

Rudolf Steiner

CHE COSA NE SARÀ DI MIO FIGLIO?  
e  
L'EDUCAZIONE PER L'UOMO



Edizioni  
**Archiati**

Testi originali tedeschi:

Was wird aus meinem Kind?

da G.A. 166

Traduzione di Silvia Nerini

Erziehung zum Menschen

da G.A. 218

Traduzione di Adele Crippa

Revisione di Pietro Archiati

L'editore e il redattore non esercitano diritti

sui testi di Rudolf Steiner qui stampati.

Seconda edizione

[www.liberaconoscenza.it](http://www.liberaconoscenza.it)

Rudolf Steiner

che cosa ne sarà di mio figlio?

Per un'educazione alla libertà

Berlino, 30 gennaio 1916

l'educazione per l'uomo

Sappiamo noi adulti che cosa

vivono veramente i nostri bambini?

Londra, 20 novembre 1922



Indice

[Prefazione di Pietro Archiati](#)

[Che cosa ne sarà di mio figlio?](#)

[Per un'educazione alla libertà](#)

- [Caso ipotetico di tre diversi maestri che illustrano al direttore il programma all'inizio dell'anno scolastico](#)
- [Alla fine dell'anno, i due maestri più ligi alle discipline scolastiche tradizionali ricevono il plauso del direttore; il terzo è considerato "accondiscendente" benché abbia ottenuto buoni risultati](#)
- [Dopo molti anni, il direttore scopre che alcuni degli scolari del terzo maestro erano diventati uomini eccezionali](#)
- [Elementi luciferini e arimanici legati al passato, e proiettati nel futuro, ostacolano un insegnamento vivo che si adatta al presente](#)
- [Non sempre la causa di ciò che accade è imputabile a ciò che è avvenuto in precedenza. Il concorrere della volontà individuale](#)
- [Libertà e necessità: due concetti difficili da comprendere](#)

[L'educazione per l'uomo](#)

[Sappiamo noi adulti che cosa vivono veramente i nostri bambini](#)

- [Problemi pratici dell'educazione nella prospettiva scientifico-spirituale. Fondazione della scuola Waldorf.](#)
- [L'educazione scientifico-spirituale non prende le mosse da una conoscenza teorica ma è una vera e propria arte](#)

- I limiti della coscienza ordinaria e la necessità di sviluppare qualità animiche, quali “organi di senso dello spirito”
- L’arte dell’educazione si basa su una conoscenza vivente dell’essere umano. Lo spirito è presente tanto nel bambino quanto nell’adulto
- Tra l’educatore e il bambino agiscono tanti elementi imponderabili, prima di tutto vi agisce l’atteggiamento interiore
- L’aspetto pedagogico e didattico dell’arte euritmica

### A proposito di Rudolf Steiner

#### Prefazione

Forse è solo nel bambino che possiamo osservare l’evoluzione in modo così tangibile. Non solo di anno in anno, ma di mese in mese, addirittura di settimana in settimana si verificano in lui importanti cambiamenti fisici e animici.

E da cosa si riconosce un buon insegnante o un buon genitore? Il buon maestro è quello per cui è impossibile ripetere in quest’anno scolastico le stesse cose che ha fatto l’anno scorso, poiché da un anno all’altro ogni scolaro diventa una persona completamente diversa. Buoni maestri non si nasce, si diventa – grazie anche alla convinzione che nessun modo di insegnare possa essere valido, a meno che non lo diventi adeguandosi agli scolari in costante trasformazione.

Grazie alla scienza dello spirito di Rudolf Steiner la pedagogia può diventare una vera arte dell’educazione. L’educatore può diventare un artista che crea in maniera vivace se si lascia contagiare dall’artista invisibile che è presente nello spirito e nell’anima di ogni bambino. Questo artista lavora incessantemente alla formazione del proprio corpo, alla trasformazione della propria anima, e fa sapere volentieri al maestro di che cosa ha bisogno di giorno in giorno per la propria crescita. Da questo punto di vista il bambino è il miglior artista della vita che ci sia, e nel rapporto con lui il maestro diventa un artista dell’educazione sempre più in gamba.

Steiner non avrebbe potuto trovare immagine più calzante e più bella di quella del giovane accompagnatore di un portalettere per descrivere l’artista invisibile che vive in ogni uomo.

Pietro Archiati

Rudolf Steiner

che cosa ne sarà

di mio figlio?

Per un’educazione alla libertà

Berlino, 30 gennaio 1916

Miei cari amici!

Cercherò di spiegarvi con una specie di caso ipotetico quello che ho da dirvi oggi in prosecuzione delle considerazioni della settimana scorsa. Gli esempi sono il modo migliore per staccare dall’osservazione astratta e avvicinare di più alla realtà certe cose che sono connesse agli enigmi più profondi dell’esistenza

umana.

Naturalmente quanto esporrò come esempio, preso come ipotesi, vale per tutte le possibili situazioni della vita. Prendiamo quindi un esempio ipotetico.

Spostiamoci in una scuola, magari una scuola con tre classi, a cui sono preposti tre maestri e un direttore. Supponiamo che questi tre maestri siano molto diversi fra loro per carattere e temperamento. Immaginiamo di trovarci all'inizio di un nuovo anno scolastico. Il direttore discute con i suoi insegnanti sull'anno scolastico che sta per cominciare.

Vediamo il primo maestro di una classe. Alla domanda del direttore su come pensa di organizzarsi, sul modo di procedere che ritiene migliore per il nuovo anno scolastico, questo maestro risponde: «Bene, durante le vacanze mi sono scritto, mi sono annotato accuratamente le cose che presumo siano state colte abbastanza bene dagli scolari nella mia programmazione, nella mia organizzazione della scuola, quindi le cose che mi sono ben riuscite. E per l'anno che sta per cominciare ho messo a punto un nuovo programma, un programma che contiene tutto ciò che sono convinto abbia avuto successo l'anno scorso, tutto ciò che è entrato nei cervelli, nelle teste degli scolari. Ho organizzato tutti i compiti che assegnerò nel corso dell'anno in modo che nella mia programmazione per l'anno nuovo rientrino tutte le cose riuscite al meglio l'anno scorso, di cui si può supporre che siano state ben collaudate l'anno scorso.»

E allorché il direttore gli pose ulteriori domande, quel maestro poté esibire una programmazione che si era preparato su come distribuire gli argomenti da insegnare. Fu in grado di indicare quali compiti in classe e a casa avrebbe assegnato nel corso dell'anno. Si era preparato, disse, tutti i temi per i compiti in classe e a casa sulla base delle attente esperienze dell'anno prima. Allora il direttore gli disse: «Bene, sono molto soddisfatto. Lei è senza dubbio un maestro coscienzioso e ho motivo di credere che con la sua classe raggiungerà risultati eccellenti.»

Il secondo maestro disse in modo analogo: «Ho rivisto tutto il programma svolto l'anno scorso con i miei alunni e ho preso atto di tutte le cose che ho fatto male. Ora quindi ho organizzato la mia programmazione in modo da evitare tutti gli errori commessi.» E anche lui fu in grado di mostrare al direttore una programmazione elaborata con cura: c'erano gli argomenti che voleva assegnare agli scolari per tutti i compiti in classe e a casa, in base alle esperienze, diceva, relative agli errori commessi l'anno prima.

Il direttore gli disse: «Il collega col quale ho parlato prima ha cercato di annotarsi tutte le cose eccellenti, quelle che gli sono riuscite bene, e di prenderle come punto di riferimento per la sua programmazione. Lei invece si è proposto di evitare tutti gli errori. Si può lavorare in entrambi i modi. Sono certo che anche Lei raggiungerà ottimi risultati con la sua classe.»

«Constato con una certa soddisfazione», soggiunse il direttore, «che nella mia scuola ci sono insegnanti che, ripensando a quanto hanno fatto in passato, sanno comportarsi in maniera adeguata grazie ad una sapiente conoscenza di se stessi.» Riconoscere bene i pregi è qualcosa che deve fare una buona impressione su un direttore.

Dopo di che fu la volta del terzo maestro, che disse: «Anch'io durante le vacanze ho riflettuto molto su ciò che è successo nella mia classe l'anno scorso. Ho cercato di studiare i caratteri degli scolari, ho dato una specie di sguardo retrospettivo a quanto è accaduto con l'uno e con l'altro.»

«Bene», osservò il direttore, «allora anche Lei avrà visto quali errori ha commesso e che cosa ha fatto di buono, e avrà elaborato una specie di programmazione per il nuovo anno.»

Al che il maestro rispose: «No, di sicuro avrò fatto degli sbagli, e avrò anche fatto qualcosa di buono. Ma

mi sono concentrato a studiare i caratteri degli alunni e quello che è successo. Non sono stato a riflettere più di tanto se ho commesso degli errori particolari o se questo o quello mi è riuscito particolarmente bene. Non ho fatto questo! Mi sono detto: bene, le cose sono andate come dovevano andare. E così ho semplicemente studiato quello che ritengo sia dovuto succedere in fondo inevitabilmente. Gli scolari avevano una certa indole, ed è quello che ho analizzato accuratamente. Anch'io avevo una certa indole, e dall'interazione di questi due fattori è risultato quello che poteva emergere. Be', di più non posso dire.», disse il terzo maestro.

«Perbacco», replicò il direttore, «pare che Lei sia una persona soddisfatta di sé. Ha preparato anche Lei una programmazione, ha elaborato gli argomenti che assegnerà ai suoi alunni nel corso dell'anno sotto forma di compiti in classe e a casa?»

«No», rispose. «Non l'ho fatto.»

«Ah, e allora che cosa vuol fare nella sua classe?»

E il maestro disse: «Vedrò che tipo di alunni mi si presentano quest'anno. E credo che ne verrò a capo meglio dell'anno scorso, dato che durante le vacanze ho studiato i caratteri dell'anno passato. Ma non posso sapere già ora come andrà quest'anno, lo si potrà vedere solo lungo il suo corso.»

«Allora non elaborerà gli argomenti per i compiti in classe e a casa?»

«Certo, ma lo farò quando avrò visto quanto sono dotati o meno gli alunni. Cercherò di basarmi su quello.»

«Ma insomma», esclamò il direttore, «allora andiamo a finire nel vago, la cosa è inammissibile!» Ma non c'era altro da fare: il direttore dovette lasciarlo fare.

E l'anno nuovo cominciò. Il direttore ispezionò spesso la scuola. Vide che i primi due maestri lavoravano in modo eccellente, mentre con l'ultimo trovava sempre che le cose non andassero così bene. Non c'era nessuna sicurezza, diceva, non si sapeva mai che cosa sarebbe successo il mese dopo. E così trascorse tutto l'anno e alla fine ci fu la valutazione.

E dalla valutazione il direttore credette di riscontrare che i primi due maestri avevano lavorato molto bene. Naturalmente anche alcuni dei loro alunni erano stati bocciati, altri se l'erano cavata, ma nel complesso tutto era andato bene.

In base alle valutazioni l'ultimo maestro aveva ottenuto risultati per niente peggiori, ma nel corso dell'anno si era diffusa l'opinione che fosse molto condiscendente. Mentre gli altri erano insegnanti severi, si diceva che lui fosse troppo indulgente, che molto spesso chiudesse un occhio. E il direttore era convinto che la classe dell'ultimo insegnante fosse quella coi peggiori risultati.

Venne poi l'anno seguente, le vacanze erano finite. Con l'arrivo del nuovo anno scolastico i primi due maestri si espressero in modo simile, il terzo a sua volta in modo analogo all'anno prima. Di nuovo le cose si svolsero in maniera pressoché uguale.

Anche l'ispettore scolastico venne diverse volte. Anche lui si accorse di quello a cui il direttore in un certo senso l'aveva già preparato: che i primi due maestri erano molto bravi, mentre il terzo era un insegnante decisamente mediocre. Sì, non ci si poteva far nulla! Non ho bisogno di dirvi che dopo qualche anno i due «bravi maestri» ricevettero un'onorificenza – per cui erano stati proposti – e che il direttore ricevette un'onorificenza di categoria superiore. Questo però è un fatto del tutto marginale, no?

Dopo qualche tempo accadde che il direttore se ne andò da quella scuola e che all'inizio dell'anno scolastico ne arrivò uno nuovo. E anche quello tenne una riunione con i tre maestri su come intendevano lavorare durante l'anno e così via.

Bene, di nuovo il primo maestro espresse più o meno le stesse cose che vi ho già descritto, e così pure il secondo e il terzo.

Allora il direttore disse: «Certo, c'è una bella differenza nel modo di procedere. Però credo che i primi due maestri dovrebbero adeguarsi un po' al terzo.»

«Cosa?» esclamarono i primi due insegnanti. «Il precedente direttore ha sempre detto che era lui che doveva adeguarsi a noi!»

«Lo so», rispose questo direttore, «ma io la penso diversamente: a me sembra che i primi due maestri dovrebbero adeguarsi al terzo.»

Orbene, costoro non potevano adeguarsi all'altro maestro, poiché non si rendevano conto di come si possa prevedere in un modo ragionevole che cosa succederà l'anno seguente se vi ci si muove a tentoni come faceva il terzo maestro. Semplicemente non riuscivano ad immaginarselo.

Il direttore precedente nel frattempo era diventato ispettore scolastico – ovviamente grazie alla sua perspicacia circa il buon andamento degli eventi scolastici! – ed ora era estremamente sorpreso delle posizioni prese dal suo successore proprio nella scuola che lui conosceva benissimo. Com'era possibile?

Ed egli disse: «Il terzo maestro non mi ha mai detto altro se non: «Devo prima vedere come sono gli alunni, solo così potrò farmi un programma di settimana in settimana.»

Non si può prevedere un bel niente! È impossibile non fare previsioni!»

Al che il direttore rispose: «Guardi, anch'io ho chiesto ai miei insegnanti come organizzano le lezioni in base alle previsioni. I primi due mi hanno sempre detto: «Lo so con esattezza: il 25 febbraio dell'anno prossimo assegnerò questo e quel compito in classe. Posso dire con precisione che cosa succederà. E so esattamente che a Pasqua spiegherò questo e quello.» Il terzo maestro mi ha detto: «Non so esattamente che cosa farò a Pasqua, e non so nemmeno che compito in classe assegnerò a febbraio. Voglio orientarmi in base a come sono gli alunni.» E sosteneva anche di poter prevedere in un certo modo che le cose sarebbero andate bene.»

«E in effetti», soggiunse il nuovo direttore, «sono perfettamente d'accordo con quest'ultimo. Si può sapere che quanto ci si è prefissati va bene solo dopo averlo fatto. Se si studiano i caratteri degli scolari dell'anno prima si acquisisce una maggiore capacità di conoscere anche quelli nuovi. Sono convinto che in questo modo si ottiene di più.»

«Sì, ma non si può sapere niente in anticipo, tutto resta nel vago! Dove va a finire la programmazione preliminare per tutto l'anno scolastico?» chiese l'ex direttore. «In quel modo non si può prevedere niente, ma se si vuol organizzare qualcosa di sensato bisogna pur pianificare qualcosa!»

«Certo», replicò il nuovo direttore, «si può prevedere che le cose andranno bene se per così dire ci si metterà in relazione con il genio all'opera negli scolari, accordandogli una certa fiducia. E se ci si fida del genio, se gli si fa la promessa solenne di seguirlo, allora, anche senza prevedere quali precisi compiti in classe si assegneranno a febbraio, si potrà prevedere che si daranno quelli giusti.»

«Già, ma così non si può certo prevedere niente, tutto resta vago!», esclamò l'ispettore scolastico.

E il direttore rispose: «Vede, signor ispettore, in passato ho praticato qualcosa a cui la gente dà il nome di scienza dello spirito, e mi sono reso conto che esseri ben al di sopra dell'uomo devono aver agito nel modo esposto in questioni molto più importanti. All'inizio della Bibbia si dice infatti per esempio: «E Dio creò la luce», e solo dopo che ebbe creato la luce leggiamo: «E poi vide che ciò era buono».»

Eh sì, a quel punto l'ispettore non seppe più cosa rispondere.

Le cose andarono avanti così per un po'. Direttori come quello che ho ipotizzato ce ne sono pochi – direi che è un'ipotesi al quadrato, perché già nell'ipotesi è ipotetico che si assuma un direttore come quello, non vi pare?

Quindi il direttore venne presto mandato via, per essere sostituito da un altro che era un po' più simile all'ispettore. E le cose andarono avanti finché un giorno si arrivò al punto che l'uomo – non voglio chiamarlo disordinato o disonorato – venne cacciato completamente dalla scuola con derisione e vituperio, e al suo posto ne arrivò uno della stessa stoffa dei primi due.

E all'inizio non si poté fare diversamente, dato che in tutti i registri e in tutte le liste di condotta – o come si chiamano –, in tutti questi elenchi si era registrato quali grandi progressi avessero fatto i primi due maestri e come col terzo sia uscito dalla scuola solo «materiale di scarto», per il semplice motivo che questi aveva sempre chiuso un occhio, altrimenti avrebbero dovuto essere tutti bocciati. Con un uomo come il terzo maestro non c'era proprio niente da fare.

Passarono molti anni. Per caso era successo un fatto molto curioso. Il direttore che era stato trasferito aveva cercato di andare più a fondo nella cosa: che cos'era successo con i due maestri che avevano sempre praticato un'accurata autosservazione annotandosi le cose in cui avevano avuto meno successo e scegliendo poi quelle con cui avevano avuto successo, e che cosa aveva raggiunto il secondo e così via. E che cosa aveva raggiunto il terzo!

È andato un po' a verificare quello che gli scolari in questione avevano potuto raggiungere con altri insegnanti ed era emerso che gli allievi del terzo maestro quando si erano trovati con altri insegnanti avevano fatto progressi inferiori a quelli degli altri due maestri. Ma il direttore non si era fermato lì: aveva approfondito ulteriormente la cosa e aveva seguito nella vita gli alunni che erano usciti dalle mani di quei maestri.

E aveva scoperto che quelli che erano stati allievi dei primi due maestri erano diventati indubbiamente «persone rispettabili» – ovviamente con qualche eccezione –, che quindi non avevano raggiunto niente di particolare, ma erano diventati persone perbene.

Invece fra gli ex alunni del terzo maestro ve n'erano alcuni che erano diventati personaggi eccezionali, che si erano distinti molto di più degli alunni degli altri due.

Sì, in quel caso aveva potuto dimostrarlo. Ma questo non ha impressionato più di tanto il mondo, poiché si è ribattuto: «Non è mica possibile seguire tutto il corso della vita di quelli che escono dalla scuola!» Certo, non si può e non è neanche questo che conta, così pensava la gente.

Bene, come mai vi ho raccontato tutto ciò? Vedete, c'è una notevole differenza fra i primi due maestri e il terzo. I primi due durante le vacanze hanno rimuginato su come avevano lavorato nell'anno passato. Il terzo maestro non ci ha rimuginato sopra, ma aveva la sensazione che le cose non potessero andare in modo diverso.

E quando il direttore – il primo – aveva continuato a dirgli: «Sì, ma allora Lei non è in grado di sapere come evitare gli errori nell'anno che sta per iniziare e, se non studia che cosa ha prodotto di buono l'anno

scorso, non sa come realizzare delle cose buone», – allora lui dapprima non ha replicato a queste parole, poiché non aveva voglia di spiegarlo al direttore.

Ma dentro di sé si diceva: d'accordo, se anche so quali errori sono emersi dalla collaborazione fra me e i miei alunni, quest'anno avrò degli scolari diversi, e non potrò trarre nessuna conseguenza dagli errori fatti l'anno scorso. È con i nuovi scolari che devo fare i conti.

Potete insomma vedere, miei cari amici, che i primi due maestri erano del tutto immersi in un elemento morto, mentre il terzo si adattava a ciò che è vivo. Si potrebbe anche dire che i primi maestri si orientavano sul passato, il terzo invece sull'immediato presente. Costui non stava a rimuginare sul passato, dato che a proposito del passato si diceva: le cose sono andate come dovevano andare, era inevitabile che andassero così, viste le condizioni date.

E quando si osservano le cose superficialmente, in base a giudizi esterni, ci si può effettivamente sbagliare nei confronti dei reali eventi del mondo. Ci si sbaglia per il fatto che, agendo come i primi due maestri, si giudica il presente in base al fattore morto del passato, in base a quello che non può che restare nel passato.

Il terzo maestro ha preso l'elemento vivente dal passato, ricavandolo dallo studio dei caratteri e perfezionandosi grazie a questo studio – mirando soprattutto a crescere lui stesso grazie al fatto di guardare al passato.

Dopo di che si è detto: se in questo modo riesco a diventare migliore, grazie alle maggiori capacità che mi sarò procurato potrò raggiungere i risultati che devo conseguire in futuro.

I primi due maestri, avendo una certa fede cieca nei confronti del passato, si dicevano: gli errori fatti in passato vanno evitati in futuro, mentre i pregi che si sono manifestati nel passato devono ripetersi in futuro. Ma l'hanno fatto in maniera morta. Non l'hanno fatto nel senso di voler accrescere le loro capacità, ma hanno voluto decidere solo in base all'osservazione esteriore. Non volevano agire lavorando in modo vivente su se stessi, ma pensavano di poter ricavare qualcosa per il futuro dalla semplice osservazione di quanto si presta ad essere osservato.

A livello scientifico-spirituale dobbiamo dire: il primo maestro, che ha esaminato accuratamente le qualità positive che ha fatto valere nel passato e che le vuole nuovamente incorporare nel suo agire, agisce in modo «arimanico». Si resta attaccati al passato e si osserva – in modo compiaciuto, a partire dal proprio egoismo personale, con soddisfazione – tutto ciò che si è fatto bene e se ne capitalizza. Il termine non è fuori luogo, perché si guarda davvero ciò che si è fatto bene e che si vuole ulteriormente sviluppare: si gode di aver raggiunto così bene questa cosa o quella e di poter continuare ad utilizzarla.

L'altro maestro, il secondo, aveva un carattere dominato maggiormente da forze «luciferiche». Lui rimuginava sugli errori che aveva commesso e si diceva: «Bene, questi errori li devo evitare.» Non si diceva: quello che è successo era inevitabile, non poteva accadere in altro modo, ma si diceva invece: «Ho fatto degli errori.» C'è sempre qualcosa di egoistico – il voler essere stati migliori di quel che si era veramente – quando ci si dice di aver commesso degli errori che avrebbero dovuto essere evitati e che adesso bisogna evitarli. Ma si resta abbarbicati al passato, come Lucifero, che a livello spirituale trasporta il passato nel presente.

Il terzo maestro era, direi, animato dalle forze delle entità divine che progrediscono secondo natura, dal loro giusto principio divino che già all'inizio della Bibbia è espresso dicendo che prima gli Elohim creano, e solo dopo vedono che quanto hanno creato era buono – non lo osservano però in modo egoistico, per darsi che sono stati degli esseri eccellenti avendo fatto bene ciò che hanno creato, ma accolgono il fatto che sia riuscito bene per continuare a creare, lo incorporano nella loro ulteriore



evoluzione. Vivono nell'elemento della vita e in questo elemento agiscono.

L'importante è che ci rendiamo conto di come anche noi siamo inseriti come realtà viva in un mondo pieno di vita. Se ce ne rendiamo conto allora non diventiamo critici nei confronti degli dei, per esempio degli Elohim.

Chi infatti desidera mettere la propria saggezza al di sopra di quella degli dei potrebbe dire: «Be', ma questi dei, se volevano essere tali, non hanno neanche saputo prevedere che la luce sarebbe risultata buona? Questi dei mi pare che valgano ancor meno dei profeti! Se io fossi un dio è evidente che creerei la luce solo assicurandomi prima com'è questa luce, e non aspetterei di averla creata per vedere che è buona.»

Ma questa è appunto una saggezza umana che viene posta al di sopra di quella divina! In un certo senso anche il terzo maestro sapeva prevedere quello che sarebbe accaduto, ma in modo vivace, affidandosi al genio dell'attività, al genio dell'evoluzione, cioè dicendosi: «Dato che ho elaborato interiormente ciò che ho acquisito l'anno scorso grazie allo studio dei caratteri, dato che non ho rimuginato sugli errori che ho fatto – inevitabili, per il semplice motivo che io ero così com'ero – e dato che ho studiato accuratamente, senza muovere critiche a quello che mi si è parato davanti come il mio passato, in questo modo ho incrementato la mia abilità e inoltre ho acquisito una maggiore capacità di giudizio rispetto ai miei nuovi scolari.»

E si è reso conto che i primi due maestri considerano gli scolari solo in base a quello che hanno fatto l'anno prima e che non sono mai in grado di valutare correttamente! Così ha potuto dire: «Sì, certo, credo che fra quattro settimane assegnerò in classe agli scolari il compito giusto, e posso fare affidamento su questa mia profezia secondo la quale assegnerò il compito giusto!»

Gli altri erano profeti «migliori», potevano infatti dire: «Assegnerò esattamente il compito in classe che mi sono annotato, darò di sicuro quello.»

Ma si trattava di una previsione di fatti morti, non di una previsione di uno svolgimento di forze viventi. E questa differenza va tenuta bene a mente, miei cari amici!

Il prevedere in quanto tale non è impossibile. Ma la profezia di ciò che si verifica nei particolari, se in questi particolari sono intessuti esseri che devono agire da se stessi – una tale profezia può essere possibile solo se ci si limita ad osservare quei fenomeni che vengono trasferiti dal passato al futuro da Lucifero e Arimane.

Vediamo che ci stiamo a poco a poco avvicinando alla grande domanda che ci occupa proprio in queste conferenze su «libertà» e «necessità». Ma proprio di fronte a questa domanda che ha così profondamente a che fare con gli avvenimenti del mondo e umani, dobbiamo portare a coscienza anche tutte le difficoltà che presenta. Per esempio dobbiamo aver ben chiaro che nel momento in cui ci rendiamo conto di ciò che si è verificato e in cui noi stessi siamo implicati, lo vediamo come qualcosa di «necessario». E nell'istante in cui conosciamo tutte le condizioni lo vediamo come qualcosa di inevitabile – non c'è alcun dubbio, vediamo ciò che è successo come qualcosa di necessario!

Ma nello stesso tempo dobbiamo porci la domanda:

È mai possibile, come molto spesso si fa, trovare le cause di ciò che viene dopo sempre e solo in ciò che avviene immediatamente prima?

In un certo senso le scienze naturali devono procedere così, devono vedere in ciò che avviene immediatamente prima la causa di quanto avviene subito dopo. Quando faccio un esperimento, devo aver

naturalmente ben chiaro che la causa di ciò che avviene dopo risiede in ciò che si è verificato prima.

Ma non significa che questo debba valere per tutti gli avvenimenti del mondo – non vuol dire per niente che debba valere per tutti gli avvenimenti del mondo! Prima di tutto infatti potremmo facilmente ingannarci sulla connessione fra causa ed effetto se la cercassimo seguendo le fila di ciò che viene dopo e di ciò che viene prima. Potremmo ingannarci molto facilmente!

Vorrei spiegarmi con un paragone: se osserviamo la realtà esteriormente, con i sensi, possiamo dire: «Certo, se questa cosa è così, quest'altra è così». Ma quando lo estendiamo all'insieme dell'evoluzione, facciamo spesso l'errore che vi voglio descrivere con un paragone.

Facciamo l'errore seguente: per semplicità supponiamo che un uomo vada in carrozza da solo. Vediamo un cavallo, dietro una carrozza e un uomo seduto sopra che la conduce – ho già usato diverse volte questo esempio. Si guarda questa scena e ci si dice con la massima naturalezza: «Il cavallo tira, l'uomo viene trainato.» L'uomo viene trainato ovunque lo trascini il cavallo – una cosa più che logica! Allora, il cavallo è la causa per cui l'uomo viene trainato. La causa risiede nel trainare del cavallo, e che l'uomo viene trainato è l'effetto.

Bene, ma voi tutti sapete che non è così, che l'uomo seduto a cassetta guida il cavallo secondo la propria volontà! E anche se è il cavallo a trainarlo, lo porta però dove lui ha deciso di andare.

Così avviene molto spesso anche quando si giudica solo esteriormente, in base agli eventi sul piano fisico. Riprendiamo l'esempio ipotetico che abbiamo fatto qualche giorno fa: una compagnia si mette in viaggio, si accomoda su una carrozza, il cocchiere non ha rispettato l'orario di partenza, per cui partono con qualche minuto di ritardo. Per questo arrivano sotto una rupe proprio nel momento in cui questa frana, sfraclando la compagnia.

Ora, se si cerca la causa sul piano fisico, si può naturalmente dire: «È successo questo, e poi questo e poi quello.» E in questo modo si trova ben qualcosa.

Ma in tal caso si potrebbe davvero commettere l'errore che si fa quando si dice: «È il cavallo che porta il conducente dove vuole» – quando non si tiene conto che è il cocchiere a guidare il cavallo a proprio piacere. Si potrebbe fare questo errore per il motivo che in questo caso «il conducente» andrebbe forse cercato nel mondo spirituale.

E se si esaminano solo gli avvenimenti sul piano fisico si giudica davvero nel senso che la persona in questione deve andare là dove la porta il cavallo. Ma se si individuano le forze nascoste che operano in tutto l'avvenimento, allora si vede che gli eventi sono stati diretti verso quel punto – e che il partire troppo tardi del cocchiere faceva parte dell'intero complesso delle condizioni.

Tutto è necessario, ma non così inevitabile come si crede quando si esaminano gli avvenimenti unicamente sul piano fisico.

E di nuovo, quando si crede di poter trovare la causa prendendo sempre come causa ciò che precede immediatamente, allora potrebbe succedere quanto segue. Guardando dall'esterno si vede che due persone si incontrano. Ora si esamini un po' la cosa come si fa giustamente nello studio della natura.

Le due persone si sono incontrate: ora si analizzi dov'erano prima queste due persone, dov'erano l'ora prima di incontrarsi; dov'erano nell'ora ancora precedente; come si sono mosse per incontrarsi. Bene, possiamo seguire solo fino a un certo punto come una cosa ha «mosso» l'altra e come le due persone sono state fatte incontrare.

Un altro individuo non si occupa di queste indagini, ma ha appreso per caso che cinque giorni prima le due persone hanno stabilito di incontrarsi. Al che dice: «Sì, si incontrano a causa del fatto che si sono promesse di vedersi.»

Ecco, qui avete la possibilità di vedere come la causa non debba per forza trovarsi in ciò che viene immediatamente prima, che se spezziamo il filo della ricerca della causa prima dal giusto anello, non arriviamo per niente al relativo anello giusto, poiché possiamo seguire la catena delle cause sempre solo fino ad un certo anello.

Anche in natura possiamo arrivare solo fino a un certo anello – soprattutto nei fenomeni in cui sono coinvolti gli uomini. Ma se facciamo così e procediamo in modo da cercare sempre ciò che viene prima e crediamo di poter trovare la causa, cadiamo in un errore, in un'illusione.

Sì, miei cari amici, basta che ci riflettiate con ciò che siete finora riusciti a ricavare dalla scienza dello spirito.

Supponiamo di vedere una persona compiere un'azione qualsiasi sul piano fisico. Chi vuole limitare le proprie osservazioni al solo piano fisico vedrà come si è comportata in precedenza la persona in questione. Andando ancora più indietro vedrà come è stata educata, magari prenderà anche in considerazione, com'è di moda adesso, i fattori ereditari e via dicendo.

Ma supponiamo che nell'azione compiutasi sul piano fisico si sia riversato qualcosa che si può trovare solo nella vita che la persona in questione ha passato fra l'ultima morte e la nuova nascita.

Questo significa allora che non dobbiamo interrompere la linea delle cause alla nascita, e che troviamo qualcosa di simile al paragone dell'appuntamento. Quello che infatti compio adesso può essere stato prestabilito secoli prima – nella vita che si è svolta fra l'ultima morte e l'attuale rinascita. E ciò che è stato vissuto allora confluisce in quello che faccio e intraprendo ora.

La «necessità» è fatta così: che in un certo senso, senza penetrare nei mondi spirituali, non possiamo trovare sul piano fisico la causalità delle azioni umane: che forse una ricerca delle cause può essere una cosa del tutto sbagliata – una ricerca delle cause come viene fatta per gli eventi di natura esteriori.

Eppure, miei cari amici, se si osserva più attentamente il modo in cui l'agire umano è intrecciato negli eventi del mondo, si può giungere ad una certa visione soddisfacente anche di quella che chiamiamo «libertà» – nonostante ci si debba dire: esistono nessi di necessità. Ma ciò a cui si dà il nome di «ricerca delle cause» è forse in un primo tempo ristretto per il fatto che sul piano fisico non ci si può spingere fino al campo in cui si trova la causa.

Ma ora arriva qualcos'altro che va preso in considerazione, miei cari amici. Vedete, «libertà», «necessità» – sono due concetti straordinariamente difficili da comprendere e ancor più difficili da conciliare tra loro.

E non per niente i tentativi filosofici sono in gran parte falliti proprio sulla questione della libertà e della necessità, in gran parte per il motivo che gli uomini non hanno preso in considerazione le difficoltà che ci sono in questo campo. Per questo in queste conferenze mi adopero così tanto per portare alla vostra attenzione le difficoltà inerenti a queste questioni.

Se osserviamo gli avvenimenti umani, in un primo momento possiamo vedere, e dappertutto, il filo della necessità! Perché anche presentare ogni singola azione umana come un prodotto della libertà sarebbe un pregiudizio. Ancora una volta desidero spiegarmi con un esempio ipotetico.

Supponiamo che una persona stia crescendo: per il fatto che cresce in un certo modo è possibile

dimostrare che tutte le condizioni della sua vita sono state plasmate così da farla diventare un portalettere, un postino rurale che ogni mattina viene mandato in campagna con la posta da consegnare. Poi ritorna, e il mattino dopo esce di nuovo sul territorio.

Credo che tutti ammetterete che in questi processi si può riscontrare una certa «necessità»: se si studia tutto quello che è accaduto nell'infanzia di quest'uomo, se si mettono insieme tutti gli eventi che hanno agito sulla sua vita, si vedrà certamente come tutto ha concorso a fare di lui un portalettere di campagna. E poi come proprio lui, dato che quel posto era vacante, vi sia stato mandato per necessità.

E poi? Poi la libertà cessa del tutto, dato che lui ovviamente non può cambiare gli indirizzi sulle lettere che riceve – quali porte apre e quali richiude è dato da una necessità esterna, non vi pare? Vediamo non poca «necessità» in ciò che deve compiere.

Ma supponiamo ora che un altro individuo, magari più giovane – più giovane così che io adesso possa esporre quello che ho da esporre, senza che voi muoviate subito i più aspri rimproveri a questo giovane per il suo comportamento! – allora, un altro individuo, più giovane, che è ancora così giovane per cui fa quello che fa senza dover essere un fannullone, a questo giovane viene in mente di accompagnare il portalettere ogni mattina nel suo giro. E lo fa davvero. Si alza ogni mattina, si associa al portalettere, ne condivide ogni singola azione e poi ritorna. Lo fa per un certo periodo di tempo.

Sì, miei cari amici, non c'è dubbio che nel caso di quest'ultimo non possiamo parlare di necessità nello stesso modo che per il primo. Tutto ciò che infatti succede per mezzo del primo deve succedere necessariamente; mentre niente di ciò che avviene per mezzo del secondo dovrebbe effettivamente accadere – ogni giorno potrebbe non presentarsi, potremmo dire, e in un certo contesto obiettivo avverrebbe esattamente la stessa cosa. È ben chiaro, no?

Possiamo quindi dire: il primo fa tutto per «necessità», il secondo fa tutto per «libertà». Lo si può senz'altro dire. Eppure – in un certo senso fanno entrambi la stessa cosa!

Ci si potrebbe addirittura formare la seguente idea: si potrebbe perfino dire che questo secondo personaggio una volta vede presentarsi un bel giorno in cui non ha voglia di alzarsi. Potrebbe lasciar perdere, e invece si alza lo stesso perché vi si è abituato. Compie con una certa necessità quello che fa in libertà! Vediamo letteralmente fondersi insieme libertà e necessità.

Sì, miei cari amici, se si studia il modo in cui quel «secondo uomo» di cui vi ho parlato nella conferenza pubblica, alberga in noi – come abita in noi l'animico vero e proprio, che viene visto nella sua qualità quando si attraversa la soglia della morte –, non è in fondo molto diverso dal poter paragonare questo elemento animico che alberga in noi con un accompagnatore dell'uomo esteriore che si muove nel mondo fisico.

Per un comune materialista monista<sup>[1]</sup> un'affermazione come questa è qualcosa di orribile. Ma un monista materialista di questo tipo, come sappiamo, ha un punto di vista che gli fa dire: «Siete dei brutti dualisti, voi che credete che l'acqua consista di idrogeno e ossigeno. Bisogna vedere in tutto l'unità!» È un controsenso, nevvvero, dire che il monone, la monade «acqua» sia composta da idrogeno e ossigeno!

Bene, non c'è bisogno di farsi ingannare da questo tipo di monismo. Si tratta del fatto che ciò che siamo nella vita proviene davvero da due lati – e che ciò che proviene da due parti è veramente da paragonare al modo in cui l'idrogeno e l'ossigeno sono presenti nell'acqua.

La nostra fisicità esteriore infatti scorre nella linea ereditaria – e non solo con le caratteristiche fisiche, ma scorre anche con il modo in cui veniamo collocati a livello sociale in base all'ereditarietà. Abbiamo una determinata sagoma, un certo naso, un certo colore di capelli ecc. non solo per il fatto che nostro padre e

nostra madre avevano una certa forma, ma siamo anche predeterminati dalla situazione dei nostri antenati per quanto riguarda la posizione sociale esteriore e così via.

Quindi ciò che appartiene al piano fisico – non solo l'aspetto del nostro corpo fisico, la nostra forza muscolare ecc., ma tutto il modo in cui siamo inseriti nella vita – tutto ciò che appartiene al piano fisico, tutto questo scorre ininterrottamente nella linea ereditaria, da una generazione all'altra.

A ciò però si aggiunge da un altro lato ciò che viene dal mondo spirituale come nostra essenza individuale – e che in un primo momento non ha nulla a che vedere con tutte le forze presenti nella corrente ereditaria e nel susseguirsi delle generazioni – ciò che deriva dal mondo spirituale e che unisce spiritualmente delle cause che possono essere presenti in noi da secoli con le cause contenute nella corrente ereditaria e generazionale.

Abbiamo l'incontro di due esseri! E in effetti è così, possiamo giudicare nel modo giusto la cosa solo se consideriamo questo secondo essere che proviene dal mondo spirituale e che si unisce al fisico come una specie di «accompagnatore» del primo – proprio come una sorta di accompagnatore! Per questo ho scelto l'esempio dell'accompagnatore che partecipa a tutto. Anche la nostra vera anima «prende parte» in un certo senso agli avvenimenti esteriori.

Il secondo uomo, miei cari amici, quello che ha accompagnato il portalettere, l'ha fatto di sua spontanea volontà. Non si può negare che l'abbia fatto liberamente. Si potrebbero cercare delle «cause», ma le cause, rispetto alla necessità in cui è inserito il primo portalettere, si trovano nell'ambito della libertà. Egli ha fatto tutto di sua spontanea volontà.

Ma vedete, c'è una cosa che deriva per così dire di necessità da questa libertà: non potrete negare che, accompagnando il primo uomo per un certo periodo di tempo, il secondo sia diventato indubbiamente un buon portalettere. Saprà far bene quello che faceva colui che accompagnava. E potrà addirittura farlo meglio, poiché eviterà certi errori. Ma se il primo non avesse fatto quegli errori, lui non se ne sarebbe reso conto.

Non si può affatto pensare che per il secondo fosse utile riflettere sugli errori del primo. Se si pensa in maniera vitale si considererà un inutile rimuginare il fatto che il secondo si scervelli sugli errori del primo. È proprio non pensando agli errori, ma partecipando vivacemente a tutto e osservando gli interi processi che assimilerà le cose in maniera vitale e sarà «automaticamente» in grado di non fare quegli errori.

Così avviene con colui che vive in noi e ci «accompagna». Vedremo la faccenda nel modo giusto quando riusciremo ad elevarci all'idea che era necessario, inevitabile, ciò che abbiamo fatto; e che d'ora in poi portiamo nel futuro il nostro elemento animico, che ha imparato proprio per il fatto di averci accompagnati. Ma può averlo imparato soltanto in maniera vivente.

Quanto detto può perfino essere constatato all'interno di una vita. Possiamo paragonare fra loro tre uomini. Il primo agisce a vanvera, senza meta. A un certo punto della sua vita prova l'impulso di conoscere se stesso. Allora osserva le cose che ha sempre fatto bene, si bea di ciò che ha fatto bene. E adesso le cose che ha sempre fatto bene si sforza... be', di continuare a ripeterle! E in un certo senso farà delle cose proprio buone, non vi pare?

Un altro, di tendenza più ipocondriaca direi, vede di più i propri errori. Se mai uscirà dall'ipocondria, se mai supererà i suoi errori, se riuscirà ad andare oltre... beh, arriverà al punto di evitare sempre di nuovo questi errori.

Ma non otterrà quello che raggiungerà un terzo che si dice: «Quello che è successo era necessario, ma

nello stesso tempo forma la base del mio imparare, di un apprendimento dovuto all'osservazione – non solo a una critica oziosa, ma all'osservazione.» Se si comporta seguendo la vita non ripeterà ciò che è già successo – non si limiterà a trasferire il passato nel futuro – ma avrà rafforzato «l'accompagnatore» che è lui, l'avrà temprato ed è quello che porterà vivacemente nel futuro. Non ripeterà ciò che ha fatto di buono e non starà a evitare le sue parti negative, ma grazie al buono e al cattivo che ha fatto suo può lasciare semplicemente lì il passato così com'è, in quanto avrà rafforzato e temprato la sua vera anima, «l'accompagnatore».

E questo sarà il miglior rafforzamento dell'anima: lasciar stare quello che è successo e portarlo in maniera vivente verso il futuro. Altrimenti si finisce sempre per ritornare al passato in modo luciferico-arimanico. Il progresso nell'evoluzione è possibile unicamente se si affronta il necessario nel modo giusto. Come mai?

C'è qualcosa che si possa dire giusto in questo ambito? Anche a questo proposito desidero, concludendo, fare una specie di paragone che vi prego di serbare nella vostra anima fino a martedì prossimo, quando, basandoci su questo paragone, potremo aggiungere qualcosa a questa domanda.

Immaginate di voler vedere un oggetto esteriore. Lo potete vedere questo oggetto esteriore, ma non lo potete vedere se mettete uno specchio fra l'oggetto e voi stessi – perché allora vedete il vostro occhio. Se volete vedere l'oggetto dovete rinunciare a vedere il vostro occhio; e se invece volete vedere il vostro occhio dovete rinunciare a vedere l'oggetto.

Per via di un'interessante concatenazione di avvenimenti nel mondo si verifica la stessa cosa per quanto riguarda l'agire e il conoscere umani: tutto ciò che conosciamo lo conosciamo in un certo senso grazie a uno specchio. Conoscere significa sempre conoscere in un certo senso attraverso un riflesso. Se vogliamo osservare le azioni che abbiamo compiuto in passato, le guardiamo in realtà sempre come se fra noi e loro ci fosse uno specchio.

Ma se vogliamo agire, se vogliamo avere un rapporto diretto fra noi e il nostro agire, fra noi e il mondo, allora non possiamo tenere nessuno specchio, dobbiamo rinunciare a guardare ciò che si mostra nello specchio. E così è per quanto riguarda le nostre azioni passate: nell'istante in cui le guardiamo poniamo uno specchio davanti a loro, e allora le possiamo senz'altro conoscere. Possiamo lasciar lì quello specchio e riconoscerle con assoluta precisione. Questo senza dubbio andrà benissimo per certi scopi.

Ma se non siamo anche in grado di togliere lo specchio, tutta la conoscenza ottenuta non ci servirà a niente. Infatti, nell'istante in cui togliamo lo specchio non vediamo più ciò che ci appartiene, ma è solo allora che questo entra in noi, è solo allora che può diventare una cosa sola con noi.

Ed è così che dobbiamo fare con l'autosservazione. Ci dev'essere ben chiaro che finché guardiamo indietro, questo sguardo retrospettivo può solo darci l'occasione di assorbire in noi in modo vitale ciò che abbiamo visto. Ma non dobbiamo continuare per sempre a guardare, altrimenti lo specchio resta sempre lì! La nostra introspezione è molto simile a un guardare nello specchio: andiamo avanti nella vita solo se accogliamo anche nel nostro volere ciò che veniamo a sapere grazie all'autosservazione.

Miei cari amici, vogliate accogliere questo paragone nelle vostre anime, questo paragone che consiste nel fatto che si vede il proprio occhio solo se si rinuncia a vedere dell'altro, e che se si vuol vedere dell'altro bisogna rinunciare a vedere il proprio occhio. Vi prego di considerare questo paragone.

E sulla base di questo paragone martedì prossimo alle otto parleremo dell'autosservazione giusta e di quella sbagliata, avvicinandoci così sempre più alla soluzione della nostra domanda. In questa difficilissima questione umana – la questione della libertà e della necessità, e la concatenazione delle azioni degli uomini e degli avvenimenti mondiali – è davvero necessario considerare tutte le difficoltà. E

chi crede di poter giungere ad una soluzione relativamente a questa questione prima di aver individuato tutte le difficoltà si sbaglia di grosso.

Pertanto, miei cari amici, continueremo martedì prossimo con queste riflessioni.

[1] Il «monismo» di quei tempi era una varietà di materialismo di primo piano a livello culturale

Rudolf Steiner

l'educazione per l'uomo

Sappiamo noi adulti che cosa

vivono veramente i nostri bambini?

Londra, 20 novembre 1922

Può sembrare strano dover parlare di problemi pratici dell'educazione muovendo dalla prospettiva di una ben precisa concezione del mondo, ossia dalla prospettiva della “scienza dello spirito antroposofica”. Solo che in questo caso è la pratica educativa stessa ad offrircene l'opportunità.

Già avete avuto modo di sapere come quell'arte dell'educazione della quale mi permetterò di parlarvi questa sera venga in pratica attuata nella Scuola Waldorf (scuola steineriana). E come tale scuola abbia fatto sì che si applicasse su vasta scala ciò che fino ad allora erano idee, orientamenti che traggono origine dalla concezione del mondo di cui io sono fautore.

Alcuni anni fa, quando la questione dell'educazione era, si potrebbe dire, sulla bocca di tutti, accadde che Emil Molt, industriale di Stoccarda, manifestasse la volontà di fondare una scuola, destinata in un primo momento ai figli degli operai della sua fabbrica industriale. E si rivolse a me, perché io stesso fornissi alla scuola contenuto e orientamento pedagogici.

All'inizio si trattò di accogliere allievi provenienti da una classe sociale ben precisa e da un'altrettanto ben precisa Società che coltiva al proprio interno una concezione del mondo: si trattò di accogliere i figli dei proletari dell'impresa industriale Waldorf e un certo numero di figli di appartenenti alla Società Antroposofica. Ma ben presto il compito della scuola Waldorf si andò ampliando. Iniziammo con circa 150 allievi in otto classi ed oggi abbiamo 11 classi con più di 700 allievi.

Ciò ebbe come conseguenza che nell'agosto di quest'anno io venissi invitato qui in Inghilterra, a Oxford, a tenere un ciclo di conferenze sui principi della scuola Waldorf, dopo che alcuni amici della visione del mondo antroposofica, già a Natale, furono a Dornach per assistere a un ciclo di conferenze su tale arte dell'educazione.

L'iniziativa connessa con le conferenze di Oxford è all'origine dell'impulso a fondare qui un'Unione per l'educazione, il cui intento è di far sì che anche in Inghilterra si realizzino su vasta scala i principi dell'educazione dei quali parlerò questa sera.

Ho dovuto accennare a questa circostanza, affinché non pensiate che quelle di questa sera siano esposizioni puramente teoriche, ma vediate che ciò che sto per esporre scaturisce da un'arte dell'educazione veramente pratica.

A maggior ragione l'ho dovuto fare, essendo costretto questa sera a dare di tale arte niente più che pochi accenni. Gli impulsi che darò risulteranno incompleti anche per il fatto che i principi dell'educazione di

cui vi parlerò non rappresentano un programma astratto, ma una prassi quotidiana.

E se di pratica si tratta, non si può che esporre, vorrei dire a “titolo di esempio”, alcune delle cose prese dalla pratica stessa. Per chi parte da un programma la cosa è più facile: espone proposizioni di carattere generale, massime di carattere generale. Un procedimento simile è però inadeguato nel caso particolare dei principi educativi su cui poggia l'educazione Waldorf.

Ho già detto che si tratta di

fondare la pedagogia e l'educazione a partire da una comprensione scientifico spirituale del mondo, una comprensione del mondo che può condurre a una reale conoscenza dell'essere umano e, attraverso questa, anche ad una reale conoscenza dell'essere del bambino.

Se un pittore, o un altro artista, vuole esercitare la propria arte, deve far sue due cose: anzitutto – prendiamo il caso del pittore – deve appropriarsi di una certa dote di osservazione per quanto riguarda forme e colori. Deve poter creare a partire dall'essere del colore e della forma. Non può prendere le mosse da una conoscenza teorica, può partire soltanto da un vivente sentirsi immerso nell'essere della forma e del colore. Solo allora trova anche la seconda cosa di cui abbisogna, ossia la tecnica vera e propria.

L'educazione non viene intesa dalla scienza dello spirito antroposofica come una scienza, come una conoscenza teorica, ma come una vera arte.

Un'arte che ha a che fare con il materiale più nobile che esista al mondo: con l'essere umano stesso, con il bambino, che in modo così meraviglioso ci manifesta gli enigmi più profondi del mondo, consentendoci di vedere come, di anno in anno, si potrebbe dire di settimana in settimana, dalla fisionomia, dal gesto, da tutte quelle che sono le manifestazioni della vita infantile, emerge lo spirituale, l'animico, racchiusi nel suo profondo quale dote divina che origina da mondi spirituali.

La concezione di cui mi trovo a parlare qui parte dal fatto che, come al pittore è necessaria la dote dell'osservazione per poter successivamente realizzare l'opera con le proprie mani, con la propria anima e il proprio spirito, allo stesso modo è necessaria all'artista dell'educazione la capacità di osservare l'entità intera dell'uomo, quale si manifesta nel bambino.

Ma non si può pervenire a tale capacità, se l'osservazione dell'essere umano non va oltre il livello consentito dalla coscienza ordinaria, se non ci si innalza al di sopra di questa, fino a pervenire ad una reale osservazione della vita animica e spirituale. E proprio questo vuole la scienza dello spirito antroposofica.

Quella che oggi viene chiamata conoscenza, a dire il vero si può occupare soltanto di ciò che è corporeo, di ciò che parla ai sensi. Come possiamo oggi noi uomini conoscere l'animico, se non ci innalziamo verso una reale conoscenza spirituale? In verità non c'è altro modo di conoscere l'animico se non quello di osservarne le manifestazioni, le attività all'interno di noi stessi. Con un lavoro introspettivo riusciamo a conoscere il nostro pensare, il nostro sentire, il nostro volere, conosciamo le facoltà dell'animico.

Direi che possiamo cogliere l'animico in sé solo per mezzo di un giudizio. Il sensibile lo vediamo, lo percepiamo, ma l'animico ci si palesa grazie al fatto che ci facciamo un giudizio su certe caratteristiche della nostra vita interiore, un giudizio che ci fa dire come alla base di noi stessi ci sia appunto un elemento animico.

La scienza dello spirito, quale la intendo ora qui, non parte dalla coscienza ordinaria, ma cerca di sviluppare, in modo del tutto sistematico, forze latenti nell'anima umana, così che ne nasca – vi prego di



non spaventarvi per l'espressione – una sorta di “chiaroveggenza” esatta. È questo il modo per guardare a fondo, attraverso le qualità dell'animico, nell'animico vero e proprio.

Mediante un vedere spirituale si impara quindi a conoscere l'animico, nello stesso modo in cui si impara a riconoscere i colori sensibili mediante l'occhio, i suoni sensibili mediante l'orecchio.

La coscienza ordinaria conosce lo spirito, che governa il mondo, a dire il vero soltanto per deduzione, con una specie di sillogismo. Se rimaniamo nella coscienza ordinaria, possiamo soltanto dire: “Vediamo i fenomeni della natura, le manifestazioni dell'anima, e ne deduciamo che alla base di tutto ciò ci sia un elemento spirituale. La conclusione cui giunge il nostro ragionamento è che alla base di ciò che è corporeo vi sia un elemento animico, un elemento spirituale.”

La scienza dello spirito antroposofica sviluppa nell'anima delle forze latenti che rappresentano “organi di senso dello spirito” mediante i quali, se mi è concesso il paradosso, non si deduce semplicemente lo spirito, ma lo si sperimenta nello stesso vivente pensare.

Soltanto quando si ha la visione dell'anima, soltanto quando si sa sperimentare lo spirito nel pensare vivente, soltanto allora si può avere una reale conoscenza dell'essere umano. Allora si concretizza per mezzo della scienza dello spirito una conoscenza viva dell'essere umano, capace di compenetrare l'educatore, in modo che nel bambino in crescita egli possa vedere, in ogni istante di vita, come in lui agisca lo spirituale, come in lui agisca l'animico.

Egli non vede il bambino soltanto, se posso dir così, da fuori mediante i sensi, ma vede come nelle manifestazioni sensibili si esprima l'animico. Egli infatti prende le mosse da ciò che non è soltanto manifestazione dell'anima, ma immediata sostanza animica, che può essere veduta come lo sono i colori dagli occhi. Egli prende le mosse dal modo in cui lo spirito opera nel bambino, poiché lo riconosce, poiché quella conoscenza gli offre una scienza che in un pensare vivente coglie lo spirito stesso.

L'arte dell'educazione di cui vi sto parlando si basa dunque su una conoscenza vivente dell'essere umano, su una comprensione di ciò che nel bambino è in divenire in ogni istante della vita. Soltanto quando, nel modo appena accennato, si conosce, direi “il materiale” più nobile di cui possiamo disporre per l'esercizio di un'arte, la materia per un'arte dell'educazione, quando in tal modo si conosce l'essere umano, quando veramente si opera anche in campo educativo in favore dell'essere umano, soltanto allora si vedono cose del tutto diverse da quelle che si possono vedere mediante la coscienza ordinaria.

Sulla base di una simile scienza si può allora dare a insegnanti ed educatori una guida sul modo in cui, in scambio diretto e pratico con il bambino, essi possono formare quella che può venire veduta come anima in sé, quello che può venire sperimentato come spirito in sé.

Una vivente osservazione ci mostra appunto come lo spirito sia presente nel bambino non meno di quanto lo sia nell'adulto. Esso è però racchiuso nel profondo dell'interiorità infantile e deve prima conquistarsi il corpo. Riceviamo un'impressione del modo meraviglioso in cui lo spirito, che viene dato al bambino quale collaboratore divino, operi nell'organismo infantile, se possiamo vedere questo spirito stesso prima che ci parli attraverso il linguaggio, prima che possa manifestarsi attraverso il pensare intellettualistico.

Si riceve allora un'impressione tale che non ci consente affatto di dire: una cosa è la natura fisica dell'essere umano, un'altra cosa è lo spirito. La natura fisica che ci si manifesta nel bambino è tale per cui, molto più che nell'adulto, lo spirituale lavora in lui direttamente al fisico, lo permea totalmente.

In quanto adulti abbiamo lo spirito perché esso ci occorre per riflettere sul mondo. Il bambino ha lo spirito perché esso gli occorre dapprima per plasmarsi, quale scultore spirituale, il proprio organismo. E l'organismo fisico dell'uomo nel corso dell'ulteriore esistenza terrena è, molto più di quanto si creda, il

prodotto di ciò che lo spirituale racchiuso nel bambino compie proprio nell'organismo fisico.

Consentitemi anzitutto, per non fare semplicemente discorsi astratti, di esporvi alcune cose a titolo di esempio.

Chi, nella prospettiva della scienza fisica, osservi e guardi il bambino soltanto esteriormente, come fa la fisiologia sezionatrice quando ce ne mostra l'organismo, non vede come i singoli gesti che si ripercuotono su di lui agiscano nel fisico o nell'animico, come vivono in esso.

Faccio un esempio: il bambino viene sgridato, sta facendo una cosa qualsiasi e viene sgridato dall'adulto. Se il bambino viene sgridato dall'adulto, l'impressione che si fa su di lui è ben diversa da quella che sortiremmo se sgridassimo un adulto. Se sgridiamo il bambino dobbiamo riflettere sul fatto che esso è ancora organizzato in modo del tutto diverso dall'adulto.

L'adulto ha i propri organi di senso alla superficie del suo organismo. Con il proprio intelletto egli domina ciò che da essi gli proviene. Di fronte alle impressioni sensorie egli, muovendo dall'interno, gestisce una volontà completamente sviluppata.

Il bambino si abbandona totalmente al mondo esterno. Esso, se mi posso esprimere così, e intendo ciò non in senso figurato ma del tutto reale, è completamente organo di senso.

Vorrei esprimermi con assoluta chiarezza: consideriamo un lattante. Se lo guardiamo nella prospettiva della conoscenza esteriore, esso ci appare come se dovesse sentire, considerare il mondo nello stesso identico modo in cui lo sente, lo considera una persona adulta, con la sola differenza che il suo intelletto, la sua volontà non sono ancora così formati come lo sono in un adulto. Ma non è così!

L'adulto avverte il gusto per così dire soltanto sulla lingua e sul palato. Ciò che nell'adulto è già pervenuto alla superficie del suo organismo, nel bambino sta ancora più in profondità e ne compenetra l'organismo verso l'interno. Quando il bambino assume gli alimenti, diventa per così dire tutto sensazione di gusto, così come diventa tutto sensazione di luce quando la luce, i colori penetrano nel suo occhio.

Ciò non va inteso in senso figurato, è qualcosa di reale: se il bambino viene esposto alla luce, questa non vibra soltanto nel suo sistema nervoso, ma vibra anche attraverso il suo respiro, il suo sistema sanguigno, vibra attraverso l'intero organismo così come, nell'adulto, essa agisce unicamente nell'occhio.

Il bambino è interiormente tutto organo di senso. E così come l'occhio è dedito al mondo, così come vive interamente nella luce, allo stesso modo il bambino vive interamente nell'ambiente che lo circonda. Esso porta in sé lo spirito al fine di accogliere, con l'intero suo organismo, ciò che vive nell'ambiente fisico attorno a lui. Se dunque sgridiamo un bambino, il suo organismo si viene a trovare in un'attività ben determinata. Sgridare un bambino fa sì che qualcosa in lui vibri interiormente in modo molto più intenso di quanto non accada in un adulto, poiché quest'ultimo possiede forze di reazione.

Ciò che viene in tal modo suscitato si tramuta in un ristagno della vita animico-spirituale del bambino, si trasferisce immediatamente all'organizzazione corpo-rea. E se succede sovente di sgridare un bambino, o di spaventarlo, allora non agiamo soltanto sulla sua anima, ma su tutta la sua organizzazione fisica.

La salute dell'adulto fin nella sua più tarda età è nelle nostre mani, e dipende dal modo in cui ci relazioniamo con l'ambiente che circonda il bambino. Il mezzo educativo più importante per i primi anni di vita di un bambino è il modo in cui si comportano gli adulti accanto a lui.

Se il bambino è esposto a un'attività continua e frenetica nell'ambiente attorno a lui, tutta la sua organizzazione non farà che assumere in sé l'inclinazione ad agire in maniera precipitosa.

E chi sia un tal conoscitore dell'essere umano da sapere osservare muovendo dallo spirito e dall'anima, sa anche vedere in un bambino di undici, dodici anni come egli sia stato trattato, sa vedere se egli abbia vissuto in un ambiente irrequieto, frenetico, o in uno a lui adatto, oppure se l'ambiente intorno a lui si muoveva con troppa lentezza.

Questo lo si vede dal passo del bambino. Se si è trovato in un ambiente in cui si agiva precipitosamente, in cui tutto scorreva con esagerata velocità, in cui le impressioni mutavano costantemente, allora vedremo il bambino camminare a passi leggeri. Il modo in cui il bambino accoglie l'ambiente che gli sta intorno si imprime, fin nel passo, fin nel modo di camminare, nella sua organizzazione fisica.

Al contrario, se il bambino si trova in un ambiente che non gli offre sufficienti stimoli, che lo induce continuamente alla noia, lo vediamo in età più tarda andare per il mondo con un passo quanto mai pesante.

Menziono questi esempi perché sono particolarmente vistosi e perché mostrano fino a che punto l'osservazione dell'essere umano possa affinarsi. Se sappiamo osservare nel giusto modo il bambino nella sua prima età, possiamo vedere da questi esempi cosa gli si può dare. In questa prima età infatti il bambino è per l'intero suo ambiente circostante un essere che imita, un essere che imita anche in rapporto a ciò che deve fare o non fare, nell'ambito animico come in quello morale. Anche a questo proposito vorrei fare un esempio. Chi nella vita abbia avuto molto a che fare con simili cose può appunto fare esperienze come questa.

Una volta venne da me un padre e mi disse: "Il nostro bambino finora si è sempre comportato bene, ha sempre fatto cose che noi potevamo moralmente approvare. Ma ora ha rubato del denaro!"

Ebbene, chi conosca realmente l'entità umana, in un caso del genere chiede: "Ma da dove il bambino ha preso il denaro?" Gli viene risposto: "Dall'armadio". "Chi prende il denaro dall'armadio, giorno dopo giorno?" chiede ancora. "La madre!"

Il bambino ha visto la madre, giorno dopo giorno, prendere denaro dall'armadio. Egli è un essere che imita, in quanto organismo sensorio animico è completamente dedito all'ambiente circostante, nel mettere in movimento il proprio essere fa quelle stesse cose che vede fare nell'ambiente intorno a lui.

Il bambino nei primi anni di vita non si attiene affatto alle ammonizioni, non ai comandi e neppure ai divieti, che hanno debole presa sulla sua anima. Il bambino si attiene unicamente a tutto ciò che vede nell'ambiente attorno a sé.

Solo che egli vede con molta, molta più precisione degli adulti, anche se non porta a coscienza ciò che vede. E ciò che egli osserva nell'ambiente circostante lascia un'impronta sul suo organismo. L'intero organismo diventa una riproduzione di ciò che il bambino vede nell'ambiente che lo circonda.

Nella nostra moderna conoscenza sopravvalutiamo moltissimo quella che chiamiamo l'ereditarietà. Quando di una persona, in una fase più matura della sua vita, si considerano le facoltà, si dice che in gran parte le ha "ereditate" sulla via di una pura trasmissione fisica attraverso le generazioni.

Chi sia un vero e proprio conoscitore dell'essere umano vede però come i muscoli del bambino si formino secondo le impressioni del suo ambiente, a seconda che noi lo trattiamo con dolcezza, con delicatezza, con amore, o in altri modi; vede come la respirazione e la circolazione del sangue si formino in base ai sentimenti che il bambino prova.

Se il bambino sperimenta sovente come una persona qualsiasi del suo ambiente circostante gli si avvicini con amore, così da instaurare, sulla base di una sintonia istintiva col bambino, il ritmo corrispondente alla

sua intima entità, come conseguenza di ciò il bambino avrà, per quanto riguarda l'organizzazione più sottile, un apparato respiratorio sano.

Se vi chiedete da dove provengano in un uomo adulto le disposizioni per un organismo sano ed efficiente, cercate la risposta a questa domanda andando a vedere cosa, dall'ambiente circostante, abbia agito sul bambino, unico grande organo di senso; cosa dalle parole, dai gesti, dall'intero comportamento dell'ambiente attorno a lui sia fluìto nei suoi muscoli, nella sua circolazione sanguigna, nella sua respirazione.

Vedrete come il bambino non sia un imitatore soltanto in rapporto all'apprendimento del linguaggio – che poggia totalmente sull'imitazione per cui egli, anche nel fisico, si forma e rafforza prima di ogni altra cosa gli organi destinati alla facoltà del parlare – ma vedrete come in tutto l'organismo, e precisamente nelle sue parti più sottili, il bambino sia un'impronta di ciò che noi compiamo nell'ambiente attorno a lui.

E così possiamo dire: il modo in cui un uomo procede nella vita fino alla più tarda età dipende dall'organismo, debole o forte, che egli si è formato, e quindi dalle possibilità che ha di affidarsi ad esso. Di ciò egli deve – o anche non deve – essere grato alle impressioni ricevute durante l'infanzia e decise dal suo ambiente.

Ciò che ora vi ho detto dell'uomo che cresce come di un essere che imita, riguarda il primo periodo di vita del bambino, dalla nascita fino al cambiamento dei denti, ossia fino al settimo anno circa, come ce lo dimostra una reale conoscenza dell'uomo. Nel corso di quel settimo anno nel bambino cambiano molte più cose di quanto non si sia soliti credere.

Nella seconda parte della conferenza, dopo che questa prima sarà tradotta, illustrerò ciò che subentra in un momento successivo dello sviluppo del bambino e come ciò costituisca il fondamento di una vera prassi educativa e di una vera arte dell'educazione.

\* \* \*

All'incirca intorno al settimo anno nel bambino non ha luogo solo il cambiamento dei denti, che si presenta come sintomo fisico di una trasformazione della natura umana; in lui ha luogo anche una completa trasformazione dell'essere animico.

Se fino al cambio dei denti il bambino è essenzialmente un essere che imita ed è nella sua natura dover modellare il proprio organismo fisico, seguendo le forze dell'imitazione, intorno al settimo anno, con la seconda dentizione, egli avverte la necessità di potersi abbandonare al proprio ambiente non più fisicamente, ma animicamente.

Se fino al cambio dei denti tutto ciò che si trova nell'ambiente che circonda il bambino penetra, si potrebbe dire, nelle profondità dell'essere infantile, nel secondo periodo della vita, dalla seconda dentizione fino alla maturità sessuale, penetra in lui ciò che si fonda sull'autorità naturale di coloro che educano o insegnano.

Tale autorità naturale si esprime nel fatto che il bambino non ha il desiderio di apprendere, in un modo o nell'altro, le arti degli adulti, vale a dire la lettura, la scrittura e altre cose simili a partire dalla propria natura. È un errore incalcolabile credere che il bambino abbia anche il più lieve impulso a far proprie quelle cose che sono il mezzo per comprendere, per esprimere ciò che gli adulti fanno.

Solo ciò che scaturisce dall'amorevole dedizione all'autorità naturale agisce nel bambino favorendo realmente il suo sviluppo.

Il bambino impara le cose, se le impara, non per un “motivo” qualsiasi insito nella lezione. Egli impara, perché vede ciò che l’adulto sa e fa; perché dall’adulto, che è il suo educatore e la sua autorità naturale, sente dire: “Questa è la cosa giusta da fare” – e così via.

Questo vale anche per le norme morali. Ho avuto modo di indicare come, fino al cambiamento dei denti, anche l’elemento morale debba venire accolto dal bambino attraverso l’imitazione. Dal settimo fino al quattordicesimo anno circa, dal cambio dei denti fino alla maturità sessuale, tutto deve venire accolto attraverso la dedizione amorevole all’autorità naturale.

Non possiamo accostarci al bambino in modo intellettualistico, ricorrendo al precetto: “Questo è bene” oppure “Questo è male”. Il bambino deve crescere nel sentimento che fa sì che egli consideri bene ciò che l’autorità naturale gli rivela come bene. E deve avere disgusto per il male che l’autorità naturale gli presenta come tale.

Per il bambino non dovrebbero esistere altri motivi di piacere o dispiacere per ciò che è bene o per ciò che è male, se non quelli che l’autorità che è accanto a lui gli rivela rispetto al bene o al male. Non perché, sulla base di un giudizio intellettuale, una certa cosa gli si presenta buona o cattiva in sé, ma perché l’educatore la trova tale.

In un’educazione reale, vera, questa è la cosa essenziale. Dal cambio dei denti fino alla maturità sessuale, tutto quanto è morale, anche tutto quanto è religioso, deve pervenire al bambino attraverso l’uomo. Ciò che importa, ciò che è essenziale è il rapporto con l’insegnante, con l’educatore.

Ogniquale volta si portino incontro al bambino cose per le quali si fa appello alla sua forza di giudizio, nella sua interiorità molto viene ucciso.

È pur vero che il bambino ora non è più completamente organo di senso, ma quantunque abbia già trasferito i propri organi di senso alla superficie del corpo, vive in essi con tutta la sua anima. Dall’elemento intellettualistico, per mezzo del quale i sensi vengono regolati dal punto di vista organico, egli non sortisce nulla, ma se ogni cosa gli muove incontro in immagine animata, egli può abbandonarsi all’autorità naturale della personalità dell’educatore.

Questo però esige da noi che, nel periodo che va dalla seconda dentizione alla maturità sessuale, si educi in modo prettamente artistico, che si parta sempre dall’elemento artistico.

Il bambino deve imparare a leggere e a scrivere e per questo gli portiamo incontro i segni dell’alfabeto. Ma con la forma che i segni dell’alfabeto hanno oggi, nella nostra civiltà moderna, egli non ha alcuna relazione, alcun rapporto.

Sappiamo come questi segni dell’alfabeto provengano da determinate culture e come esse stesse derivino dall’imitazione pittorica immaginativa di cose e di processi esteriori. La storia ha preso le mosse dalla scrittura per immagini. Nel portare la scrittura incontro al bambino, anche noi dobbiamo partire dall’immagine.

Perciò a Stoccarda, nell’arte dell’educazione della scuola Waldorf, ci atteniamo al principio di non iniziare affatto dai segni dell’alfabeto in quanto tali. Al bambino che a sei, sette anni fa il suo ingresso nella scuola questo può risultare difficile, ma la difficoltà verrà superata. E verrà superata se con la nostra autorità stiamo accanto al bambino nel giusto modo, così che egli abbia il seguente sentimento: “Anch’io voglio fare ciò che il maestro crea dal colore, dalla forma, poiché voglio diventare come lui!”

Tutto dev’essere appreso per questa via indiretta. Ma può venire appreso soltanto se in effetti sussiste, non solo esteriormente, ma anche interiormente, un rapporto tra il maestro e l’allievo, che effonda

l'elemento artistico su tutto ciò che viene offerto come insegnamento ed educazione.

Tra colui che educa ed il bambino agiscono infatti tanti elementi imponderabili. Qui non agisce soltanto l'acquisita abilità a educare o altre cose analoghe; prima di tutto vi agisce l'atteggiamento interiore, vi agisce una percezione affine al sentire, vi agisce l'intera disposizione d'anima del maestro. Quest'ultima può trovare un orientamento adeguato solo se anche il maestro in quanto tale è in grado di accostarsi allo spirituale del mondo.

A questo punto, per caratterizzare ciò che intendo voglio di nuovo servirmi di un esempio, un esempio cui ricorro volentieri.

Supponiamo di voler dare al bambino impulsi morali-religiosi. Il momento appropriato si situa all'incirca intorno al nono, decimo anno. Nell'educazione da me intesa si può leggere dallo sviluppo del bambino ciò che di anno in anno, persino di mese in mese, gli si deve portare incontro.

Supponiamo che, a nove, dieci anni, io voglia parlargli dell'immortalità dell'anima umana.

Posso fare al riguardo discorsi intellettualistici: questo non solo non farà alcuna impressione sul bambino, ma addirittura atrofizzerà la sua anima. Se infatti davanti al bambino parlo dell'elemento morale-religioso in modo intellettualistico, a ciò che io dico non si unisce nulla di animico.

L'animico poggia su elementi imponderabili, che devono agire tra insegnante e bambino.

Posso portare plasticamente incontro al bambino – con un “simbolo”, un'immagine – in modo artistico, ciò che egli deve sperimentare riguardo all'immortalità dell'anima. Posso dirgli:

“Guarda il bozzolo in cui è racchiusa la farfalla: essa si apre un varco attraverso il bozzolo, vola via e si libra poi nella luce del sole! Lo stesso accade con l'anima dell'uomo: essa è nell'organismo umano come la farfalla nel bozzolo! Quando l'uomo varca la soglia della morte, essa lascia l'organismo e si muove libera nel mondo spirituale!”

Ebbene, abbiamo due modi di insegnare questo al bambino. Come insegnante ci si può sentire così intelligente da dirsi: “Io sono intelligente, il bambino è stupido. Egli non può capire come io, con la mia intelligenza, mi spiego l'immortalità dell'anima. Dunque formo per lui un'immagine, mi sforzo di formare tale immagine.”

Se io invento l'immagine soltanto per il bambino, mentre io stesso mi sento immensamente superiore ad essa, l'impressione che farò su di lui passerà presto e per di più disseccerà qualcosa nella sua interiorità.

Io posso però, mediante la sensibilità del mio animo, pormi davanti al bambino in un altro modo; posso dirmi:

“Io stesso credo a questa immagine! Non sono io a inventarla. Le potenze divino-spirituali medesime pongono nella natura il bozzolo e la farfalla che vola via, per mostrarmi un'immagine reale, che la natura stessa ha collocato nel mondo, di ciò che io devo comprendere riguardo all'immortalità dell'anima. L'immortalità dell'anima mi si presenta a un livello più semplice, più elementare, nella farfalla che scivola fuori dal bozzolo. Dio stesso ha voluto mostrarmela in essa.”

Soltanto se sono capace di credere io stesso alle immagini che formo, allora tra me e il bambino avviene qualcosa di sovrasensibile, singolare ed invisibile. E se con questo approfondimento animico pongo davanti al bambino ciò di cui io stesso sono convinto, allora l'immagine che gli offro è qualcosa che mette radici in lui per tutta la vita e che continua a svilupparsi. Se nel periodo che va dal cambio dei denti

alla maturità sessuale sappiamo trasporre ogni cosa in un insegnamento per immagini, avremo come risultato che non daremo al bambino concetti finiti, il più esatti possibile, ai quali egli si deve attenere. Se gli inculchiamo simili concetti è come se volessimo attanagliare la sua mano in un macchinario, per non farla crescere liberamente.

L'importante è che si comunichino al bambino concetti interiormente mobili, concetti che crescano come crescono le nostra membra, in modo che ciò che noi creiamo davanti a lui possa, quand'egli avrà diciotto, diciannove, venti, quarant'anni, trasformarsi in qualcosa di totalmente diverso.

Di queste cose può farsi giudice soltanto colui che non osserva il bambino solo nell'attimo presente e si chiede quali bisogni, quali forze di sviluppo egli abbia, ma ha uno sguardo panoramico sull'intera vita umana. Ciò fluirà per lui in una naturale arte dell'educazione. E anche a questo proposito voglio portarvi un esempio.

Supponiamo di riuscire ad ottenere dal bambino, tra il cambio dei denti e la maturità sessuale, una profonda venerazione nei confronti dell'educatore. Vorrei evidenziare con un esempio l'intensità e la forza che devono esserci.

Chi analizza a fondo questi fatti sa quale fortuna abbia rappresentato per la sua vita, fino alla più tarda età, l'essersi potuto trovare in un ambiente in cui ebbe modo di sentir parlare di un parente venerato, ma che ancora non gli era capitato di incontrare. E viene il giorno in cui può andare a fargli visita! Con timida venerazione – per tutto ciò che ha udito su di lui, per l'immagine che gliene è stata data – va a questo incontro.

Con timida venerazione vede aprirsi la porta. Quel poter levare lo sguardo verso qualcuno che sia degno di venerazione è qualcosa di immane!

Se si sono potuti provare simili sentimenti di venerazione, se si è potuto in tal modo levare lo sguardo verso una persona, qualcosa si radica nell'anima umana, qualcosa da cui, ancora nella più tarda età, si possono trarre i frutti. Lo stesso accade con i concetti mobili, viventi, che portiamo incontro al bambino, con ciò che non gli viene imposto dall'esterno.

Chi fa sì che il bambino, in timida venerazione, levi realmente lo sguardo verso l'autorità naturale, genera in lui qualcosa fino alla più tarda età che vorrei esprimere nel modo seguente: sappiamo come vi siano persone che, una volta raggiunta una certa età, sono come un balsamo per l'ambiente in cui vivono, e come non occorran loro molte parole, poiché le parole che esse esprimono agiscono come una benedizione. Non si tratta del contenuto di ciò che esse dicono, ma di qualcosa che permea la loro voce.

È una benedizione potersi trovare, negli anni dell'infanzia, accanto a simili persone. Se guardiamo indietro nella vita di una di queste persone, se guardiamo a ciò che le fu dato durante l'infanzia, nel periodo che va dal cambio dei denti alla maturità sessuale, a ciò che imparò allora, troviamo che imparò a “venerare”, a sentire venerazione in senso morale; troviamo che le fu insegnato a levare lo sguardo in modo giusto, in modo religioso, verso le potenze superiori dell'universo; troviamo dunque una persona che, se posso dir così, imparò a “pregare” nel modo giusto.

Ciò che viene interiormente appreso attraverso la venerazione, qualora si sia imparato a pregare in modo giusto, nella vecchiaia si trasforma in forze di benedizione, nelle forze in virtù delle quali una persona può essere un balsamo per chi le sta intorno. E al fine di esprimere nel modo più immaginativo e individuale possibile ciò che intendo, vorrei dire: chi da bambino non imparò mai a giungere le mani per pregare, non potrà mai sviluppare nella vita la forza che occorre per allargare le mani in segno di benedizione.

È essenziale quindi che non ci appropriamo di qualche idea astratta per propinarla al bambino, ma che sappiamo cosa dobbiamo fare insieme a lui, cosa abbiamo da svolgere se vogliamo formare nella sua anima qualcosa che sia significativo e fecondo per l'intera vita.

Non porteremo dunque immediatamente incontro al bambino la lettura e la scrittura, ma cominceremo con la scrittura, muovendo dall'elemento artistico, traendo dall'immagine tutti gli astratti segni dell'alfabeto che esistono al mondo. Insegnandogli in tal modo come prima cosa a scrivere, ci conformiamo a ciò di cui ha bisogno, e cioè di non usare soltanto la sua capacità di osservazione, non soltanto la testa, ma tutto il suo essere.

Dapprima insegneremo al bambino a scrivere, e se nel modo appena indicato faremo sì che egli accolga la scrittura attraverso l'immagine, impegnando tutto il proprio essere, non soltanto il capo, gli diamo ciò che va bene per lui. Se in questo modo ha imparato a scrivere, poi può imparare a leggere.

Chi è troppo vincolato all'attuale sistema scolastico, dirà: "Sì, ma in questa maniera il bambino impara più lentamente a leggere e a scrivere."

È vero, ma si tratta di vedere se la velocità a cui oggi ci si attiene sia quella giusta! In fondo va bene solo se si coinvolge il bambino nell'apprendimento della lettura non prima dell'ottavo anno d'età, così che ogni cosa venga creata a partire dall'elemento immaginativo, dall'elemento artistico.

Colui che, per mezzo di una reale concezione animico-spirituale dell'essere umano, è diventato un conoscitore di uomini, potrà osservare l'uomo in tutti i suoi particolari, e dall'osservazione fluirà poi l'arte dell'educazione. Supponiamo di avere un bambino che cammina puntando il piede in terra con eccessiva forza. Questo proviene dal fatto che, prima del cambio dei denti, si è agito sulla sua anima in modo sbagliato. Possiamo però in qualche modo riparare, portandogli incontro dall'interno, attraverso le immagini che noi suscitiamo, l'elemento artistico e vivificare nel periodo successivo al cambio dei denti ciò che quell'essere ha plasmato fino alla seconda dentizione.

Perciò colui che è un vero conoscitore dell'essere umano, di fronte a un bambino che poggia il piede in terra con troppa forza dovrà in prevalenza fare in modo di impegnarlo artisticamente, facendolo dipingere o disegnare.

Al contrario, la successiva formazione caratterologica di un bambino che poggia il piede in terra con troppa leggerezza, che cammina danzando, e l'elemento morale più profondo dipendono dagli impulsi che noi gli diamo in ambito musicale.

E così, se sappiamo guardare profondamente negli esseri umani, in ogni singolo caso siamo in grado di dire in che modo dobbiamo portare nell'insegnamento ciò che in esso riversiamo in immagini.

Possiamo dire: fino al cambio dei denti il bambino trova nell'ambito familiare e in quello dei propri genitori il primo e più adatto ambiente. Ma a questo dobbiamo affiancare scuole materne, gruppi di gioco. Per mezzo del gioco quale attività infantile faremo ciò che è giusto solo se sappiamo in che modo ciò si inserisce nel bambino, nel suo organismo fisico.

Basti pensare come a un bambino, a cui accada ad esempio di ricevere una bambola di produzione industriale, una cosiddetta "bella bambola", con il viso persino ben dipinto, una bambola quindi completa in tutto e per tutto, come appunto a quel bambino – e questi son fatti che non è possibile osservare per mezzo di un'anatomia grossolana – si appesantisca il flusso sanguigno, come la sua organizzazione fisica ne venga danneggiata. Noi siamo assolutamente ignari del grave errore che compiamo, siamo assolutamente ignari del modo in cui questo agisce sul bambino!



Se invece realizziamo noi stessi davanti a lui una bambola, ricavandola da alcuni stracci, e le facciamo due occhi, in modo che il bambino partecipi al processo di creazione, al movimento, allora egli accoglie il tutto nell'agilità del suo organismo, facendolo entrare nel suo sangue, nel suo sistema respiratorio.

Supponiamo ad esempio di avere davanti a noi un bambino malinconico. Chi lo consideri soltanto dall'esterno, senza una visione animica, dirà: "Un bambino malinconico è un bambino interiormente "nero" (come indica la parola greca); quindi dobbiamo fare in modo che nel suo ambiente ci siano colori vivaci, dobbiamo procurargli dei giocattoli in cui ci sia il più possibile del rosso e del giallo, dobbiamo vestirlo con abiti più che mai chiari, affinché attraverso questi colori egli si svegli, affinché venga da essi ravvivato."

No, non si sveglierà! Tutto ciò non farà che provocare in lui uno shock interiore, tutte le sue forze vitali verranno spinte nella direzione opposta. Nelle vicinanze di un bambino malinconico, chiuso in se stesso, dobbiamo fare in modo che ci siano proprio colori e giocattoli blu e bluviola.

Al contrario, se vogliamo favorire un bambino interiormente attivo, dobbiamo accostargli colori chiari. Ciò gli consente di porre il proprio organismo in armonia con l'ambiente. La mobilità e la luminosità di ciò che sta intorno a lui diventano terapeutiche proprio per quanto in lui è forse troppo fluttuante, troppo nervoso.

In tal modo da una reale conoscenza dell'uomo è possibile apprendere fin nei minimi particolari, fin nell'immediata prassi quotidiana, ciò che si deve fare accanto al bambino quando si tratti di educare e di insegnare.

Chi educa in questo modo ammetterà che in fondo si tratta di speculazioni da parte nostra sulle cose che pensiamo corrispondano a ciò di cui egli ha bisogno a questa o a quell'età, a ciò che noi gli dobbiamo propinare; ma chi sa che il bambino può accogliere dal proprio ambiente soltanto ciò per cui ha una predisposizione nel proprio organismo, si dirà quanto segue:

Supponiamo che un bambino non abbia la predisposizione ad essere costantemente attivo nel mondo esterno in modo energico, ma a lavorare nel piccolo, direi quasi in direzione artistica. Se si fa lavorare manualmente un simile bambino – perché questo è ciò che noi ci siamo messi in testa gli faccia bene – le disposizioni che egli ha per un qualsivoglia lavoro più fine si atrofizzano. E quelle disposizioni di cui ci siamo fatti l'idea che siano generalmente umane, che le si debba coltivare in ogni essere umano, e che proprio per tal motivo vorremmo coltivare, a quel punto si atrofizzano del tutto. Il bambino non si fa problemi: nel periodo che va dalla seconda dentizione alla maturità sessuale egli esegue il lavoro che gli è stato imposto, ma in lui non rimane nulla, in lui non cresce nulla di ciò che in tal modo gli è stato propinato.

Nel modo di educare da me inteso è importante soprattutto che l'educatore abbia un fine senso per ciò che vive nel bambino, e che da ciò che corporeamente, animicamente e spiritualmente osserva in lui, sappia in ogni istante fare ciò che è giusto, prendendo le mosse dal proprio "istinto di insegnante".

In tal modo l'insegnante potrà cogliere la pedagogia dal bambino stesso, mentre cresce. Per quanto riguarda la pedagogia della scuola Waldorf, il piano di studi nasce osservando il bambino!

Tutto quello che deve essere fatto, non solo anno dopo anno, ma mese dopo mese, settimana dopo settimana, lo si deve leggere dal bambino, affinché gli si possa portare incontro ciò che egli, per sua natura, richiede.

La professione di insegnante esige il massimo altruismo, perciò non tollera che si abbia in una maniera o nell'altra un programma prestabilito, ma induce a trattare il bambino in modo tale che, in virtù del

rapporto che scaturisce dal fatto di essergli accanto, in fondo non si fa che offrirgli l'opportunità di svilupparsi da se stesso.

Lo si potrà fare nel migliore dei modi se tra il settimo e il quattordicesimo anno di età, ossia proprio nel periodo dell'obbligo scolastico, si rinuncia completamente ad appellarsi all'intelletto, se si fa tutto in modo artistico. In questo modo sia il fisico che l'animico, come pure ciò che già forma lo spirituale, si rivestono di immagini.

Quando il bambino si trova nel nono, decimo anno d'età, dobbiamo rivestire d'immagine proprio anche l'elemento morale. Non dobbiamo dare dei precetti morali, non dobbiamo dire: "Questo è bene" oppure "Questo è male", ma descrivergli, presentargli uomini buoni, in modo che per questi uomini buoni egli nutra simpatia. Oppure descrivergli uomini cattivi, in modo che possa nutrire antipatia nei confronti del male. Attraverso l'immagine possiamo sviluppare nel suo animo il sentimento morale.

Ciò che ho voluto darvi non sono che brevi accenni riguardanti il secondo periodo della vita. Nella terza, brevissima parte della mia conferenza, dopo che la seconda è stata tradotta, dirò come da tutto l'insieme scaturisca un'educazione fondante, che non ha valore solo per il breve periodo dell'infanzia, ma per l'intera vita umana.

\* \* \*

Potrete cogliere nel modo migliore fino a che punto, attraverso l'arte dell'educazione qui descritta, partendo dall'infanzia, si debba sortire il giusto effetto sull'intera vita dell'uomo dalla nascita fino alla morte, prendendo in considerazione un singolo aspetto dell'ambito educativo: la cosiddetta "arte euritmica". L'arte euritmica, che in questi giorni è stata presentata a Londra anche in spettacoli pubblici, è qualcosa che ha anche un lato pedagogico didattico.

L'arte euritmica consiste nel suscitare effettivamente dalle profondità della natura umana movimenti di una o più persone, così che tutto ciò che in essi appare fluisca dall'organismo, nello stesso modo in cui, conformemente alle leggi naturali, fluiscono da esso i suoni della voce umana o il canto.

In questa arte euritmica ogni singolo gesto, ogni mimica, non ha nulla di arbitrario; essa ci mostra un vero e proprio linguaggio, che può venire "euritmicamente", ossia visibilmente, sia cantato attraverso determinati movimenti, sia parlato.

Le possibilità di movimento dell'essere umano intero, che nei suoni della lingua vengono trattenute e che, metamorfosate, si trasferiscono nei suoni che udiamo, nell'arte euritmica vengono plasmate come una lingua visibile.

Ebbene, nella scuola Waldorf abbiamo introdotto "l'euritmia", dalla prima classe elementare alle superiori. E si vede come effettivamente il bambino ami questa lingua visibile nella quale, così come nella lingua parlata un suono equivale ad un'espressione dell'anima, allo stesso modo ogni movimento delle dita, della mano, ogni movimento di tutto il corpo equivale a un reale suono vocalico o consonantico, con la sola differenza che esso è visibile.

Si vede come il bambino, nell'età che corrisponde al cambio dei denti e ancora oltre, fino alla maturità sessuale, si immedesima in questa lingua in modo tanto naturale quanto era naturale per lui, da piccolo, trovarsi immerso nei suoni vocalici e consonantici. Si vede come l'organismo infantile in tutte le sue componenti di corpo, anima e spirito – e l'arte euritmica è al tempo stesso una ginnastica animico-spirituale – s'immerga in tale lingua euritmica con la stessa naturalezza con cui visse dentro i suoni; si vede come egli avverta che con ciò gli viene dato qualcosa che proviene direttamente da tutto il suo organismo.

Accanto alla ginnastica dunque, che per lo più deriva il proprio essere dall'osservazione del corpo fisico esteriore, vi è l'euritmia che, grazie all'osservazione dell'animico-spirituale, rappresenta qualcosa in cui in ogni movimento l'uomo si percepisce non solo in quanto corpo, corpo pervaso d'anima, ma come anima pervasa di spirito, dentro il corpo che l'anima stessa ha plasmato.

E ciò che l'uomo sperimenta quale arte euritmica agisce poi da un lato in modo straordinario su tutte le predisposizioni che sono in lui e dall'altro, per la sua fertilità ed efficacia, altrettanto fortemente sulla vita intera.

Potete far fare al bambino tanta buona ginnastica esteriore quanta ne volete, ma se essa viene fatta solo seguendo le leggi del corpo, con essa non riuscirete a preservare il bambino, in più tarda età, da ogni genere di malattie del ricambio, neppure dai reumatismi, ossia da quelle malattie che in seguito diventano malattie del ricambio. Ciò che si ricava dalla ginnastica non fa che indurire il corpo fisico.

Ciò che invece si ottiene traendo ogni singolo movimento dallo spirito e dall'anima, fa sì che per tutta la vita spirito e anima regnino sovrani sull'animico e sul fisico.

Mediante la ginnastica esteriore non impedito al corpo sessantenne di diventare fragile. Ma se educate il bambino in modo da fargli fare una ginnastica i cui movimenti sono ricavati dall'anima, se tenete la lezione in modo così plastico da far sì che l'immagine, che altrimenti impegnerebbe l'anima, passi in modo animico-spirituale nel corpo, evitate che a sessant'anni il corpo diventi fragile, come lo diventerebbe altrimenti.

Tale lingua plastica non è altro che ginnastica pervasa d'anima e di spirito. Questo però sta a indicare come essa miri a sviluppare il bambino in modo armonico secondo corpo, anima e spirito, affinché ciò che viene predisposto nell'infanzia porti frutti per tutto il periodo della vecchiaia.

Ciò potrà avvenire solo se ci sentiamo come il giardiniere che ha da coltivare una pianta. Egli non vuole intervenire nel movimento dei succhi, non vuole inocularvi qualcosa in modo artificiale. Crea dall'esterno le condizioni che consentano alla pianta di svilupparsi. Nutre un timore innato di interferire con la crescita della pianta.

Dobbiamo nutrire tale timore reverenziale dinanzi a ciò che nel bambino si vuole sviluppare nel corso della vita.

Non saremo quindi costantemente preoccupati di presentare al bambino in modo unilaterale questo o quest'altro. Il principio di autorità, quale l'ho descritto, deve operare in lui animicamente nel senso più profondo. Il bambino deve avere la possibilità di accogliere in sé cose che non può ancora capire con l'intelletto, ma le accoglie perché ama il maestro.

In tal modo non gli precludiamo la possibilità di fare più tardi esperienze che altrimenti non farebbe. Se da bambino non ho afferrato tutto in concetti, mi è possibile sperimentare quanto segue:

Supponiamo che all'età di trentacinque anni mi accada qualcosa che fa sì che io mi sovvenga di come un tempo abbia accolto per autorità, per fede piena d'amore, questa o quella cosa da un insegnante amato, da un'autorità amata. Ora sono più maturo, ora si accende in me una comprensione del tutto nuova al riguardo!

Poter riandare, in età matura, a qualcosa che si è accolto in passato, che non si è capito del tutto, ma che ora, nella maturità, torna a farsi vivo, procura un'intima soddisfazione, dà nuovo vigore alla volontà, cose di cui non dobbiamo privare l'essere umano, se nutriamo il dovuto rispetto nei confronti della sua libertà e se lo vogliamo educare come essere libero.

Educare l'uomo quale essere libero è ciò che sta alla base del principio educativo qui inteso.

Perciò non dobbiamo neppure innestare nel bambino uno sviluppo della volontà che poggi su giudizi intellettuali-morali. Dobbiamo avere chiaro quanto segue: se tra il settimo e il quattordicesimo anno d'età sviluppiamo nell'animo infantile concezioni morali, suscitandovi simpatia e antipatia, il bambino poi, quando è diventato maturo sessualmente e affronta la vita, svilupperà il sentimento intellettuale-morale.

Ciò che dà forza e sicurezza interiore all'uomo è ciò che pervade la volontà, ciò che la vivifica e che deriva dal sentimento estetico sviluppato in precedenza nei confronti dell'elemento morale, quando si accende a contatto con la vita, muovendo dalla libertà.

Vedete, chi sappia applicare la vera arte dell'educazione nel modo inteso qui, non guarda soltanto agli anni dell'infanzia, ma guarda anche all'uomo in tarda età. Egli vuole infatti che ciò che semina nell'essere umano si comporti davvero come il fiore, che cresce e si sviluppa a partire da rapporti naturali intrinseci.

Quando piantiamo il fiore non possiamo volere che si sviluppi in fretta, ma aspettiamo che lo faccia lentamente, dalle radici al gambo, dalla foglia al fiore, aspettiamo che da sé maturi il frutto, che cresca liberamente alla luce del sole.

Questo è ciò che noi ci proponiamo come meta per una giusta arte dell'educazione: vogliamo coltivare nel bambino le radici della vita, ma vogliamo farlo in modo che a poco a poco la vita si trasformi vivacemente – nel fisico, nell'anima e nello spirito – da ciò che noi coltiviamo per l'età infantile, per l'età giovanile.

Allora possiamo star sicuri che, nel pieno rispetto della libertà umana, per mezzo della nostra educazione l'uomo si troverà nel mondo appunto come essere libero. Libero perché non gli sono state propinate per mezzo nostro cose come si trattasse di uno schiavo esecutore, ma perché anche nella vita avvenire, anche nelle situazioni più disparate, se vorrà essere un uomo libero avrà in sé le possibilità per svilupparsi in tal senso.

Certo, tali principi educativi esigono il massimo dall'insegnante. Questo è vero! Ma possiamo pretendere, o soltanto supporre, che l'essere più completo dell'universo, che si trova qui su questa Terra – l'uomo – possa venir trattato in modo “semplice e facile”, senza che si penetri realmente e completamente a fondo nelle sue peculiarità?

Proprio di fronte all'uomo non dobbiamo forse credere che ciò che facciamo per lui sia qualcosa che assomiglia a un culto, a una sorta di servizio religioso?

Ecco ciò di cui dobbiamo essere fermamente convinti: che l'arte dell'educazione esige da noi il massimo altruismo, esige che noi si abbia la capacità di dimenticarci di noi stessi, di calarci nell'entità del bambino, per scorgere già in lui ciò che poi, nell'uomo adulto, dovrà crescere a vantaggio del mondo.

Avvedutezza disinteressata e volontà reale di immergersi nella natura umana per acquisire una vera conoscenza dell'uomo: questi sono i presupposti basilari di un'autentica arte dell'educazione.

Perché non dovremmo riconoscere come una necessità il doverci dedicare a una simile arte dell'educazione, quando ci dobbiamo pur dire che la cosa più nobile di tutta la vita umana, da cui essa pure è tratta, è l'educazione stessa? L'educazione è la cosa più nobile che possa esserci nel corso dell'intera vita dell'uomo sulla Terra!

In questo è il vero progresso: il progresso che noi raggiungiamo per mezzo dell'educazione consiste nel fatto che le giovani generazioni, che ci sono state donate dai mondi spirituali, si sviluppino per mezzo di

ciò che noi abbiamo sviluppato per noi stessi in quanto vecchia generazione, che questa giovane generazione proceda oltre noi e compia un ulteriore passo nel progresso dell'umanità.

Ad ogni persona avveduta non dovrebbe apparire come la cosa giusta il fatto che, rendendo in tal modo un servizio all'umanità, offrendo in tal modo alla nuova generazione ciò che di meglio e di più bello c'è nella vecchia, si eserciti anche l'arte dell'educazione nella maniera più bella, nella maniera più degna dell'umanità?

Lecture correlate

Archiati Edizioni

Archiati P., Il mondo delle fiabe

Archiati P., La religiosità innata del bambino

Archiati P., La Signora Holle

Archiati P., La tua biografia

Archiati P., Rosaspina

Steiner R., Arte dell'educare, arte del vivere

Steiner R., Il bello di essere uomini

Steiner R., Introduzione alla scienza dello spirito

Steiner R., Verso un'etica della libertà

A proposito di Rudolf Steiner

Rudolf Steiner (1861-1925) ha integrato le moderne scienze naturali con una indagine scientifica del mondo spirituale. La sua antroposofia rappresenta, nella cultura odierna, una sfida unica al superamento del materialismo.

La scienza dello spirito di Steiner non è solo teoria. La sua fecondità si palesa nella capacità di rinnovare i vari ambiti della vita: l'educazione, la medicina, l'arte, la religione, l'agricoltura, fino a prospettare l'idea di una triarticolazione dell'intero organismo sociale che riserva all'ambito della cultura, a quello della politica e a quello dell'economia una reciproca indipendenza.

Fino a oggi Rudolf Steiner è stato ignorato dalla cultura dominante. Questo forse perché molti uomini indietreggiano impauriti di fronte alla scelta che ogni uomo deve fare tra potere e solidarietà, fra denaro e spirito. In questa scelta si manifesta quell'interiore esperienza della libertà che è stata resa possibile a tutti gli uomini a partire da duemila anni fa, e che porta a un crescente discernimento degli spiriti nell'umanità.

La scienza dello spirito di Rudolf Steiner non può essere né un movimento di massa né un fenomeno elitario: da un lato, infatti, solo il singolo individuo, nella sua libertà, può decidere di farla sua; dall'altro questo singolo individuo può mantenere le sue radici in tutti gli strati della società, in tutti i popoli e in tutte le religioni egli sia nato e cresciuto.



[www.archiatiedizioni.it](http://www.archiatiedizioni.it)

«Ah, e allora che cosa vuol fare nella sua classe?» E il maestro disse: «Vedrò che tipo di alunni mi si presentano quest'anno. E credo che ne verrò a capo meglio dell'anno scorso, dato che durante le vacanze ho studiato i caratteri dell'anno passato. Ma non posso sapere già ora come andrà questo anno, lo si potrà vedere solo lungo il suo corso».

*Rudolf Steiner  
(dalla 1ª conferenza)*

L'educazione è un'arte che ha a che fare con il materiale più nobile che esista al mondo: con l'essere umano stesso, con il bambino, che in modo così meraviglioso ci manifesta gli enigmi più profondi del mondo.

*Rudolf Steiner  
(dalla 2ª conferenza)*

ISBN 978-88-96193-55-6



9 788896 193556

€ 5,00