

I DODICI SENSI

in relazione alla pedagogia

Seminario condotto da Pietro Archiati

Roma, 21 – 25 Giugno 1994

I DODICI SENSI

in relazione alla pedagogia

Pietro Archiati

Roma, 21 – 25 Giugno 1994

Cari amici, in questi giorni vogliamo approfondire alcuni aspetti della pedagogia, del modo in cui noi ci rapportiamo ai bambini piccoli, perché certamente ricordate che Steiner insiste sempre di nuovo sull'importanza dell'atteggiamento interiore dell'adulto, sia in quanto insegnante sia in quanto genitore. Se si leggono i volumi 293, 294 e 295 dell'Opera Omnia (*Arte dell'educazione I: Antropologia; Arte dell'educazione II: Didattica; Arte dell'educazione III: Conversazioni di tirocinio e conferenze sul piano di studi*), emerge chiarissimamente l'importanza della qualità interiore del maestro, della qualità interiore dell'adulto, e non insisteremo mai abbastanza sul fatto che, in effetti, noi comunichiamo al bambino piccolo molto di più quello che siamo che non quello che riusciamo a mettere in opera in fatto di strumenti, di espedienti didattici.

Quindi, il lavoro su se stessi è molto importante, ma c'è anche una parte ben specifica di metodologia didattica, ci sono delle cose da imparare per evitare di fare certi errori: per questo abbiamo l'Antropologia e la Didattica, sotto forma di due volumi, che raccolgono le conferenze che Steiner teneva, rispettivamente, nella prima e nella seconda parte della mattinata. Deve esserci un equilibrio fra questi due aspetti pedagogici, fra ciò che il maestro è dentro di sé, da un lato, e, dall'altro, ciò che il maestro deve imparare in fatto di cose concrete, di tecniche pedagogiche, se vogliamo, per evitare di fare certi errori specifici in campo di formazione, di educazione.

Se riflettiamo su questo equilibrio fra la qualità interiore del maestro, dell'adulto, e le capacità metodiche e tecniche che egli deve acquisire, ci rendiamo conto che proprio questo equilibrio è formativo, e proprio in questo equilibrio Steiner formava i formatori, perché dava loro i presupposti per evitare i due estremi: l'estremo di puntare unicamente sulla qualità interiore del maestro illudendosi che non c'è nulla da imparare a livello specificamente metodico-didattico, e l'estremo, che conosciamo bene in quanto nel nostro tempo di materialismo è dominante, di illudersi che la formazione sia questione di espedienti tecnici da imparare.

Steiner, in fondo, ci dice che maestri si nasce, e si diventa anche. Dire soltanto che artisti si nasce è, infatti, una grande unilateralità, perché si disattende tutto ciò che va imparato in chiave di tecnica, di rapporto specifico con gli strumenti dell'artista; se si è pittori, per esempio, si disattende tutto ciò che si deve imparare nel maneggiare i pennelli, i colori, i vari materiali di cui sono fatti i colori, a seconda che siano o meno colori vegetali. Se, al contrario, diciamo che pittori si diventa, trascuriamo la realtà profondissima, che per un'artista è ancora più fondamentale, di ciò che portiamo con noi dal mondo spirituale, come risultato della nostra evoluzione precedente. Questo ci fa capire sempre meglio che la pedagogia è un'arte, non una tecnica: è un'arte, e bisogna essere artisti. Si può dire che il maestro è l'artista per eccellenza, perché nell'educare c'è un concerto, una sinfonia di tutte le arti.

Nell'educare bisogna rapportarsi fisicamente a tutte le forme di arte, per dare al bambino la possibilità di rafforzare la propria umanità confrontandosi con esse. Tutto in chiave di arte: arte del parlare, arte della pittura, arte del calcolare, arte dello scrivere. L'educazione è tutta in chiave di arte, perché l'elemento artistico ci pone nel centro, ci pone il compito di ricostruire sempre l'equilibrio tra ciò che siamo già divenuti, ciò che portiamo con noi, e ciò che dobbiamo acquisire, ciò che dobbiamo imparare. Quindi maestri si nasce, ma si diventa anche.

Se diciamo che maestri si nasce, sorge allora la domanda: può essere che qualcuno non ha portato con sé, questa volta, valicando la soglia della nascita, i presupposti per essere un maestro? Ci sono persone che non sono in grado di essere maestri, nonostante che facciano di tutto per acquisire gli elementi didattici, gli elementi della tecnica ecc.? A me pare che la risposta sia affermativa, che l'arte del maestro non è per tutti. Infatti il karma ci dimostra che non è per tutti. Non è previsto che tutti siano maestri. Se lo fosse, ogni essere umano che entra nell'esistenza porterebbe con sé questa specifica capacità artistica di accompagnare altri esseri umani nel loro processo incarnatorio; perché l'educatore ha il compito di accompagnare gli esseri umani che si incarnano dopo di lui nel loro processo incarnatorio: questo è un compito ben specifico, e non è di tutti. Io penso che riflettendo sul fatto che questo compito non è di tutti e non è per tutti, il maestro si rende conto di avere a che fare con una missione particolare, che non è data a tutti e che è, come sapete, di immensa responsabilità morale, in quanto il bambino non ha ancora la possibilità di porsi con autonomia nei confronti dell'adulto, ma è costretto, soprattutto nei primi sette anni, dove vige il principio dell'imitazione, ad assumere dentro il proprio essere quello che gli sta intorno, quindi a strutturarsi ad immagine delle persone che lo circondano. Già da questo solo risulta una responsabilità morale indicibile.

L'imitazione, la dedizione assoluta del bambino all'ambiente che lo circonda e che lo forma dal di fuori, è l'elemento specificamente religioso dell'educazione. Una forma più attutita è, invece, il principio dell'autorità che, come sapete, vale dai sette ai quattordici anni, quando il bambino vive l'esperienza del maestro ed anche dei genitori come autorità che non si possono mettere in discussione, perché se si potessero mettere in discussione non sarebbero più delle autorità. Principio dell'autorità significa che ciò che è vero per il maestro lo è anche per il bambino, ciò che è bello per il maestro lo è anche per il bambino: il bambino lo *sente* come bello, non lo *giudica* bello con l'intelletto. E ciò che il maestro vive come buono, anche il bambino dai sette ai quattordici anni lo vive come buono, spontaneamente.

In questi giorni si tratterà di vedere un pochino quali sono i vostri desideri reali, a che punto siamo in fatto di pedagogia: forse la cosa migliore sarà che io, di volta in volta, introduca un argomento, proponga alcuni contenuti, soprattutto sulla falsariga delle conferenze che avete indicato.

Oggi partiamo dalla ottava conferenza di *Antropologia*, quella sui sensi, e poi vedremo... E' importante che da tutti noi vengano gli spunti, magari le richieste di approfondimento: non dobbiamo aver paura di ripetere, perché la ripetizione fa parte del principio del ritmo, il problema c'è solo quando una ripetizione avviene esattamente come la prima volta. Se l'essere umano è in evoluzione, ripete, ma ad un altro gradino: i contenuti rimangono gli stessi, ma lui è in grado di vederli con occhi nuovi. Se io rileggo per la terza, quarta o quinta volta un libro di Steiner, il problema non è nel fatto che io rileggo le stesse cose, il problema è che io sia cambiato, perché se sono cambiato, le stesse cose mi parleranno in modo diverso. Quindi, un bravo maestro non ha mai paura della ripetizione, perché sa far scaturire dal proprio essere ed evocare nei bambini la capacità di rivivere le stesse cose in un modo sempre diverso. E per il bambino è una gioia poter vivere dentro questa grande polarità dell'esistenza, questa polarità fra il sempre nuovo, e il costante sempre diverso (il ritmo).

Per quanto riguarda i *sensi*, io ho pensato di proporvi un paio di pensieri. Parto da un'affermazione che forse vi sorprenderà, ed è che quando diciamo che un animale percepisce qualcosa, ad esempio quando diciamo che percepisce un colore o un tavolo, noi diciamo degli antropomorfismi: queste affermazioni sono sbagliate, perché l'animale non è capace di percezione, questa è l'affermazione che vorrei mettere alla base delle nostre riflessioni sui sensi, perché la realtà dei dodici sensi presuppone che noi ci facciamo un concetto di ciò che è la *percezione*. Ogni senso è una porta di percezione del mondo esterno. Poi li vedremo tutti e dodici. Adesso ritengo importante riflettere su cosa avviene quando percepiamo qualcosa, che poi percepiamo con l'occhio o con l'orecchio o con il naso, che sia una percezione uditiva, gustativa, olfattiva o

visiva, queste sono variazioni importanti, ma perché le chiamiamo tutte percezioni sensibili o sensorie? E perché chiamiamo i dodici sensi tutti sensi? Perché hanno qualcosa in comune: hanno in comune la percezione sensibile o sensoria. Che cosa è specifico della percezione sensibile o sensoria? Il fatto che si tratta di un fenomeno specificamente umano, che non riguarda affatto gli animali. Quindi gli animali non sono in grado di percepire le cose, e dire che un gatto percepisce un colore è un grave errore di pensiero, è un'approssimazione alla quale ci siamo abituati, ma, in chiave di scienza dello spirito, è importante che noi correggiamo queste approssimazioni, che procediamo con maggiore rigore scientifico.

Vi ricorderete che Steiner, nel corso della conferenza, accenna al fatto che la scienza dello spirito è molto più rigorosa della scienza ufficiale, la quale, non avendo altri presupposti più specifici, fa delle grandi approssimazioni, spesso commettendo gravi errori.

Diciamo, quindi, che l'animale sente il colore, (fig. 1)

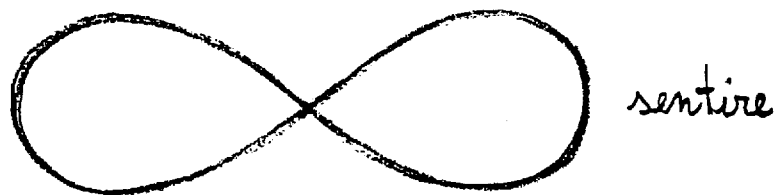


fig. 1

Prendiamo un gatto o un toro che guarda una superficie rossa. Questo sentire è il polo corrispondente all'operare (qui è un po' difficile trovare le parole giuste, perché il linguaggio non è ancora arrivato al punto di distinguere con chiarezza questi fenomeni) (fig. 2)

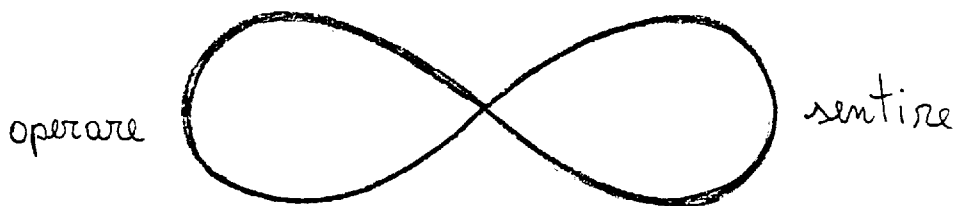


fig. 2

Prendiamo questo esempio del toro di fronte al rosso: che cos'è il rosso? Siccome noi siamo dotati di percezione, pensiamo che il rosso sia sulla superficie di un panno, ma è un'astrazione pensare che il rosso sia appiccicato alla superficie di un panno, un'astrazione che ci permettiamo unicamente in base al fatto che siamo capaci di pensare, ma il rosso, ciò che noi chiamiamo il rosso di quel panno, è un operare di forze astrali in tutto lo spazio in cui opera questo rosso. Quindi, ciò che noi chiamiamo il rosso non è una superficie, ma è l'insieme di forze astrali che vigono nell'ambito di uno spazio astrale; e dove sia, poi, la

sorgente dell'astralità che chiamiamo di tipo rosso, è un problema molto più complesso, dovremmo andare proprio nel mondo astrale, lì sono le sorgenti dell'esperienza astrale che tutti gli esseri, dentro al mondo fisico, fanno di fronte ad una superficie rossa. Le cose si complicherebbero molto: per ora possiamo lasciarle a questo livello, che ci dice che c'è un operare reale dell'astralità di questo colore rosso dentro a tutto l'organismo del toro. Ma questo operare non è percezione: il toro non percepisce il colore, l'animale vive il colore. In altre parole, il colore in quanto realtà astrale, opera dentro a tutto l'organismo, a tutta la compagine dell'animale. Quindi l'animale non ha la possibilità di tirarsi fuori da questo lavorare del colore dentro di lui. Noi proiettiamo il colore sulla superficie degli oggetti: questo è un carattere specifico della percezione umana. Il colore rosso opera in noi tanto quanto nell'animale, però nell'essere umano sorge un'altra dimensione, la dimensione dell'io, che fa sì che oltre a questo operare nel mio corpo astrale dell'astralità del rosso, ci sia anche la capacità del mio io di portare questa polarità ad un estremo più ampio, mentre nell'animale questo non può avvenire. La presenza dell'io fa sì che le cose si rapportino a noi in modo diverso. (fig. 3).

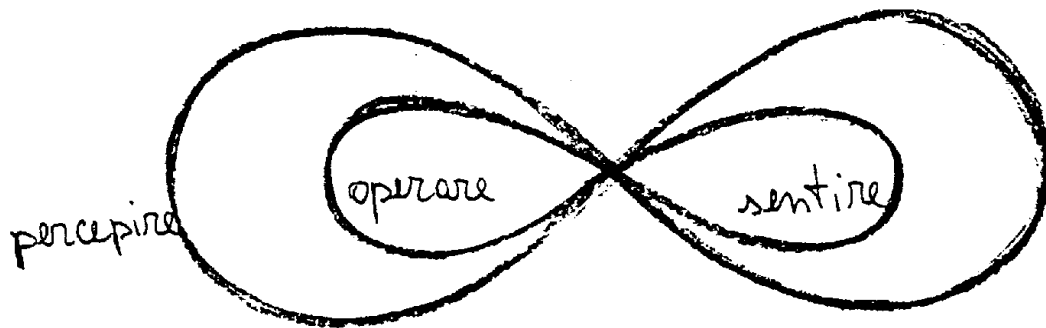


fig. 3

Abbiamo qui il sentire, e qui il percepire. L'essere umano, oltre a sentire l'operare del rosso, lo percepisce, e proprio perché la percezione, soprattutto negli ultimi secoli, è stata posta sempre di più in primo piano, l'essere umano si rende conto sempre di meno di quello che sente. Quindi, ogni volta che percepiamo qualcosa, avviene in noi tutto ciò che avviene nell'animale, però enormemente attutito dal fatto che c'è la percezione, che la nostra attenzione viene rivolta al fatto che percepiamo. Il fatto che noi percepiamo lo esprimiamo dicendo che il rosso è sulla superficie di un oggetto. Il rosso non è sulla superficie: il rosso è sulla superficie soltanto per un essere capace di percezione. Sono due realtà ben diverse. Se poi pensiamo, per esempio, al modo in cui le api vivono le qualità della luce, le qualità del calore ecc., si può dire che si tratta di percezione? No, è un operare diretto, in tutte le sfumature di maggiore o di minor luce, di luce o di tenebra, di luce radiante o di luce spegnentesi, un operare diretto dentro la fisiologia, dentro la realtà dell'ape, senza che quest'ultima abbia la capacità di percepire queste qualità della luce.

Se gli animali fossero capaci di percepire, avrebbero la capacità del polo corrispondente al percepire. Il polo corrispondente al *percepire* è il polo del *pensare*, il polo del *concetto* (fig. 4).

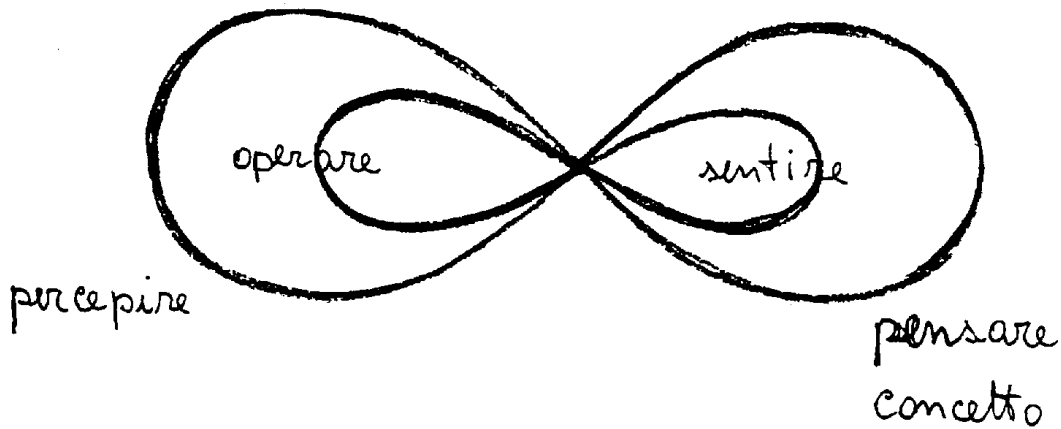


fig. 4

Noi ci rendiamo conto che un essere è capace di percezione dal fatto che è capace di pensiero. Vedremo poi la cosa partendo dal senso dell'io, che è quello a cui Rudolf Steiner, in questa ottava conferenza, dedica più spazio che a tutti gli altri. Sapete che ci sono diverse conferenze di Steiner sui sensi. Il capitolo sui sensi è uno tra i più difficili, tra i più complessi che ci siano nella scienza dello spirito. Allora, noi ci rendiamo conto che un essere umano è capace di percezione perché è capace di pensare. Il pensare produce concetti: perciò dove c'è percezione, ci devono essere anche concetti. Se l'animale, nel suo rapporto con la cosa si ferma al sentire, quindi si ferma all'operare della realtà astrale dentro di lui, quale è il passo successivo che deve compiere l'essere umano? Ci deve essere una dimensione dell'essere umano nella quale le cose cessano di operare.

C'è un lato oggettivo e un lato soggettivo del fenomeno (fig. 5)

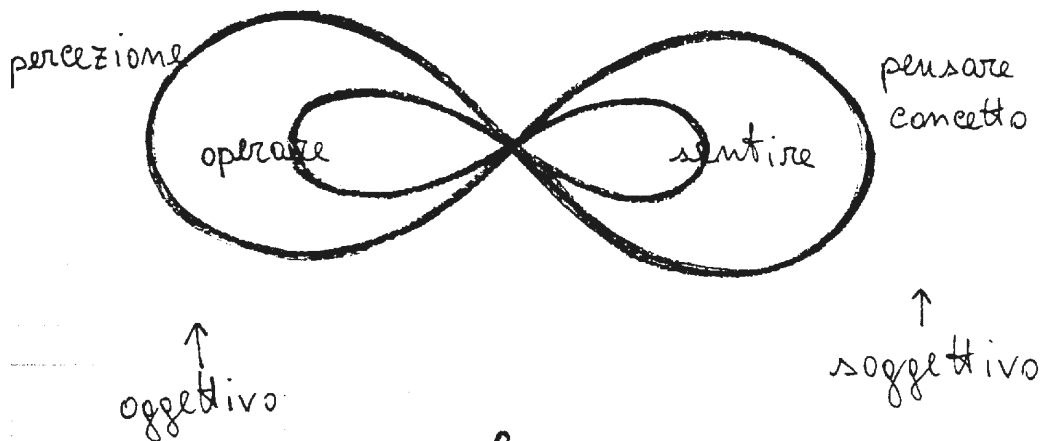
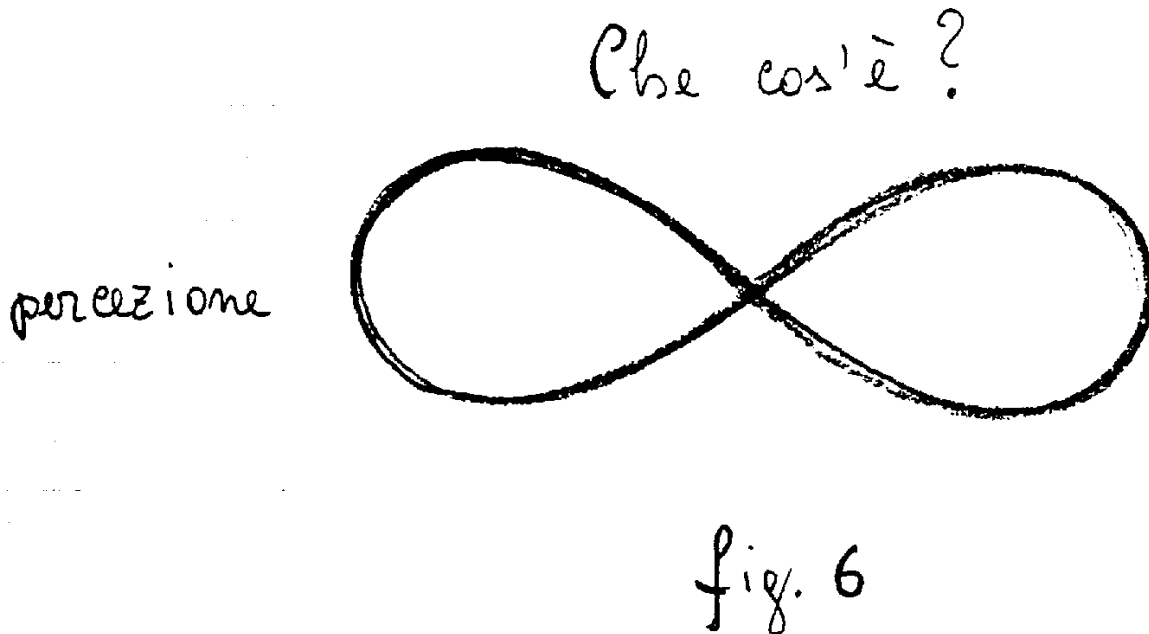


fig. 5

Per l'animale, nel lato oggettivo, c'è l'operare delle cose dentro di lui e, nel lato soggettivo, c'è il sentire. L'animale è capace di sentire; quando la luce è troppo forte gli fa male, quando gli manca il cibo soffre. Il gradino successivo consiste nel fatto che ci deve essere una regione dentro di noi (a sinistra nella figura), dove le cose cessano di operare dentro di noi: e questa è la percezione. La percezione è la capacità di portare l'operatività delle cose dentro di noi al punto nullo. Quindi la percezione si può descrivere soltanto negativamente. Se qualcuno di voi ha studiato i testi di teoria della conoscenza di Steiner (*La filosofia della libertà* e anche gli scritti sulle opere di Goethe), si sarà reso conto che ogni volta Steiner tenta di rispondere alla domanda: che cos'è la percezione? Come possiamo arrivare alla percezione? Togliendo tutto ciò che noi siamo abituati ad aggiungere con il pensiero.

Quando noi togliamo tutto ciò che siamo abituati ad aggiungere tramite il pensare, che cosa resta? Nulla. In altre parole, non si può dire che cos'è la percezione, perché noi diciamo cos'è la percezione con il pensiero. Quando io dico: "Questa è una rosa", ho già oltrepassato la percezione, sono già nel pensiero. Con il pensiero dico che questa cosa qui è una rosa. Che cosa avevo quando ero nella pura percezione? Niente! Quindi la percezione è un addormentarsi per l'essere umano in quanto essere pensante, e, d'altra parte, soltanto un essere pensante, capace di pensiero, è capace di addormentarsi nel pensiero.

Se vi sembra difficile capire quello che sto dicendo, trasponetevi in quel momento in cui noi guardiamo una cosa e ci chiediamo: "Che cos'è?" (fig. 6).



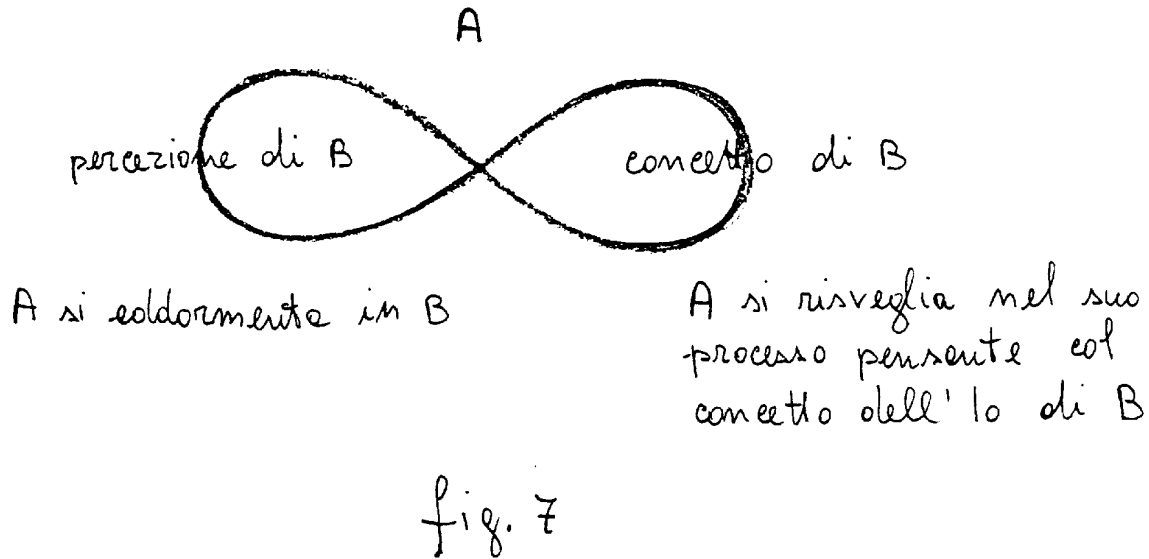
Cosa avviene in quel momento? Vedo qualcosa di nero a distanza, poi, pian piano si avvicina e vedo che si tratta di uno sciame di mosche: quando vedo a distanza, e sto lì a scrutare, quella è la percezione. Quindi la pura percezione è assenza di pensiero. La percezione è provocazione a pensare, e solo l'essere umano è capace di percezione, perché solo l'essere umano è capace di pensare.

Partiamo dalla percezione dell'io, dal senso dell'io. Il senso dell'io serve a percepire l'io altrui. Il senso dell'io non è il sentimento dell'io. Con il sentimento dell'io, io sento il mio io, il senso dell'io, invece, percepisce l'io altrui. Il mio io non lo posso percepire, lo posso solo vivere, quindi vedete che, in un certo senso, non possiamo mai avere, nei confronti del nostro io, quella distanza assoluta che, ci consente la

percezione. Non possiamo mai staccarci dal nostro Io, ecco perché non possiamo percepirlo. Ma l'Io di un altro lo posso percepire. Proprio perché non posso mai uscire da me stesso, il mio Io non può mai diventare percezione, perché nella percezione io devo perdere del tutto l'essere. La percezione è il punto in cui perdo del tutto l'essere, e perdo del tutto l'essere nella percezione affinché mi sia data la possibilità di riconquistarmi l'essere nel pensiero. Il mio Io non lo posso mai perdere, quindi non lo posso mai percepire. Il mio Io non lo posso mai pensare in senso stretto. Le cose si complicano se mettiamo in rapporto l'Io ordinario con l'Io superiore: siccome il mio Io ordinario non è il mio Io superiore, allora posso anche parlare di percezione dell'Io superiore, ma bisogna prima distinguere fra l'Io ordinario e l'Io superiore. In questo contesto, però, limitiamoci alla distinzione tra il nostro Io come lo viviamo normalmente, e l'Io dell'altro, così come lo percepiamo in base ad un senso ben specifico, che lavora come tutti gli altri sensi, il senso dell'Io appunto.

Nelle nuove edizioni di *La filosofia della libertà*, soprattutto nelle aggiunte del 1918, Steiner descrive che cosa avviene quando parliamo fra di noi, quando due persone, chiamiamole A e B, parlano insieme. Come fa A a capire quello che dice B, e come fa B a capire quello che dice A? Io non posso diventare l'altro: quindi non è un'enorme illusione, non è un'enorme presunzione quella di dire che ho capito l'altro? Lo è, perché io posso recepire dentro di me soltanto quello che è consono al mio essere; e se quello che è consono al mio essere non avesse nulla a che fare con quello che l'altro è? Come faccio a dire che l'ho capito? C'è comunicabilità fra gli esseri umani o no? Questa domanda è molto importante, ed ha svariati risvolti psicologici, pedagogici e filosofici. La risposta a questa domanda, in fondo, finora nell'umanità l'ha data soltanto la scienza dello spirito, perché soltanto la scienza dello spirito è in grado di analizzare il fenomeno della percezione. Nella misura in cui, invece, la scienza moderna ha paragonato, sempre di più, l'uomo all'animale, ha perso la possibilità di comprendere i fenomeni sia della percezione sia del pensare, e per essa rimane senza risposta la domanda su come avvenga l'interazione fra due esseri umani se nessuno dei due può uscire da se stesso. A resta in A e B resta in B, perché ognuno dei due si illude di aver capito l'altro, ma questa comprensione è soltanto un prolungare il proprio essere nell'altro, un attribuire ciò che si ha dentro di sé all'altro: questo non significa aver capito l'altro. Se noi facciamo con A e B lo stesso procedimento di prima ed attribuiamo ad entrambi, in quanto esseri umani, sia la capacità di percezione che di pensiero, che cosa avviene? Avviene che A ha la capacità di percepire B in base al senso dell'Io, e B, ugualmente, ha la capacità di percepire A in base al senso dell'Io. Ora analizziamo soltanto A. Cosa fa A quando ascolta B? Quando A ascolta B è nella percezione di B. Cosa significa che A percepisce B col senso dell'Io? Significa che A sospende per un momento il sentimento del proprio Io e si addormenta in B: velocemente, perché quando due persone si parlano ci si addormenta e ci si sveglia in un attimo. I fenomeni spirituali hanno una velocità che non è minimamente paragonabile con la lentezza, la pesantezza del mondo della gravità. Il mondo spirituale è il mondo della levità. L'uomo d'oggi, abituato a considerare reale solo il materiale, la pesantezza, la lentezza della materia, ha difficoltà ad immaginarsi un fenomeno come quello che si svolge spiritualmente fra due persone che parlano, dove, in un secondo, c'è la possibilità di addormentarsi cinque volte, e di risvegliarsi altrettanto alla svelta. Basta un pochino di ginnastica spirituale. Basta capire che nel mondo dello spirito i fenomeni non soggiacciono alla gravità, quindi possono essere molto veloci. Quando A percepisce B perché si può parlare di percezione? Perché la percezione è nulla, solo col concetto A o B dice: "Ah, qui ho a che fare con un Io umano".

Quindi, quando A si risveglia nel pensiero e trova il concetto, che concetto trova? Il concetto dell'Io (fig. 7)



“Ho a che fare con un Io!”. Adesso dov'è A? Nel suo pensiero, e col suo pensiero dice: “io ho a che fare con un Io”. Prima di risvegliarsi nel suo pensiero, quale era la percezione? Quella di addormentarsi in un Io. Così come prima aveva, mettiamo, percepito una rosa, ora percepisce un Io, e si risveglia nella sua attività pensante col concetto di rosa e col concetto di Io. Mentre era nella percezione della rosa cosa era avvenuto? Un addormentarsi nella rosa. Quindi la percezione della rosa è un addormentarsi nella rosa: a che scopo? Affinché ci si risvegli al processo pensante col concetto di rosa. Quando io percepisco un altro io umano, mi addormento nell'altro io umano. A che scopo? Questo esercizio che l'altro mi faccia addormentare dentro il suo Io quando faccio l'esperienza della percezione dell'Io altrui, ha lo scopo di farmi risvegliare dentro al mio Io e di farmi dire: “E' un Io!”. Come faccio a sapere che l'altro è un io? Perché mi rendo conto che l'elemento nel quale mi sono addormentato è della stessa natura dell'elemento nel quale mi sveglio, cioè il pensare. Infatti il senso dell'Io viene dopo il senso del pensiero, perché soltanto un essere capace di pensiero è un essere capace di Io, dell'esperienza dell'Io. Quindi la successione dei sensi è molto importante.

Al *sensu dell'Io* segue il *sensu del pensiero*, o della *rappresentazione*, un senso estremamente complesso. Dopo segue il *sensu del linguaggio*, del suono articolato, quindi viene il *sensu dell'udito*, del suono non linguistico, del suono, non del rumore, perché il *sensu dell'udito* non è il *sensu del rumore*. Il *sensu dell'udito* è il *sensu del suono*, e per avere la percezione di un suono in quanto suono, devo percepire attorno a questo suono tutti i suoni armonici che lo accompagnerebbero se di un suono facessimo una melodia o un'armonia. Se volete facciamo una scala dei sensi (fig. 8).

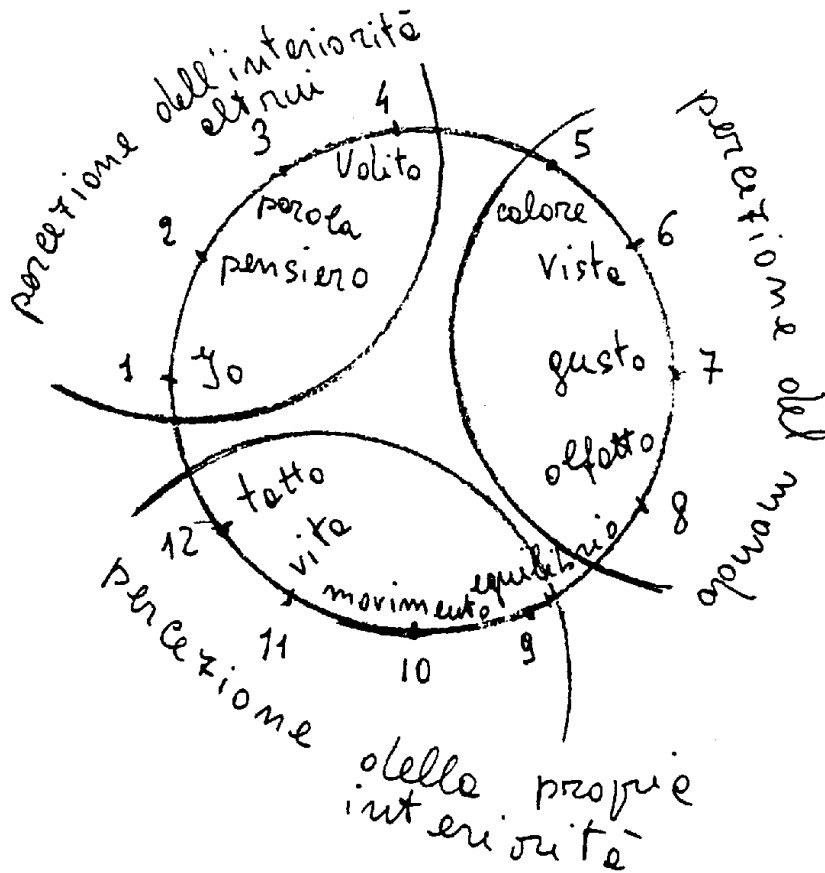


fig. 8

Nell'antropologia tradizionale, l'udito viene riferito sia al senso dell'udito sia a quello del linguaggio, mentre qui si distingue tra un senso che percepisce la parola e un senso che percepisce il suono, il suono non prodotto dall'essere umano che parla. Poi vengono il *sensu del calore*, il *sensu del colore* o *vista*, il *sensu del gusto*, il *sensu dell'olfatto*. Quindi abbiamo il quaternario dei sensi attraverso i quali noi percepiamo la nostra interiorità: il *sensu dell'equilibrio*, attraverso il quale noi percepiamo lo stato di equilibrio o di squilibrio del nostro organismo, quindi il *sensu del movimento*, del movimento interno dell'organismo, per esempio quando parliamo con qualcuno possiamo avere la percezione dei movimenti della laringe o degli umori dentro di noi. Abbiamo quindi il *sensu della vita*, cioè la percezione del benessere e del malessere dell'insieme della nostra corporeità: per esempio se ci si sente stanchi, in che modo si percepisce il senso della stanchezza? Attraverso il senso della vita. Oppure come si percepisce la forza, la vitalità quando ci si sveglia al mattino dopo un buon sonno? Se non ci fosse il senso della vita, non potremmo sentirci così pieni di energia. L'ultimo è il *sensu del tatto*.

I quattro sensi dell'Io, del pensiero, della parola e del suono, ci permettono di percepire l'interiorità di altri esseri, soprattutto di esseri umani. Il calore, la vista, il gusto e l'olfatto, servono a percepire il mondo circostante. Quindi abbiamo un modo quadruplici in cui l'essere umano percepisce un altro essere umano, un modo quadruplici in cui l'essere umano percepisce il mondo e, infine, un modo quadruplici in cui l'essere umano percepisce se stesso attraverso il senso dell'equilibrio, del movimento, della vita e del tatto.

Però vedete che dove io divento percezione per me stesso, non percepisco il mio Io, non percepisco i miei pensieri, perché i miei pensieri li devo pensare, non percepire, mentre posso percepire i pensieri di un altro essere umano. Quali sono gli aspetti di me che io percepisco? Quelli corporei. Riguardo a me stesso dov'è che mi divento percepibile? Nella mia realtà corporea. Invece dove si tratta di condurre pensieri, dove si tratta di architettare le parole e dove si tratta di far prorompere dei suoni da strumenti musicali, tutta questa realtà che deve promanare da me non la posso percepire, posso solo attivamente produrla. Devo creare l'Io, perché il mio Io non mi viene mai dato con la percezione, lo devo sempre creare, devo creare pensieri, perché se non li penso non li posso percepire, non ci sono.

Soffermiamoci con Steiner sul mistero dell'Io, e prendiamo, da questa ottava conferenza, l'affermazione che dice che dove io vivo il mio Io si tratta di un processo di volontà, mentre la percezione dell'io altrui è un processo di conoscenza. Cosa significa che io sperimento l'Io altrui in chiave di conoscenza, e che sperimento il mio Io in chiave di volontà? Che tipo di polarità è questa fra conoscenza e volontà? La polarità *conoscenza-volontà* è sottesa a tutte queste conferenze (fig. 9)

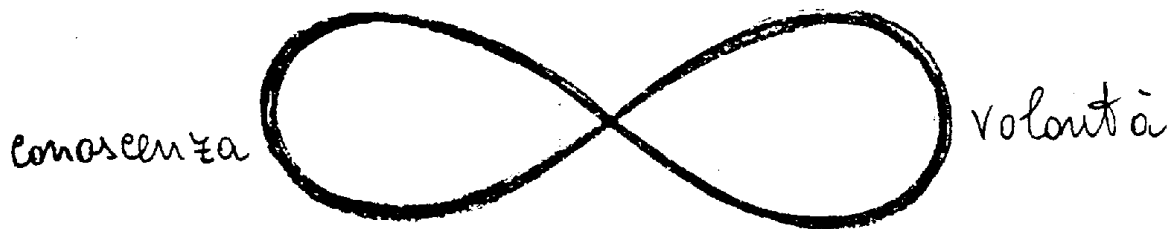


fig. 9

Che tipo di polarità è? Nella conoscenza io ho la possibilità di star fuori dalle cose. Come mi tiro fuori dalle cose? Mi tiro fuori dalle cose se lascio dentro di me soltanto un'immagine di specchio. Nella conoscenza noi perdiamo la realtà in quanto operante e tratteniamo della realtà solo un'immagine speculare. Nella volontà, invece, ci inseriamo nella realtà attraverso il nostro operare vivente. Se ora ci chiediamo a che serve questa capacità che noi chiamiamo il pensiero, la conoscenza, la capacità di esperire il mondo in chiave conoscitiva, se ci chiediamo a che serve avere dentro di noi soltanto le immagini delle cose, la risposta è: serve alla libertà.

La possibilità che noi abbiamo di ridurre le cose, che fuori di noi sono reali, alla loro immagine morta, speculare, fa sì che queste cose non ci costringano in nessun modo, non ci determinino. Quindi la conoscenza ordinaria, che è una conoscenza di immagine speculare, è il presupposto necessario della libertà. Questa conoscenza è l'altro lato della percezione. Che cosa ho nella percezione? Il nulla della cosa! E nel pensiero ordinario che cosa ho della cosa? Solo un'immagine. Ed entrambi a cosa servono? Alla libertà.

Quindi, la percezione ci rende possibile la rappresentazione, il pensiero e il concetto. Il concetto ci rende liberi.

In altre parole, nel polo della conoscenza l'essere umano si tira fuori dalla realtà e si rende libero. Il polo della conoscenza è il polo di individuazione, di separazione dal reale. Perciò bisogna stare attenti con il bambino a non diventare unilaterali nella conoscenza, perché lo si tirerebbe fuori dal reale, mentre il bambino vive una fase in cui è dentro al reale, e si può cominciare a tirarlo fuori soltanto intorno al quattordicesimo anno, quando il ragazzo comincia ad essere capace di concetti veri e propri, grazie ai quali si pone oggettivamente di fronte al reale.

Quindi, in che modo ho l'io altrui? Ce l'ho in chiave di percezione e in chiave di rappresentazione concettuale. In altre parole, che cosa ho io dell'altro? Niente, ho dell'altro ciò che mi lascia libero, e perciò è un altro e non io. Invece il mio Io lo devo esperire in chiave volitiva, perché il mio Io è una realtà; non posso avere del mio Io soltanto l'immagine speculare, perché sono io. Riassumendo: dove sono in chiave di conoscenza mi tiro fuori dalla realtà, quindi la conoscenza è un processo di individuazione, d'indipendenza, di rendersi autonomi, perché lì lascio le cose, le lascio totalmente nella percezione. Invece nel polo della volontà sono dentro alle cose, lì agisco, lì si tratta di un dinamismo dove gli esseri sono gli uni dentro agli altri. E, in fondo, tutta l'arte educativa è un'arte di sano ritmo, di sana alternanza tra questi due poli. Prendiamo un esempio, l'esempio del linguaggio, in quanto il linguaggio presenta entrambi i fenomeni, sia quelli conoscitivi che quelli volitivi. A livello grammaticale (il bambino non lo deve sapere, ma il maestro deve sapere in che modo il bambino vive l'elemento grammaticale della conoscenza e l'elemento grammaticale della volontà) qual è l'elemento specifico della conoscenza? Il *sostantivo*. E qual è l'elemento grammaticale specifico della volontà? Il *verbo* (fig. 10)

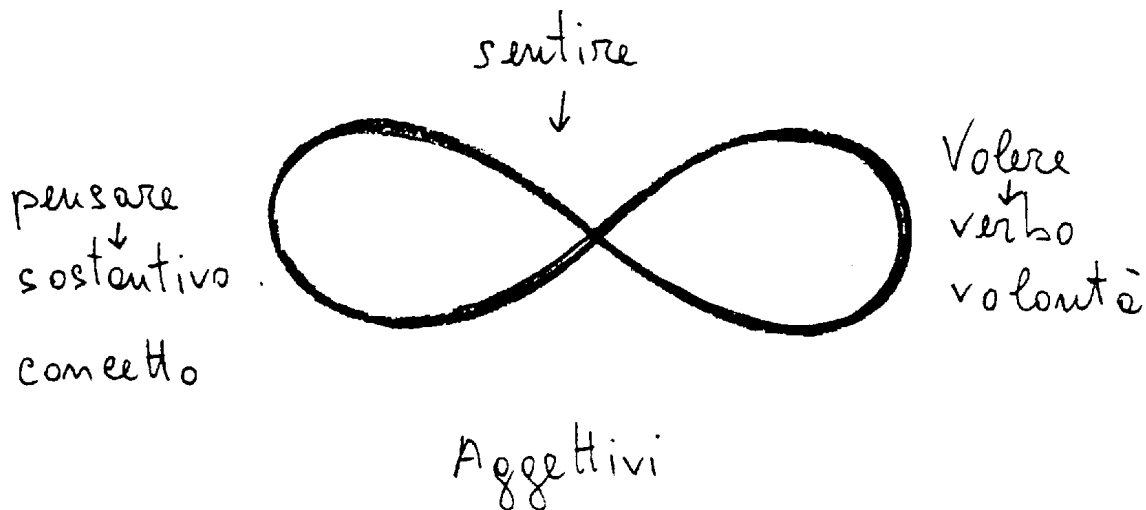


fig. 10

Ogni volta che il maestro pronuncia un verbo, il bambino vive nella realtà dell'inserirsi nell'azione, perché ogni verbo è un fare, è un operare. Nell'operare io sono in interazione con il cosmo; quando invece ho un concetto, che si esprime nel sostantivo, sto contemplando il cosmo. Si potrebbero fare esercizi per vedere che differenza c'è tra il raccontare una fiaba in chiave di sostantivo e il raccontare una fiaba in chiave di verbo. Gli aggettivi sono elementi del sentimento, i sostantivi sono elementi del pensiero e i verbi sono elementi della volontà.

Quali bambini vivono, grazie al loro temperamento, nell'elemento del verbo? I collerici.

Quale temperamento vive di più nell'elemento del sostantivo? Il malinconico, che si tira fuori del mondo, osserva il mondo in modo contemplativo (fig. 11).

E quale temperamento vive di più nell'elemento dell'aggettivo? Sono due, uno che tende più verso il sostantivo e un altro che tende di più verso il verbo: flemmatico e sanguinico.

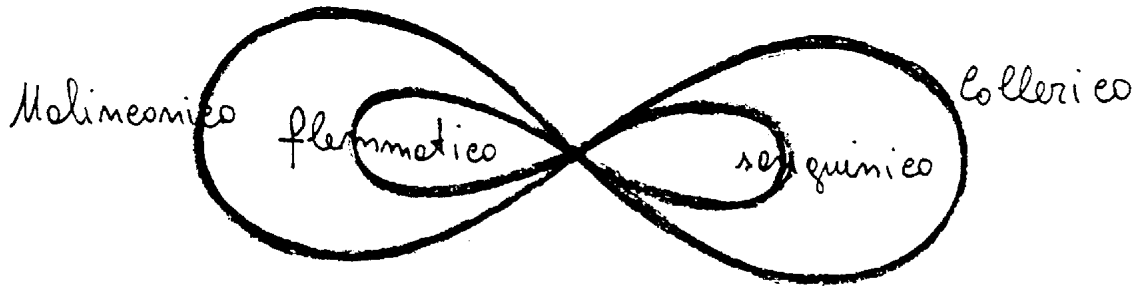


fig. 11

Nella misura in cui il maestro ha questa consapevolezza, diventa veramente un'artista. In chiave di letteratura, ad esempio, cosa abbiamo nel verbo? L'elemento drammatico. Nel sostantivo abbiamo l'epica, e nell'aggettivo abbiamo l'elemento lirico.

SOSTANTIVO	EPICA	PENSARE
AGGETTIVO	LIRICA	SENTIRE
VERBO	DRAMMATICA	VOLERE

Sono tre sfumature completamente diverse: quando io declamo qualcosa in chiave di epica, devo mettere l'accento sui sostantivi; se, invece, presento qualcosa in chiave drammatica, devo stare attento ai verbi. E quando recito in chiave lirica, l'elemento importante sono gli aggettivi. Se prendiamo i vangeli per esempio, il *Vangelo di Marco* è il vangelo della volontà, e perciò è più breve, perché a Marco non interessa tutto quello che il Cristo ha spiegato, gli interessa ciò che il Cristo ha fatto. Il *Vangelo di Giovanni* è il vangelo dei sostantivi, è il vangelo del pensiero. Il *Vangelo di Luca*, il vangelo del cuore, il vangelo delle sfumature, è veramente il vangelo del sentimento, dove l'elemento portante sono gli aggettivi, le qualità animiche che essi esprimono.

Prendiamo adesso la fiaba di *BIANCANEVE E ROSAROSSA*: leggerò la fiaba in chiave di verbi, sottolineandoli e, poi, in chiave di aggettivi.

LETTURA FABIA (riportata in Appendice)

Se si è attenti si sentono anche le mancanze che spesso si trovano nelle traduzioni. Facendo un confronto con il testo originario, in tedesco, si scopre una cosa molto interessante, e cioè che il sostantivo e il verbo hanno, nell'insieme della lingua tedesca, un ruolo molto più importante che non nella lingua italiana, dove prevalgono gli aggettivi. Nel testo italiano è evidente la diluizione del verbo. Il testo italiano, per esempio dice: “*Erano così buone che al mondo non se n’è mai viste...*” mentre il testo tedesco dice: “*...che al mondo non ne erano mai sorte*”. Vedete la differenza? In italiano il verbo è meno forte. Nel tedesco, quindi, il bambino acquisisce un rapporto molto più intenso con il verbo, con l’azione. L’elemento volitivo, del resto, è quello nel quale il bambino vive già in partenza, mentre con il passare del tempo l’accento si sposta sull’altro polo, quello del sentire e, più tardi ancora, su quello della conoscenza. Ancora, il testo italiano dice: “*cogliere farfalle*”. Vi sembra giusta questa espressione? Le farfalle si colgono o si prendono? I fiori si colgono, le farfalle si prendono! I verbi non si possono mettere a caso. Vedete come è importante trovare una forma, una chiave di lettura per una fiaba, perché il bambino vive nell’oggettività del linguaggio, vive nell’oggettività di ciò che un verbo suscita dentro di lui come esperienza operante. Se dico “*prendere fiori e cogliere farfalle*”, non va bene. Il bambino deve sentire: “*cogliere fiori e prendere farfalle*”.

Continuiamo la lettura... adesso troviamo nel testo italiano: “*Biancaneve se ne stava con la mamma...*” Non sarebbe meglio stava ? Con quel “se ne” il verbo non risulta un po’ annacquato?

Adesso poniamo un altro problema: Biancaneve chi è? E Rosarossa chi è? Biancaneve è il bianco-neve della conoscenza (la neve è la realtà del bianco in forma pura), Rosarossa è il rosso-roseo degli impulsi volitivi (la rosa è la realtà del rosso in forma pura): in questa fiaba abbiamo a che fare con queste polarità dell’essere umano, quindi tutto ciò che è in chiave conoscitiva lo deve compiere Biancaneve, e tutto ciò che è in chiave volitiva lo deve compiere Rosarossa. Si può anche leggere il titolo italiano sottolineando di più neve in Biancaneve e rossa in Rosarossa: infatti, nella conoscenza viene prima il sostantivo e poi l’aggettivo, nella volontà viene prima l’aggettivo e poi il sostantivo: Nevebianca e Rossarosa.

Intervento: E nella lingua inglese, dove l’aggettivo viene sempre prima del sostantivo?

Archiati: il rapporto tra aggettivo e sostantivo è molto importante. In italiano si possono avere tutte e due le possibilità, però un *buon* ragazzo non è un ragazzo *buono*, un *buon* uomo non è un uomo *buono*: buoni uomini ce ne sono tanti, uomini buoni molto meno. Gli inglesi non hanno questa possibilità di invertire l’aggettivo e il sostantivo che noi abbiamo e che, tra l’altro, usiamo troppo poco perché stiamo impoverendo il linguaggio in modo pauroso. Questa possibilità di invertire l’aggettivo e il sostantivo, ci permette di esprimere le sfumature: una *piccola* cosa non è una cosa *piccola*. Non so se sapete che in tedesco c’è un solo elemento grammaticale che viene scritto sempre in maiuscolo, ed è il sostantivo. Cosa vuol dire questo? Questo fatto indica il pericolo di una grossa unilateralità, il pericolo di intellettualizzare, di arroccarsi troppo sul lato del pensiero. Però, bisogna aggiungere a questa un’altra osservazione, e cioè che quando un polo viene esasperato, l’altro reagisce a sua volta, e qual è l’altro? Quello della volontà.

Oggi prendiamo la settima conferenza di *Arte dell’educazione II: Didattica*. Ci interessa in particolare il modo in cui Steiner descrive il famoso “Rubicone”, cioè la difficile soglia dei nove anni: si tratta di una *soglia* perché fino ai nove anni il bambino non si percepisce, non si esperisce come diverso dal mondo, e, per questo, prima dei nove anni, ogni storia, ogni fiaba, dovrebbe dargli il senso della propria distinzione dal mondo, perché il bambino non ce l’ha, il bambino è una cosa sola con il mondo. Intorno al nono anno, nel giro di poche settimane, di cinque o sei settimane al massimo, il bambino comincia ad avere un primo, chiaro sentimento del proprio Io, comincia a percepire la dualità fra sé e il mondo, e Steiner dice che un bravo maestro dovrebbe avere l’occhio per accorgersi che il bambino sta vivendo questo fenomeno.

La parola “Io” il bambino la comincia a dire verso i tre, quattro anni, ma si tratta solo della parola; ora, verso il nono anno, il bambino comincia ad osservare il mondo, e un aspetto importantissimo di questo mondo è proprio il suo maestro, mentre fino a questo momento il bambino non era capace di prendere posizione interiore di fronte al maestro, che era per lui un’autorità indiscutibile. In queste settimane sorge, non a livello conscio ma a livello di sentimento, la domanda: “Ma il maestro dove le prende tutte queste

cose?”. Quindi non è ancora un mettere in discussione, bensì un porre una domanda e un vivere in una lotta interiore per poter risolvere questa domanda, che non viene formulata in maniera cosciente. E Steiner dice che, dal punto di vista pedagogico, è estremamente importante che il maestro trovi, in questi giorni, tempo per il bambino che sta vivendo questo momento, e che possa parlare il più possibile con lui, in modo che, da un rapporto più personale e stretto con il maestro, il bambino arrivi a convincersi che la fiducia che, finora aveva riposto in lui era ben fondata. Al contrario, se questa soglia non viene superata in modo positivo, si crea un abisso tra l’anima del bambino e il maestro. Infatti, se non c’è più la fiducia verso il maestro, e questi cessa di essere un’autorità, cessa anche di essere la forza che sostiene il bambino. Un altro aspetto di questa presa di posizione di fronte al mondo, di questo primo inizio di scissione tra l’Io e il mondo, è il fatto che il bambino comincia a porsi la domanda: “Chi sono io?”, naturalmente senza poterla formulare in modo cosciente.

Un aiuto per il maestro, in questo momento, è l’inizio delle lezioni sulle scienze naturali: grazie alla descrizione del mondo che esse consentono, il bambino, per la prima volta, prende posizione nei confronti del mondo, prende coscienza di esso, non a livello concettuale, ma vivendolo.

E Steiner ci dice che sarebbe un errore cominciare dai minerali o dalle piante, perché l’elemento più vicino all’essere umano è l’animale, ed ogni cosa che noi portiamo al bambino deve essere sempre posta in rapporto con l’essere umano, sia il topo che la seppia che il cavallo, e non in modo astratto. In altre parole, il bambino può capire il mondo soltanto attraverso se stesso, e può capire se stesso soltanto attraverso il mondo. Perciò: conoscenza del mondo è conoscenza di sé, e conoscenza di sé è conoscenza del mondo.

E’ molto importante che il maestro abbia chiara dentro di sé la differenza abissale che c’è tra il parlare di una pianta a scuola e il trovarsi nella natura vivendo questa pianta. Secondo Steiner bisogna dare le spiegazioni in classe e non quando si è fuori, nella natura, perché se si porta la spiegazione sulla pianta là dove il bambino è esposto alla pianta reale, si perde di vista la differenza abissale tra *conoscere* e *vivere* qualcosa. Per il bambino questi due campi sono opposti: l’uno è il polo della conoscenza e l’altro è quello della volontà, e quando è nella natura la esperisce in chiave volitiva; sarebbe, perciò, assurdo fargli prendere l’atteggiamento di tirarsi fuori dalla natura per contemplarla, perché lo educeremmo ad essere un individuo astratto, togliendogli le forze per vivere realmente, con tutto il suo essere, dentro la realtà.

Oggi siamo diventati tutti astratti e abbiamo perso la capacità di vivere con le cose: quanti di noi esperiscono la rosa, quando è nel vaso, in tutt’altro modo che quando è nella terra? Non riusciamo più a cogliere la differenza, perché abbiamo con la rosa un rapporto puramente concettuale. Oggi si vive unicamente nei concetti astratti, e se si vive nello stesso modo con il bambino, si uccide in lui la capacità, che egli porta dai mondi spirituali, di vivere nella realtà concreta della natura. Perciò bisogna creare in noi il senso profondo di questa polarità fra il parlare conoscitivamente delle cose e il viverci dentro con tutti gli impulsi astrali, con tutti gli impulsi eterici e volitivi.

Fatte queste premesse, sorge ora il quesito: come si può presentare al bambino il mondo degli animali?

Vi ricorderete che Steiner ne parla molto minuziosamente, e porta l’esempio della seppia, del topo, dell’agnello e del cavallo. Si parte dagli animali inferiori e si arriva, alla fine, ai cosiddetti animali superiori. Perché si deve fare così? Perché non si può fare l’opposto?

Intervento: Perché la seppia rappresenta la sfera del pensare.

Archiati: E perché la seppia è la sfera del pensare?

Intervento: Perché è solo testa e mancano il tronco e gli arti.

Archiati: Stai cercando di ricordare la settima conferenza di *Antropologia*, ma manca ancora un punto fondamentale. Noi nella testa abbiamo il massimo degli organi di percezione, perciò la testa è un grande osservatore, ed è anche molto pigra, Steiner dice che si fa portare in carrozza dal resto del corpo. Anche la seppia è molto sensibile, ricettiva a tutto ciò che accade intorno a lei, alle pressioni dell’acqua, alle variazioni della luce, ai sapori ecc., e al minimo movimento butta fuori l’inchiostro. Si parte dagli animali

inferiori perché essi hanno principalmente sviluppato il sistema neuro-sensoriale, e al minimo gli altri due sistemi, quello ritmico-metabolico e quello degli arti.

Man mano che andiamo avanti (topo, agnello, cavallo), vediamo prevalere sempre di più l'elemento del tronco. Nell'agnello, per esempio, la parte più importante è il tronco, mentre la testa è solo un'appendice che serve per nutrire il tronco, e le zampe servono a sostenere il tronco. Nel tronco troviamo tutta la digestione, che ancora non è metabolismo vero e proprio, diventa metabolismo dove subentra l'elemento dell'azione, quindi senza una vera funzione degli arti la digestione rimane dentro al sistema del tronco. Dove noi vediamo che il tronco comincia a non avere più tanta importanza? Là dove dei quattro arti due vengono liberati dal servizio del tronco, e questo avviene soltanto nell'uomo. C'è il problema della scimmia: la scimmia ha morfologicamente quattro arti, ed è un grave errore distinguerli in due inferiori e in due superiori. Qual è, infatti, la funzione biologica degli arti superiori, delle cosiddette "mani" della scimmia? E' una funzione al cento per cento al servizio del tronco. Qui non troviamo un termine di paragone con le mani umane. Le mani umane non sono al servizio del tronco, ma mettono l'uomo in rapporto con il mondo tramite il lavoro.

Intervento: Perché la scimmia può anche prendere degli oggetti?

Archiat: E allora l'uccello che può costruire un utensile così complesso come un nido? E' una questione di pensiero, e dobbiamo essere cauti nel formulare delle conclusioni. E' chiaro che si possono dire tante cose dell'essere umano paragonandolo con gli animali, e viceversa. Però la domanda è: che cosa conosco dell'essere umano quando trovo ciò che l'essere umano ha in comune con la scimmia? L'animalità e non l'umanità!

Prendiamo l'altro esempio portato da Steiner, l'esempio della sensitività. Gli animali sono sensibili, hanno dolori, bruciori ecc. Le piante, invece, reagiscono ad uno stimolo esterno. Che differenza c'è fra il reagire ad uno stimolo esterno e l'aver una sensazione? Se la sensazione la riduciamo al fatto di reagire ad uno stimolo esterno, allora ce l'ha anche la pianta. Torniamo alle "mani" della scimmia e alle mani dell'uomo: se le guardiamo esteriormente sembrano uguali, la scimmia con queste "mani" fa qualcosa, l'uomo con queste mani fa qualcosa. Ma questo solo in apparenza. E' come voler paragonare l'animale che reagisce ad uno stimolo esterno con la trappola, che pure reagisce ad uno stimolo esterno: ma che cosa prendo per paragonare i due fenomeni? Solo l'esteriorità di essi. Quindi non stiamo negando che il "fenomeno mano della scimmia" ed il "fenomeno mano dell'uomo" abbiano degli elementi esteriori superficiali in comune, ci sono, ma sono elementi superficiali. Nell'essenza i due fenomeni sono del tutto diversi, perché la cosiddetta "mano" della scimmia è essenzialmente in funzione di ciò che deve avvenire dentro al tronco; la mano dell'uomo, invece, è essenzialmente in funzione del rapporto tra l'uomo e il mondo, di ciò che l'uomo deve compiere nel mondo esterno, di ciò che da dentro, dall'interno dell'essere umano, promana verso l'esterno. Perciò soltanto l'essere umano ha la posizione eretta: acquisire la posizione eretta significa che dei quattro arti, che in tutti gli altri animali, inclusa la scimmia, sono al servizio del tronco, due, grazie appunto alla posizione eretta, vengono liberati dal dover essere al servizio del tronco. I piedi portano il tronco dove il karma ci chiama, le mani servono all'essere umano per compiere la sua missione cosmica. Quindi, specificamente umana non è la testa, che l'uomo ha in comune con tutti gli altri animali, e nemmeno il tronco: specificamente umani sono gli arti. Gli arti esprimono l'elemento volitivo, l'elemento morale, l'elemento di responsabilità karmica, l'elemento di missione da compiere. Da un punto di vista morfologico la testa è ciò che di più animale c'è nell'essere umano, il tronco è metà animale e metà umano, gli arti sono specificamente, interamente umani.

Intervento: Su cosa possiamo fondare l'affermazione della scienza dello spirito che la pianta non ha sensibilità?

Archiati: Sul fatto che non è in grado di esprimerla. Se rimaniamo ai fenomeni che si possono osservare, noi non osserviamo la sensazione della pianta. L'animale ha un corpo astrale, la pianta non ha niente di astrale. La sensazione è un fenomeno astrale, quindi si può trovare soltanto dove c'è un corpo astrale.

Intervento: E le piante velenose?

Archiati: La pianta velenosa è l'elemento di eccezione che conferma la regola, dove l'astralità, che normalmente aleggia intorno alla pianta, entra dentro la pianta. L'animale ha il corpo astrale dentro, la pianta ha al suo interno le correnti eteriche e l'astralità intorno. Il fenomeno del fiore in che cosa consiste? La pianta perde il colore verde e diventa colorata nella corolla e nel frutto, dove l'etericità si incontra con l'astralità che è fuori: ma dove l'astralità comincia a compenetrare l'etericità fin nell'interno (cfr. la Belladonna il cui frutto ha l'aspetto di una ciliegia nascosta, però, nel calice è spinta verso il basso), l'elemento fisico diventa velenoso per l'essere umano. Senza la scienza dello spirito non possiamo spiegarci i fenomeni in modo giusto. Noi abbiamo una scienza ufficiale che descrive, ma non spiega, e perciò ci siamo abituati a non chiederci più il perché dei fenomeni.

Intervento: Quando abbiamo una terra secca e piove, ci si sente sollevati per questa pioggia, come se respirassimo insieme al terreno. E' un'impressione solo soggettiva o la terra realmente respira?

Archiati: L'essere umano deve stare molto attento rispetto ai suoi sentimenti. Perché non possiamo fidarci al cento per cento dei sentimenti? Per il fenomeno evolutivo macrocosmico dell'egoismo. Tutti i nostri sentimenti sono in chiave egoistica. L'essere umano si è innamorato del fisico distanziandosi dallo spirituale, e vorrebbe che tutto ciò che è fisico si perpetuasse. La scienza dello spirito, invece, ci dice che la terra è in fase di disgregazione, e l'augurio che noi possiamo fare alla terra è quello di polverizzarsi. Questo significa che dobbiamo capire che tutte le cose buone, positive, che ci sono a livello fisico-percettivo, spariranno. Se noi avremo sempre più esseri umani che, in chiave di pensiero, arriveranno a pensare la realtà sovrasensibile della rosa, avremo sempre più esseri umani che renderanno superfluo alla rosa questo sacrificio immenso di esistere a livello fisico, dove la rosa perde il suo essere, perché il suo essere è nel mondo eterico: a livello fisico deve accettare tali e tanti compromessi, a seconda che la luce sia di un certo tipo, l'acqua, il terreno, i sali ecc. Quindi la rosa, nella sua natura, nella sua legge immanente pura, io non ce l'ho mai a livello fisico-sensibile: il livello fisico-sensibile esiste come provocazione al pensiero in modo che io, nel pensiero, produca la rosa vera, quella eterica. Nella misura in cui l'umanità fa questo, la rosa finisce di essere costretta a questo incantesimo, fra l'altro la maggior parte delle fiabe è incentrata sull'incantesimo, e come si risolve la fiaba? Con il risolvere l'incantesimo. Anche in *Biancaneve e Rosarossa* troviamo l'orso, e dietro l'orso c'è il mistero dell'oro. Chi è la prima ad accorgersene? Biancaneve, la conoscenza.

Tutto ciò che è sensibile è destinato a morire. Un sentimento umano che desidera l'eternità del visibile è un risultato del peccato originale. Questo sentimento non corrisponde alle leggi evolutive. La redenzione della natura è l'evoluzione del pensiero, e l'aspirazione della rosa è di umanizzarsi dentro all'essere umano; in quanto è stato l'essere umano ad espellere da sé la rosa, la rosa è una dimensione dell'essere umano, e l'essere umano la riassume dentro di sé se la redime attraverso il pensiero.

Steiner dice che un maestro che non ha la consapevolezza del fatto che la responsabilità morale è l'essenziale dell'essere umano e che è convinto che ciò che è più bello, più umano nell'essere umano è la testa, farà dei suoi alunni, per tutta la vita, dei fannulloni e dei parassiti, perché la testa è un parassita.

Intervento: La nostra aspirazione, dunque, dovrebbe essere che la rosa fisica scompaia?

Archiati: Non che scompaia, ma che risorga nel pensiero. Nella religione si parla di "resurrezione della carne".

Ritornando alla conferenza, Steiner ci dice che occorre destare nel bambino il sentimento di ciò che fa dell'uomo un essere più perfetto nella forma esteriore, rispetto alla seppia, al topo, al cavallo, alla scimmia ecc. In questi animali gli arti anteriori non sono molto differenziati rispetto a quelli posteriori. La differenziazione degli arti appare soltanto nell'uomo. Perciò il maestro si deve soffermare sulla descrizione delle braccia e delle mani, deve descrivere come le mani afferrano gli oggetti per eseguire un lavoro, come possono prendere il gesso per scrivere, come possono unirsi in un gesto di preghiera ecc. L'uomo può anche non usare le braccia e le mani, l'animale no, l'animale non può essere pigro, perché le sue "mani" non sono in funzione del lavoro.

Anche il linguaggio esprime questa verità quando diciamo "rimboccarsi le maniche". Le mani, dice Steiner, sono il simbolo più bello della libertà umana: questo deve essere fatto sentire al bambino. Se, al contrario, si comunica al bambino l'idea che l'essere umano è più perfetto degli animali in base alla testa, gli si fa credere che l'essere umano è più perfetto perché è pigro, e questo convincimento è già prevalso nella società, che crede che il mondo sia dei "furbi". Il furbo non è l'essere umano che si chiede che cosa può fare per l'umanità grazie alle sue mani e alle sue braccia; il furbo è la testa astuta, sagace, che si chiede come può sfruttare gli altri. Il bambino sa che la testa è pigra, ed è molto felice quando può fare qualcosa, perché sente che è venuto al mondo per fare qualcosa.

Potremmo riassumere tutto questo dicendo che l'essere umano viene al mondo per compiere una missione, e la sua missione non si esaurisce nel dato biologico, il dato biologico è solo il sostrato. In che cosa consiste questa missione? Non è una missione verso gli altri, lo è soltanto indirettamente, perché se diciamo che l'essere umano viene sulla terra per fare qualcosa per gli altri, in fondo siamo ancora in chiave di moralismo; per convincere qualcuno a compiere questa missione verso gli altri, dobbiamo dirgli che *deve* farlo, ma se lui *non vuole*, non siamo ancora in chiave di libertà. In che modo gli mostriamo che viene a fare qualcosa che vuole lui stesso? Se lo riferiamo non agli altri ma al suo essere. In altre parole, ognuno di noi scende sulla terra con l'intento di fare un grosso passo avanti nella propria evoluzione e tutto il resto è strumento per questo.

Ognuno di noi si incarna con l'intento specificamente umano, che poi è la quintessenza della libertà, di acquisire, in chiave prioritaria, una dimensione specifica dell'essere umano, perché ha capito che gli manca ancora, che non l'ha ancora coltivata in modo così deciso, al punto da metterla al centro della vita: questa è l'essenza della libertà. Invece, oggi, abbiamo un mondo pieno di persone che, in fondo, non sanno cosa vogliono, questo è il grande problema anche del vivere insieme, magari sanno cosa *devono*, sanno cosa dicono i comandamenti, sanno quali sono le aspettative della società, le aspettative del maestro, ma si diventa liberi soltanto nella misura in cui si sa ciò che si vuole. Non dico ciò che si *desidera*, non parlo dei desideri, delle brame, ma parlo della *volontà*, della volontà pura dell'Io superiore, e scoprire ciò che l'Io superiore vuole non è così semplice, perché bisogna acquisire una certa misura di pacatezza nei confronti delle proprie aspirazioni e delle pretese che ci vengono incontro dal mondo circostante, dalla famiglia, dal lavoro ecc. Quindi, prima di tutto, bisogna comprendere che le pretese del mondo che ci circonda non sono ancora la volontà dell'Io superiore.

Poi, un altro travaglio è quello con se stessi, cioè con il proprio io inferiore, con una serie di voglie, di istinti; pensate alla quarta conferenza di *Antropologia*, dove ci sono questi nove gradini:

Uomo-spirito Spirito vitale Sé spirituale	} <ul style="list-style-type: none"> risoluzione proposito anelito
Anima cosciente Anima razionale Anima senziente	} <ul style="list-style-type: none"> anelito
Corpo senziente Corpo eterico Corpo fisico	} <ul style="list-style-type: none"> brama inclinazione istinto

Questi gradini sono sostrati, dimensioni dell'essere, dove si tratta, per ciascuno, di vedere fino a che punto ciò che si desidera, ciò che si brama, sono le voglie dell'io inferiore o, invece, ciò che l'io superiore veramente vuole. Io direi che l'intento che portiamo dentro di noi è quello di scoprire, in fondo, ciò che il nostro io superiore veramente vuole, e quando qualcuno trova ciò che vuole, le cose cambiano, perché dietro alla volontà dell'io superiore, c'è una forza armonica, una forza che scende dai mondi spirituali e si impone, perché è la volontà pura dell'io superiore, la forza stessa della libertà, per cui anche le persone circostanti, prima o poi, sono costrette a dire: "Sì, questo corrisponde al suo essere, si vede che è venuto sulla terra proprio per compiere questa missione, per essere un pittore di questo tipo, per essere un maestro geniale di questo tipo, per essere un lavoratore di questo tipo, è proprio nel suo elemento, si vede!". E quando noi abbiamo la percezione che un essere umano è nel suo elemento, non ci sono più problemi.

Perciò si tratta, in fondo, di costruire questa fiducia assoluta nell'io umano, con la convinzione che ogni essere umano è un io: lo è, non è che lo deve diventare. E non è soltanto un io, ma un io con la forza primigenia della libertà, che è sceso sulla terra con uno scopo, con degli intenti ben precisi. La parola stessa *e-ducazione* da *e-ducere, condurre fuori*, dice di che cosa si tratta: se non ci fosse niente dentro, non si potrebbe tirarlo fuori. Si tratta di fare come il giardiniere. Abbiamo un piccolo seme di rosa: o c'è, in questo piccolo seme, tutta la forza eterica per far saltar fuori una rosa, o non c'è; il giardiniere non può cambiare niente di questa realtà. Lo stesso vale per il bambino: qui, anche se a livello fisico è piccolo, come il seme è piccolo, spiritualmente, sovrasensibilmente, ci sono tutte le forze, le potenzialità di un'individualità che sa quello che vuole, e porta giù dai mondi spirituali tutti i presupposti per esprimersi interamente. La scienza dello spirito ci dice che è proprio così, è così per ogni essere umano, non per uno al cento per cento e per un altro solo al novanta per cento, ma per tutti al cento per cento. Abbiamo sempre a che fare con l'io che viene sulla terra con un intento ben preciso.

Un altro compito è quello del giardiniere: se il giardiniere fa mancare l'acqua, la terra, la temperatura giusta ecc., cambia la natura del seme di rosa? No, non cambia la sua natura, però non gli si dà la possibilità di acquisire la dimensione della manifestazione fisica, non si permette alla rosa sovrasensibile di manifestarsi fisicamente. Il paragone calza fino in fondo: Steiner lo ha usato spesso per farci capire qual è il modo migliore di agire con il bambino, ma anche gli uni con gli altri, perché tutto questo vale anche nel rapporto tra grandi. E' molto importante portare in sé la convinzione che ogni essere umano, soprattutto l'essere umano che si sta incarnando, sovrasensibilmente non è incipiente, ma è già compiuto, e il processo non è quello di far venire all'essere, ma quello di far incarnare: è un processo di incarnazione. Il nostro compito è quello di creare le condizioni, l'ambiente che favorisca il più possibile il manifestarsi di quello

che c'è e che non decidiamo noi, così come il giardiniere non decide lui se da questo seme verrà fuori una rosa, da quest'altro un giacinto e da quest'altro ancora un tulipano. Il giardiniere conosce la legge immanente che costruisce le foglie di tulipano? Neanche per sogno. La legge immanente che costruisce delle foglie di rosa del tutto diverse da quelle del tulipano, è una cosa che gestisce il giardiniere? Neanche minimamente. Così, il maestro non decide ciò che questo bambino diventerà, questo lo deve sapere il bambino, anzi lo sa, però, stando al paragone, il suolo che gli si mette a disposizione, l'aria, l'acqua che sono di enorme importanza, perché se mancano le *condizioni* ciò che potrebbe avvenire, non avviene.

Rifacciamo la distinzione fra la condizione e la *causa*. Supponiamo che le condizioni ci siano tutte, l'acqua c'è, il suolo va benissimo, il calore è quello giusto ecc., ma se manca il seme? Non succede nulla. Quindi le condizioni da sole non producono nulla. L'Io superiore viene giù con la volontà di compiere una missione, ma se l'Io inferiore non mette a disposizione le condizioni necessarie, non può venir fuori nulla. Adesso supponiamo che ci siano tutte le condizioni necessarie, però manchi l'Io superiore con la sua volontà: cosa avviene? Niente. Ecco perché è importante capire il rapporto tra condizioni necessarie e cause. La causa è sempre l'Io superiore.

Intervento: Si può dire che gli arti sono le condizioni e la testa è la causa?

Archiati: No, non la testa, l'Io. Anche la testa è condizione.

Intervento: Abbiamo detto che il giardiniere è una delle condizioni per far fiorire la rosa, però se non c'è il giardiniere la rosa può fiorire ugualmente.

Archiati: Noi non abbiamo ancora deciso se il giardiniere è una *conditio sine qua non*, perché bisognerebbe procedere ancora più minutamente, con ulteriori distinzioni, per sapere quali condizioni sono necessarie e quali condizioni sono non-necessarie. Diciamo che il suolo è necessario, perché la pianta non può crescere senza il suolo. Il giardiniere è una condizione non-necessaria, accessoria, però può anche darsi che il giardiniere, in un certo senso, sia colui che pone le condizioni necessarie.

Riassumiamo, adesso, tutto il discorso: il bambino, che sta crescendo, vive nell'elemento volitivo e nell'elemento del sentimento, non è ancora capace di vivere direttamente nella testa. Steiner ci ha detto ieri che se noi, verso i nove, dieci anni, quando cominciamo a dare al bambino i primi elementi di scienza naturale, descrivendo l'essere umano, mettiamo al primo posto la testa, psicologicamente portiamo il bambino ad avere un rapporto con i suoi arti tale da non apprezzarli, ed avremo, nel giro di pochi mesi, un bambino a cui abbiamo tolto la gioia di usare le proprie mani e i propri piedi. Daremmo, cioè, un grosso impulso per far saltar fuori una persona intellettuale, una persona che tenta di contemplare il mondo, a cui manca il dinamismo che vuole trasformare il mondo, mentre l'Io si realizza trasformando il mondo, non si realizza per aria, perché se l'Io potesse realizzarsi senza incarnarsi, si realizzerebbe nei mondi spirituali.

Perché scende sulla terra? Scende sulla terra perché sa che può fare un enorme passo avanti nella propria evoluzione unicamente nell'interazione con l'elemento della terra, nell'*inter-azione*, quindi usando gli arti, le braccia soprattutto: i piedi lo portano dove deve lavorare, e le braccia e le mani gli servono per lavorare.

Nell'*Apocalisse*, che conoscete forse quasi tutti, c'è un'immagine, che nell'umanità è sorta sempre di nuovo, che presenta un elemento femminile solare, la donna vestita di sole, con in grembo un bambino, il figlio dell'uomo, cioè ciò che il cammino della libertà umana genera. In questa immagine un elemento importantissimo è il fatto che la donna ha la luna sotto i piedi: ciò indica che l'interazione con l'elemento terrestre, con l'elemento della materia, diciamo con l'elemento delle pietre, delle piante e degli animali, è essenziale al cammino di generazione dell'Io. Due settimane fa ero a Chartres, e dicevo ai partecipanti al seminario che, in fondo, abbiamo tante bellissime raffigurazioni della madonna con il bambino, quindi di questo essere solare ammantato di sole col bimbo in grembo, nelle quali manca, però, la luna sotto i piedi. E io ponevo la domanda: "Come mai la luna sotto i piedi non c'è più?". In tutte le raffigurazioni c'è sempre la madonna con il bambino, magari ci sono i dodici impulsi dei segni zodiacali, ma manca la luna sotto i

piedi: i piedi sono gli arti, quindi manca l'interazione operativa con il mondo circostante, l'interazione tra l'essere umano e il sostrato di natura. La luna che è l'elemento morto, minerale nel cosmo, rappresenta il sostrato di natura.

Perché è sparita la luna sotto i piedi? Perché abbiamo un cristianesimo che non ha nessun problema a raffigurare questa immaginazione primigenia degli iniziati (anche gli egizi hanno Iside con il figlioletto Horus) senza la luna sotto i piedi? Perché? Perché il cristianesimo ha perso la dimensione della reincarnazione, nel cristianesimo è sorta, come tappa evolutiva necessaria dell'umanità, una mentalità che ha perso la prospettiva della reincarnazione. L'umanità occidentale ha cominciato a pensare che si vive una volta sola e poi, per fortuna, si entra in paradiso, cioè si è cominciato a pensare che l'evoluzione eterna dell'essere umano è in cielo, è nel mondo spirituale, lasciando indietro la terra. L'immaginazione di Giovanni dell'*Apocalisse*, invece, ci presenta questa donna che non scappa via, che non si tira fuori dal mondo dell'incarnazione, ma, al contrario, "poggia" sulla luna, cioè ci dice che il fondamento dell'evoluzione dell'Io sono gli arti, che l'evoluzione dell'Io si può compiere non lasciando indietro l'interazione con il mondo della natura, bensì vivendoci dentro, quindi ritornando sempre di nuovo sulla terra.

Il bambino al quale si comunica l'entusiasmo per questo elemento specifico dell'essere umano che sono gli arti, comincia a sentire dentro di sé il dinamismo operativo dell'Io superiore, che è venuto sulla terra proprio per acquisire gli arti; il bambino sa, nel suo profondo, che non è venuto giù sulla terra per cercarsi una testa che pensa, perché nel mondo spirituale pensava molto meglio di adesso, nel mondo spirituale gli mancavano gli arti, soprattutto le mani, per imprimere nel cosmo visibile questi bellissimi pensieri che lui ha già pensato, per conseguire quei passi evolutivi, che si possono conseguire unicamente compiendo questi gesti di trasformazione dell'elemento terrestre. Quando diventerà più grande, capirà che questi arti, questi piedi e queste braccia, si possono muovere nel mondo umano solo nella misura in cui c'è una testa che li conduce, però l'essenziale è che si muovano, perché se si fosse venuti sulla terra soltanto per pensare e non combinare mai nulla, sarebbe stato meglio rimanere nel mondo spirituale! Ecco perché Steiner ci conduce ad apprezzare l'elemento della volontà, l'elemento della responsabilità morale nei confronti della propria evoluzione e, indirettamente, nei confronti dell'evoluzione del cosmo.

Quindi, l'intenzione incarnatoria è l'intenzione di darsi strumenti di esecuzione dell'impulso volitivo, perché gli impulsi volitivi ci sono già, i pensieri anche, in un certo senso si può anche dire che nella testa di un essere umano, nello stato di veglia, avvengono di per sé tantissime cose, tantissimi pensieri: il pensiero ordinario è automatico. Ciò che non è automatico è la volontà, ecco perché la volontà è l'elemento della libertà. In altre parole, nessuno di noi può essere libero al livello del pensiero ordinario; invece esercitiamo la nostra libertà nel far scendere impulsi di conquista, in chiave di evoluzione, dentro agli arti, in modo che "compriamo" qualcosa, e, infatti, ci sentiamo poveri, sentiamo una diminuzione del nostro essere quando ci rendiamo conto che vorremmo fare tante cose, però questa volontà non arriva agli arti, non arriva fino alle mani. E' qui che l'essere umano fa maggiormente l'esperienza della vanificazione del proprio essere, della povertà della propria vita, perché, in fondo, avverte che se tutto avviene soltanto nella sua testa, non ha nessun merito, perché avviene da sé. In altre parole, noi non abbiamo nel pensare ordinario la libertà, la libertà l'abbiamo là dove qualcosa non avviene se io, positivamente, di volta in volta, non decido che ci sia. Poniamoci la domanda: allora perché *La filosofia della libertà* fa consistere l'essenza dell'esperienza della libertà nel pensiero? E' semplicissimo: noi cominciamo a diventare liberi nel pensiero quando cominciamo a mettere nel pensiero la volontà; finché nel pensiero c'è l'automatismo dove io non ci metto la volontà precisa del mio Io, il mio pensare avviene da sé, senza che sia io a volere ciò che avviene nel mio pensiero, saltano fuori i pensieri da soli, automaticamente, cioè non c'è dentro la mia volontà. Io comincio ad essere libero nel pensare nella misura in cui mi esercito ad immettere in questa corrente del mio pensiero la mia stessa volontà, dove sono io a decidere volitivamente quali pensieri vengono pensati, con quale lunghezza, con quale variazione ecc. ecc. Quindi, il pensare diventa libero nella misura in cui diventa un volere, nella misura in cui io faccio rifluire dentro al pensare l'impulso degli arti, l'impulso della volontà, quindi della libertà. E' molto importante farlo comprendere al bambino, anzi non è che dobbiamo

farglielo comprendere, perché lui lo sa, dobbiamo solo confermargli che il mistero della libertà è quello della volontà, non del pensiero, che si è liberi nel pensiero nella misura in cui nel pensiero c'è la volontà.

Perché il bambino lo sa? Perché sa che quando è lui a prendere in mano il gesso e a scrivere alla lavagna, quella parola che lui ha scritto non ci sarebbe senza di lui. E' chiarissimo che il bambino esperisce il mistero della libertà dal lato del volere, della volontà. Il bambino avverte in modo armonioso il fatto che gli facciamo vedere che tutti gli animali, i più perfetti, hanno tutti e quattro gli arti al servizio del tronco, e non hanno nessun arto al servizio della volontà libera, mentre a lui, che è un essere umano, per trasportare tutto il tronco bastano un paio di arti, e con l'altro paio può scrivere, può dipingere ecc. Ecco il mistero della libertà negli arti, nella volontà. Naturalmente è importante che, dietro le azioni, ci sia la testa, ma questo il bambino lo capirà più tardi, adesso si tratta di confermare nel modo più profondo il dinamismo che il bambino sente dentro di sé, perché egli non è ancora in grado di fare tanti bei pensieri, ma è in grado di muovere le gambe e i piedi. Se noi non confermiamo la gioia che lui prova nel muovere le mani e i piedi e gli diciamo, da adulti, che la testa è più importante, lo scoraggiamo, perché lui la testa non sa ancora usarla, mentre la sua manina la sa usare, lì sente questa forza prorompente dell'Io, ed è su questo elemento che va fondata la consapevolezza che l'essere umano è diverso da tutti gli altri animali in base agli arti, in base agli strumenti della volontà, in base a questa capacità di operare liberamente nel cosmo.

Supponiamo che stiamo facendo plasmare a un bambino un pezzo di creta: attraverso le mani lui fa l'esperienza plasmante della libertà, dell'individualità, perché sicuramente il lavoro di un bambino non sarà uguale a quello di un altro, e saltano fuori lavori tutti diversi, perché le individualità sono diverse. Se il maestro, cosa terribile, comincia a dire che un bambino ha fatto meglio di un altro, si uccide l'esperienza dell'individualità, e sorge il pensiero astratto di una statua, di una statua perfetta, e di un essere umano che è in funzione della statua, anziché essere la statua in funzione dell'essere umano. Esiste un Io ideale? Non esiste un Io ideale. Sorge, perciò, il problema dei santi, perché i santi non vanno imitati. Nella storia ci sono fenomeni che vanno superati, perché dietro al mito dei santi, che poi è un mito cattolico, che cosa c'è? C'è uno stadio evolutivo che non ha ancora sufficiente consapevolezza dell'individualità irripetibile dell'essere umano, ed ho già espresso più volte il pensiero che se oggi avessimo delle persone che trovano Francesco d'Assisi tanto meraviglioso da volerlo imitare, si porrebbero proprio in antitesi alla caratteristica fondamentale di Francesco d'Assisi, perché quale era la caratteristica fondamentale di Francesco d'Assisi? Che non ha imitato nessuno, che era originale. Era originale, e lo si desume dalla storia, i suoi frati erano disperati perché aveva l'estro dell'amore e non era prevedibile: con qualcuno era tutto buono e con qualcun altro no, non seguiva regole. La caratteristica fondamentale di Francesco d'Assisi era l'originalità: si può imitarlo soltanto non imitandolo. Ecco il paradosso.

Intervento: Cristo può essere considerato un Io ideale?

Archiati: No, perché Cristo è l'insieme di tutti gli Io umani, non è un Io singolo accanto ad altri Io. L'Io scende sulla terra in chiave incarnatoria per compiere sulla terra qualcosa che soltanto lui può compiere, non scende sulla terra per imitare, scende sulla terra in chiave di irripetibilità, di originalità. In fondo, quando noi ci paragoniamo agli altri siamo nella non-libertà, perché una caratteristica fondamentale dell'Io è di non essere paragonabile, se io prendo come metro di misura per questo Io un altro Io che cosa combino? Voglio dire ciò che è in base a ciò che non è. L'Io umano non è paragonabile, non posso mai prendere un Io umano come metro di paragone per un altro Io umano, e, nella misura in cui noi viviamo in questa paragonabilità, siamo ancora non-liberi, non abbiamo il coraggio, non abbiamo la forza interiore di porre nel mondo qualcosa che soltanto noi siamo chiamati a porvi, e che non possiamo pretendere da nessun altro, anzi non si riesce più a sopportare che ci sia qualcun altro uguale a noi, perché è una cosa terribile, vuol dire che non si è ancora divenuti se stessi, o l'altro non è divenuto se stesso, o tutti e due. E non si concede a nessun altro il diritto di giudicarci in chiave di paragone, perché tutti gli altri esseri umani sono in grado di dire chi sono loro, ma nessun altro è in grado di dire chi sono io, questo possiamo dirlo soltanto noi. C'è qualche argomentazione contraria a tutto questo?

Intervento: C'è anche l'universale umano, ci sono delle qualità che ci accomunano, quella di pensare per esempio...

Archiati: Diciamo che le cosiddette "qualità comuni" sono le "condizioni", le condizioni sono comuni. Il linguaggio, per esempio, è una condizione comune, ma non è una qualità, è una condizione tramite la quale ogni essere umano realizza qualcosa di assolutamente individuale. Le condizioni sono strumenti comuni, ma ciò che ognuno ne fa è del tutto individuale. Certo, finora nell'umanità c'è stata molta maggiore consapevolezza degli strumenti comuni, perché sono automatici, ci sono di per sé, e molta meno consapevolezza di ciò che non è automatico. Che cosa non è automatico? La realizzazione dell'io unico. Perché non è automatico? Perché è il mistero della libertà, può esserci o può venir omessa. Proprio perché la comunanza, l'universale, c'è di per sé, l'umanità tende a metterlo in primo piano al punto che dimentica ciò che può anche non esserci; siccome l'elemento universale (ereditarietà, il linguaggio, il respirare ecc.) non è libero, si tende a sopravvalutarlo, nel senso che c'è sempre la possibilità di disattendere o di ignorare ciò che, invece, può anche venir omesso, che è la realizzazione della libertà individuale, cioè la realizzazione dell'individualità. In altre parole, se l'essere umano omette la realizzazione dell'individualità, cosa resta di lui? Resta ciò che è comune, pensa con i pensieri del linguaggio, anziché generare dei pensieri per forza volitiva individuale, abbandonandosi ad automatismi di linguaggio. Spesso Steiner ha detto che sono pochissimi gli esseri umani che hanno pensieri, la maggior parte degli esseri umani ha delle rappresentazioni che sorgono automaticamente, grazie all'automatismo del linguaggio: si sente una parola, segue un certo pensiero.

Quindi, nell'essere umano ci sono due dimensioni fondamentali: 1) ciò che è universale e 2) ciò che è individuale. Le cose, poi, si complicano perché c'è un fenomeno mediano tra l'individuale e l'universale, e cioè il gruppo, che è comune a diversi, ma non a tutti. Per esempio, il linguaggio era un fenomeno universale, ai primordi dell'evoluzione, quando esisteva un unico linguaggio nell'umanità; ma al nostro stadio evolutivo, il linguaggio non è più un fenomeno universale, bensì di gruppo, comune, cioè, a tante persone, ma non a tutti. Adesso, per facilitare le cose, prendiamo uno schema (fig. 12)

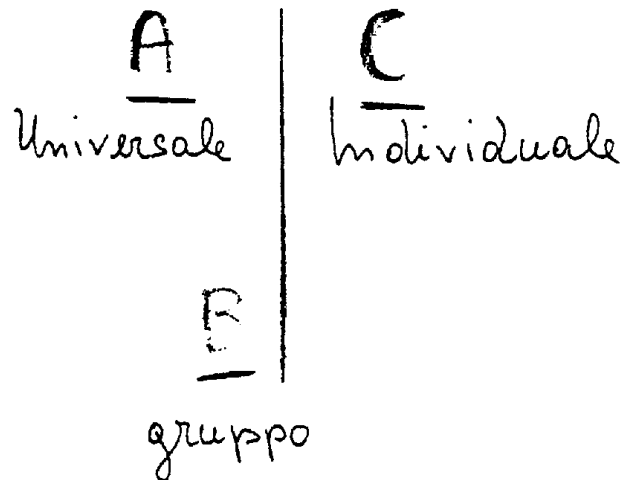


fig. 12

Prendiamo A e B come fenomeni di comunanza e C come fenomeno di individualità; A come comunanza assoluta e B come comunanza limitata, a livello di gruppo. La mia affermazione fondamentale è che ciò che è universale, non è conquista di libertà individuale, ma è un dato di natura, quindi è automatico, rappresenta

le condizioni che vengono date per sviluppare ciò che è individuale, quindi è la base, ma la differenza abissale fra la base di natura e ciò che io sviluppo individualmente, sta nel fatto che la base di natura non è libera, è automatica e, quindi, non può mancare, mentre ciò che è individuale può venire omesso se io non lavoro decisamente e coscientemente a costruirlo. L'altra riflessione è che l'umanità ha marcato, ha sottolineato, molto di più questa sfera a sinistra che non questa a destra, per due ragioni: una ragione è che questa sfera a sinistra c'è mentre questa a destra bisogna crearla, e l'altra è la paura della libertà, nel senso che finché c'è soltanto questa dimensione qui a sinistra le cose vanno bene, vanno secondo il gruppo, è il fenomeno del gregge, quando, invece, una delle cento pecorelle si stacca dalle altre novantanove, le cose non sono più così semplici, così facili.

Intervento: Ci può essere un gruppo in cui le persone sono individui?

Archiati: Io non sto dicendo che quando sorge questa dimensione qui a destra, quella a sinistra sparisce, no, perché questa a sinistra è la condizione, il fondamento; in altre parole, C non ci può essere senza A, mentre A può esistere senza C, questa è la grande differenza. Ed è chiaro che chi vuole avere l'umanità sotto controllo, vuole A senza C, perché quando salta fuori C, allora il controllare non è più così semplice. Questo processo rientra, naturalmente, nelle leggi evolutive dell'umanità, perché il senso globale dell'evoluzione è l'individuazione: all'inizio c'era una universalità così assoluta che non c'era nessuna distinzione né in gruppi né in popoli. La parola *ADAM* in ebraico significa "Adamo", ma indica tutta l'umanità, una sostanza animica di gruppo, unitaria, dove non c'era nessuna distinzione, la distinzione cominciò più tardi, la prima grande distinzione fu la separazione dei sessi, si ebbero i primi due grandi gruppi, i maschi e le femmine.

La libertà è sempre liberazione, quindi se ci viene a mancare il gruppo da cui ci si libera, si termina di potersi liberare, non c'è più libertà. La libertà non è qualcosa di astratto, è sempre un liberarsi da meccanismi automatici. Perciò l'espressione dell'individualità è possibile unicamente nel contesto del gruppo, perché senza il gruppo non siamo individualità, siamo nulla, soltanto nel paragone siamo individualità. Se si perde il paragone con gli altri esseri umani in quanto altri, non si può esperire la propria alterità rispetto agli altri e, quindi, la propria unicità. Come si fa ad essere unici se non c'è nessun altro? A può avere due funzioni: quando A subissa C e lo rende impossibile, allora A ha un certo tipo di carattere, quando invece A diventa lo strumento di C per l'individuazione, la natura di A cambia profondamente, cioè il sostrato di natura viene trasformato, è la resurrezione della carne. Quando il sostrato di natura diventa corporeità di libertà individuale, ha un carattere di resurrezione che gli conferisce una qualità del tutto diversa, è una trasformazione reale del sostrato di natura. Perciò io ho parlato dell'evoluzione reale della rosa, perché la rosa, rappresentante del sostrato di natura, non resta tale e quale col sorgere di questa seconda dimensione, il sorgere di questa seconda dimensione consiste nella trasformazione del sostrato di natura, che prima impediva il sorgere di questa nuova dimensione ed ora, invece, ne è lo strumento.

Intervento: Noi abbiamo parlato del gruppo come di qualcosa che si oppone all'individualità libera, però può esserci un gruppo, come la Società Antroposofica, che viene scelto liberamente dall'individuo.

Archiati: Il problema sta nel fatto che noi usiamo la stessa parola per indicare due cose opposte: usiamo la parola "gruppo" dove il gruppo impedisce il sorgere dell'individualità libera, e usiamo la parola "gruppo" dove ogni persona di questo gruppo non soltanto l'ha scelto liberamente, ma concede anche, dona libertà sempre maggiore a ciascuno, e dovremmo usare un'altra parola, altrimenti il linguaggio diventa talmente astratto che non ci capiamo più. Questo è il problema.

Intervento: Potremmo usare la parola "comunità"?

Archiati: "Comunità" non è una parola meno problematica di "gruppo". Io direi che la parola non esiste ancora, ecco perché è importante disabituarsi dall'usare concetti e definizioni, al posto di descrizioni reali

dei fenomeni: nella nona conferenza di *Antropologia*, per due o tre pagine, Steiner descrive la differenza tra “caratterizzare” qualcosa e metterci sopra una parola, un concetto. Se qualcuno mi da il concetto di gruppo non mi serve a niente, perché il concetto di gruppo può significare mille cose diverse, tra l’altro anche opposte; se invece, descriviamo la dinamica di ciò che avviene, allora scopriamo che in un cosiddetto “gruppo”, dove ci si nega a vicenda la libertà individuale, i fenomeni che avvengono, la dinamica di interazione è di tutt’altra natura rispetto al tipo di rapporto che si instaura nel cosiddetto “gruppo” -di nuovo, se non troviamo un’altra parola-, dove avviene il contrario. Ecco la differenza tra il *definire* e il *caratterizzare*, il descrivere. Alla fine della nona conferenza, Steiner parla di “concetti viventi”: “concetti viventi” nel senso che anche se noi usiamo la parola “gruppo”, questa parola non viene mai dogmatizzata, ma viene usata vivacemente, dinamicamente in contesti sempre diversi, in modo che il bambino cresce col senso di poter descrivere i fenomeni. Quando immettiamo nel bambino dei concetti morti? Ogni volta che gli diamo delle definizioni, come, per esempio, “gruppo significa...”, gruppo non significa niente, gruppo significa mille cose. O “un leone è...”, e glielo si fa imparare a memoria sperando che questo bambino quando sarà un uomo di trent’anni, sarà in grado di ripetere esattamente la stessa definizione che gli abbiamo dato noi: così il mondo non va avanti.

Gli aspetti di ogni fenomeno sono molto diversi, per cui per una persona il gruppo sarà una cosa, per un’altra magari tutto l’opposto, e poi si entra anche nel dialogo, per cui nessuno può dire: “Gente, le cose qui stanno così!”. Ecco perché Steiner dice che, in chiave di pedagogia, bisogna sempre partire da ciò che è un’unità organica e solo dopo andare a vedere gli aspetti particolari.

Intervento: Nell’adolescenza c’è un grande bisogno di essere riconosciuti dal gruppo.

Archiati: Se noi riprendiamo lo schema, possiamo distinguere, grosso modo, in chiave evolutiva *tre* stadi, A, B e C, che possiamo paragonare all’evoluzione dell’arco di una vita, allora dobbiamo dire: A è lo stadio dell’infanzia, B è lo stadio dell’adolescenza e C è lo stadio della maturità. In altre parole, un essere umano è maturo nella misura in cui è individuale e libero; finché non è individuale e non è libero, non è cresciuto per niente, cioè trova la sua identità non nell’individualità ma nel gruppo. Però gli schemi non sono fatti per sostituire il nostro pensiero, sono solo indicazioni di pensieri infiniti da fare.

Il bambino piccolo è soltanto un fenomeno di gruppo? No, è un fenomeno universalmente umano, ci sono tutti gli elementi universalmente umani, tanto è vero che il primo fenomeno di gruppo fondamentale che è il linguaggio, non c’è ancora. Però, si potrebbe dire che è già un fenomeno di gruppo nel senso in cui ci sono le razze, quindi come biologia, come realtà corporea, non è universalmente umano, ma ha già un carattere di gruppo. Tuttavia il fenomeno vero di gruppo salta fuori dopo, il bambino appena nato non è capace di gruppo, mentre il ragazzo di quattordici anni vive pienamente nell’elemento del gruppo, e a trent’anni si spera che cominci ad apprezzare l’elemento individuale, dove non ha più bisogno che gli altri gli diano ragione, che facciano come lui ecc.

Intervento: Quindi un ragazzo che non riesce ad inserirsi nel gruppo è già maturo?

Archiati: Oppure è ancora nello stadio infantile. Bisogna osservare i fenomeni, le definizioni non vanno bene: per un quattordicenne può trattarsi di un ritardo nell’evoluzione, per cui non è ancora capace di gruppo, per un altro può trattarsi di una precoce evoluzione, per cui è già molto più capace di individualità che non gli altri coetanei. E’ molto importante per l’insegnante osservare i fenomeni, perché, pedagogicamente, con il primo ragazzo bisognerà agire in tutt’altro modo che con il secondo, però il secondo non è incapace di inserirsi nel gruppo, perché noi abbiamo detto che dove c’è C c’è anche A, quindi se non è capace di inserirsi nel gruppo vuol dire che C non c’è ancora. In altre parole, una persona che è veramente capace di individualità, sa apprezzare pienamente ciò che è elemento di gruppo, perché ciò che è elemento di gruppo va vissuto come elemento di gruppo. Se io adesso volessi mettermi in testa che, siccome voglio essere un’individualità, voglio fare un linguaggio mio, va bene? No, il linguaggio è un

fenomeno comune, quindi se non sono capace di vivere il fenomeno di gruppo dimostro che questa dimensione universale ancora non c'è in me.

Prendendo il fenomeno da un altro lato, possiamo dire che il dato di natura è la realtà corporea, il gruppo è la realtà animica e l'individualità è la realtà spirituale, ma nell'individualità libera ci sono tutti e tre gli elementi.

Affrontiamo adesso il problema degli errori pedagogici, perché Steiner ci mette in guardia rispetto al credere che si possa riparare tutto. Se il maestro, ad esempio, ha fatto sentire al bambino che certi colori insieme sono più armonici di altri, lo sono per natura, oggettivamente, che il giallo accanto al blu è “più bello” che non il giallo accanto al verde, il bambino impara per tutta la vita che il giallo accanto al blu è più bello, impara, non a livello di testa ma a livello di sentimento, che un certo modo di comporre i colori è più bello, e un altro meno bello. Inoltre il bambino, che non ha ancora capacità di sintesi, vive meglio la bellezza dei colori fondamentali, semplici, giallo, blu e rosso, che non i colori composti, verde, arancio e viola. Il problema sorge quando un bambino ci dice che è bello quello che non lo è, allora ci troviamo di fronte ad un enorme errore pedagogico: e a quel punto lì non crediate che tutto si possa riparare. Può capitare che come maestri ci si trovi di fronte ad una tragedia, rispetto alla quale si può riparare soltanto in modo limitato, perché un bambino, di un disegno oggettivamente brutto, mi sta dicendo che è bello: questa è una tragedia, tanto più profonda in quanto riguarda il livello del sentimento e non del pensiero, perché il senso del bello gli è stato distrutto.

Intervento: Nella natura, invece, si trova benissimo il giallo accanto al verde, e addirittura accanto al rosso, basta pensare ad un prato di margherite!

Archianti: Questo ci dimostra quanto siamo diventati astratti, perché un prato di margherite non è il verde accanto al giallo, ma è il giallo dentro al verde. Sono due fenomeni del tutto diversi. E, comunque, Steiner non dice che il giallo accanto al verde è brutto, dice che il giallo accanto al blu è “più bello”, ma è chiaro che tutti i colori sono belli, così come nella musica non ci sono solo le consonanze, ma anche le dissonanze, e senza le dissonanze non si potrebbero apprezzare le consonanze. Però un conto è, musicalmente, avere la capacità di vivere artisticamente la dissonanza, e un altro è vivere la dissonanza come consonanza, perché se si vive una settimana allo stesso modo in cui si vive una terzina, si finisce di vivere la musica.

In questa ora e un quarto vorrei fare ancora alcune considerazioni di carattere generale sui sensi, in modo che potrete rendervi conto di come il capitolo sui sensi sia uno dei più complessi della scienza dello spirito, che richiederebbe uno studio approfondito, altrimenti si entra nell'astratto.

Rifacciamo la gamma dei dodici sensi (fig. 13).

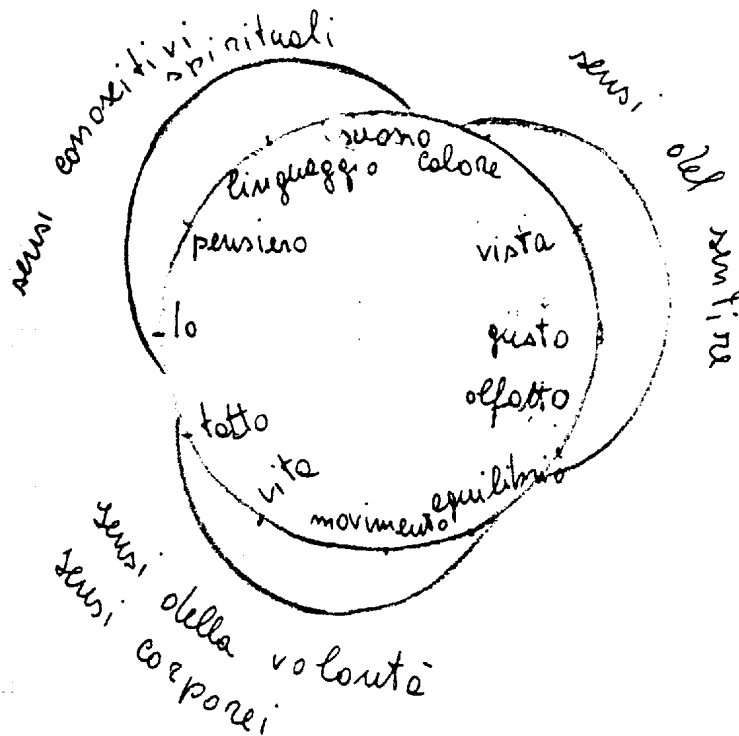


fig. 13

Partiamo da qui, da questa cesura fra il tatto e il senso dell'Io. Il senso dell'Io mi dà la percezione dell'Io altrui, il senso del tatto, invece, la percezione della mia corporeità nella sua globalità. La percezione dell'Io è la percezione della spiritualità di un altro Essere umano, il tatto è la percezione della mia corporeità: qui c'è un Rubicone, proprio una cesura, e vedremo poi il significato di questa cesura. Dopo la percezione dell'Io altrui, abbiamo il senso del pensiero, quindi c'è il senso del linguaggio e poi il senso del suono, che noi chiamiamo usualmente udito. Nel senso del linguaggio abbiamo la percezione del suono linguistico articolato, nel senso del suono abbiamo, invece, la percezione di un suono musicale.

Intervento: E il rumore dov'è, nel linguaggio?

Archiatì: Per il rumore non c'è un senso specifico. Se volete entriamo subito nel merito di questa problematica: dunque abbiamo il suono e il rumore. Qual è per esempio, la differenza fra la percezione del suono musicale e la percezione del suono linguistico? E in che modo si passa poi al senso successivo? Perché tra tutti i sensi c'è una continuità, un trapasso dall'uno all'altro, tranne che tra l'Io e il tatto. Adesso li caratterizziamo un po' meglio, quello del pensiero, quello del linguaggio, quello del suono e quello del rumore, e vedrete come i fenomeni diventano molto difficili, e se non ci si accompagna con le forze pensanti, si comincia a navigare nell'astratto... Quelli di voi che erano a Collalbo forse si ricorderanno le cose che ho detto in quell'occasione. Dunque, il fenomeno specifico quando noi percepiamo un rumore, è che il rumore viene sentito, viene percepito senza *conpercezione* di suoni accompagnanti, che vengono chiamati "suoni armonici". Quindi, io ho la percezione del rumore quando il contenuto di ciò che percepisco non viene accompagnato da nulla di concomitante. Quando, invece, sento, percepisco un suono musicale, il fenomeno specifico è che, oltre al suono che io percepisco direttamente, in concomitanza

percepisco gli armonici che appartengono a questo suono. Insieme al suono musicale vengono percepiti inconsciamente anche i suoni armonici complementari, altrimenti non si saprebbe che si tratta di un suono musicale. In altre parole, non si può percepire un suono musicale senza sapere, non a livello consapevole ma a livello di percezione, che è un do, ad esempio. Se sentiamo un do, sentiamo anche i suoni accompagnanti. Questa è la differenza chiara tra la percezione di un suono musicale e la percezione del rumore.

Intervento: Ma esiste una percezione inconsapevole?

Archianti: Certo, a livello del sentimento. La percezione inconsapevole è, ad esempio, quella dell'animale. Perché noi siamo in grado di percepire una melodia e non soltanto dei suoni staccati? Perché a livello inconscio li mettiamo insieme, li percepiamo contemporaneamente, anche se, a livello di percezione conscia, li sentiamo gli uni dopo gli altri. Questo è il fenomeno musicale: un fenomeno di uno dopo l'altro a livello di percezione conscia, un fenomeno di contemporaneità a livello di percezione inconscia. Altrimenti non è un'esperienza musicale. Il senso del benessere e del malessere collegato alla percezione del suono e del rumore, dipende dal fatto che quando si percepisce un suono si percepisce un'armonia di rapporti, invece quando si percepisce un rumore, si percepisce un elemento senza contesto; in altre parole, quando si sente un suono si sa che cos'è, quando si sente un rumore, nessuno sa che cos'è. Il rumore disturba, il suono no, perché? Perché il suono porta con sé la sua spiegazione, il rumore no, la si deve cercare.

Intervento: Nella percezione del suono la parte inconscia riguarda solo la percezione delle note limitrofe o di tutte le note?

Archianti: Dipende dalla complessità della sensibilità artistica dei sensi. Una persona poco musicale, percepisce inconsciamente le note armoniche più elementari che ci siano (do, mi, sol), in un musicista, invece, la percezione inconscia diventa molto più complessa, un musicista è capace di percepire, a livello inconscio, anche le dissonanze. Cosa significa che una persona è capace di percepire soltanto i suoni fondamentali? Significa che vive in una razza la cui musica è rumore, o in una società, in un ambiente culturale in cui non c'è distinzione tra suono e rumore. Dove finisce il suono e dove comincia il rumore?

Intervento: Siccome l'organo di senso per la percezione sia dell'uno che dell'altro è comunque l'orecchio, non si potrebbe dire che in queste persone più che non esserci la percezione del suono, non c'è la capacità di distinguere fra le proprie percezioni, a livello di concetto, di conoscenza, o è proprio un problema di percezione?

Archianti: Il fenomeno è un po' complesso, fra l'altro bisogna osservare che Steiner, in tedesco, non parla del senso dell'udito, ma del senso del suono, *Tonsinn*. Come mai non parla del senso del rumore? Perché una persona che percepisce il rumore ma non sa percepire i suoni, ha il senso dell'udito meno evoluto.

Intervento: E questo influenza il senso del linguaggio e il senso del pensiero?

Archianti: Le conseguenze le vedremo adesso, cioè vedremo che dove questa distinzione non è così chiara sorgono nel linguaggio fenomeni di rumore, abbiamo consonanti che sono rumori, non suoni articolati.

Intervento: Il linguaggio che si usa con i bambini piccoli può essere visto come un fenomeno di educazione alla percezione degli armonici?

Archianti: Nella cantilena la percezione del suono è pura. Adesso andiamo al senso del linguaggio. In che modo noi distinguiamo, a livello di percezione, tra un suono musicale e un suono linguistico? Steiner dice che si passa dalla percezione del suono musicale a quella del suono linguistico, quando si termina di

conpercepire i suoni armonici accompagnanti a livello inconscio e c'è soltanto il fenomeno percettivo conscio. E' come se la percezione musicale fosse più ampia, perché il suono che si percepisce è accompagnato dalla percezione inconscia dei suoni concomitanti, mentre nella percezione della parola i suoni concomitanti spariscono nel loro carattere di accompagnamento sognante e diventa tutto e solo conscio, cioè si percepiscono unicamente i suoni linguistici. La formulazione usata da Steiner è che nel suono linguistico si disattende il suono fondamentale e si percepiscono consciamente soltanto i suoni armonici. Se io adesso dico la parola *PA-RO-LA*, se riuscite a concentrarvi sul fatto percettivo, se restate al puro fatto di quello che vi sembra di percepire, quando si sente *PA* non si ha ancora la *PA-RO-LA*, quando si sente *RO* si è perso il *PA*, e quando si sente il *LA*, si è perso il *PA* e il *RO*, quindi dove si percepisce la parola *PA-RO-LA* ? Se si atomizza il processo non si percepisce mai la parola *PA-RO-LA*, quindi se è vero, ed è vero, che si percepisce la parola "parola", vuol dire che non si è mai nell'atomizzazione, vuol dire che si è già in partenza in tutta la parola "parola". Se fossimo ancora al livello dell'atomizzare, se leggessimo atomo per atomo, saremmo ancora in prima elementare, dove si leggeva lettera per lettera, poi consonante per consonante ecc. Se fossimo ancora a quel livello, sapremmo leggere? No. Come si legge quando si conosce la lingua? Non soltanto parola per parola, ma con un colpo d'occhio gruppi di parole insieme. Non è vero che si passa atomisticamente da una lettera all'altra, si fanno delle sintesi. Se avete fatto l'esperienza di imparare una lingua straniera, conoscete quello stadio ben specifico in cui non si è ancora in grado di leggere contemporaneamente due o tre parole, e si è costretti a concentrarsi su ogni parola: a quel punto lì si sa che ci si deve perfezionare, perché non si può leggere in quel modo, si comincia a leggere quando l'occhio abbraccia almeno tre o quattro parole. Fra l'altro, fa parte dell'essere maestri il non essere costretti a fissare il testo continuamente, quando si legge: questo è un esercizio di percezione.

Il senso del suono e il senso del linguaggio non sono lo stesso senso. Ora: cosa avviene quando si percepisce il pensiero? Nel rumore si percepisce il rumore senza suoni armonici accompagnanti; si percepisce un suono musicale quando, accompagnanti il suono si percepiscono, incoscientemente, i suoni armonici concomitanti; c'è la percezione del suono linguistico articolato quando viene disatteso ciò che prima, nel suono musicale, si sentiva direttamente, e si percepiscono soltanto i suoni armonici. In altre parole la percezione del linguaggio è una percezione sintetica per eccellenza. Quando percepiamo il pensiero di un'altra persona, disattendiamo anche gli armonici, tutto ciò che è sonoro. Quando si percepisce il significato, non si è più nel linguaggio, perché il significato è lo stesso, sia che si parli in tedesco, sia che si parli in italiano; perciò si percepisce quello che l'altro vuole dire, non il linguaggio attraverso il quale lo sta dicendo. Quindi, quando percepiamo il significato, noi respingiamo, disattendiamo anche i suoni armonici, e facciamo attenzione solo al senso.

Intervento: Nell'ascolto di una poesia quanti sensi sono coinvolti? Tre?

Archiati: Dodici! Si percepisce una poesia necessariamente in dodici chiavi del tutto diverse, perché quando si sente una poesia, a seconda di come risuonano i suoni articolati, tutto l'essere vibra, quindi entra in gioco il senso del movimento, il senso vitale è chiamato ad agire in modo fortissimo ecc., solo che non ne siamo consapevoli. Inoltre, quando si sente una poesia, si ha una percezione dell'io dell'altro, si ha una percezione del pensiero, una percezione del linguaggio ecc. fino alla percezione del tatto, dell'equilibrio ecc.

Intervento: Significa che se non si ha equilibrio non si può sentire una poesia?

Archiati: La si sentirà in modo del tutto diverso.

Intervento: Ma io credo che ognuno di noi sente comunque in modo diverso.

Archiati: Diversamente a seconda di che cosa? Di come funzionano i dodici sensi. Si sente forse una poesia nello stesso modo se si è riposati e se si è stanchi? Il fatto è che noi non siamo abituati a considerare questi fenomeni nella loro realtà.

Intervento: Perché l'organo di percezione del linguaggio non è l'organo di senso del linguaggio, cioè l'organo che produce il linguaggio, ma un altro organo, cioè l'orecchio?

Archiati: La complicazione proviene dal fatto che bisogna distinguere ulteriormente fra organo di senso e senso. Perché un conto è l'organo di percezione del suono, e un altro è la percezione del suono. L'organo di percezione del linguaggio, poi, è l'intera corporeità, però in una sua ben precisa funzione, che è quella di paralizzare il movimento interno, per esempio i movimenti che riguardano la digestione; ma qui le cose si complicano e si rischia di diventare astratti. A me interessava fare delle considerazioni generali, non entrare nella complessità dei fenomeni, perché in questi dodici sensi noi abbiamo un precipitato di tutto il cosmo, un concentrato di tutte le qualità dei dodici impulsi cosmici, quindi non c'è fine agli aspetti che noi potremmo scoprire; così come nei sette processi vitali c'è il precipitato di tutto il sistema planetario. Abbiamo a che fare con il microcosmo "essere umano" che è veramente il riassunto di tutto il macrocosmo: i sensi in chiave di dodici, quindi in chiave di stelle fisse, i processi vitali, invece, in chiave del settenario del sistema planetario. Se noi aggiungiamo poi i dodici arti del corpo umano, che non sono i dodici sensi, abbiamo un altro mistero del dodici.

Intervento: Gli arti corrispondenti allo zodiaco?

Archiati: Sì, i piedi corrispondono ai pesci, le gambe all'acquario, le ginocchia al capricorno, il femore e le cosce al sagittario, l'apparato genitale allo scorpione, i lombi alla bilancia, l'addome alla vergine, il cuore al leone, il torace al cancro, le braccia e le mani ai gemelli, il collo al toro, il capo all'ariete. Nei vangeli trovate questo mistero dove c'è la cosiddetta moltiplicazione dei pani, che non è nessuna moltiplicazione dei pani, le dodici ceste sono gli impulsi celesti, che scendono giù e costituiscono l'essere umano: questa è l'esperienza che fanno gli apostoli, i dodici apostoli.

Intervento: E Giuda chi è?

Archiati: E' il segno dell'aquila che si cambia in scorpione. Nell'ottava conferenza di *Antropologia*, Steiner dice che l'Io sintetizza gli organi di senso e le percezioni nei modi più svariati, e ci da un esempio di una sintesi importantissima di due percezioni: la percezione della forma e la percezione del colore. Adesso vi faccio vedere un colore, però attenti a non mentire. Vi faccio vedere un colore, e poi mi direte che colore era. Che colore era?

Risposta corale: Verde.

Archiati: E la forma?

Risposta corale: Rettangolare.

Archiati: Sì, era semplice perché avete visto tutti che era un libro. Ma se avessimo preso una forma un pò inconsueta, sarebbe venuto fuori che un numero molto maggiore di maschi avrebbe saputo quale era la forma. Perché? Adesso capirete subito di che cosa si tratta. Dunque abbiamo il calore, la vista, il gusto, poi l'olfatto: questi quattro qui sono *i sensi del sentimento*. Il tatto, la vita, il movimento e l'equilibrio formano *i sensi della volontà*. Infine l'Io, il pensiero, il linguaggio e il suono sono *i sensi conoscitivi*. I sensi della volontà sono tali in quanto sono fondati sulla realtà corporea, che è lo strumento per espletare gli impulsi volitivi, si potrebbe anche dire che sono *i sensi corporei*. Il senso dell'Io, il senso del pensiero, il senso del

linguaggio e il senso del suono sono i quattro *sensi spirituali*, dello spirituale, e gli altri quattro, il senso del calore, il senso del colore, il senso del gusto e il senso dell'olfatto, sono sensi che hanno il compito specifico di farci *sentire* qualcosa, quindi è un'esperienza di interiorità animica, è qualcosa che si sente dentro di sé, dentro nella propria anima, non dentro nella corporeità.

Ora, quando percepiamo un colore, percepiamo con la vista la forma del colore? No, e questo è molto importante. Noi percepiamo con la vista il colore, ma non la sua forma, per percepire la forma dobbiamo attivare il senso del movimento, cioè si sente, senza esserne coscienti, un movimento di tutto il proprio essere, che percorre i contorni di questa superficie colorata e, proprio perché si fa questo movimento, si diventa noi stessi questo movimento, si ha la percezione della forma. Ora, trattandosi di una percezione maggiormente volitiva, è una percezione di carattere attivo, invece la percezione del colore è maggiormente passiva: quest'ultima è animica, mentre l'altra è più corporea; per questo la percezione del colore ha un carattere maggiormente femminile, mentre la percezione della forma ha un carattere maggiormente maschile.

Se fate questo esperimento con dei bambini di dodici-tredici anni, dopo il secondo Rubicone, potete star sicuri che un numero molto più grande di maschietti ricorderà la forma, e un numero molto più piccolo delle bambine ricorderà la forma, però quasi tutte le bambine ricorderanno il colore, mentre tra i maschietti ci sarà qualcuno che non saprà dirvi di che colore si trattava. Sono naturalmente generalizzazioni da prendere *cum grano salis*, parliamo genericamente del maschile e del femminile, senza parlare di uomini e di donne. Il femminile è molto più ancorato al livello animico, il maschile, invece, al livello volitivo.

Intervento: Io ho notato che i bambini, tornando a distanza di anni in un luogo, magari un lago, dicono che se lo ricordavano molto più grande, e di solito si spiega loro che questo avviene perché allora erano piccoli. Invece, trovo interessante il fatto che, essendo molto attivi nei bambini piccoli questi sensi corporei, e in particolare il senso del movimento, è come se il bambino accompagnasse la forma che ha davanti con un'attività assai più articolata, che richiede un tempo molto più lungo di quanto non occorra al "colpo d'occhio" dell'adulto. Il lago è effettivamente più grande per il bambino. Inoltre, un'osservazione che faccio spesso: i biscotti rotti hanno un altro sapore, è una realtà. I biscotti interi sono più buoni. Sono cose che nei bambini vanno prese molto seriamente.

Archiati: Certo, molto seriamente. Però, tu ci hai dato soltanto una possibilità, una possibilità di maggiore rapporto, di più diretto e profondo rapporto del bambino con il mistero del movimento. Io proporrei che noi lasciamo aperte entrambe le possibilità: l'altra possibilità, e secondo me si tratta del mistero della diversità enorme tra individuo ed individuo, l'altra possibilità è il fenomeno polarmente opposto, e cioè che il bambino viene talmente abbacinato dall'elemento del colore, che questo elemento del colore si amplia all'infinito e le forme non ci sono più, perciò lui si ricorda che l'altra volta era più grande, perché il colore era ampliato all'infinito.

Vorrei fare riferimento ad una dimensione fondamentale della nona conferenza di *Antropologia*, dove Steiner parla della triade del sillogismo, del giudizio e del concetto. Dunque abbiamo:

Sillogismo
Giudizio
Concetto

Nella traduzione italiana al posto di "sillogismo" c'è "conclusione", ma la conclusione è l'ultima di tre proposizioni, che insieme fanno il sillogismo, io credo che sia utile cercare di chiarire un po' le cose, perché se Steiner dedica quasi tutta una conferenza a questo mistero qui, vuol dire che ha la sua importanza. L'affermazione fondamentale di Steiner è che noi partiamo dal sillogismo e poi, per via di atomizzazione, da questa unità complessa che è il sillogismo tiriamo fuori il giudizio, e dal giudizio, per via di ulteriore atomizzazione, tiriamo fuori il concetto. In altre parole, Steiner dice che l'essere umano procede, anche qui, con metodo *sintetico*, cioè la prima esperienza è quella unitaria, e l'esperienza del dividere, del

sottodividere, viene dopo, così come l'uno non è il numero più piccolo, ma è il numero più grande che ci sia, e tutti gli altri numeri sono una parte dell'uno. Sapete che in tutti i campi, non soltanto nell'aritmetica, Steiner ci fa vedere che l'essere umano fa l'esperienza di sé come essere umano in quanto sintesi di tutto il cosmo quando, in tutti i campi dell'esperienza, si rende conto di partire dalla sintesi, e che ogni aspetto particolare è derivato. Quindi, non è mai vero che si parte da un aspetto e poi si arriva alla sintesi: la prima esperienza è sempre la sintesi, poi, per processo di individuazione, per processo di analisi, si arriva all'atomo, e poi dall'atomo, se si vuole, si ricostruisce una sintesi, ma la sintesi che si costruisce "dopo" aver atomizzato è di tutt'altra natura rispetto a quella iniziale.

Il famoso sillogismo classico, che ha reso immortale il bravo "Caio", perché "Caio" è stato reso immortale dalla logica di Aristotele, è formato da una proposizione maggiore (M), da una proposizione minore (m) e da una conseguenza (c):

M : Ogni uomo è mortale
m : Caio è un uomo
c : Caio è mortale

Questa conclusione cos'è? E' un giudizio. La conclusione non è tutto il sillogismo, è solo l'ultima parte del sillogismo, è l'ultima proposizione, la terza, perciò la conclusione è la terza proposizione del sillogismo. Quando noi siamo nella conclusione, abbiamo già lasciato il campo di esperienza primigenio, originario, in cui il bambino sempre è, abbiamo lasciato il campo del sillogismo, e siamo già arrivati al secondo gradino, quello del giudizio. Vedremo poi che Steiner dice che la sfera del sillogismo, che è quella della vita reale, non va mai lasciata precipitare nei sottostrati dell'animico e del corporeo, dove acquisisce una forma costante, e quindi perde la capacità di metamorfosarsi in chiave vivente: soltanto ai concetti possiamo permettere di scendere in questa sfera, perché, di fatti, la fisionomia di un bambino, la fisionomia di un adulto è stata, in buona parte, anche costruita da tutta la somma dei concetti che il maestro o la maestra gli ha fatto, diciamo, elaborare, e che sono scesi, non soltanto nell'animico, ma anche nel corporeo. Quindi, più un bambino è ricco di concetti e meglio è, perché scendono fin nel corporeo, e restano lì. Invece, i giudizi formano le abitudini, non la fisionomia costante, ma il livello della gesticolazione, perciò arrivano solo fino all'animico. Infine, i sillogismi devono restare unicamente in questo movimento attuale, vivente, sempre in cangiante metamorfosi, non devono mai acquisire una dimensione di durata. La prima dimensione di durata bisogna conferirla al giudizio, ma non più di tanto, e una dimensione di durata assoluta è concessa soltanto al concetto. Questa è una piccola anticipazione, senza pretendere che abbiate capito tutto, perché ci ritorneremo.

Intervento: Una proposizione è un giudizio?

Archiati: Certo.

Intervento: Quindi un sillogismo è composto da tre giudizi?

Archiati: Sì, esatto. Ed è la prima cosa che noi viviamo, cioè quando abbiamo a che fare gli uni con gli altri siamo sempre nell'ambito semantico del sillogismo, mentre una interpretazione del tutto astratta dei processi mentali, vorrebbe dirci che noi procediamo a ritroso, vorrebbe dirci che noi partiamo dai concetti atomizzati, li mettiamo insieme tramite una proposizione, un giudizio, una frase e poi mettiamo insieme delle frasi per formare un sillogismo. Non è vero, così come non è vero che l'essere umano si costruisce a guisa dell'*homunculus*, cioè a partire dagli elementi dispersi, disgregati, che meccanicamente vengono messi insieme come in una macchina. L'essere umano parte dalla sintesi.

Intervento: Dov'è il concetto in quelle tre frasi?

Archianti: Il Caio mortale: questo è un concetto, non è un giudizio, perché il giudizio c'è quando si dice "è", per esempio "ogni uomo è mortale". O quando si dice "fa". In generale quando si introduce un verbo - "Caio corre" - questo è un giudizio. Quando si toglie il verbo, resta il concetto, diventa più astratto.

Intervento: Quindi, il giudizio è legato al linguaggio, il concetto, invece, va oltre il linguaggio?

Archianti: Il concetto va in direzione del pensiero, sulla base della successione dei sensi, che abbiamo visto ieri sera. Il giudizio è a livello del linguaggio, un giudizio lo posso esprimere soltanto con una frase del linguaggio, mentre il concetto va oltre il linguaggio, va verso il senso del pensiero.

Intervento: Conclusione e concetto sono la stessa cosa?

Archianti: No; prendiamo l'esempio classico che Steiner ci dà in *Arte dell'educazione II: Didattica*, all'inizio della nona conferenza, neanche a farlo apposta, perché le lezioni sono state tenute lo stesso giorno, dunque nella *Didattica* Steiner prende l'esempio del "piovere", della pioggia. "Piove" è un sillogismo? Steiner dice che si tratta di un sillogismo. Perché? Perché è un'enorme sintesi, è un'esperienza sintetica di massima estensione, significa che con questa parola, "piove", come con tutti i verbi senza soggetto, i famosi verbi impersonali, si dice un carattere fondamentale del mondo circostante, e il modo in cui questo mondo circostante ha un effetto sugli esseri umani; perché "piove" significa che se esco e non voglio bagnarmi, devo portarmi l'ombrello, questo è compreso o non è compreso? E' compreso, altrimenti non direi che piove.

L'acqua scende dal cielo.

L'acqua che scende dal cielo bagna.

Se io esco fuori, l'acqua che scende dal cielo mi bagna.

Questo che io, adesso, ho formulato in un modo un po' zoppicante, è un'esplicazione del sillogismo implicito nell'affermazione "piove". Quindi, quando noi diciamo "piove", siamo in un contesto semantico di massima vastità, di massima sintesi: il passo successivo è quello di restringere il campo, in che modo? Analizzando. In che modo restringiamo il campo analizzando? Andando in cerca di un soggetto, perché qui, in "piove", tutti i soggetti sono compresi: piove per la tartaruga, piove per la pianta, piove per gli uccelli, piove per gli esseri umani. Piove per tutti: ecco perché è massimamente sintetico. Andando in cerca di un soggetto, quale esempio porta Steiner? Osserva che noi diciamo "piove" ma non diciamo "verdeggia", perché? Perché è più ristretto dire "il prato verdeggia", in quanto il verdeggiare riguarda, appunto, solo il prato, e non verdeggia sui tetti, invece il piovere riguarda tutto, quando piove, piove dappertutto. Vedete la differenza? Quando piove, piove dappertutto, non qui e in Siberia, ma dappertutto nel mondo in cui io sono: ecco che ci si rende conto dell'esperienza sintetica, vasta, di questo piovere. Se si sente, invece, "verdeggia", subito ci si chiede che cosa e dove. Il prato verdeggia: cosa che noi, in italiano, possiamo dire più difficilmente che non in tedesco, ma una generazione italiana passata usava queste parole molto di più.

Un segno di impoverimento della lingua è che noi usiamo sempre di meno questo tipo di espressioni; il toscano di oggi, per esempio, è molto più copioso nell'usare questo tipo di espressioni, parla della "nuvole che veleggiano nel cielo", una bellissima immagine. Quindi "il prato è verde", per meglio dire, "il prato verdeggia": è un sillogismo o un giudizio? E' un giudizio. Che cosa è successo? Che passaggio abbiamo fatto qui? Abbiamo messo il soggetto e abbiamo fatto un'affermazione su questo soggetto, prima invece non abbiamo fatto affermazioni su nessun soggetto. Adesso, facciamo un altro piccolo passo in direzione del concetto e diciamo, invece che "il prato verdeggia" (osservate la vitalità, la vivacità, di questo verdeggiare), diciamo: "il prato è verde". Cosa è successo? E' diventato più statico. Ora, "il prato è verde" è la forma classica del giudizio: si giudica il modo di essere del prato e si dice che il prato è verde. E' giusto questo giudizio? Sì e no. Ecco il mistero del giudizio: che ogni giudizio è vero sotto un

certo punto di vista, ed è sempre non vero da un altro punto di vista. Ecco perché il giudizio è qui, a metà fra il carattere preciso del concetto e il carattere aperto del sillogismo: il sillogismo in quanto tale è sempre aperto a tutte le caratterizzazioni, quando io dico “piove”, questo “piove” lo posso caratterizzare in mille modi, posso descrivere il modo in cui la pioggia è in interazione col tetto, posso descrivere il falco che vola mentre piove ecc. C’è un limite alle metamorfosi che io posso usare per descrivere questo fenomeno del piovere? No, non c’è nessun limite. In mezzo tra questa inesauribilità di caratterizzazioni del fenomeno del sillogismo e la totale precisione ed univocità del concetto, c’è il giudizio, che oscilla fra variabilità ed univocità. Ora, prendiamo questo giudizio, “il prato è verde”: non possiamo dire che è un giudizio sbagliato, perché il prato quando è prato, in quanto è prato, è verde, e quando il prato è bianco, d’inverno, è ancora un prato? No, la neve è bianca, ma il prato rimane verde: vedete che il giudizio è sbagliato? Se si dice “il prato è bianco”, d’inverno, sappiamo tutti che cosa vuol dire, però il giudizio è sbagliato, perché non è il prato ad essere bianco, è la neve ad essere bianca. Le altre cose le potete pensare voi, però bisogna rendersi conto che il giudizio è proprio a metà strada tra il concetto e l’inesauribilità delle caratterizzazioni del sillogismo, e però il sillogismo non va mai fatto imparare a memoria al bambino, non bisogna mai fare imparare a memoria al bambino delle cose che sono in chiave di sillogismo, cioè in chiave di sintesi universale.

Con le frasi bisogna fare attenzione, cioè il maestro deve sapere se le frasi sono giuste o no, se lo sono allora va bene che il bambino le impari a memoria, perché se è giusto oggi che il prato è verde, lo sarà sempre; ma il maestro deve sapere che quando si dice “il prato è bianco”, questo giudizio è meno giusto, quindi non dovrebbe essere imparato a memoria, il bambino non dovrebbe mai mettersi in testa che il prato è bianco, mentre va bene che si metta in testa che il prato è verde. E quando il prato è bruno, quando il prato è marrone? Non è prato, è terra, la terra è marrone, non il prato, il bambino lo sa, il maestro a volte fa questi sbagli, e dice che siccome è autunno il prato è marrone, ma il bambino, anche se non a livello cosciente, sente che non è vero, che il prato non c’è, se non è verde il prato non c’è, c’è la terra, ma non il prato.

Perciò, quando noi esprimiamo frasi, in chiave di giudizio, dobbiamo stare attenti a che i giudizi siano giusti, e, nella misura in cui sono giusti, è bene che precipitino a livello della memoria, che si imprimano a livello del corpo in modo da diventare abitudini del bambino, in modo, cioè, che il bambino si abitui a dire “il prato è verde”. Se, invece, diamo giudizi errati, nel senso che i fatti non sono giusti perché sono imprecisi, come “il prato è bianco” o “il prato è marrone”, dobbiamo guardarci bene dal farli imparare a memoria al bambino. Il prato si può chiamare “bianco” o “marrone” soltanto in via di eccezione, perché il prato, quando è prato, è verde, e se non è verde, è terra o è neve. Si può dire “sul prato c’è la neve”, è un giudizio, ma è un giudizio temporale, adesso, quindi non indichiamo una caratteristica permanente del prato, ma una qualità del tutto esterna ad esso. Invece con il dire “il prato è verde” si indica l’essenza del prato, e quando il giudizio esprime l’essenza è giusto, allora noi avvertiamo che è bene che il bambino lo impari e se ne ricordi, che lo imprima nei livelli più profondi del suo essere, da dove sarà sempre in grado di riportarlo su, perché è sempre vero. “Il prato è verde” è sempre vero. “Il prato è marrone” non è vero.

Terzo passo: abbiamo il concetto. Il concetto dice “il prato verde” o “il verde prato”: il verbo non c’è, non c’è la proposizione, non c’è la frase. “Il prato verde” è un concetto, cosa significa che è un concetto? E’ una cosa che esiste! E’ una cosa che esiste nella realtà, e che io ho afferrato nel mio pensare in chiave di concetto. A questo livello qui, più concetti un bambino si forma, e meglio è, perché più ricco diventa. Steiner dice che una delle grandi tragedie del nostro tempo è la povertà di concetti dell’uomo d’oggi, cioè che l’uomo d’oggi, anche grazie ai maestri, si fa troppi pochi concetti. Il concetto, se è un vero concetto, corrisponde a qualcosa che c’è, quindi ha un diritto assoluto ad imprimersi fino in fondo, fino al livello corporeo, perché esiste nella realtà, quindi la somma dei concetti di un essere umano, di un bambino, è la somma di tutto ciò che lui ha esperito e che esiste nella realtà. I concetti formano, nella corporeità, diciamo la dimensione della fisionomia, che è costante; mentre la somma dei giudizi contribuisce ad un carattere fondamentale della gesticolazione, del modo di gesticolare, quindi di quei movimenti che non sono diventati forma fissa, ma sono forme motili, ancora capaci di metamorfosi, molto di più che non la fisionomia, diventata ormai statica. Fare imparare a memoria un sillogismo, quindi voler dare un carattere

definitivo, un carattere di assolutezza al sillogismo, significa stravolgere totalmente ciò che è in chiave di assoluta metamorfosi, ciò che è in chiave di assoluta inesauribilità, che potrebbe venir caratterizzato sempre da nuovi lati; questa caratterizzazione assolutizzata è come un processo di ossificazione, grazie alla quale contribuiamo a rendere il bambino prematuramente sclerotico, perché gli portiamo via la capacità di metamorfosi, la capacità di caratterizzare le cose da lati sempre nuovi, e facciamo, in chiave di sillogismo, ciò che è lecito fare soltanto in chiave di concetto: cominciamo a *definire*.

Soltanto i concetti si possono definire, in chiave di sillogismo dobbiamo sempre *descrivere* i fenomeni. Qualcuno di voi vuole definire “piove”? Qualcuno vuol provare a definire il fenomeno “piove”? Vedete che assurdità? Invece, il concetto è definito, altrimenti non è un concetto. “Il prato verde” è definito.

Intervento: Non basta dire soltanto prato?

Archianti: Prato è concetto, però se io, adesso, ti chiedo che cosa fa parte della definizione di prato, qual'è l'essenza del prato, e tu mi lasci fuori il verde, tutti qui ti diranno che non hai parlato del prato. Cos'è il prato?

Intervento: Il prato è un campo dove cresce dell'erba.

Archianti: Erba blu?

Intervento: No, l'erba è verde.

Archianti: Vedi che il verde ci vuole?

Intervento: Volevo dire che, in fondo, quando parliamo del prato non c'è bisogno di specificare che il prato è verde, perché tutti lo sanno che il prato è verde.

Archianti: Diciamo che “il prato verde” esprime il concetto in un modo più completo. Quando si dice “prato”, si esprime il concetto solo in modo incipiente, perché se si dice solo “prato” si astrae da ciò che è essenziale al prato. Adesso prova ad immaginare che un bambino senta dire “prato”, senza che la rappresentazione del verde ci sia: c'è il prato? No, il prato non c'è. In altre parole, Steiner ci sta dicendo che quando noi siamo in interazione col bambino, siamo sempre in un campo semantico infinito, vivente, mai ristretto, e se noi facciamo precipitare questo livello così motile della caratterizzazione nella univocità di un giudizio, restringiamo il campo enormemente. Dovremmo avvertire il salto mortale che si fa dal sillogismo al giudizio, e poi l'altro salto mortale, dove si sospende il giudizio e si prende il concetto. Il concetto deve essere tutto definito, altrimenti non è un concetto, il prato è prato, non è metà prato e metà bosco. I concetti sono univoci: un concetto equivoco non è un concetto, come il sillogismo ha un carattere di universalità, così il concetto ha un carattere di univocità. Il giudizio oscilla fra l'equivoco e l'univoco, perciò il giudizio è una sfera dove bisogna fare molta attenzione, perché si possono commettere molti sbagli. Tutta la scienza, oggi, dice che l'essere umano parte dal concetto, formula un giudizio e, infine, arriva al sillogismo, mentre si parte dall'inesauribilità dell'esperienza dentro la quale siamo, nella quale anche il bambino è, si parte da essa e poi si restringe il campo sempre di più. Steiner ci mette in guardia dal restringere il campo al livello del sillogismo, perché dove noi siamo in interazione vivente con il bambino, il campo è sempre aperto in tutte le direzioni, e dove lo si restringe, bisogna stare attenti: se dico “il prato è bianco”, se sono un buon maestro, dovrei avvertire che è un giudizio sbagliato, perché il prato non è bianco, se è bianco non è un prato, è neve, non prato.

Intervento: Si può cadere in questo errore quando, per esempio, si risponde alle domande del bambino?

Archianti: Cosa può domandare il bambino?

Intervento: Per esempio da dove è nato, quando il bambino chiede: “Da dove vengo?”, ed è in pieno sillogismo in quel momento, per cui o restringiamo il campo o gli diamo un giudizio.

Archiati: Restringendo la sfera del sillogismo, cadiamo nel concetto e, normalmente, la risposta che diamo è sbagliata. Avete voglia di fare un piccolo esercizio? Qualcuno provi, da maestro o da maestra, a dare una risposta a questa domanda: “Da dove sono venuto?”

Intervento: Dal mondo spirituale.

Intervento: Da mamma!

Archiati: Ecco, siamo caduti subito nella sfera del giudizio Steiner ci dice, in questa nona conferenza che, finora, abbiamo avuto risposte chiarissimamente a questo livello del concetto, ma se si dà un risposta in chiave di giudizio, si perde il livello del bambino. Non esiste un’affermazione in chiave di giudizio che possa dire come siamo nati, perché come siamo nati è un cosmo, è un universo, e lo si può unicamente *raccontare*, lo si può soltanto descrivere da aspetti sempre nuovi, sempre diversi. Per esempio posso dire: *C’era una volta...*

Intervento: Sarebbe interessante vedere che cosa causano nell’anima del bambino queste risposte in chiave di giudizio, che incidenza hanno, per esempio sulle famose crisi adolescenziali.

Archiati: Credo di avervi raccontato una volta un fatto che è veramente successo: io ho una sorella, che adesso, fra l’altro, è maestra, che mi ha raccontato che, una volta, quando aveva sette anni, aveva ricevuto dei doni per natale ed aveva chiesto a nostro zio chi glieli aveva portati, da dove venivano, e lo zio, che si credeva emancipato, le aveva risposto: “Tu credi ancora in santa Lucia, quanto sei sciocchina! Vengono dai tuoi genitori, te li hanno portati loro questi doni.”, e lei è andata immediatamente nella sua stanza e li ha rotti tutti, non ne voleva più sapere niente, perché? Perché sapeva che dietro quei doni c’era un cosmo, c’era un cosmo di esseri spirituali, c’era una cosa che non finiva più. Adesso io vi pongo la domanda: secondo voi, da dove vengono quei doni? Se mi dite che vengono dai genitori, vi dico che vi sbagliate, perché se non ci fossero tutti gli angeli del cielo, gli arcangeli ecc., se non ci fosse il padre eterno, il Cristo ecc., che, per esempio, fa crescere le piante, dove prenderebbero i genitori le mele, le pere e le arance da dare ai bambini? Vedete quanti giudizi falsi, realmente falsi abbiamo in testa? E ci crediamo più sapienti del bambino! Il bambino la pensa giusta, perché le arance vengono dal cielo, è il padre del bambino che fa crescere le arance? Capite che enormità noi diciamo, quanti giudizi falsi noi facciamo? Questo è molto importante in chiave di pedagogia. Quindi, quando si dice o si pensa di dire al bambino che i doni vengono da Gesù bambino, però si è convinti che vengono dai genitori, si distruggono forze reali nel bambino, perché sono giudizi falsi, si stanno pensando e dicendo menzogne, non-verità. Ecco il salto mortale tra il restare in un campo semantico che è aperto in tutte le direzioni, e il precipitare in un giudizio che lo chiude e lo fa andare su un binario unico, in senso equivoco, perché la maggior parte dei giudizi che noi facciamo è equivoca, sono giudizi un po’ giusti e un po’ sbagliati, perciò vi ho sottolineato la differenza enorme fra il giudizio che dice “il prato è verde”, con la percezione interiore che questo giudizio è giusto, e l’altro giudizio che dice “il prato è bianco”, che è un giudizio sbagliato. Voi direte: come si fa ad essere così svegli da percepire sempre e fino a che punto un giudizio è giusto o sbagliato, o più o meno giusto? Si tratta anche di esercizio. Abbiamo detto che maestri si nasce, perché è questione di karma, di reincarnazione ecc., però anche che l’arte va imparata.

Intervento: Il pregiudizio è un sillogismo?

Archiati: Prendiamo il caso classico: -“Tutti i cretesi sono bugiardi”, dice un cretese-, è un pregiudizio? E’ giusto o non è giusto? In altre parole, questo è l’esempio classico, e andiamo a cinquecento anni prima di Cristo, dove ci viene dato questo strumento di pensiero per capire, diciamo, il carattere immanente di equivocità di ogni giudizio. Ogni giudizio è esposto al carattere di equivocità: proprio per questo si deve generare un’attenzione maggiore ogni volta che si formula un giudizio, perché si sa, già in partenza, che l’altro può anche dire: “Sì, è vero, ma, da quest’altro punto di vista, è diverso...”. Quindi, ogni giudizio è vero ed è falso. Torniamo di nuovo all’esempio iniziale: “il prato è verde”, è giusto questo giudizio? Sì e no, perché quando il prato non è più verde, non si può dire in assoluto che non è più prato, in potenza resta verde, perché la prossima primavera ridiventerà verde. Quindi, quando si è nel giudizio, si è nel lato della criticabilità assoluta, e bisogna stare attenti con il bambino.

Intervento: Anche per la non oggettività?

Archiati: L’equivocità non è non-obiettività, è una parzialità. Nel giudizio c’è il mistero della parzialità, perché si dice una parte e si lascia fuori tutto il resto. Se rispondo al bambino che domanda da dove è venuto con un giudizio, come reagisce l’anima del bambino? Si chiude dicendo: “Di cento cose che mi dovrebbe dire, me ne dice una sola, e le altre?”. Così reagisce l’anima, perché l’anima sa che ogni giudizio è parziale, se non addirittura sbagliato, perché la parzialità, quando afferra un aspetto importante è meno sbagliata, ma quando la parzialità è talmente parziale che afferra un aspetto totalmente marginale e l’essenziale lo lascia fuori, allora diventa sbagliata: ecco i problemi, le aporie del giudizio. Quindi, in fondo, in pedagogia bisognerebbe essere molto parsimoniosi col giudizio. Come si fa ad essere parsimoniosi col giudizio? Appena si fa un’affermazione, bisogna subito aggiungerne un’altra che la varia, e poi un’altra ancora ecc.

Intervento: Se i ragazzi sono già più grandi?

Archiati: Se sono più grandi, non tutto si può riparare, però nella misura in cui il maestro è sovrano in questo modo di muoversi, può riparare molto. Vogliamo fare un esempio?

Intervento: Se mi trovo davanti un ragazzo che mi dice: “Bisogna tagliare le mani a tutti i ladri, i ladri vanno puniti con il taglio delle mani”.

Archiati: Questo non è soltanto un giudizio, la situazione è molto più difficile. Devo cercare di uscire dalla sfera del giudizio e tornare nel campo delle caratterizzazioni e delle descrizioni, senza dare un giudizio.

Intervento: A me viene in mente il Cristo che, quando la gente poneva domande di questo tipo, non dava giudizi, ma rispondeva con delle parabole.

Archiati: Prova ad immaginare di parlare con questo ragazzo, cosa gli diresti?

Intervento: Io gli racconterei cosa fanno le mani, come anche a quel ladro sono servite per cucinare il cibo per i suoi amici ladroni, e poi gli sono servite per sollevare il compagno che era caduto a terra ecc.

Archiati: E come arrivano queste stesse mani, che sono capaci di aiutare gli altri, che sono capaci di stare sull’autobus, a rubare?

Intervento: Gli si può dire che queste mani si sono ribellate al loro compito?

Archiati: Sei ricaduta di nuovo nella sfera del giudizio, bisogna restare nel campo delle descrizioni. Siccome si parte dal presupposto che tagliare le mani è una cosa sbagliata, bisogna cercare di descrivere in

chiave positiva tutte le cose che le mani fanno, e l'animo del ragazzo avvertirà che queste mani fanno tante belle cose, anche positive, e non vorrà più che vengano tagliate. Poi faremo tutta una serie di riflessioni per capire come queste mani arrivano a rubare: arrivano a rubare quando quel poverello lì non ha più da mangiare, non ha un lavoro ecc. Cercheremo di descrivere perché le mani non vanno tagliate, bisognerà far vedere che ci sono tante persone che sono costrette a rubare, che se una persona ruba vuol dire che la società, in cui tutti siamo, lo ha costretto a farlo ecc. ecc. Ecco l'area semantica infinita, e alla fine di tutta la descrizione, di tutta la fiaba, salta fuori che se noi avessimo un altro tipo di umanità, se noi stessi fossimo diversi, queste mani qui non ruberebbero più. Perché, detto fra adulti, se noi costringiamo gli altri a rubare, i veri ladri siamo noi. Questo tipo di giudizio, il maestro lo deve avere in sé per trovare la creatività delle cose che dice e che descrive, e se i giudizi che lui ha sono giusti, saranno così creativi, avranno una tale creatività da risultare molto convincenti.

Intervento: Se gli si propone, come gioco, di non usare per un'ora le mani?

Archiati: Il vizio intrinseco di ciò che tu proponi è la sua negatività, cioè tu proponi una via puramente in chiave negativa, nel senso di "non fare" qualcosa, invece, in campo pedagogico, è costruttivo soltanto ciò che fa vedere sempre la positività delle cose. Se tu impedisce ad un ragazzo di fare qualcosa, lui sperimenta soltanto la rabbia, e la rabbia non fa capire niente.

Intervento: Però è difficile passare dalla sfera del giudizio a quella del sillogismo, perché noi stessi siamo talmente imbevuti di giudizi.

Archiati: Quando Steiner ci dice che per tutte le cose che dobbiamo fare, non soltanto per essere dei maestri, la meditazione quotidiana è uno strumento importantissimo, lui non sta facendo come la chiesa che dice che si "dovrebbe" meditare, no, però, oggettivamente mostra che, per tutte le cose, un quarto d'ora di meditazione al giorno dà una inesauribilità interiore che altrimenti non si può avere. Quindi, la scienza dello spirito ci dice che se si lavora sistematicamente, ogni giorno, su se stessi, ci si trasforma interiormente in modo tale che questa sfera del sillogismo si apre, mentre se non si lavora su se stessi, non si trova! Ecco l'importanza della meditazione: e non si tratta di un comandamento, ma è una verità oggettiva, si sa che per cominciare a muoversi con una certa libertà sovrana in quel campo del sillogismo, bisogna coltivare la propria interiorità, giorno per giorno, un altro modo non c'è. Se il ragazzo si è fatto il giudizio che bisogna tagliare le mani ai ladri, lo avrà sentito dagli adulti e, quindi, si sarà sempre più confermato nella sua idea, perciò la soluzione non è quella di rimanere nella sfera del giudizio, ma quella di uscirne fuori, di spostare il campo semantico. Bisogna capire in partenza che, qui, una risposta di tipo giudiziale non serve a nulla, che si deve aprire un campo semantico del tutto nuovo, molto più vasto.

Veniamo al significato etimologico della parola "sillogismo". Sillogismo deriva da $\sigma\upsilon\nu\text{-}\lambda\omicron\gamma\omicron\varsigma$ (sun-logos), sono elementi del $\lambda\omicron\gamma\omicron\varsigma$ (logos) in sintesi: dove io dischiudo il significato di una cosa facendone vedere, in chiave di sintesi, tanti aspetti diversi, in questo cammino di sun-logicità, c'è una fine? No, non c'è una fine. Il polo opposto è quello di un $\lambda\omicron\gamma\omicron\varsigma$ che non ha nessun "sun", che è da solo, che è ben definito: il concetto. Steiner dice, nella nona conferenza di *Antropologia*, che così come dobbiamo stare attenti al giudizio, come non dobbiamo mai fare scendere nella memoria che sclerotizza questa area semantica, che deve sempre essere tenuta in un movimento di vivente metamorfosi, così, all'opposto, è importante che noi diamo al bambino un numero, il più grande possibile, di concetti, perché questa è la ricchezza esperienziale delle cose ben precise, che lui vuole. Vi porto un esempio: nel Laos, io insegnavo francese, inglese e matematica a dei bambini dalla prima elementare fino alla maturità, e, una volta, ci siamo trovati di fronte al problema di creare il concetto di "ascensore", perché avevano dei libri francesi nei quali si parlava di ascensore, però loro, che vivevano in case di bambù, non avevano mai visto non solo un ascensore, ma nemmeno una scala. Allora ho chiesto: "Ma voi sapete cos'è una scala? L'escalier?". "Oui, oui, oui", però nessuno mi sapeva dire cos'è una scala: li ho portati alla cittadina più vicina, dove c'erano due o tre costruzioni di cemento, e ci siamo fermati davanti ad una casa che aveva una scala che andava su e poi, per

andare al primo piano, girava. Io ho detto alla scolaresca: “Adesso vedete come è fatta una scala”. Una risata sonora, per farmi capire che avevano ragione loro, che non è possibile andare su con una scala, perché anche quella che vedevamo arrivava soltanto a metà. Siamo saliti tutti insieme fino al punto dove la scala girava... un silenzio, immaginate l’umiliazione di questi bambini! Non l’avevano mai vista, dove lo prendevano il concetto di scala? Chi di noi è capace di farsi concetti senza il sostegno della rappresentazione? Invece è importante che l’essere umano, incarnato sulla terra, abbia molte percezioni che gli diano la possibilità di formarsi dei concetti delle cose, insieme alle quali abita sulla terra. Quindi, più un maestro comunica concetti ai suoi bambini, e più questi bambini sono ricchi come esseri umani. Ma i concetti non sono giudizi: io non faccio un giudizio sull’ascensore, non faccio un giudizio sulla scala, ma aiuto il bambino a farsi un concetto dell’ascensore. Come si fa ad avere il concetto dell’ascensore senza l’aiuto della rappresentazione? Bisogna esperirne almeno quattro o cinque, perché allora si coglie ciò che è comune, e si lascia fuori ciò che, invece, è marginale, in altre parole, il concetto va sempre all’essenza della cosa, altrimenti non è concetto. Il concetto del prato qual è? Che il verde ci vuole, altrimenti non è un prato. Se si porta via il verde, si porta via il prato. Invece, altri aspetti, che non sono essenziali al prato, non fanno parte del concetto di prato. Ecco perché è importante avere un ricco bagaglio di concetti, e la ricchezza dei concetti è anche il mistero della vastità dell’esperienza: un maestro che ha un’esperienza molto vasta del mondo e dell’umanità, porta incontro al bambino una ricchezza ben diversa che non un maestro di esperienze ristrette, anche se l’esperienza, in quanto vastità di percezione, non sostituisce il concetto. Ci vogliono entrambe le cose: la vastità della percezione, ma anche la capacità di pensarci sopra. La capacità di pensarci sopra, da sola, non basta, perché a forza di pensare non si può tirare fuori il concetto dell’ascensore, se non lo si è mai visto, e la vastità delle percezioni da sola non basta, perché si devono aggiungere i pensieri. Queste due realtà insieme, la vastità della percezione e la profondità del pensiero, fanno la somma dell’esperienza di un maestro, che gli consente di comunicare al bambino una ricchezza sempre maggiore di concetti, ed è bene che il bambino se li imprima nella memoria e li faccia scendere non soltanto nell’animico, ma anche nel corporeo, perché il concetto di prato è sempre lo stesso. Se il concetto è giusto, il bambino lo può portare per tutta la vita così come è, perché sarà sempre giusto.

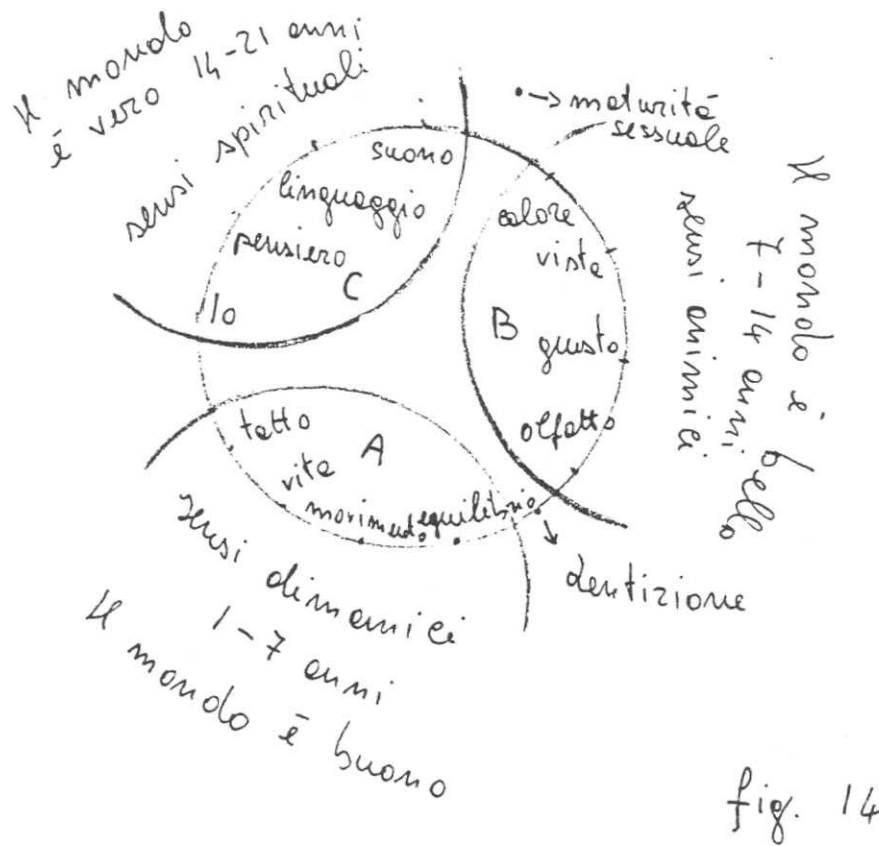
Il concetto di prato era diverso cinquecento anni fa? No, il prato è sempre stato prato. Quindi, come nel sillogismo c’è il mondo della variabilità assoluta, dell’infinità, dell’inesauribilità, così nel concetto c’è il mondo della univocità assoluta, e qui dobbiamo essere generosi con il bambino, per esempio tutte le letture, le fiabe, i brani vari, tutto quello che facciamo in chimica, in fisica ecc., a cosa serve? Tra tutte le altre cose, serve a dare al bambino una ricchezza sempre maggiore di concetti, e più il bambino è ricco di concetti e più si porrà di fronte ad ogni nuova esperienza con una ricchezza interiore che gli consentirà di prendere posizione in modo, da un lato, inesauribile e, dall’altro, preciso, perché tutte e due le dimensioni vanno bene, sia la ricchezza inesauribile, sia la precisione. Il carattere di precisione noi lo prendiamo dal lato del concetto, e il carattere di inesauribilità dal lato del sillogismo.

Intervento: Quindi, per dare ai bambini molti concetti, bisogna dare loro molte percezioni. Quando il bambino chiede :”Cos’è questo?”, bisogna farglielo vedere?

Archiati: Il bambino cerca una rappresentazione, e la rappresentazione non si può trasmettere senza la percezione. Il concetto si può trasmettere, però dove Steiner parla di concetti per il bambino, intende concetti sempre nel senso di concetti uniti a rappresentazioni. Il bambino non è ancora capace di concetti senza rappresentazioni: ci vuole la percezione, e perciò fa parte assoluta della scuola Waldorf che il bambino vada a vedere le cose.

Riprendiamo i sensi. Ieri sera abbiamo fatto alcune considerazioni sul fatto che il modo in cui noi “sentiamo” il nostro Io, non il modo in cui “percepriamo” l’Io di un altro, ma il modo in cui noi sentiamo e viviamo il nostro Io, sono, in realtà, dodici modi diversi; in altre parole, il nostro Io si vive a partire da dodici ambiti di percezione diversi. Abbiamo detto che, di fronte ad una superficie colorata, l’Io fa una sintesi, che poi è una sintesi di giudizio, o, se volete, una sintesi di sillogismo; l’Io fa la sintesi di ciò che

percepisce il senso del movimento, e di ciò che percepisce il senso della vista o del colore, così facendo si percepisce una superficie colorata che ha una forma: se non si avesse il senso del movimento, non si percepirebbe la forma, si percepirebbe soltanto il colore, e non si saprebbe dire che forma ha questa superficie colorata. Quindi se noi avessimo, per assurdo, un essere umano che ha il senso della vista, ma non il senso del movimento, ci direbbe che percepisce il giallo ma che non è in grado di dire dove termina la superficie di questo giallo, perché per tirare i contorni che delimitano questa superficie gialla, bisogna che il senso del movimento, vitalmente, in un modo analogo al senso della vita, percorra in chiave dinamica questa superficie. Quindi il tatto, la vita, il movimento e l'equilibrio sono i *sensi dinamici*; il calore, la vista, il gusto e l'olfatto sono i *sensi animici*. Infine Io, pensiero, linguaggio e suono, sono i *sensi dello spirito*. (fig. 14)



L'esperienza del giallo, di una superficie gialla, è un'esperienza animica, quindi è un'esperienza di sentimento; invece, la percezione, quindi l'esperienza della forma, non è una percezione animica, ma è una percezione corporea, che è una cosa molto diversa.

Intervento: Però per percepire la forma entra in gioco anche la vista. Se noi fossimo ciechi, non ci basterebbe il senso del movimento per percepire la forma.

Archiati: Un cieco sa cos'è un quadrato, come lo sa se non l'ha mai visto?

Intervento: Percezione del movimento vuol dire che quel movimento bisogna compierlo con il corpo?

Archiati: Interamente. In altre parole, supponiamo di avere un rettangolo, tramite la vista si percorre dinamicamente questa superficie, il che significa che l'occhio insieme con il movimento fa tutta questa strada, significa che se fosse un triangolo ci si stancherebbe di meno. Ecco la differenza: non è una cosa astratta, perché a livello vitale, reale, anche se non conscio, qui, nel rettangolo, si vive un dinamismo più costante, perché bisogna arrivare fino in fondo, invece qui, nel triangolo, si arriva prima. Spieghiamoci in un modo più semplice: se non lo si è percorso tutto, come si fa a sapere che è un rettangolo? Quindi, oltre all'occhio, interviene anche il movimento, che non è più di natura animica, ma di natura corporea. L'uomo d'oggi è diventato astratto perché mette in primo piano l'esperienza animica (il vedere è un'esperienza animica), e non si rende conto che qui, in questa superficie rettangolare, si deve durare di più per arrivare sino in fondo.

Intervento: Rispetto agli animali, il discorso dei sensi è diverso? Quanti sensi hanno gli animali?

Archiati: Nessuno, perché gli animali non hanno percezione. L'animale vive il colore, ma non lo percepisce, altrimenti ne parlerebbe anche; abbiamo detto all'inizio che è un enorme antropomorfismo, che dobbiamo correggere, quello di attribuire la percezione, così come è specificamente umana, all'animale, perché se l'animale fosse, come noi, capace di percezione, sarebbe capace del polo corrispondente alla percezione, che è il concetto.

Intervento: Quindi, quello che il materialismo dice dell'uomo, vale precisamente per l'animale.

Archiati: Sì, cioè il materialismo descrive dell'essere umano ciò che vale per l'animale, e non di più, e ciò che è specificamente umano lo lascia fuori. Questo, naturalmente, complica il discorso, perché ci tocca riferire all'animale tutto ciò che è stato detto sull'uomo, e poi dire sull'uomo tutto quello che mai è stato detto, che è specifico dell'essere umano, con il problema della terminologia, perché la percezione, che andrebbe riferita soltanto all'essere umano, è stata usata per l'animale, quindi ci troviamo ad usare la stessa parola per indicare due cose del tutto diverse. L'animale non percepisce, ma vive il colore, il colore opera nell'animale, perciò l'animale non ha la possibilità di porsi di fronte al colore in modo da poter prendere posizione in chiave di concetto, in chiave di pensiero.

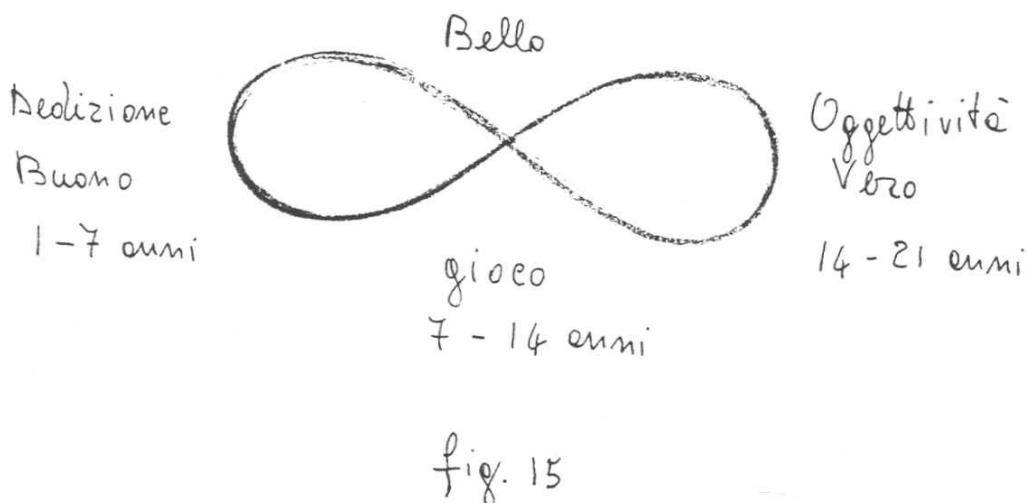
In queste conferenze che stiamo trattando, Steiner dice che i quattro sensi del tatto, della vita, del movimento e dell'equilibrio, sono i sensi specificamente corporei, attraverso i quali noi percepiamo la nostra propria realtà interiore corporea. I quattro sensi dell'olfatto, del gusto, della vista e del calore, sono i quattro sensi specificamente animici, quindi sono i sensi del sentimento. I primi quattro sono i sensi della volontà, perché la volontà si esprime attraverso la realtà corporea, e gli altri quattro sono i sensi del sentimento, cioè quando si analizza il contenuto della percezione di questi sensi, l'olfatto, il gusto, il colore e il calore, si ha sempre un contenuto di sentimento; i primi quattro, invece, indicano sempre qualcosa che viene voluto attraverso la volontà, in chiave di operatività, in chiave di fare qualcosa. Il tatto, per esempio, è il modo operativo di impingere contro il mondo circostante. Anche quando noi diciamo di non sentire nessun contatto, in realtà noi esercitiamo sempre il senso del tatto perché urtiamo contro l'aria; se nel mondo in cui viviamo non ci fosse l'aria, cambierebbe subito notevolmente il nostro modo di sentire il tatto, perché non avremmo questa resistenza, che usualmente non avvertiamo più, perché vi siamo abituati, ma c'è, per cui quando si muove la mano, si sente di muoverla, dove lo si sente? In base a che cosa lo si sente? Perché c'è l'aria, quindi è un'esperienza vera e propria del senso del tatto, oltre che della vita, oltre che del movimento, oltre che dell'equilibrio. C'è il senso dell'equilibrio, perché se la mia mano si sposta da qui a qui, tutta la compagine di equilibrio del mio corpo cambia. Quindi non è soltanto l'elemento solido che noi percepiamo con il senso del tatto, ma anche l'aria, tanto è vero che quando, d'inverno, si sente che fa freddo, è soltanto il senso del calore a sentirlo? E' il senso del calore insieme al senso del tatto. Sono sempre uniti più sensi, perché non esiste quasi mai una percezione di un senso solo; ora, se noi entrassimo

nel merito delle combinazioni possibili, le cose diventerebbero più complesse, già abbiamo difficoltà ad individuarli nelle loro caratteristiche specifiche, immaginate poi a combinarli! Abbiamo fatto un esempio, quello che fa Steiner, del modo di operare concomitante del senso della vista, che ci dà la percezione del colore, e del senso del movimento, che ci dà la percezione della forma: devono lavorare insieme, colore e movimento, però questo non significa che lavorano soltanto quei due lì. In ultima analisi, c'è sempre almeno una minima compresenza di tutti e dodici i sensi, e questo ci dice che abbiamo sempre a che fare con l'essere umano nella sua sintesi totale.

Prendiamo adesso le tre affermazioni che Steiner fa, alla fine della nona conferenza: 1) il mondo è morale; 2) il mondo è bello e 3) il mondo è vero.

Steiner dice che il bambino da uno a sette anni vive nel mistero *dell'imitazione*, perché? Perché è ancorato, in un modo del tutto particolare, in questi quattro sensi corporei, in quanto sensi del dinamismo e della volontà, e con questi quattro sensi, che sono quelli che danno la base incarnatoria più profonda, il bambino si propone di imitare, nella strutturazione tattile, nella strutturazione vitale, nella strutturazione di movimento, nella strutturazione di equilibrio del suo essere, si propone di imitare tutto il mondo circostante. Il bambino, come individualità, scende dal mondo spirituale, abituato ad avere una fiducia illimitata negli esseri delle gerarchie spirituali che lo accompagnano, che lo hanno amorevolmente aiutato a costruire il karma, a costruire le basi incarnatorie del suo corpo, cioè tutte le forze di dinamismo degli eventi che gli verranno incontro: come prolungamento di questo gesto di fiducia, di comunione con gli esseri spirituali, sulla terra il bambino imita tutti gli esseri che lo circondano per costruire il corpo fisico, fondamento delle opere del karma. Perciò, la convinzione fondamentale inconscia del bambino, che è in chiave imitativa, di dedizione assoluta al papà, alla mamma, al maestro ecc., è la convinzione inconscia che il mondo è buono, il mondo è morale, e quindi vale la pena di dare una fiducia religiosa a questo mondo, e lasciare, permettere a questo mondo di strutturarlo, di decidere quale base corporea avrà per tutta la vita. Quando il bambino entra a scuola, dai sette ai quattordici anni, interviene un fattore di tutt'altro registro evolutivo: mentre fino ai sette anni il bambino vive più direttamente in questi quattro sensi del dinamismo corporeo, dai sette anni in poi, comincia a vivere particolarmente i sensi animici, quindi a vivere dentro alle esperienze olfattive, dentro alle esperienze gustative, dentro alle esperienze dei colori e dentro alle esperienze caloriche. A quel punto, il bambino trasforma karmicamente il gesto religioso-morale di imitazione, in un gesto artistico di *autorità*, dove il maestro diventa un'autorità indiscussa, e ponendo alla base esperienziale questi quattro sensi, che danno sentimenti animici, l'affermazione fondamentale, quindi la convinzione inconscia fondamentale del bambino dai sette ai quattordici anni è: il mondo è bello. Non più "il mondo è buono", ma "il mondo è bello", e perciò, in questo arco di tempo, bisogna presentare tutto al bambino sotto l'aspetto artistico, in chiave del bello; se, invece, ci rifacciamo al buono e al vero dobbiamo fare affermazioni in chiave di giudizio, e siamo fuori, perché dobbiamo fare affermazioni soltanto in chiave di bello. Come sono le affermazioni in chiave di bello? Sono le sfumature, la capacità di sfumare sempre di più i fenomeni: c'è questa sfumatura, quest'altra sfumatura del descrivere, poi un'altra sfumatura, e un'altra ancora. Ecco l'elemento artistico che va di sfumatura in sfumatura; la verità, invece, è ben precisa, nella verità c'è la realtà oggettiva, e la religione è assoluta, nella religione c'è la dedizione assoluta.

Quindi nel vero c'è l'oggettività, nel buono c'è l'assolutezza di donazione e nel mezzo c'è il bello: c'è l'elemento della leggerezza, ci sono le sfumature, c'è l'elemento della motilità, della metamorfosi, della trasformazione infinita, c'è l'elemento del gioco. (fig. 15)



L'elemento del gioco trova uno sbocco in chiave di verità chiara oppure di dedizione assoluta? No, il gioco resta sempre in un equilibrio labile, che si ricostruisce sempre di nuovo, sempre in nuovi modi. Può essere vero il gioco? No. Può essere buono il gioco? No, il gioco deve essere bello. Ecco il godimento estetico. Steiner ci dice, quindi, che tutto quello che noi facciamo dai sette ai quattordici anni, tutto, qualsiasi tipo di materia, sia la storia che la scienza naturale che la musica, tutto deve essere portato al bambino in chiave artistica.

Dopo aver fatto queste due grandi esperienze che il mondo è morale e che il mondo è bello, quando, dopo i quattordici-quindici anni, si risveglia, sempre di più, la capacità di un giudizio proprio, in questa epoca della vita, dal quattordicesimo al ventunesimo anno, si può osare di più con i giudizi, però curando che siano giusti. Quando, nel ragazzo, si risveglia la capacità di giudizio, propria della persona che cresce sempre di più, la qualità del mondo che diventa più importante è che il mondo è "vero". La sete di verità, il voler venire a capo delle cose per sapere *come* è vero, se così o così, è inutile che noi la cerchiamo nel bambino dai sette ai quattordici anni; e quando il bambino viene con delle domande di questo tipo: "Ma è vero? E' così e così?", si tratta sempre di domande che ha preso da altri, non sono sue. Allora tocca a noi cambiare subito il registro, se gli diciamo: "Adesso lascia da parte quello che gli altri ti hanno detto, ritorniamo a te", il bambino si sente di nuovo nel suo elemento, si sente di nuovo avvolto dall'autorità, e trova una risposta in chiave di bellezza.

Per il bambino dai sette ai quattordici anni è vero soltanto ciò che è bello, ed è buono soltanto ciò che è bello: il vero è vero in quanto è bello. Ed il buono è buono in quanto è bello. Quindi, se noi ci adoperiamo (e questi sbagli li facciamo continuamente) a far capire al bambino che qualcosa è vero, non

preoccupandoci di quanto può esperire dal lato del bello, perdiamo il contatto con il bambino, è fatica sprecata cercare di far capire che qualcosa è vera ignorando il bello. E lo stesso vale per il buono. Se vogliamo far capire al bambino che qualcosa è buono, che qualcosa è morale, che è bene fare così, abbiamo perso di vista il bello ed abbiamo perso il bambino, perché per il bambino, dai sette ai quattordici anni, è vero soltanto ciò che è bello, ed è buono soltanto ciò che è bello, proprio per il fatto che è bello.

Dopo l'imitazione e l'autorità, nel terzo settennio cosa abbiamo? Steiner non ha consacrato una terza parola. Vogliamo trovarla in italiano? Secondo me è la *stima*, basata sulla competenza. La competenza indica la qualità dell'insegnante, ma la forza che fonda il rapporto fra l'insegnante e l'allievo è la stima. E il principio della stima dove inizia? Il primo inizio del principio della stima dove lo troviamo? Già a nove anni, l'abbiamo visto, quando questa assolutezza indiscussa dell'autorità del maestro trova una cesura, quando nel bambino, a livello inconscio ma reale, sorge la domanda: "Ma il maestro da dove le prende tutte queste cose? Devo proprio avere fiducia in lui? Sarà proprio così indiscutibile la sua autorità?". Quindi c'è qui, a nove anni, il primo inizio di ciò che succederà poi nel terzo settennio. Un liceale con che occhi guarda i suoi professori? Vuole un rapporto di stima, e se il professore o la professoressa vuole imporsi con il principio dell'autorità, si sente trattato da dodicenne, e non ci sta, non vuole un rapporto d'autorità, che dai quattordici anni in poi diventa un rapporto autoritario: dai sette ai quattordici anni è *autorevole*, dai quattordici anni in poi è *autoritario*. Quindi, o c'è la competenza, c'è la stima, oppure, se il maestro vuol vivere di rendita e perpetuare il rapporto di autorevolezza che c'era prima, trova una resistenza, un respingere molto forte. Lo stesso maestro che dai sette ai quattordici anni era autorevole, se continua a comportarsi nello stesso modo, quando il ragazzo ha quindici o sedici anni, diventa autoritario. Il maestro non è cambiato, è cambiato il bambino, l'essere umano che cresce, ed è cambiato profondamente, perché questo, diciamo, spartiacque dei quattordici anni è un Rubicone ancora più forte che non quello dei nove anni.

Non dimentichiamo che qui avviene tutto il rivolgimento corporeo della maturità sessuale, per cui l'essere umano che ha passato questa soglia è del tutto diverso. A sette anni c'è la dentizione: ci si accorge di meno di questo rivolgimento? Lo vediamo in chiave più graduale. In un certo senso, questa soglia dei sette anni, anche se meno visibile, è molto più immane che non questa dei quattordici anni, della maturità sessuale. I denti che sorgono a sette anni sono gli ultimi, mentre quelli ricevuti alla nascita sono i denti di eredità. I denti che vengono formati dall'insieme dell'organismo a sette anni rimangono per tutta la vita. Il fatto è che qui, a quattordici anni, ci sono fenomeni astrali, che si palesano maggiormente e che, perciò, notiamo di più. Invece, questo Rubicone dei sette anni, è di natura organica, quindi fisico-eterica: notiamo di più la prima metamorfosi, ma, di fatti, quest'ultima è, ad altri livelli, molto più fondamentale. Perciò, dovremmo fare più attenzione a questo Rubicone: per esempio al fatto di fare andare i bambini a scuola a sei anni, prima di aver passato questa soglia; e non succede che, qualche volta, vengono mandati a scuola ancora prima dei sei anni? Non si può trattare un bambino di sei anni come un bambino che ne ha sette e mezzo.

Intervento: Per dentizione si intende l'inizio del cambiamento dei denti?

Archiatì: Fondamentale è la fine, la conclusione della dentizione, verso i sette anni, i sette anni e mezzo, varia da bambino a bambino.

Intervento: In alcuni bambini anche ad otto anni, però che si fa, non li si manda a scuola?

Archiatì: Va considerato caso per caso, gli esseri umani sono individualità, quindi può darsi che il genitore, proprio nel travaglio di trovare la decisione, cresca lui stesso.

Intervento: Ci sono, comunque, anche altri parametri: come il bambino si muove, ad esempio, che cosa dice, che cosa fa.

Archiati: Sì, ma Steiner ci sottolinea il fatto che la dentizione è un fenomeno di enorme importanza, bisognerebbe anche studiare le conferenze nelle quali descrive, fisiologicamente, come avviene la dentizione, per rendersi conto di quale rivoluzione si verifica in tutto l'organismo. Quando ancora, per il resto della vita, l'organismo umano produce una sostanza così dura come i denti? Mai più, per tutta la vita non avviene mai più. Veniamo, quindi, richiamati a non sopravvalutare soltanto gli elementi animici che ci saltano agli occhi, ma a prendere sul serio i fenomeni corporei, i fenomeni organici. L'affermazione fondamentale di Steiner riguarda il fatto che noi tendiamo, oggi, nella nostra cultura, ad essere veloci, a bruciare le tappe, e facciamo tanti sbagli bruciando le tappe. Questo vale per l'inizio della scuola, vale per lo scrivere, vale per il leggere, nel senso che noi tendiamo oggi ad insegnare ai bambini a leggere prima che abbiano mosso le mani, tendiamo ad essere precoci in tutto, pensiamo che più presto il bambino impara e meglio è, e uccidiamo tutta questa sfera, che si deve sviluppare sotto il principio dell'imitazione, dell'imitazione organica. In altre parole, un papà collerico, con la sua realtà collerica, struttura, a livello di tatto, a livello di vita ecc., la corporeità del figlio; certo, non c'è soltanto il padre, però il padre contribuisce a strutturare il cervello nei minimi particolari, e poi queste strutturazioni sottilissime del cervello sono determinanti per il modo di pensare, per la capacità di pensare di un individuo.

Quindi, spero che sia chiaro che l'imitazione non consiste solo nel fatto che il bambino imita esteriormente, nel senso che se il bambino ha visto che la mamma va a prendere la lana da un cassetto, per imitazione anche lui va a prendere la lana da quel cassetto: questo è il lato esteriore dell'imitazione; l'altro lato, molto più importante, è che la corporeità si struttura secondo l'imitazione del modo in cui si configura la realtà animico-spirituale delle persone che circondano il bambino.

Intervento: Il fatto che oggi accade molto spesso che i bambini stiano con persone che non sono i genitori, implica che questa strutturazione avvenga per imitazione di altre persone che non sono i genitori del bambino?

Archiati: Certo. In altre parole, quando una persona si arrabbia nelle vicinanze di un bambino, le correnti astrali della collera avvolgono e permeano, compenetrano tutta la realtà corporea del bambino, e sono la causa strutturante della sua corporeità. Queste non sono metafore, sono realtà assolute, e rendersene conto è molto importante. Steiner dice che con il bambino piccolo non si può mentire, perché lui non ha nessuna possibilità, né animica né spirituale, di prendere posizione. Un papà che pensa un pensiero sbagliato rovina, anche se in minima parte, il corpo del bambino. Non ha bisogno di esprimere il pensiero, basta che lo pensi, pensando un pensiero sbagliato pone, nel mondo eterico, una corrente che distrugge la verità corrispondente: queste forze eteriche distruttive si comunicano al bambino, e tolgono alla corporeità del bambino le forze eteriche, che dovrebbero costruire il suo organismo vitale, il suo organismo di vita, di movimento e di equilibrio, e, perciò, verrà fuori una corporeità che sarà meno sana di quanto sarebbe stata se quel papà, in quel momento, avesse pensato il pensiero giusto. Quindi, il mondo circostante nella sua realtà, sia spirituale, sia animica, sia corporea, struttura, in chiave di imitazione, la corporeità globale del bambino: un'affermazione di questo tipo non si trova fuori della scienza dello spirito, non c'è.

Intervento: Possiamo fare degli esempi concreti. Se, per esempio, due genitori hanno dei contrasti, questo si riflette sulla corporeità del bambino?

Archiati: Supponiamo che questo sia un piccolo tratto, piccolissimo, di una circonvoluzione del cervello, perché le circonvoluzioni del cervello sono una cosa molto delicata, molto fine. La domanda è: come vengono formate? Perché, prima che il bambino nasca, la corporeità non c'è. Chi struttura, come struttura, come si orienta? Adesso, diciamo che questo bambino ha un anno e sei mesi o, meglio, sei mesi, e a due metri da questo bambino ci sono il papà e la mamma, e il papà sta dicendo una bugia dopo l'altra alla mamma, o la mamma al papà. Cosa avviene nel mondo eterico con queste menzogne? Avviene che queste pieghe qui, che avevano già la tendenza ad essere armoniche, prendono un'altra forma, una piccola piega diversa.

Intervento: E se il papà e la mamma del bambino sono lontani?

Archiati: In *Teosofia* Steiner parla dell'aura, e dice che ogni essere umano è avvolto da un'aura, un'aura è infinita? No, è limitata. I confini dell'aura sono complessi, però non vanno da qui a New-York: se le cose vengono dette nelle vicinanze del bambino, con quali sensi questi le sente? Anche con l'orecchio, e se i genitori sono lontani, il bambino non le può sentire. Quindi, il fenomeno cambia. La scienza dello spirito non fa teorie, la scienza dello spirito ci mostra delle realtà, che vanno conosciute nella loro oggettività: i fenomeni vanno osservati e bisogna anche avere la modestia, dove non ci sono affermazioni di Steiner, di dire che non si hanno in mano gli elementi per dare delle risposte sicure. Spesso, perciò, io mi accontento, lo avrete notato, di insistere sugli orientamenti di fondo.

Intervento: Se si ha davanti un bambino che ha vissuto il periodo fino ai sette anni in una famiglia che sappiamo che non va, cosa si può fare?

Archiati: A livello corporeo c'è poco da riparare, perché il corpo ormai ha acquisito la sua strutturazione fondamentale.

Intervento: Probabilmente lui non ha imparato che il mondo è buono.

Archiati: In chiave de "il mondo è bello" ci sono delle cose che si possono recuperare, però non ci si può illudere di fare, dai sette ai quattordici anni, ciò che andava fatto prima, nel primo settennio. La cosa è molto seria, perché ci rendiamo conto che quando questa prima fase della vita si è conclusa, si è conclusa per sempre, adesso la costituzione è definita nei suoi tratti fondamentali, e dai sette anni in poi ci sono solo delle piccole variazioni.

Torniamo al fatto, importantissimo, della vicinanza e della lontananza: vorrei fare un paio di riflessioni su questo fenomeno per farvi vedere che cosa Steiner vuol dire quando ci ricorda, continuamente, come siamo diventati astratti, perché il mondo d'oggi è diventato talmente astratto che astrae dalla realtà e vive in un mondo di pensieri, in un mondo costruito dalla sua mente, che con la realtà non ha niente a che fare. Adesso pongo la domanda: un essere umano che io vedo davanti a me, ad un metro di distanza, è realmente più piccolo se lo vedo a duecento metri di distanza? E' più piccolo *realmente* o è soltanto un'illusione ottica? No, non è un'illusione ottica, è più piccolo *realmente*. La scienza, invece, ci dice il contrario. Perché la scienza ci dice che è un'illusione?

Intervento: Però già Einstein ci parla dell'importanza del soggetto nella considerazione dei fenomeni spaziali.

Archiati: Il problema è un altro. Dire che un essere umano, che è a duecento metri da me, è grande quanto un essere umano che è qui davanti a me, è un giudizio, anzi è un pre-giudizio, mentre dire che è più piccolo è la realtà. Soltanto nell'astrazione dell'irreale, del surreale, sono ugualmente grandi, perché di una persona che è a duecento metri di distanza non si percepisce né l'Io, né il corpo astrale, né il corpo eterico, ma si percepisce soltanto un rimpicciolimento del corpo fisico; in altre parole, una persona che è a duecento metri di distanza da me, non fa parte del mio karma, perché non sento neanche la sua voce, non facendo parte del mio karma, è *realmente, spiritualmente* più piccola di una persona che sta qui davanti a me, e che magari sento parlare. Queste sono realtà, non astrazioni, e sono importantissime, perché se non capiamo oggettivamente il fenomeno dell'astrazione, in questi esempi reali, leggeremo in Steiner e diremo continuamente che l'uomo d'oggi è astratto, lo ripeteremo come un dogma, senza aver mai capito quale realtà c'è dietro: ma è vero che siamo astratti, che siamo fuori dalla realtà, quando diciamo che un essere umano, che è spazialmente lontano da noi, è grande quanto un essere umano che è qui davanti a noi. Si può dire che l'astrazione è il fenomeno che prende l'illusione ottica come unico parametro di realtà, ma

l'illusione ottica è un'illusione ottica! E' un'illusione ottica il fatto di trasportare una persona che è a duecento metri di distanza qui, perché non è qui, è là, è molto più piccola: in altre parole, si è *realmente* solo nelle situazioni in cui si è presenti.

Intervento: Però una persona cara che sta lontano, se la si vive nel ricordo, nel sentimento ecc., c'è!

Archiati: Io non ho detto che non c'è, ho detto che è molto più piccola.

Intervento: Però può anche essere più grande!

Archiati: Ad altri livelli, ma il fatto è che con questo processo di astrazione che ci sposta in tutti i luoghi del mondo, senza esserci realmente, ci si comincia a sentire responsabili, ad esempio, di tutto ciò che avviene in Jugoslavia, ci si sente un eroe ecc., ma sapete, in effetti, che cosa avviene? Avviene che ci si gode tutta questa bella astrazione, in modo da scappar via dal posto in cui si è veramente, dagli esseri umani che sono belli grossi per noi, mentre gli esseri umani che sono in Jugoslavia sono molto più piccoli. L'astrazione ci fa andare fuori dal mondo, e una volta che si è fuori dal mondo tutto è permesso!

Intervento: Ma un'idea che non si è ancora incarnata, materializzata, può agire nel mondo concreto?

Archiati: Prendiamo l'esempio dell'essere umano che vuole conseguire un fine, che vuole raggiungere qualcosa, diciamo che vuole fare una vacanza: per raggiungere questa vacanza sono necessari diversi strumenti. L'essere umano in questione si fa la rappresentazione della vacanza, e allora la rappresentazione opera dentro di lui, dentro alle sue scelte, perché la rappresentazione è una realtà animico-astrale che opera realmente. L'essere umano è l'unico essere ad agire in questo modo, perché se la divinità avesse bisogno di raggiungere qualcosa attraverso qualcosa d'altro, non sarebbe libera, e dovrebbe vivere nel tempo, dovrebbe fare qualcosa in vista di qualcos'altro. Dio non fa una cosa in vista di un'altra, Dio fa ciò che fa.

Intervento: Nel prologo di Giovanni si dice che diventano figli di Dio coloro che sono saldi nel suo *Nome*, e nella prima invocazione del Padre Nostro anche compare il mistero del *Nome*: questo *Nome* ha lo stesso senso di quel nome, minuscolo o maiuscolo, che incontriamo in grammatica?

Archiati: Il *Nome*, in senso storico-classico antico, è tutt'altra cosa che il *sostantivo*. Noi, nel linguaggio italiano d'oggi, praticamente usiamo la parola "nome" e la parola "sostantivo" come sinonimi, e questo crea enormi problemi, perché se andiamo indietro di duemila, tremila anni, basta tornare ai vangeli, il *Nome* esprime sempre *l'essenza*, anzi *l'essere* più che l'essenza, perché l'essenza sarebbe ancora un'astrazione: quando un essere umano, nella sua totalità di essere umano, tramite l'iniziazione per esempio, muta profondamente, deve cambiare anche il nome, ecco perché il nome esprime l'essere.

Facciamo un piccolo esercizio di cammino storico del divenire dell'umanità, e vedrete che sono delle cose interessantissime, e sono proprio quelle che Steiner faceva con gli educatori, con l'intento di dare loro uno sguardo sovrano sui fenomeni umani della storia. Ma questo lo sapete già, sapete che, in chiave di formazione degli educatori, non si tratta mai di dire come e cosa si deve fare con il bambino, ma di dare degli orientamenti didattici. Molto più importante che non dire al formatore che cosa deve fare con il bambino, è di aiutarlo a fare un cammino che gli consenta di acquisire una umanità abbastanza vasta, che poi gli permetterà, nella situazione concreta, di trovare autonomamente ciò che andrà fatto di volta in volta. Quindi, il cardine, l'elemento portante della formazione dei formatori, è la formazione umana, e adesso che faremo questa piccola sintesi storica, non la faremo in chiave di imparare qualcosa, ma sempre in chiave di che cosa possiamo fare adesso, in chiave di libertà, per recuperare elementi che dovevamo perdere, perché ci erano stati dati per grazia, automaticamente.

Se il *Nome* esprime *l'essere*, che cosa avviene quando invece del nome si usa una parola, una parola qualsiasi? Una parola esprime l'essere? No. Che cosa è successo semanticamente nel corso dell'evoluzione

dell'umanità? C'è stato uno stadio del linguaggio in cui ogni parola esprimeva l'essere? Sì, c'è stato, ed è stato proprio lo stadio iniziale del linguaggio, dove ogni parola, non importa se sostantivo, verbo o aggettivo, ogni parola è stata creata imitando l'essere, come imitazione dell'essere. Quindi abbiamo un primo stadio del cammino dell'umanità, dove ogni parola, attraverso l'esperienza che si faceva nei suoni che venivano pronunciati, era una imitazione, un'esperienza interiore oggettiva, che ci faceva fare l'esperienza oggettiva della cosa. C'è stato un secondo stadio dell'umanità in cui i nomi delle cose, soprattutto i nomi degli esseri umani, e anche i nomi degli Angeli e degli Arcangeli, i nomi degli esseri spirituali, esprimevano l'essere, e perciò questi nomi mantenevano una certa variabilità, nel senso che quando l'essere cambiava, cambiava anche il nome: perciò, in questo secondo stadio del cammino dell'umanità, la congiunzione tra l'essere e la realtà, era soltanto nel nome, non più in ogni parola, perché le parole ormai avevano acquisito una certa tradizione, e il linguaggio non era più così motile da creare sempre nuove parole. Infine, nel terzo stadio dell'evoluzione dell'umanità, adesso, non riusciamo più a vivere il rapporto tra la parola che diciamo e l'essere reale, perciò non c'è più alcuna corrispondenza tra i nomi e l'essere delle cose.

Invece, in “Sia santificato il tuo nome”, questo “nome” non ha nulla a che fare con un sostantivo, è l'essere del Padre, che è nei cieli, a parte il fatto che “sia santificato” è una traduzione inesatta, con tutto il peso animico della tradizione di duemila anni di cattolicesimo. In greco non c'è né il “sia santificato” né il “nome”, in greco c'è qualcosa che dice: “L'essenza, il tuo essere, tu che sei il padre (e anche la parola “padre” è diventata problematica) dei cieli, non venga dimenticato dagli esseri umani”. Se il *Nome* rappresenta l'essere, allora il nome è l'opposto del sostantivo, perché l'essere non è l'essere in quanto lo si conosce, ma esprime il *modo di essere*, il *modus essendi*, il modo di esplicitarsi, per via essente, di un essere; all'opposto, il sostantivo indica la conoscenza, cioè l'immagine che, nella conoscenza, compare di un essere. Nella quarta conferenza della *Didattica*, l'abbiamo già accennato, che cosa dice Steiner sul verbo e sul sostantivo? Dice che il sostantivo è di natura conoscitiva, mentre il verbo è di natura volitiva. Il cosiddetto *Nome*, allora, indicava il verbo, aveva qualità di verbo, perché indicava il modo di esplicitarsi, se volete il modo di far promanare dal proprio essere la propria operatività, il modo di porsi dentro al cosmo e il modo di suscitare tutta una serie di conseguenze, tutta una serie di effetti, essendo una sorgente di cause causanti, di attività: ogni *essere* è un operare, il modo di essere è un operare, è *un'afficeret*, un suscitare effetti in tutto il mondo circostante. Quindi il *Nome* era proprio l'opposto di ciò che avviene, in chiave conoscitiva, quando noi, di tutto questo che è un mistero di volontà, di attività, di operatività, ci creiamo un'immagine speculare facendone un sostantivo. Da dove vediamo il processo, sempre crescente, di astrattizzazione dell'umanità? Lo vediamo dal fatto che di ciò che era, per natura sua, volitivo, per natura sua dinamico, abbiamo fatto un sostantivo, un elemento di conoscenza, un'unità conoscitiva. Quindi per noi, nella lingua italiana di oggi, il *Nome* è un'unità di conoscenza, mentre duemila anni fa il *Nome* era l'opposto, indicava l'operatività, l'esplicazione operante, dinamica, vivente, dell'essere nelle sue qualità volitive e nel suo modo di originare karma.

Questo era il *Nome*: il *Nome* diceva proprio il mistero della volontà, il mistero dell'azione, il mistero del karma.

Il *Nome* del Cristo è λογος (logos): in base alle considerazioni fatte, questo λογος è un sostantivo o un verbo? E' un verbo, è un modo di operare, infatti in latino c'è *Verbum*... Il λογος è il principio immanente di vibrazione del cosmo, che dà una struttura immanente a tutte le cose, è l'attività creatrice per eccellenza. Questa attività creatrice che dischiude significato, perché crea rapporti, crea armonie di esseri fra di loro, non può essere ridotta alla “parola”, bisogna tradurre *Verbo*: “In principio era il Verbo”.

Abbiamo visto in questa conferenza la differenza fondamentale tra ciò che avviene in noi quando pronunciamo un verbo e quando pronunciamo un sostantivo: la differenza sta nel fatto che quando si pronuncia un verbo, l'esperienza che si fa, anche se normalmente è subconscia, è di partecipazione attiva, in altre parole, quando il linguaggio dice un verbo non ci è possibile tirarci fuori dall'attività che il verbo indica, ma ci tocca entrarci dentro. Se dico “quest'uomo scrive”, allora *non* solo mi unisco con questo essere del quale dico che sta compiendo quest'attività dello scrivere, ma partecipo alla sua attività, *non* mi è concesso di star fuori dal processo di cui parlo. Se questo è vero per gli adulti, lo è ancora di più per il

bambino, e per il maestro, che ha a che fare con il bambino, è importantissimo sapere che c'è una differenza abissale fra l'esperienza che il bambino fa quando sente un verbo, che è un'esperienza di partecipazione dinamica, attiva, e l'esperienza che il bambino fa quando noi pronunciamo dei sostantivi, perché allora sorge nel bambino l'atteggiamento di tirarsi fuori dall'essere per contemplarlo, e per questo bisogna stare attenti a non pronunciare troppi sostantivi quando il bambino è piccolo, perché significherebbe porsi in chiave conoscitiva. L'aggettivo è a metà strada tra il verbo e il sostantivo, è proprio una lemniscata (fig. 16).



fig. 16

Qui abbiamo il verbo (piena partecipazione), qui c'è il sostantivo (piena distanza, contemplazione dal di fuori), e qui, nel mezzo l'aggettivo, che è un trapasso dall'uno all'altro, tanto è vero che l'aggettivo lo possiamo attribuire sia al verbo (diciamo "scrive bene"), sia al sostantivo (diciamo "un uomo buono"). Se si dice "un uomo buono", si usa l'aggettivo per tornare in chiave contemplante, se, invece, si dice "scrive bene", questo "bene", che ha qualità di aggettivo, anche se è avverbio, fa tornare in chiave di partecipazione; e se si dice "scrive male", bisogna partecipare comunque: in altre parole in "scrive bene" c'è la simpatia al partecipare, al venire coinvolti in questa attività, in "scrive male" c'è un'antipatia, ma partecipare si deve comunque.

Intervento: In una frase in cui c'è il verbo entra in gioco il senso del movimento di cui abbiamo parlato ieri?

Archiati: Quando siamo in chiave di verbo, di partecipazione, si muove tutto l'essere, si muove il senso vitale, si muove il senso del movimento, si muove tutto, è una partecipazione totale. Quando, invece, siamo in chiave di sostantivo, viene momentaneamente sospesa questa partecipazione organica, tanto è vero che un essere umano che usasse sempre e solo sostantivi, cosa farebbe? Consumerebbe in breve tempo tutto il suo corpo fisico, perché pensare, esplicitare processi conoscitivi, significa uccidere l'organismo, invece essere nel verbo significa entrare dentro all'elemento vitale che ricostruisce l'organismo: è un po' come essere svegli e dormire: nello stato di veglia distruggiamo forze vitali, che ricostruiamo dormendo, e perciò il bambino, che è un essere ancora addormentato, si sente molto di più nel suo elemento quando è nel verbo, e dobbiamo stare attenti a non farlo svegliare troppo presto. Quindi, in un certo senso, se il maestro fosse un vero artista, sarebbe capace di quell'arte (è una vera e propria arte) che consiste nel trasformare il più gran numero possibile di sostantivi in chiave di verbo, o almeno in chiave di aggettivo. Per esempio, con cosa si potrebbe sostituire la parola "struttura"? Immaginate un bambino di sette anni che sente "la struttura di un

discorso dipende...” Al posto di “struttura” cosa si può dire?

Intervento: L’insieme...

Intervento: L’andamento...

Archianti: Sì, l’andamento, i passi che si compiono dall’inizio alla fine delle cose che si raccontano...

Intervento: Il cammino? Il procedere?

Archianti: Anche. Il cammino è pure un sostantivo, ma capite che è di tutt’altra natura che non la “struttura”. Chi di voi ha fatto pedagogia per diversi anni sa che Steiner ci invita continuamente a recuperare il contenuto di immagine di tante parole che noi usiamo: nel *processo*, ad esempio, c’è l’immagine del *pro-cedere* e *cedere* da dove viene? *In-cedere*, *pro-cedere*, *de-cedere*? Da *cedere*, che significa *cadere*, e *pro-cedere* significa “cadere avanti”: è un’immagine bellissima. Steiner dice che se l’insegnante, quando pronuncia la parola *procedere*, ha davanti a sé, coscientemente, quest’immagine, questa sua astralità opera sul bambino, e il suo linguaggio ha, quindi, sul bambino un effetto del tutto diverso da quello che ha il linguaggio di un maestro, che, quando dice la parola *procedere*, non ha davanti a sé l’immagine: questo è molto importante, e bisognerebbe fare continuamente esercizi per vedere, ad esempio, su cento parole quante ci sono astratte, nel senso che non le accompagniamo con nessuna rappresentazione. *Rappresentazione* che parola è? Avete fatto la rappresentazione della rappresentazione? *Rap-presentare*, *Repraesentatio*, è un *render presente*, però, quasi sicuramente, quando io ho detto la parola “*rappresentazione*”, voi non avete pensato all’immagine. Questo esercizio di recuperare, il più possibile, il contenuto di immagine del linguaggio, è importantissimo, tra l’altro, per l’arte, perché l’arte senza immagine non è arte. Qualcuno ha qualche esempio di parole che sono immagini, anche se ce ne siamo dimenticati?

Intervento: Signore.

Archianti: Signore... che immagine è?

Intervento: E’ formato da due parole: il segno e le cose, *signum* e *reso*

Archianti: In greco signore si dice *κύριος* (*kurios*), in latino si dice *dominus*, quale parola viene da *dominus* in italiano? Donna, *domina*. Invece, il “donno” non ce l’abbiamo più, c’è il “don”, che è rimasto solo ai preti. “Don” è un’ abbreviazione di “dominus”. Da dove è saltato fuori “signore”?

Intervento: E’ il Logos, è il segno nelle cose.

Archianti: Io non ho fatto ricerche al riguardo, ma di sicuro si tratta di un’ immagine. Apriamo una piccola parentesi: la storia delle parole è una delle cose più complesse che ci siano, e bisogna stare attenti a non essere troppo fantasiosi, perché la storia delle parole va studiata, non si può inventare, è storia, quindi bisogna studiarla. Facciamo insieme un piccolo esempio di storia di una parola, che ci fa capire la storia dell’umanità, perché se riusciamo ad individuare la storia di una parola, vediamo che questa storia si evolve insieme all’umanità. La parola che voglio prendere in considerazione è: *πρᾶυς* (*praüs*), che sta nelle *Beatitudini*: “Beati i mansueti”. Negli anni giovanili io avevo una passione semimorbosa per le lingue, passavo ore intere a studiarle. Da *πρᾶυς* viene il latino *pravus*, vedete che è la stessa radice, poi vengono i “bravi” dei *Promessi sposi*, e il “bravo!” all’Opera o nello stadio, viene l’inglese *brave* (coraggioso), il francese *brave* (“sois brave!”:sta’ buono, sta’ tranquillo, quieto, non ti muovere), ed infine il tedesco *brav* (tranquillo).

E' chiarissimo che, nel corso dell'evoluzione, questa parola greca ha fatto saltar fuori, a seconda dei linguaggi, due significati opposti.

Intervento: Ma che voleva dire?

Archianti: Questo è quello che dobbiamo scoprire. In italiano “state buoni” significa “state tranquilli”, invece, in inglese, “brave” significa tutt'altra cosa, significa “coraggioso”. In francese significa di nuovo “tranquillo” e il tedesco “brav” è ancora più mansueto, tranquillo, cheto, zitto zitto. La storia dell'umanità che salta fuori è questa: $\pi\rho\alpha\upsilon\varsigma$ è nella terza Beatitudine, e “mansueto” è, in fondo, una traduzione sfacciata, perché la parola greca non significa “mansueto”, la parola greca significa “la forza interiore di prendere sul serio la purificazione interiore”, quindi il cosiddetto “mansueto” è colui che lavora sul corpo astrale. La prima Beatitudine riguarda il corpo fisico (“Beati coloro che sono poveri perché sono piombati, fino in fondo, nel mondo fisico, hanno perso tutti i tesori del mondo spirituale e se li devono riconquistare”). “Beati coloro che soffrono”: è la beatitudine del corpo eterico. La Beatitudine del corpo astrale vuol dire che conseguono la beatitudine, conseguono la pienezza dell'essere coloro che si adoperano a purificare la propria astralità. Colui che è battagliero verso se stesso, combatte la battaglia interiore, non ha bisogno di essere aggressivo all'esterno, proprio perché sa che la vera battaglia si compie nel proprio corpo astrale; perciò, o si sa che la grande battaglia va combattuta all'interno, oppure si disattende questa vera battaglia, e allora si diventa aggressivi verso l'esterno, ma perché si diventa aggressivi? Perché l'astralità non è purificata. Se, al contrario, si purifica l'astralità, non si è più aggressivi, però per purificare l'astralità ci vuole una combattività, un'attività, una forza molto maggiore di quella che occorre per attaccare un altro. Cosa significa che è “mansueto” chi è così “spietato” nei confronti di se stesso?

Significa che chi dichiara una guerra senza quartiere a tutto ciò che è disordine dentro. di lui, costruisce rapporti armoniosi con il mondo esterno, quindi esperito dal di fuori, dagli altri, risulta “mansueto”, ma dentro di sé è un guerriero. Quindi la parola greca mette l'accento sulla battaglia interiore, e se, invece, si tralascia la battaglia interiore, salta fuori quella esteriore, quindi l'aggressività, il contrario della mansuetudine, il contrario della mitezza. La legge fondamentale che questa parola esprime è che più una persona è spietata con se stessa, e più è paziente verso gli altri. Andiamo avanti ed arriviamo ai romani: il romano è l'esperto della guerra fuori, il conquistatore per eccellenza, e per il romano chi non è aggressivo all'esterno perché, povero picchiato, vuole lavorare dentro, è un “pravus”; quindi la stessa parola, adesso, significa l'opposto. Perciò, in questo passaggio dal greco al latino, abbiamo due significati fondamentali opposti, a seconda che noi apprezziamo, come valore, l'imporsi esterno, bellicoso, guerresco, aggressivo, o che, al contrario, poniamo come valore positivo il lavorare su se stessi. C'è poi una linea di continuità fra il romano conquistatore e l'inglese colonizzatore, imperialista, perché “brave” significa coraggioso all'esterno. Il francese e il tedesco sono più fedeli alla parola greca, e fanno riferimento alla pace interiore, all'equanimità, alla calma, e l'italiano usa la stessa parola in entrambi i significati: si può essere “bravi” nel cammino interiore, e si può essere “bravi” quando si vince una gara.

Questo è un piccolo esempio di cammino dell'umanità: è chiaro che i bambini piccoli non sono ancora in grado di apprezzare osservazioni di questo tipo, ma dopo i dodici anni, e dopo i quattordici ancora di più, queste cose fanno innamorare i ragazzi, ci provano un gusto enorme, e, sulla base di cose così belle, imparano, ad esempio, la storia molto più alla svelta, e non la dimenticano più, perché una volta che il ragazzo o la ragazza ha capito che il romano chiama “pravus” colui che lavora su se stesso, mentre la terza Beatitudine chiama $\pi\rho\alpha\upsilon\varsigma$ colui che è mansueto al di fuori, perché sa lottare nella propria interiorità per mettervi ordine, non se lo dimentica più, se lo ricorda, ed ha il beneficio di imparare le lingue, perché sa, si ricorderà che deve stare attento quando dice “brave” in inglese, perché significa tutt'altra cosa che “bravo” in italiano.