemonico tipico della metodica delle scuole tradizionali. In questo risultato, Ferrière individuò traccia del ruolo di precursore svolto da Pestalozzi nei confronti della teoria e della pratica dell'*école active*, così come dell'individualizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento³⁷.

Al di là della possibile «forzatura» con cui Ferrière rilesse la figura di Pestalozzi come anticipatore dell'educazione nuova, va sottolineato l'accento posto sulla promozione – fin dalla prima esperienza di Neuhoof – di pratiche di insegnamento-apprendimento fondate sulla valorizzazione dei sentimenti, degli interessi e dei processi intuitivi di ragazzi provenienti da quegli strati popolari fino ad allora esclusi da qualsiasi forma di alfabetizzazione culturale, linguistica e civile. Senza l'«anima di apostolo e di operaio»³⁸ con cui intraprese quest'opera, in nome del principio «Popolo mio, io ti aiuterò a sollevarti», non ricorderemmo ancora oggi la figura di Pestalozzi come quella di *spiritus rector* della casa di Neuhoof³⁹ e, in senso lato, di fautore di un'educazione del popolo che, al di là di qualsiasi forma di artificiosità, si avvale «solo della natura che circonda i bambini, dei loro bisogni quotidiani e della loro stessa attività, e di dar valore pedagogico a questi mezzi»⁴⁰.

Su un piano di lettura più di carattere socio-politico, occorre ricordare che con questa operazione culturale Pestalozzi raggiunse l'obiettivo di mostrare come l'educazione domestica potesse servire da modello a quella pubblica e come quest'ultima, a sua volta, acquistasse valore per l'umanità solamente rifacendosi al modello di quella domestica⁴¹. Del resto, per Pestalozzi il focolare domestico rappresentava il fondamento di ogni educazione naturale e, proprio per questo motivo, «una scuola di

costumi e di politica»⁴². Tale ispirazione si sarebbe ulteriormente accentuata a seguito delle varie vicissitudini occorse nella sua vita, del successo raggiunto con la pubblicazione del romanzo pedagogico *Leonardo e Geltrude. Libro per il popolo* (1781-1787) e della seppur breve esperienza educativa presso l'orfanotrofio di Stans, nel pieno degli sconvolgimenti occorsi al vecchio ordine feudale dopo la proclamazione della Repubblica Elvetica nel 1798⁴³. A Stans, Pestalozzi sperimentò una forma di istruzione elementare secondo le leggi di natura che governavano i processi di apprendimento, grazie all'esercizio di un acuto spirito di penetrazione psicologica ispirato alla rousseauiana osservazione del *génie* di ciascun allievo⁴⁴, in un clima di semplicità, amore, fede, fermezza e calma⁴⁵. Infine, a decenni di distanza, lo zurighese sentì nuovamente la necessità di ribadire, nel *Canto del cigno*, l'importanza di garantire un accompagnamento educativo sistematico, intenzionale e animato da amore, per favorire il pieno sviluppo della natura di ciascun essere umano: «il procedimento della natura nello svolgimento delle facoltà umane, lasciato a se stesso, solo lentamente s'allontana dalla sensualità animalesca della nostra natura. Quando quel procedimento si voglia innalzare al compito di sviluppare ciò che è umano nell'uomo, allora esso presuppone da un lato l'ausilio d'un amore illuminato, il cui germe già si ritrova nell'affetto di padre, di madre, di fratello e di sorella, dall'altro lato l'illuminato impiego dell'arte che gli uomini hanno acquistato durante millenni d'esperienza»⁴⁶. Da queste considerazioni emerge come la «pedagogia dell'amorevolezza» di Pestalozzi si fosse concretizzata lungo il corso della sua esistenza nella formulazione di un metodo di insegnamento-apprendimento sorretto, nella sua originalità, sia da una pedagogia dell'intuizione e dell'interesse, volta alla realizzazione dell'ideale rousseauiano dell'educazione secondo natura⁴⁷, sia da una pedagogia del carattere, in linea con i pilastri portanti dell'obbedienza, della sincerità, della socievolezza e di un'istruzione realmente proporzionata all'età e agli interessi dei ragazzi, raccomandati anche da Kant nel 1803 nella sua *Über Pädagogik*⁴⁸.

Per un'educazione senza castigo e timore

Senza necessariamente ricorrere a categorie come quella di *Schwarze Pädagogik* (= pedagogia nera), introdotta per la prima volta nel 1977 da Katharina Rutschky per far emergere, attraverso un'analisi testuale, i «conflitti rimossi e nascosti» che hanno contribuito a determinare la storia dell'educazione⁴⁹, si intende qui porre l'attenzione a come Pestalozzi si rapportò nei suoi istituti con la pratica della punizione.

In prima battuta, occorre ribadire che la tenerezza «materna» e la *puissance du cœur*⁵⁰ con cui Pestalozzi educò i fanciulli non aveva più nulla a che vedere con quell'antropologia pedagogica «pessimistica» e quella «pastorale della paura»⁵¹ diffuse in età moderna, specialmente in concomitanza della riforma protestante e della controriforma cattolica, imperniata attorno ad una concezione di *puer* «corrotto» dal peccato originale e, in quanto tale, bisognoso di vigilanza e controllo sul piano morale e religioso, per instillare in lui le migliori virtù cristiane mediante l'acquisizione di buone abitudini⁵². Come già ricordato, il richiamo ai bambini come *arbusculas Dei*, coniugato con una nuova concezione dell'infanzia di matrice comeniana e soprattutto rousseauiana, allontanò Pestalozzi da quella riflessione sull'agire educativo della famiglia, che aveva visto persistere nei *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli* (1584) del cardinale Silvio Antoniano la raccomandazione di ricorrere alle percosse ogniqualvolta fosse necessario, purché «con moderazione»⁵³.

Pestalozzi fu influenzato nella sua scelta di un'educazione «senza castigo e timore» dalla «rivoluzione copernicana» introdotta dall'utopia dell'*Émile* di Jean Jacques Rousseau, che per quanto concerneva l'età della puerizia (6-11 anni) propose un'idea di educazione negativa, la quale non consisteva «nell'insegnare la virtù o la verità, ma nel preservare il cuore dal vizio e la mente dall'errore. Se poteste non far nulla e non lasciar fare nulla agli altri, se poteste condurre il vostro allievo sano e robusto fino all'età di dodici anni, senza che sappia distinguere la mano destra dalla mano sinistra, gli occhi del suo intelletto, fin dalle vostre prime lezioni, si aprirebbero alla ragione;

privo di pregiudizi e libero dalle cattive consuetudini non ci sarebbe più nulla che possa contrastare le vostre cure. Ben presto, nelle vostre mani, diverrebbe il più saggio degli uomini e, così, cominciando con il non fare nulla, avreste realizzato un processo educativo straordinario»⁵⁴.

Come confessato dallo stesso Pestalozzi nel *Canto del cigno*, fra i contributi rousseauiani che diedero «nuove ali alla mia tendenza sognatrice verso un'azione più vasta e benefica a favore del popolo» vi fu anche il sistema della libertà «dal Rousseau nuovamente vivificato e idealmente giustificato»⁵⁵, di cui non condivise però la pratica dei «castighi naturali», frutto delle dirette conseguenze delle azioni dei ragazzi (come nell'episodio del vetro rotto nella stanza di Emilio⁵⁶). Egli era convinto dell'imprescindibilità di instaurare nell'educazione un rapporto reciproco e biunivoco fra la libertà del fanciullo e l'obbedienza all'adulto, in cui l'eteronomia dell'educazione avrebbe costituito uno sprone per la maturazione dell'autonomia nel singolo⁵⁷.

Sulla scorta di questi principi, Pestalozzi fu in grado di operare una sorta di “metamorfosi” in quel gruppo di «ragazzi che in tutta la loro vita non avevano mai tenuto un libro in mano né sapevano a memoria il Padre Nostro e l'Ave Maria, [n.d.r. ma che] in poche settimane giunsero al punto di studiare quasi senza interruzione dalla mattina alla fine della giornata»⁵⁸. Da apatici, ribelli e inselvaticiti, i piccoli orfani di Stans divennero fanciulli pieni di gioia, zelo, *douceur* e *bienveillance*. La fatica dell'apprendere era sparita in loro, per lasciare spazio ad un'esperienza di elevazione e perfezionamento dell'anima. In un passo della *Lettera ad un amico sul proprio soggiorno a Stans* (1799), in cui Pestalozzi si rivolse ad un anonimo interlocutore – il libraio zurighese Heinrich Gessner – emerse chiaramente un'intenzionalità educativa a 360 gradi: «... [n.d.r. la situazione] mi costringeva ad essere tutto per i miei ragazzi. Da mane a sera ero quasi solo con loro. Tutto ciò che di bene veniva fatto per il loro corpo e il loro spirito, proveniva da me: ogni aiuto, ogni assistenza nel bisogno, ogni insegnamento ero solo io a darglielo. La mia mano era nella loro mano, il mio occhio riposava nel loro. Le mie lacrime scorrevano con loro e il mio sorriso accompagnava la loro gioia. Essi erano fuori

dal mondo, fuori da Stans: essi erano presso di me ed io presso di loro. Il mio cibo, la mia bevanda era il loro cibo e la loro bevanda»⁵⁹.

L'indisciplina e la corruzione, in cui fino ad allora avevano vissuto quei ragazzi, distoglievano Pestalozzi dalla tentazione di ricorrere alla rigida costrizione di un ordine e di un'organizzazione esteriore, o all'imposizione di regole e di prescrizioni, perché non avrebbero fatto altro che allontanarli ulteriormente da lui ed ottenere il risultato contrario. «Era necessario che incominciassi col risvegliare il loro spirito stesso e una disposizione alla giustizia e alla moralità, per renderli anche attivi, attenti, ben disposti e obbedienti anche nella loro condotta esterna ...»⁶⁰.

Per far questo, Pestalozzi introdusse a Stans una triplice strategia di azione: allargare il cuore dei ragazzi e ispirare amore e carità, soddisfacendo i loro bisogni e facendo vivere questi sentimenti quotidianamente, secondo la migliore lezione rousseauiana; educare le loro molteplici capacità, così che potessero esercitarle ampiamente e, nel contempo, imparassero ad assicurarsi la benevolenza del loro gruppo, all'interno di un clima sempre più familiare; fare attenzione all'uso delle parole e imparare a riconoscere quanto fossero legate alle situazioni quotidiane della casa e dell'ambiente, in modo da far maturare un sentimento «giusto» e «morale» della vita e delle relazioni sociali⁶¹. L'esempio del silenzio come mezzo per ottenere una maggiore attività dei fanciulli mostrava, in linea ancora una volta con gli insegnamenti di Rousseau, quanto contasse molto più, nello sviluppo di capacità virtuose, l'esperienza vissuta in prima persona, che le prediche e le teorie non sorrette da questo mezzo.

Nei casi estremi di durezza e rozzezza apparentemente invincibili mostrate da alcuni bambini, Pestalozzi non rinunciò ad avvalersi di castighi corporali, benché in un clima di ferma dolcezza, come rievocato in un altro passo della *Lettera ad un amico sul proprio soggiorno a Stans*: «... ma quando i miei pupilli manifestavano durezza e rozzezza, ero severissimo e mi avvalevo di castighi corporali ... [Ma] nessuna delle mie punizioni provocava ostinatezza: anzi i ragazzi erano felici quando, un istante dopo, tendevo loro la mano e li baciavo di nuovo ... Caro

amico, i miei ceffoni non potevano fare una cattiva impressione sui miei pupilli perché trascorrevano con loro tutto il giorno con tutto il mio affetto e mi dedicavo sempre a loro. Essi non intendevano male il mio modo di fare, perché comprendevano bene il mio cuore ... Facevo tutto quello che era possibile per far loro vedere distintamente e chiaramente tutto ciò che poteva stimolare la loro attenzione e provocare le loro passioni, perché agivo come agivo»⁶².

Anche i «miei ceffoni», come li definì Pestalozzi, potevano ottenere in questi casi limite un effetto efficace, perché il clima familiare e di *sympatheia* costruito giorno per giorno con i suoi allievi annientava il rischio di «eccitare l'orgoglio» e di ridurre l'educazione stessa ad una forma di «pestare meccanico», che nulla aveva a che vedere con quel processo di sana emulazione in grado di promuovere il rousseauiano *amour de soi*⁶³. Come ricordato dallo stesso Pestalozzi all'amico inglese Greaves, nella XXXIII lettera raccolta nel volume *Madre e figlio. L'educazione dei bambini* (1818-1819): «paura e orgoglio sono sentimenti vili quanto alla loro origine, e inoltre insufficienti quanto ad efficacia, giacché non rappresentano nulla per il cuore, da cui sprizzano tutte le sorgenti della vita. Per tali motivi nei riguardi dell'educazione morale e intellettuale io ho dato tanta importanza alla *simpatia* come movente dell'agire, e ho sempre insistito sulla necessità di essa anzitutto nei rapporti coi bambini. Ho sempre insistito sulla necessità perentoria di tener conto di quel sentimento, che senza esitare chiamo il primissimo sentimento di specie superiore nel bambino: cioè quello dell'amore e della fiducia verso la madre»⁶⁴.

La madre come agente e fonte primaria di amorevolezza

Non è possibile ricostruire in maniera esaustiva i tratti della «pedagogia dell'amorevolezza» di Johann Heinrich Pestalozzi senza far riferimento alla figura della madre, da lui concepita quale fonte principale d'amore e motore di ogni processo educativo che intendesse assumere i caratteri e i vantaggi propri di un'educazione secondo

natura. Su questa sua rivalutazione dell'amore materno e della funzione educativa della madre pesò la scelta di innestare, su premesse rousseauiane, un nuovo discorso pedagogico in cui «il tratto della tenerezza, considerato tipicamente femminile e, pertanto, svalutato, [*n.d.r.* venne] indicato come naturale e pedagogicamente fecondo anche per i padri, i maestri e gli educatori»⁶⁵.

La madre, al centro della stessa vicenda biografica di Pestalozzi, fu da lui pensata nel ruolo di protagonista del romanzo pedagogico *Leonardo e Geltrude* e, nelle opere successive, descritta come responsabile fin dal concepimento dei compiti di cura ed educazione dell'*arbuscula Dei* portato in grembo. Il clima del Romanticismo, animato da fermenti pedagogici caratterizzati da una forte tensione religiosa favorevole all'assunzione dell'amore come principio educativo, aveva trovato, dunque, in Pestalozzi un terreno di congiunzione con i primi risultati di quel mutamento che, fin dall'Età dei Lumi, si era verificato nei confronti del ruolo della donna e della madre, riconosciute soggetti di diritto in quanto esseri razionali, quindi potenzialmente capaci di acquisire dignità giuridica e politica⁶⁶.

La questione fu tematizzata da Pestalozzi in diverse sue opere, di cui si ricordano in particolare *Il libro delle madri* del 1803 e le 34 lettere inviate a James Pierpoint Greaves fra l'autunno del 1818 e la primavera del 1819, raccolte nel volumetto *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*. Essa può essere riletta sotto almeno quattro piani di riferimento. Il primo è quello di carattere pedagogico, relativo al particolare valore educativo delle cure offerte da ogni madre «accorta» nei confronti del suo nascituro, le quali – in quanto espressione di un ordine puramente naturale, che affidava ad ogni madre la missione di educatrice – costituivano per Pestalozzi l'impalcatura per sorreggere la sua proposta pedagogico-didattica di un metodo intuitivo, elementare e graduale per la formazione integrale di ogni singolo essere umano, illustrato in *Come Geltrude istruisce i suoi figli* (1801).

Il secondo piano di lettura è di carattere politico e civile, in quanto la madre costituiva per Pestalozzi l'agente primario di quell'educazione domestica senza la quale non sarebbe stato possibile portare avanti il progetto di una

rigenerazione sociale, morale e civile del popolo. Questa sua tesi si iscriveva all'interno di quell'orizzonte culturale e religioso di matrice riformata, che vedeva nella valorizzazione della lingua materna e dello spazio educativo, sociale e geografico del villaggio i punti di riferimento di una nuova idea di educazione. Ecco perché, fin dalla sua prima lettera a Greaves, Pestalozzi volle esplicitare che il «grande intento» dello sviluppo dell'anima infantile fosse realizzabile ricorrendo al «grande mezzo» costituito dall'agire della madre, finalizzato alla formazione al bene, all'onore e alla fortuna delle future generazioni, attraverso le gioie tranquille della vita domestica⁶⁷. L'amore per la madre si sarebbe, in questa visione, gradualmente trasfuso in amore fraterno, in amore familiare e, più in generale, in amore per l'umanità, poiché grazie ad esso il bambino avrebbe imparato ad adattarsi alle necessità della natura, imparando a vivere ed a mantenere quell'equilibrio di forze in grado di garantire la sua felicità.

Il terzo piano di lettura è di carattere religioso: la madre, creata da Dio per diventare «l'agente più energico dello sviluppo infantile», in quanto nel suo cuore era radicato il desiderio di realizzare innanzitutto il bene del figlio, era colei che era chiamata a scorgere nel fanciullo i primi segni dello sviluppo della coscienza, della ragione e della religiosità⁶⁸. «Nello sguardo che il bambino figge negli occhi della madre, in quello sguardo così pieno d'amore, così pieno di cuore, che parla nella maniera più commovente del suo salire su per i gradi dell'essere»⁶⁹ era visibile il «trionfo dell'amore materno», che altro non era se non espressione diretta dell'amore di Dio.

Un quarto piano di lettura, emerso dalla recente storiografia di genere, mostra come Pestalozzi fu «fra i primi a valorizzare il ruolo imprescindibile e il valore educativo del rapporto madre-figlio superando il modello della donna debole ed emarginata per fare spazio a quello della donna libera ed emancipata. La sua visione del sapere femminile, diversa da quella tradizionale, ha infatti contribuito a scompaginare un assetto sociale conservatore e ancora fortemente androcentrico rispetto alle questioni di genere e ai rapporti tra uomo e donna»⁷⁰. Questo tipo di interpretazione si riaggancia alla rilettura svolta da Giulia

Di Bello di un'opera poco conosciuta di Pestalozzi, il saggio *Legislazione e infanticidio. Verità e sogni, inchieste e rappresentazioni* (1783). In quelle pagine dedicate all'infanticidio, uno dei drammi personali e sociali maggiormente sentiti all'epoca, affrontato da Pestalozzi secondo un'ottica pedagogica non colpevolizzante nei confronti delle madri assassine, Di Bello ha individuato un originale contributo alla storia dell'educazione della maternità e del processo di interiorizzazione del comportamento materno, all'interno di un contesto storico caratterizzato da profonde trasformazioni sociali, economiche e culturali dopo la fine dell'Antico Regime. La sua proposta di un intervento prettamente educativo nei confronti delle donne accusate di infanticidio si collocava nell'ambito di un più ampio progetto di riforme sociali, in grado di promuovere l'uguaglianza e la libertà del popolo attraverso la sua elevazione morale e civile⁷¹.

Fatte queste puntualizzazioni, occorre chiedersi quale fu per Pestalozzi il principio ispiratore della formazione di una buona madre: per farlo, va richiamato quel ricco patrimonio di competenze che la natura stessa poneva nelle mani di ogni madre, sotto forma di «amore pensoso»⁷². Con questa espressione, Pestalozzi intese fare riferimento ad un amore regolato «con» e «dalla riflessione» sulla natura dei propri doveri educativi e sulla responsabilità di condurre al bene i propri figli. L'«esercizio tempestivo della potenza di giudizio» e la «costante abitudine di riflettere» della madre costituivano le chiavi di volta per garantire un'educazione serena del fanciullo, priva di inutili timori, in quanto «accorta» ed «attenta» a quella condizione di neotenia e di impotenza vissuta dall'uomo nei primi mesi di vita che, come precisato da Rousseau stesso⁷³, rendeva indispensabile l'adozione di accorgimenti di natura educativa per favorire la maturazione nel bambino dei primi segni di natura spirituale, come il «riso della gioia» e le «lacrime della compassione»⁷⁴. Osservazioni, queste ultime, presenti anche nel pensiero di alcuni autori della pedagogia del cattolicesimo liberale italiano, *in primis* Antonio Rosmini⁷⁵.

Con coraggio e umiltà, ogni madre animata dall'«amore pensoso» era chiamata a promuovere spiritualmente lo

sviluppo integrale della natura umana di ciascuno dei suoi figli, con quell'attenzione che solo una madre poteva dedicarvi. Non si può non menzionare, a tal proposito, quanto raccomandato sempre da Rousseau relativamente alla pratica quotidiana dell'osservazione, quale canale prioritario di accesso al *génie* del singolo uomo: «Uomini prudenti, spiate a lungo la natura, osservate bene il vostro allievo prima di dirgli la prima parola: lasciate che possa manifestare in piena libertà i segni del suo carattere, non imponetegli nessuna limitazione, per poterlo vedere meglio nella sua integralità»⁷⁶. L'«amore pensoso» di ogni buona madre, corroborato dall'osservazione sistematica e da una progressiva consapevolezza della gradualità dello sviluppo psico-fisico del fanciullo, rappresentava in questo modo il principale garante del primato di un'educazione secondo natura, in grado di realizzare quella prospettiva di integralità di cuore, mente e mano, «fondamento vero della felicità umana» in quanto capace di preservare la natura spirituale dell'uomo⁷⁷. L'integralità di cuore, mente e mano del bambino era il frutto dell'impegno integrale del cuore, della mente e della mano di sua madre, prima responsabile della sua conduzione sulla strada dell'amore familiare, in nome dell'amore e della fede in Dio. La fonte principale di tale elevazione spirituale era costituita, innegabilmente, da quel senso di gratitudine e di *sympatheia* che i fanciulli esperivano dalle cure materne, mirate com'erano al soddisfacimento dei loro bisogni fisiologici e al mantenimento di quel senso di benessere fisico e di tranquillità morale e spirituale, fondamentali per fare di loro, in futuro, uomini ben formati⁷⁸.

Al di là e al di sopra di qualsiasi forma di istinto di conservazione e di soddisfacimento sensuale dei propri desideri, per Pestalozzi era *in primis* lo «spirito di bontà» della madre di famiglia a garantire la buona riuscita delle sue azioni educative, in quanto spirito instillato nella donna direttamente da Dio. «Se con la *bontà* si riesce meglio che con tutti gli altri mezzi, vuol dire che esiste nel bambino *un qualche cosa*, che per così dire risponde all'appello della bontà. La bontà deve esser la cosa più affine alla sua natura; la bontà deve destar consenso nel suo cuore. Donde proviene questo qualche cosa? Non esito a dirlo: dal Datore di tutto ciò che è buono»⁷⁹.

La prima conseguenza di un'affermazione di questo tipo consisteva nel riconoscere che le condizioni necessarie per avviare un processo educativo risiedessero nella capacità dell'educatore (in questo caso, la madre) di individuare nella natura profonda dell'educando (in questo caso, il figlio) la presenza di quei germi vitali, posti direttamente da Dio, senza i quali non sarebbe stato possibile indirizzarlo lungo la strada della fede e dell'amore. «Le spetterà [*n.d.r.* alla madre], in un mondo incostante, diffidente, miscredente, di lavorare infaticabilmente perché la serena e amabile noncuranza di quell'innocenza, con la quale ora il bambino riposa tra le braccia di lei, un giorno possa assurgere a incrollabile fiducia in tutto ciò ch'è interiormente buono ed esteriormente santo. E in un mondo egoista le apparirà il compito di dirigere e ampliare l'energico attaccamento del suo bambino, in modo ch'esso divenga sorgente d'amore operoso, che non si ritrae da alcuna rinuncia e non considera troppo grande qualsiasi sacrificio a pro di una causa giusta»⁸⁰.

La seconda conseguenza consisteva nella giustificazione, sul piano pedagogico, della proposta di una teoria dell'educazione «materna», rivolta a tutti gli uomini, indipendentemente dalla classe sociale di appartenenza, in quanto fondata sulla parola di Dio. «Spero realmente, che sia infine venuto il tempo, in cui non debba più domandarsi se una teoria concorda o non con gl'interessi di una classe di uomini o con le opinioni preconcepite di un'altra, ma se essa si fonda sull'osservazione, sull'esperienza, sul retto uso della ragione e sulla spregiudicata comprensione della rivelazione, che trascuri le interpretazioni degli uomini e riconosca come suo unico fondamento la parola di Dio»⁸¹.

La madre, chiamata per natura a indicare la via di un'educazione domestica delle energie popolari, divenne nella «pedagogia dell'amorevolezza» di Pestalozzi la *conditio sine qua non* per trovare una soluzione realistica alla plurisecolare questione della miseria, del pauperismo, della promiscuità, della corruzione morale e della disperazione del popolo. Risulta particolarmente icastica la metafora, che egli utilizzò in *Leonardo e Geltrude*, per descrivere questa figura di donna-madre “non d'uso comune”: «lettore, vorrei cercare di darti un'immagine di

questa donna, per far sì ch'essa ti si presenti viva davanti agli occhi, e che il suo agire silenzioso ti resti incancellabile nella memoria. È molto, ciò che voglio dire: tuttavia non mi perito di dirlo. Così la stella luminosa di Dio segue da mattina a sera la sua carriera. Il tuo occhio non osserva un solo suo passo, e il tuo orecchio non la sente correre; ma quando essa tramonta, tu sai ch'essa risorgerà e continuerà a riscaldar la terra, finché i frutti di essa siano maturi. Lettore, è molto quello ch'io dico, ma non mi perito di dirlo. Quest'immagine della grande madre, che si distende amorosa sulla terra, è anche quella di Geltrude e d'ogni altra donna, che fa della sua casa il santuario di Dio, e per la sua devozione al marito e ai figli merita il cielo»⁸².

Il «domestico» come spazio educativo e scolastico amorevolmente condotto

Non si può, a questo punto, concludere una rassegna sulla «pedagogia dell'amorevolezza» di Pestalozzi senza fare riferimento allo spazio educativo «domestico», che per lui coincide con la famiglia, nella fattispecie la famiglia contadina, in quanto alveo naturale di ogni processo educativo che intendesse ispirarsi al principio dell'educazione integrale secondo natura e, dunque, al principio di amorevolezza. Già ne *La veglia di un solitario*, Pestalozzi presentò la famiglia come la prima sfera vitale esterna dell'uomo che, in stretta interdipendenza con le altre due sfere vitali esterne (la professione e lo Stato), si alimentava direttamente alla sfera del sentimento interiore, nella quale soltanto poteva trovare pace, serenità, verità e amore, in quanto animata dalla presenza di Dio⁸³. Risulta più chiaro, da questo riferimento, come mai la categoria del «domestico», pur riacciandosi all'affermazione rousseauiana dell'importanza dell'educazione privata e domestica per formare l'uomo come intero, non assunse in Pestalozzi lo stesso significato di educazione individuale promossa dal *gouverneur* al di fuori di qualsiasi istituzione sociale, compresa la famiglia⁸⁴.

Come emerge dalle vicende narrate in *Leonardo e Geltrude*, la presenza di un contesto domestico-familiare

solido, il cui fulcro era costituito dalla figura della donna-moglie-madre Geltrude, costituiva di per sé il migliore antidoto contro ogni forma di corruzione morale che rischiasse di minare la natura dell'uomo fin dai primi mesi di vita. La casa di Geltrude, definita da Pestalozzi «dimora in cui abita l'umanità»⁸⁵, rappresentava uno spazio educativo dominato da un clima di parca frugalità, gioiosa laboriosità, serena abnegazione e servizio verso il prossimo. La gioia che dominava quella casa, da quando Geltrude era riuscita nel suo intento di far tornare sulla retta via il marito Leonardo, rappresentava il massimo dono che si potesse avere sulla terra e, nel contempo, una delle condizioni più gradite a Dio. «Le gioie domestiche dell'uomo sono le più belle della terra, e la gioia che i genitori provano dei loro figli è la più santa dell'umanità. Perciò Dio benedice le lacrime di questa gioia e premia ogni abnegazione paterna e ogni cura materna verso i figli»⁸⁶.

La famiglia, come si è visto, per poter continuare ad essere «culla» dell'educazione secondo natura, aveva bisogno dell'impegno e del sacrificio della madre, principale depositaria del rispetto e del mantenimento dell'ordine domestico, che da solo avrebbe garantito il buon ordine sociale e lavorativo, in un contesto storico-culturale di grandi rivolgimenti come gli ultimi decenni del XVIII secolo. Non per nulla, nelle pagine del *Leonardo e Geltrude* Pestalozzi si soffermò a lungo nel descrivere le condizioni penose della casa del «povero Rudi della collina», in cui da anni albergava la «depravazione del disordine», dovuta alla scarsa cura che la moglie aveva rivolto a sé e alla propria famiglia quando era ancora in vita, preferendo estraniarsi in letture di carattere religioso⁸⁷. Lo stesso discorso valeva, in altro modo, per la casa del podestà-oste Hummel, luogo di «perdizione» per molti padri di famiglia che dissiparono i propri averi nel vizio del bere e nella morsa dell'usura, esercitata dallo stesso Hummel sottobanco⁸⁸. In entrambi questi esempi, la casa sembrava aver perso i connotati dell'ambiente «familiare», «domestico» ed «educativo», anche se aveva in sé i germi per poterli riacquistare⁸⁹: basti pensare all'opera di «bonifica» intrapresa da Geltrude nella casa di

Rudi, che nel giro di pochi giorni cambiò completamente aspetto.

Se, dunque, era la madre il pilastro portante del «domestico», risulta più chiaro capire come mai dai dialoghi di Geltrude con i figli e il marito emergesse il loro graduale ruolo di diretti protagonisti, in libertà e responsabilità, di un processo educativo volto all'acquisizione e all'assunzione in prima persona di quell'ordine domestico che la sposa-madre stava costruendo per loro e insieme a loro. Non si spiegherebbero, così, l'azione di sostegno e di sprone esercitata da Geltrude nei confronti di Leonardo, i suoi rimproveri alla figlia Lisa che si lasciava andare troppo alle chiacchiere fuori casa, o l'aver mandato a letto Niclas senza cena perché per l'ennesima volta si era comportato in maniera irruenta con la sorellina Griteli, nonostante avesse poco prima promesso alla madre e a Dio di non farlo più⁹⁰.

Il concetto di ordine domestico, da cui derivava quello di «ordinamento», scaturiva in Pestalozzi dalla sua originale ricezione del miglior portato del pensiero di Rousseau e del concetto di disciplina in Kant, tanto da giungere a contrapporlo nella sua «pedagogia dell'amorevolezza» alla tradizionale categoria di «disciplinamento» alla base della pedagogia repressiva e prescrittiva di Antico Regime. Esso costituiva il risultato tangibile della via di «saggezza familiare e civile» seguita da Geltrude, la cui casa rappresentò non solo la culla dell'educazione, ma anche un idealtipo di scuola dell'istruzione elementare e della formazione morale e professionale del popolo⁹¹. Otto Boldemann scrisse, a riguardo, di una «scuola domestica di Geltrude» animata da una «pedagogia domestica», per promuovere attraverso il lavoro l'educazione morale, intellettuale e professionale dei suoi figli, in linea con la tradizione educativa luterana⁹².

Emblematico è il fatto che i ragazzi di Geltrude non frequentavano le lezioni del maestro del villaggio, che di professione faceva il calzolaio, ma quelle offerte quotidianamente dalla madre nelle varie azioni di vita compiute insieme a loro: dalla cura della famiglia e della casa, al lavoro di filatura, fino al momento della preghiera e dell'«esame di coscienza», in cui imparavano a

discernere ciò che era bene da ciò che era male, grazie ad una riflessione a posteriori sulle proprie azioni. L'apprendere il far di conto con l'utilizzo di elementi dell'esperienza quotidiana, come i legumi e il filo di cotone, costituiva il fulcro del metodo educativo adottato da Geltrude, in quanto finalizzato a costruire la «base di tutto l'ordine nella testa». «Mentre i ragazzi filavano e cucivano, essa faceva loro contare avanti e indietro i loro fili e i loro punti di cucito, o anche saltarli e aggiungerli o sottrarli a numeri diversi. Questo gioco divertiva i ragazzi, tanto ch'essi stessi facevano a gara fra loro a chi vi riusciva più svelatamente e senza sbagliare. Quando erano stanchi, intonavano delle canzoni, e la mattina e la sera la mamma recitava con loro delle brevi preghiere»⁹³.

Tali attività del tutto «naturali» avrebbero costituito l'impalcatura didattica della nuova scuola del villaggio, voluta dal barone Arner e organizzata dall'ex tenente Glüphi come scuola del popolo e per il popolo, all'interno di un più ampio processo di riforma morale della società e di rinnovamento legislativo dello Stato. Essa non aveva più nulla a che vedere con la tradizionale *Schillingschule* dei contadini, «incapace, per carenza di mezzi, di locali, di attrezzature, per impreparazione e scarsità di maestri, a dare ai figli dei contadini e del proletariato industriale extraurbano, quella formazione non solo professionale, ma anche elementarmente culturale che i tempi richiedevano»⁹⁴.

Dopo aver osservato e riflettuto su quanto accadeva quotidianamente nella sala della casa di Geltrude, nel frattempo frequentata anche dai figli del povero Rudi, Glüphi e Arner identificarono il postulato di una «scuola dell'uomo», che vollero a loro volta adottare nella «loro» futura scuola: far apprendere al fanciullo a fare bene ciò che presumibilmente avrebbe dovuto fare una volta cresciuto, a tenere bene in ordine le conoscenze acquisite e a servirsene giudiziosamente per il bene suo e dei suoi⁹⁵. Il fondamento di una buona scuola «pubblica», quindi, non era altro che il fondamento della felicità umana e della saggezza di vita che avevano imparato a conoscere come visitatori della scuola «domestica» di Geltrude. «La benedizione e il benessere d'un povero tugurio, che mostra così irrepugnabilmente come tutti gli uomini potrebbero

star bene sulla terra, se fossero ordinati e ben allevati, è uno spettacolo tale da commuovere un animo ben fatto fino a perderne i sensi»⁹⁶. Non per nulla, la principale opera di Pestalozzi dedicata alla didattica dell'insegnamento elementare fu, per l'appunto, intitolata *Come Geltrude istruisce i suoi figli*, riprendendo il nome di Geltrude come espediente per sottolineare il suo ruolo di *exemplum* per una riforma dell'educazione popolare, in grado di insegnare ai figli del popolo ad agire bene nel loro contesto di vita e a compiere altrettanto bene il loro lavoro. Una proposta, così configurata, si presta anche ad un ulteriore piano di analisi, di carattere strettamente etico-religioso, rispetto al quale occorre tener conto delle istanze pietistiche conosciute da Pestalozzi, secondo le quali il bene domestico e il bene religioso erano in sé indisciungibili e andavano preservati attraverso «un'educazione dei poveri alla povertà», come nell'opera di Kindermann in Boemia e di Sestro a Gottingen⁹⁷. È utile richiamare, a tal proposito, la lettura svolta da Antonio Banfi, secondo il quale «il legame familiare [*n.d.r.* in Pestalozzi] costituisce la forma di relazione in cui si fondono in armonia le più pure universali virtù e le più concrete necessità, in cui ogni rapporto vive nell'intimità dell'affetto [...]. Ivi il lavoro si accompagna alla pace del cuore, alla gioia più serena: ivi l'unità profonda della umana natura si dispiega nel vincolo dell'amore [...]. La famiglia è perciò il focolare sacro dell'eticità e della religione, il campo fecondo di ogni attività educativa, cioè dell'armonica formazione della personalità in rapporto con le condizioni determinate di vita»⁹⁸. Con queste argomentazioni, Pestalozzi seppe superare sia l'astrattezza dell'universalismo illuministico, sia l'individualismo rousseauiano, poiché intese affermare un postulato di accordo perfetto fra vita individuale e relazione sociale, sostenuto da un'«ardente fede pratica» e «avvivato dall'intuizione religiosa». In questo senso, l'educazione come supremo atto etico trovava nell'atteggiamento spirituale dell'amore familiare, inteso come espressione nello spazio domestico dell'unità e della continuità profonda del senso di fratellanza umana e di filiale dipendenza da Dio, la «forma obiettiva dell'eticità», cioè l'espressione più alta dell'attività morale, che trascendeva

le «determinate» e «circoscritte» relazioni affettive. «L'amore materno, nella sua potenza di diffusione, è il principio, che, secondo *Come Geltrude istruisce i suoi figli* e *Il canto del cigno* fa della famiglia, le cui origini si fondano su di un'esigenza puramente naturale, non solo un organismo essenzialmente etico, ma la base d'ogni successivo sviluppo ed estensione dell'eticità, che è appunto estensione e sicurezza dell'amore»⁹⁹.

Scaturiva, da qui, il riconoscimento del ruolo giocato dall'amore domestico come «collante sociale» in grado di garantire l'avvio e la tenuta di un processo di rigenerazione umana, sociale e civile, dalla forte valenza politica, su modello delle azioni di vita quotidiana condotte attorno al focolare. Senza di esso, ne era convinto per primo il barone Arner, non sarebbe stato possibile scalfire quel «quadro di ipocrisia e di finzione» in cui vivevano numerosi abitanti del suo villaggio, caduti nell'indigenza, nell'abbruttimento e nell'ozio, a causa dell'infelicità provocata dalle istituzioni sociali mal governate e dalle autorità mal attuate¹⁰⁰.

Come avvenne, in concreto, l'applicazione dell'ordine domestico osservato nella casa di Geltrude alla scuola del villaggio? Nell'umile stanza della scuola, mal governata dal precedente maestro, Glüphi si trovò a gestire un gruppo di ragazzi eterogeneo quanto ad età e privazione socio-culturale. Innanzitutto, decise di dividerli per file a seconda dell'età e della tipologia di lavoro svolto, distribuendo fra loro i figli di Geltrude e quelli di Rudi, già ben «ordinati» dalla precedente esperienza di educazione domestica nella casa della buona madre. In prima fila furono collocati i piccini che non conoscevano l'alfabeto e dietro, gradualmente, tutti gli altri, a seconda del loro livello di alfabetizzazione. Il maestro li istruiva, giorno per giorno, ai rudimenti del leggere, scrivere e far di conto, partendo dagli elementi dell'intuizione costituiti dai nomi, dai numeri e dalle forme. Ogni bambino aveva a disposizione come materiale didattico alcuni fogli di carta incollati insieme, con apposto il proprio nome in bella calligrafia, e due penne, strumenti che in molti casi non aveva mai maneggiato. Da casa si portava il proprio lavoro domestico, sia di filato (per i maschi) sia di cucito (per le femmine), con i relativi strumenti, finché il barone non ne

avesse procurati altri per cimentarsi in nuove attività lavorative.

«In complesso, il nuovo maestro trovò questi fanciulli poveri molto più svelti di mano e di testa, di quanto si aspettava: e anche questo è naturale. Il bisogno e la povertà mettono nella testa e nelle mani dell'uomo molte cose, che egli deve rigirare con pazienza e tenacia, finché non ve ne ha ricavato il pane; e Glùphi si fondava tanto su questo, che in tutto ciò che faceva a scuola, e quasi in ogni parola che vi diceva, aveva sempre fissa la mente a trar profitto di tale circostanza, che la natura stessa ha messo come base dell'educazione dei poveri e della gente di campagna»¹⁰¹.

In un contesto scolastico improntato ad un clima di amorevolezza, in cui era abolito l'uso di parolacce, punizioni corporali e umiliazioni inflitte ai fanciulli¹⁰², l'ex tenente Glùphi incarnò al meglio la figura del maestro pestalozziano impegnato nella formazione del «cuore», della «mente» e della «mano» dei suoi allievi, attraverso una sapiente combinazione fra il «sudore del lavoro quotidiano» svolto attraverso il tirocinio scolastico e l'apprendimento dei fondamenti della cultura, forte della convinzione che una «severa preparazione professionale» dovesse necessariamente prevalere su «qualsiasi insegnamento di parole»¹⁰³. Il controllo della pulizia a inizio giornata e il controllo del lavoro svolto a fine giornata consentivano di «disabituare» gradualmente i ragazzi alla pigrizia e alla menzogna. Grazie alla disponibilità di buoni esempi e alla pratica

dell'autoriflessione sulle proprie mancanze, i fanciulli presenti furono messi nelle condizioni di far proprio quel concetto di «ordinamento domestico», senza il quale non sarebbe stato possibile realizzare alcun progetto di fuoriuscita del popolo, con le proprie forze, «dallo stato di minorità» in cui si trovava. Il continuo esercizio di un'«educazione nei costumi», unitamente al riconoscimento e alla valorizzazione di una cultura popolare «fatta di motivi desunti dal lavoro quotidiano, di temi religioso-morali, di divulgazione scientifica, di conoscenza del diritto, di elementi della scienza atti a opporsi alla superstizione e alle credenze magiche ancora tanto diffuse nel contado»¹⁰⁴, trasformarono l'umile scuola del villaggio in una scuola atta ad «educare», secondo quel principio di amorevolezza che ogni buona madre, come Geltrude, sapeva mettere in atto con i propri figli. E che l'uomo Pestalozzi, chiamato «padre» dai suoi allievi, seppe porre al centro della sua nuova idea di pedagogia, affinché ogni sapere e ogni arte dell'uomo non rimanessero come la «spuma del mare»¹⁰⁵.

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo

¹ Cfr. J.-P. Bardet, O. Faron, *Bambini senza infanzia. Sull'infanzia abbandonata in età moderna*, in AA.VV., *Storia dell'infanzia*, vol. II: *Dal Settecento a oggi*, a cura di E. Becchi, D. Julia, Laterza, Bari 1996, pp. 100-131.

² J.J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione*, [1762], tr. it. a cura di A. Potestio, Studium, Roma 2016, libro II, p. 138. Per una prima contestualizzazione del tema dell'infanzia fra *Ancien Regime* ed Età dei Lumi, si rimanda a: D. Julia, *1650-1800: l'infanzia tra assolutismo ed epoca dei lumi*, in AA.VV., *Storia dell'infanzia*, vol. II: *Dal Settecento a oggi*, cit., pp. 3-99.

³ P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, [1960], tr. it., Laterza, Bari 1994, p. 476. Sulla stessa linea di pensiero, si colloca anche il contributo di: E. Badinter, *L'amore in più. Storia dell'amore materno (XVII-XX secolo)*, [1980], tr.it., II ediz., Fandango, Roma 2012.

⁴ Su questi aspetti della formazione iniziale di Johann Heinrich Pestalozzi, si rimanda a: E. Becchi, *Introduzione*, in J.H. Pestalozzi, *Scritti scelti*, tr. it. a cura di E. Becchi, UTET, Torino 1970, pp. 15-18.

⁵ Ivi, p. 25.

⁶ P. Bianchini, *L'educazione delle élites nell'età moderna*, in G. Chiosso (a cura di), *Educazione, pedagogia e scuola dall'Umanesimo al Romanticismo*, Mondadori, Milano 2012, pp. 10-11.

⁷ Sulla nascita di una «pedagogia dell'amorevolezza» e sulle sue principali implicazioni, si suggerisce: S. Polenghi, *Ruoli parentali e sentimento dell'infanzia in età moderna*, in «La Famiglia», n. 206, a. XXXVI, 2001, pp. 5-25.

⁸ P. Bianchini, *L'educazione delle élites nell'età moderna*, in G. Chiosso (a cura di), *Educazione, pedagogia e scuola dall'Umanesimo al Romanticismo*, cit., p. 11.

⁹ Cfr. F. Blättner, *Storia della pedagogia*, [1968], tr. it., Armando, Roma 1994, pp. 117-122.

¹⁰ F. Delekat, *Pestalozzi: l'uomo - il filosofo - l'educatore*, [1926], tr. it. di C. Calogero Drago dalla II ediz. tedesca, La Nuova Italia Editrice, Venezia 1928, p. 77.

¹¹ Ivi, p. 78.

¹² Basti pensare all'apostolato delle nuove congregazioni religiose educanti sorte in quel frangente storico, come i padri salesiani di don Giovanni Bosco e le suore dorotee ispirate all'opera di Santa Dorotea fondata dai sacerdoti bergamaschi Luca e Marco Celio Passi, così come alla pedagogia del cattolicesimo liberale italiano, da Ferrante Aporti, a Raffaello Lambruschini, ad Antonio Rosmini e Gino Capponi, tutti interessati a conciliare la tradizione cattolica, le conquiste della modernità e il riconoscimento delle libertà individuali attraverso un agire educativo amorevole. Per un approfondimento sulle figure qui menzionate, si rimanda a: L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, La Scuola, Brescia 1994; G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia, XIX e XX secolo*, La Scuola, Brescia 2001; G. Vico, *Ottocento pedagogico cristiano*, La Scuola, Brescia 2005.

¹³ M. Gennari, *Pestalozzi e l'Abenstunde*, in J.H. Pestalozzi, *La veglia di un solitario*, [1780], a cura e con la trad. it. di M. Gennari, Il Melangolo, Genova 2009, p. 19.

¹⁴ G. Tarozzi, *Introduzione*, in E. Pestalozzi, *Il canto del cigno*, [1826], tr. it., introduzione e note di G. Tarozzi, traduzione di A. Romagnoli, Paravia, Torino 1935, pp. VII, 4 n.

¹⁵ «La teoria e la prassi pedagogica [n.d.r. di Pestalozzi] palesano una tensione volta a indagare il sentimento della *Menschheit* (l'umanità), che abita nei recessi interiori di ciascun soggetto. In tale sentimento la *Bildung* pestalozziana può costituirsi quale itinerario d'umanizzazione e insieme come apertura all'alterità» (cfr. P. Levvero, *Introduzione. La Menschenbildung di Pestalozzi*, in P. Levvero, a cura di, *Menschenbildung. L'idea di formazione dell'uomo in Johann Heinrich Pestalozzi*, Il Nuovo Melangolo, Genova 2014, p. 13). Si tratta di una tesi differente rispetto a quella di Otto Boldemann, secondo il quale vi era contraddizione fra un'educazione che partiva dall'allevamento domestico e tendeva a formare l'individuo – adattandolo ad un certo ceto – e l'educazione generale dell'umanità secondo natura (cfr. O. Boldemann, *Introduzione*, in J.H. Pestalozzi, *Popolo, lavoro, educazione*, a cura di E. Becchi, con un saggio di O. Boldemann, La Nuova Italia, Firenze 1974, p. 83).

¹⁶ E. Pestalozzi, *Il canto del cigno*, cit., p. 278.

¹⁷ Ivi, p. 196.

¹⁸ Ivi, p. 197.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ivi, pp. 199-200.

²¹ K. Silber, *Pestalozzi. L'uomo e la sua opera*, [1965], tr. it., La Scuola, Brescia 1971, p. 14.

²² C. Sganzi, *Giovanni Enrico Pestalozzi, vita opera pensiero e significato presente della sua figura spirituale*, Tip. Cantonale Grassi e C., Bellinzona 1927, p. 5.

²³ T. Litt, *La personalità e l'opera di Pestalozzi nel primo centenario della morte*, in T. Litt, E. Spranger, *Enrico Pestalozzi*, tr. it., Avio, Roma 1961, p. 27.

²⁴ A. Ferrière, *Le grand coeur maternel de Pestalozzi*, Editeur Julien Crémieu, Paris 1927, pp. 3-4.

²⁵ C. Scurati, *Giovanni Enrico Pestalozzi*, Le Stelle, Milano s.d. [1968], p. 20.

²⁶ F. Delekat, *Pestalozzi: l'uomo - il filosofo - l'educatore*, cit., pp. 80-81.

²⁷ T. Litt, *La personalità e l'opera di Pestalozzi nel primo centenario della morte*, in T. Litt, E. Spranger, *Enrico Pestalozzi*, cit., p. 28.

²⁸ A. Ferrière, *Le grand coeur maternel de Pestalozzi*, cit., p. 6.

²⁹ A. Banfi, *Pestalozzi*, [1929], ristampa, La Nuova Italia, Firenze 1961, p. 213.

³⁰ Ivi, p. 234.

³¹ E. Pestalozzi, *Come Geltrude istruisce i suoi figli*, [1801], tr. it., La Nuova Italia, Perugia-Venezia 1929, pp. 26-27 (lettera I, Burgdorf, Capo d'anno 1801); Id., *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*, [1818-1819], tr. it., La Nuova Italia, Venezia 1927, pp. 19-22 (lettera III, 7 ottobre 1818); Id., *Il canto del cigno*, cit., pp. 15-27.

³² G.A. Comenius, *Didattica Magna*, [1657], tr. it., III ediz., Edizioni Remo Sandron, Firenze 1947, cap. XVIII - *Disegno della scuola materna*, pp. 333-340.

³³ Si veda quanto scritto da S. Paolo apostolo nella *Prima lettera ai Corinzi*, 3: 6-9: «Io ho piantato, Apollo ha irrigato, ma era Dio che faceva crescere. Sicché, né chi pianta né chi irriga vale qualcosa, ma solo Dio, che fa crescere. Chi pianta e chi irriga sono una

medesima cosa: ciascuno riceverà la propria ricompensa secondo il proprio lavoro. Siamo infatti collaboratori di Dio, e voi siete campo di Dio, edificio di Dio».

³⁴ A. Cagnolati, *Comenio e l'infanzia*, in «Studi sulla formazione», n. 1, a. XIII, 2010, p. 70.

³⁵ Sul tema, si rimanda ai lavori di: G. Bertagna, *Una pedagogia tra metafisica ed etica*, in G. Bertagna (Ed.), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 11-66; A. Potestio, *L'educazione naturale come principio pedagogico*, in J.J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione*, cit., pp. 7-54.

³⁶ A. Ferrière, *Le grand coeur maternel de Pestalozzi*, cit., pp. 17-18.

³⁷ Ivi, p. 21.

³⁸ Secondo un'espressione che richiama il ritratto di Pestalozzi formulato dal neoidealista italiano Giuseppe Lombardo Radice in occasione delle celebrazioni del primo centenario dalla morte, poi riportato in: G. Lombardo Radice, *Pedagogia di apostoli e di operai*, [1936], II ediz., Laterza, Bari 1952, pp. 9-50.

³⁹ C. Sganzi, *Giovanni Enrico Pestalozzi, vita opera pensiero e significato presente della sua figura spirituale*, cit., p. 28.

⁴⁰ J.H. Pestalozzi, *Lettera ad un amico sul proprio soggiorno a Stans*, in Id., *Scritti scelti*, cit., p. 215.

⁴¹ Ivi, p. 216. Come ricordato da Otto Boldemann, la restaurazione pedagogica pensata da Pestalozzi doveva partire dalla casa, cioè da una comunità familiare che aveva in sé i presupposti per formare l'uomo all'«esistenza individuale» (cfr. O. Boldemann, *Introduzione*, in J.H. Pestalozzi, *Popolo, lavoro, educazione*, cit., p. 81).

⁴² Cfr. O. Boldemann, *Introduzione*, in J.H. Pestalozzi, *Popolo, lavoro, educazione*, cit., pp. 77-106.

⁴³ Si veda quanto narrato dallo stesso Pestalozzi ne *Il canto del cigno*, cit., pp. 207-225, e ricostruito nella lettura di K. Silber, *Pestalozzi. L'uomo e la sua opera*, cit., pp. 28-51.

⁴⁴ Si rimanda al passo contenuto nel II libro dell'*Émile*: «Ogni persona possiede una forma peculiare, in base alla quale deve essere guidata. Infatti, per avere successo, è importante che le vostre cure lo guidino a partire da questa forma. Uomini prudenti, spiate a lungo la natura, osservate bene il vostro allievo prima di dirgli la prima parola; lasciate che possa manifestare in piena libertà i segni del suo carattere, non imponetegli nessuna limitazione, per poterlo vedere meglio nella sua integralità» (cfr. J.J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione*, cit., libro II, p. 162).

⁴⁵ «... Il mio proposito essenziale era quello di accomunare i ragazzi attraverso il sentimento del loro stare insieme e il risvegliarsi delle loro forze; di fondare l'Istituto nel semplice spirito di una grande comunità familiare e, sulla base di questo rapporto, e delle inclinazioni che derivavano da esso, di dar vita al sentimento morale e della giustizia» (cfr. J.H. Pestalozzi, *Lettera ad un amico sul proprio soggiorno a Stans*, in Id., *Scritti scelti*, cit., p. 219).

⁴⁶ E. Pestalozzi, *Il canto del cigno*, cit., pp. 13-14.

⁴⁷ Sul rapporto fra Pestalozzi e la lettura dell'*Émile*, si rimanda a quanto scritto dallo zurighese nel *Canto del cigno*: «quando comparve il suo *Emilio*, il mio sentimento sognante e del tutto negato alla pratica fu preso di grandissimo entusiasmo per questo libro altrettanto pieno di sogni e lontano dalla pratica» (cfr. E. Pestalozzi, *Il canto del cigno*, cit., p. 211).

⁴⁸ Cfr. I. Kant, *L'arte di educare*, [1803], tr.it. a cura di A. Gentile, Armando, Roma 2001, pp. 109-121.

⁴⁹ K. Rutschky, *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, [1977], ediz. it. a cura di P. Peticari, Mimesis, Milano 2015, p. 171.

⁵⁰ A. Ferrière, *Le grand coeur maternel de Pestalozzi*, cit., p. 33.

⁵¹ J. Delumeau, *Il peccato e la paura. L'idea di colpa in Occidente dal XIII al XVIII secolo*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1987.

⁵² S. Polenghi, *Scoperta dell'infanzia e cultura infantile: problemi di metodo*, in M. Ferrari (a cura di), *I bambini di una volta. Problemi di metodo. Studi per Egle Becchi*, FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 108-109.

⁵³ S. Antoniano, *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli*, Appresso Sebastiano dalle Donne e Girolamo Stringari, Verona MDLXXXIII, libro terzo, pp. 133, 138.

⁵⁴ J.J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione*, cit., libro II, p. 161.

⁵⁵ E. Pestalozzi, *Il canto del cigno*, cit., p. 211.

⁵⁶ J.J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione*, cit., libro II, pp. 171-173.

⁵⁷ O. Boldemann, *Introduzione*, in J.H. Pestalozzi, *Popolo, lavoro, educazione*, cit., p. 35.

⁵⁸ J.H. Pestalozzi, *Lettera ad un amico sul proprio soggiorno a Stans*, in Id., *Scritti scelti*, cit., p. 218.

⁵⁹ Ivi, p. 216.

⁶⁰ Ivi, p. 219.

⁶¹ Ivi, pp. 219-221.

⁶² Ivi, pp. 221-222.

⁶³ «La sola passione naturale per l'uomo è l'*amour de soi* o l'*amour-propre* inteso in senso lato. L'*amour-propre* considerato in sé o relativamente a noi, è buono e utile e, poiché non prevede necessariamente un rapporto con altri, da questo punto di vista è per natura

neutro; diventa buono o cattivo solo grazie ai modi e alle circostanze in cui viene applicato» (cfr. J.J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione*, cit., libro II, p. 159). E ancora, in un altro passo: «L'*amour de soi*, che considera solo noi stessi è appagato quando i nostri veri bisogni sono soddisfatti, ma l'*amour-propre*, che si confronta con gli altri, non è mai soddisfatto e non potrebbe esserlo perché questo sentimento, preferendoci agli altri, esige anche che gli altri ci preferiscano a loro stessi: cosa impossibile. Ecco come le passioni dolci e affettuose nascono dall'*amour de soi*, mentre le passioni piene di odio e irascibili nascono dall'*amour-propre*» (cfr. J.J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione*, cit., libro IV, pp. 339-340).

⁶⁴ E. Pestalozzi, *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*, cit., pp. 151-152.

⁶⁵ S. Polenghi, *Ruoli parentali e sentimento dell'infanzia in età moderna*, in «La Famiglia», cit., p. 14.

⁶⁶ Ivi, p. 12.

⁶⁷ E. Pestalozzi, *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*, cit., p. 15.

⁶⁸ Ivi, pp. 19-21.

⁶⁹ Ivi, p. 21.

⁷⁰ B. De Serio, *L'«amore pensoso» tra vocazione domestica ed emancipazione femminile. La figura della madre nel pensiero di Johann Heinrich Pestalozzi*, in B. De Serio (a cura di), *Cura e formazione nella storia delle donne. Madri, maestre, educatrici*, Progedit, Bari 2012, p. 23.

⁷¹ Si rimanda alla lettura offerta in: G. Di Bello, *Introduzione*, in J.H. Pestalozzi, *Sull'infanticidio*, [1783], tr. it., a cura di G. Di Bello, La Nuova Italia, Firenze 1999, pp. XIII-XLVI.

⁷² E. Pestalozzi, *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*, cit., p. 17 (II lettera, 3 ottobre 1818).

⁷³ J.J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione*, cit., libro I, pp. 71-74.

⁷⁴ E. Pestalozzi, *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*, cit., pp. 46-55 (IX lettera, 20 novembre 1818).

⁷⁵ «Avete dunque ragione voi, o madri, che aspettate con sì gran tremito dei vostri visceri il primo sorridere dei vostri figliuoli. Ah! voi sole siete le interpreti veritiere di quella prima parola infantile, che in forma di riso si espande sulle labbra e negli occhi e in tutto il volto di quel piccolo essere intelligente; voi sole ne intendete il mistero, intendete che egli da quell'ora vi conosce, e vi parla; e voi, primo oggetto dell'intelligenza umana, sapete voi sole rispondere a quel linguaggio d'amore, e rendervi quasi direi immagini e tipo della verità, che è intelligibile e che luce per se medesima (cfr. A. Rosmini, *Opere edite e inedite di Antonio Rosmini-Serbatì, prete roveretano*, vol. XVIII, Società editrice di libri di filosofia, Torino 1857, *Pedagogia e metodologia (opere postume)*, vol. I, p. 73).

⁷⁶ J.J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione*, cit., libro II, p. 162.

⁷⁷ E. Pestalozzi, *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*, cit., p. 29.

⁷⁸ Ivi, pp. 34-35.

⁷⁹ Ivi, p. 37.

⁸⁰ Ivi, p. 40.

⁸¹ Ivi, p. 42.

⁸² E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude. Libro per il popolo*, [1781-1787], tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1968 (III ristampa della I ediz. tradotta da G. Sanna), parte seconda, p. 59.

⁸³ J.H. Pestalozzi, *La veglia di un solitario*, cit., pp. 41-45. Si rimanda all'illustrazione fatta nel manuale di F. Blättner, *Storia della pedagogia*, cit., pp. 159-161.

⁸⁴ J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., libro I, pp. 77-79.

⁸⁵ E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude. Libro per il popolo*, cit., parte prima, p. 152.

⁸⁶ Ivi, p. 154.

⁸⁷ E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude. Libro per il popolo*, cit., parte seconda, pp. 18-25.

⁸⁸ Id., *Leonardo e Geltrude. Libro per il popolo*, cit., parte prima, pp. 95-99.

⁸⁹ E. Becchi, *Introduzione*, in J.H. Pestalozzi, *Scritti scelti*, cit., pp. 29-37.

⁹⁰ E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude. Libro per il popolo*, cit., parte prima, pp. 9-14, 110-123.

⁹¹ Secondo Egle Becchi, la famiglia per la naturalità, la semplicità e la stabilità dei rapporti che la costituiscono rappresentava, per Pestalozzi, il «luogo elettivo» in cui far convergere la sua attenzione psicologica espressa attraverso la pratica dell'osservazione e l'esigenza sperimentale (cfr. E. Becchi, *Introduzione*, in J.H. Pestalozzi, *Scritti scelti*, cit., p. 20).

⁹² O. Boldemann, *Introduzione*, in J.H. Pestalozzi, *Popolo, lavoro, educazione*, cit., p. 40. Nella ricostruzione effettuata da Cesare Scurati, emerge come in Pestalozzi permanessero i principi di un'«educazione di contadini» presente già in Rochow e la ricerca di una «psicologizzazione» dell'insegnamento che conducesse a risultati immancabili e rapidi. A suo dire, era possibile identificare in Pestalozzi anche quella fusione fra filantropismo e metodismo che contraddistinse l'opera di Basedow, pur in mancanza di rapporti diretti fra le loro opere e la sostituzione da parte di Pestalozzi dell'astrattismo umanitario con una più concreta e realistica considerazione del povero (cfr. C. Scurati, *Giovanni Enrico Pestalozzi*, cit., p. 121).

⁹³ E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude*, cit., parte seconda, p. 57.

⁹⁴ E. Becchi, *Introduzione*, in J.H. Pestalozzi, *Scritti scelti*, cit., p. 21.

⁹⁵ Id., *Leonardo e Geltrude*, cit., parte terza, p. 52.

⁹⁶ Ivi, p. 54.

⁹⁷ Sulla presenza di motivi pietistici in Pestalozzi, si rimanda ad: E. Becchi, *Proposta di lettura*, in J.H. Pestalozzi, *Popolo, lavoro, educazione*, cit., p. 20; F. Blättner, *Storia della pedagogia*, cit., p. 149.

⁹⁸ A. Banfi, *Pestalozzi*, cit., pp. 40-47.

⁹⁹ Ivi, p. 254.

¹⁰⁰ «Arner non riusciva a prendere sonno, perché pensava seriamente alle cause della depravazione del popolo e non voleva scacciare il pensiero che fra di esse vi era la mancanza ai loro doveri da parte di chi rivestiva d'autorità e della classe dominante» (cfr. E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude*, cit., parte terza, p. 106).

¹⁰¹ Ivi, p. 189.

¹⁰² «Invece i castighi di Glüphi consistevano per lo più soltanto in esercizi, che di per se stessi dovevano correggere la mancanza, ch'egli voleva punire. Chi si mostrava pigro, doveva portar sassi al muro di sostegno della china sabbiosa adiacente alla scuola, che il maestro voleva far costruire dai ragazzi più grandi; oppure spaccar legna per la stufa. Lo smemorato doveva servirgli da messo scolastico, e per tre, quattro, cinque giorni, a seconda della mancanza, fargli tutte le commissioni di cui aveva bisogno in paese. Ma mentre i ragazzi erano in castigo, il maestro si mostrava amorevole, rivolgendo la parola ai puniti assai più del solito» (cfr. E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude*, cit., parte terza, pp. 204-205).

¹⁰³ Ivi, p. 190.

¹⁰⁴ E. Becchi, *Proposta di lettura*, in J.H. Pestalozzi, *Popolo, lavoro, educazione*, cit., p. 19.

¹⁰⁵ Tale tirocinio trovò, nel XX secolo, un possibile corrispettivo nell'*apprentissage de vie* di Adolphe Ferrière e nel «tirocinio di vita e di azione» di Giovanni Modugno, studioso italiano di Friedrich Wilhelm Foerster.