



I fondamenti dell'educazione secondo Steiner.
Riflessioni critiche sul rapporto tra antroposofia ed educazione
The foundations of education according to Steiner.
Critical reflections on the relationship between anthroposophy and education

Fausto Finazzi

Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma – fausto.finazzi@unicusano.it

ABSTRACT

The present paper aims to address Waldorf education's theoretical foundations, which largely intertwine with the anthroposophical conception of existence that Rudolf Steiner embraced. It examines such topics as (a) the four constituent parts of the human being and the role they play in relation to learning in the person's development; (b) the distinct ways in which the subject learns during the three 7-year development periods; (c) the human organism's three components: thinking, feeling, wanting and how the educator can favor their development; (d) possible teacher temperaments and their influence on teaching; (e) the need for teachers to self-educate to remedy adverse effects of an unwanted temperament; and (f) the child's passage from a phase of natural religiosity to that of an artistic sense, which the teacher must take into account. The research paper ends with critical considerations of the role that Steiner attributed to school education.

Il presente lavoro di ricerca intende fare il punto su quelli che possono essere considerati i fondamenti teorici dell'istruzione Waldorf, i quali si intrecciano in buona parte con la concezione antroposofica dell'esistenza abbracciata da Rudolf Steiner. Di conseguenza prende in esame argomenti come le quattro parti costitutive dell'essere umano e il ruolo da esse svolto in relazione all'apprendimento nello sviluppo della persona, le distinte modalità attraverso le quali il soggetto impara durante i tre settenni di sviluppo, le tre componenti dell'organismo umano: pensiero, sentimento, volontà e come l'educatore può favorirne lo sviluppo, i temperamenti possibili del maestro e la loro influenza sull'attività di insegnamento, l'esigenza per il maestro di autoeducarsi al fine di porre rimedio agli effetti negativi di un temperamento non voluto, il passaggio del bambino da una fase di religiosità naturale a quella del senso artistico, delle quali il maestro deve tenere conto. Il lavoro si conclude con alcune considerazioni critiche sul ruolo attribuito da Steiner all'istruzione scolastica.

KEYWORDS

Steiner's Pedagogy, Psychophysical Development, Epoch Instruction, Temperaments, Waldorf Teacher.
Pedagogia Steineriana, Sviluppo Psicofisico, Insegnamento a Epoche, Temperamenti, Maestro Waldorf.

Premessa introduttiva

Le notizie biografiche essenziali su Steiner nonché la sua teoria della triarticolazione dell'organismo sociale sono state oggetto di una precedente indagine del curatore del presente articolo¹.

I fondamenti per così dire antropologici del concetto di educazione secondo Steiner sono complessi e si fondano su una concezione cosmica o naturalistica della vita. Lo sviluppo del bambino si dipana secondo un ritmo scandito da periodi di sette anni, dei quali il terzo vede l'io dell'individuo acquisire un più forte dominio sulla persona nelle sue diverse componenti e concludersi il completamento della personalità individuale; personalità dell'essere umano che si manifesta nella sua quadripartita tipologia possibile e cioè il temperamento collerico, flemmatico, sanguigno o malinconico. Il tratto più ricorrente nel discorso pedagogico steineriano è la scomposizione dell'uomo nelle sue quattro componenti: corpo fisico, corpo eterico, corpo astrale, corpo dell'io. Questa suddivisione non è un prodotto della sua pedagogia ma affonda le radici nella concezione antroposofica dell'esistenza. L'osservazione dello sviluppo del soggetto, che si compie lungo un tragitto diviso per settenni, evidenzia i diversi modi che il medesimo sperimenta per realizzare l'apprendimento: l'imitazione, il bisogno dell'autorità naturale del maestro, infine il ricorso all'intelletto nell'età più matura. Si deve aggiungere che, poiché il rapporto pedagogico nella educazione Waldorf² è in primo luogo un rapporto maestro-allievo, si presenta l'esigenza di analizzare, da un lato, il ruolo del maestro e, dall'altro, la posizione e le aspettative del bambino in tale rapporto.

1. Fondamenti del pensiero teosofico e concetto di conoscenza

Per comprendere il punto di vista da cui parte Steiner per affrontare i problemi dell'educazione è opportuno fare un breve cenno a quella che egli chiama «scienza dello spirito» e che concerne l'atteggiamento che occorre assumere per risolvere i problemi che affliggono la società e che deve in qualche modo sostituirsi alla scienza corrente o, più esattamente, integrarla. È bene precisare che, a suo parere, la «scienza», nel significato più comune del termine, può portare benefici alla società, ma essa non è sufficiente per risolvere i problemi dell'uomo. La scienza che suggerisce Steiner è una scienza che non si ferma all'esteriorità, agli aspetti più superficiali delle cose, alla comune esperienza, ma è uno studio, a suo parere anch'esso scientifico, che penetra più profondamente nella natura, nell'essere, nell'interiorità del mondo e della vita. Soltanto per tale via ci si può accostare proficuamente ai problemi educativi così come a tanti altri problemi sociali del suo tempo.

- La società con cui dovette confrontarsi Steiner è quella del primo Novecento, ma le sue indicazioni sono da lui considerate come valide in ogni tempo.
- Steiner rifiuta le posizioni assunte dalle correnti di pensiero positivista, domi-

1 Si veda a questo proposito F. Finazzi, *La teoria sociologica della triarticolazione dell'organismo sociale ideata da Steiner: teoria attuale o sorpassata nell'odierna realtà dei contesti sociali?*, Formazione & Insegnamento, XIX – 3 – 2021, pp. 248-259.

2 L'«educazione Waldorf» è l'educazione impartita nelle scuole omonime e prende il nome dalla prima scuola fondata da Steiner nella città di Stoccarda, denominata «Libera Scuola Waldorf».

nanti in quell'epoca negli ambienti scientifici e filosofici, per rivolgersi, compiendo una scelta alternativa, alle promesse e ai metodi di indagine prospettati dalla scienza occulta³.

- Steiner mette in discussione il metodo di ricerca utilizzato dagli ambienti scientifici del suo tempo, ispirati ad una concezione materialistica del mondo e della vita. Egli condanna il criterio secondo il quale ogni sapere, ogni pretesa di indagine che si basi sulla comune esperienza (sensoriale) abbia come effettivo risultato la vera conoscenza.
- Per ricostruire gli inizi della riflessione steineriana sull'educazione, i primi passi del pedagogista e nel contempo individuare gli aspetti fondanti della sua teoria, può essere utile la lettura del suo primo scritto pedagogico e cioè il saggio *L'educazione del bambino dal punto di vista della scienza dello spirito*, del 1907.
- È utile partire dalla descrizione che egli fa dell'essere umano, che per lui è composto di quattro parti: il corpo fisico, il corpo eterico o vitale, il corpo senziente o corpo astrale e l'io umano. (Steiner, 2016b, p. 12 e ss.)
- Il *corpo fisico* è retto dalle stesse leggi che presiedono al regno minerale, al mondo senza vita. L'esistenza del corpo fisico è assimilabile in tutto e segue lo stesso destino delle cose materiali che tutti possono vedere nel mondo in cui viviamo.
- Il secondo componente costitutivo dell'uomo, il *corpo vitale* o *eterico*, è rappresentato dalla forza vitale di cui dispone l'uomo, così come le piante e gli animali.
- La terza parte costitutiva è il *corpo senziente* o *corpo astrale*. Questo è comune, oltre che all'uomo, anche agli animali e consiste nella sensazione. Dove per sensazione deve intendersi piacere, dolore, desideri, passioni, sentimenti, ecc. Va aggiunto che al corpo senziente o astrale devono essere riferite anche le *percezioni* avvertite da coloro che hanno raggiunto la capacità della chiarezza.
- L'io umano o *corpo dell'io*, è prerogativa esclusiva dell'uomo. Esso caratterizza tutti gli uomini ed è il fattore che può modificare le altre parti costitutive, consentendo a queste di evolversi e di raggiungere, secondo quanto espresso da Steiner, gradi più elevati di purezza, passando da uno stato naturale ad uno per così dire spirituale. Esso può influire sull'aspetto fisico del soggetto, sui suoi gesti o movimenti, così come sul corpo senziente o astrale, nonché su quello eterico o vitale. Il lavoro più debole, più blando, meno incisivo di modifica da parte dell'io delle altre parti costitutive è compiuto da tutto il genere umano, mentre il lavoro più profondo è invece operato dall'io individuale attraverso i mezzi che gli sono offerti dall'antroposofia e dalla religione.

Il sopra accennato processo di elevazione può compiersi attraverso le rinascite successive che l'uomo deve attraversare. Proprio a questo riguardo occorre ricordare che oltre al corpo e allo spirito vi è l'anima, la quale svolge una funzione in-

3 Per «scienza occulta» si intende, in generale, l'insieme delle discipline e delle pratiche, come magia, spiritismo, teosofia, antroposofia, ecc. che studiano i fenomeni, i poteri e le forze misteriose che si suppongono esistenti in natura, i quali non sono conoscibili e in genere dominabili attraverso i normali strumenti della conoscenza scientifica, bensì per mezzo di particolari tecniche. Tali discipline, di antica origine, hanno dato vita storicamente a vari indirizzi di pensiero, uno dei quali è rappresentato dall'antroposofia: i suoi adepti si prefiggono di raggiungere, attraverso un perfezionamento spirituale, la conoscenza di verità universali precluse all'uomo comune. Alcune correnti, come quest'ultima, assumono un marcato carattere semi-religioso.

termediaria tra quelle due parti costitutive dell'essere umano, funzione destinata ad avere un peso nel processo di elevazione spirituale di questo. Infatti la realizzazione del destino umano (*Karma*) si compie di regola attraverso una successione di rinascite o reincarnazioni, le quali potranno portare alla liberazione dalla corporeità, quindi alla salvezza. Con la morte lo spirito e l'anima si staccano dal corpo, ma restano uniti. Perché l'anima si converta in spirito in modo da fare tutt'uno con esso è necessario un ulteriore passaggio: occorre che essa perda tutti i suoi «residui di corporeità»: solo così potrà essere raggiunta la perfezione e di conseguenza la liberazione dal processo di reincarnazione. Perché quest'ultimo passaggio avvenga tuttavia è richiesto un periodo di tempo, che sarà più o meno lungo secondo che le inclinazioni dell'individuo si siano rivelate in vita più propense a interessi, brame e desideri legati al mondo fisico o viceversa egli si sia rivolto maggiormente alle esigenze del mondo spirituale. (Cavallera, 2006, pp. 21-25)

Quella appena ricordata è la descrizione che Steiner dà dell'essere umano secondo i dettami espressi dalla dottrina che egli chiama «scienza dello spirito». Ciò che Steiner considera un limite della scienza tradizionale e cioè che la conoscenza si può acquisire soltanto grazie all'esperienza sensoriale, è «superato» dalla sua dottrina, la quale afferma che è invece possibile conoscere mondi del tutto nuovi attraverso lo sviluppo di «organi superiori di percezione» presenti in ogni persona e che consentono lo studio delle parti costitutive «inferiori» dell'uomo quali sono il corpo vitale o eterico e il corpo senziente o astrale, così come di quelle superiori, come ad esempio *l'uomo spirituale*, *lo spirito vitale*, *il sé spirituale*. Ciò è possibile solo se ci si dispone ad apprendere i metodi che rendono possibile l'iniziazione all'arte antroposofica.

2. L'approccio scientifico spirituale nell'educazione del bambino

Per svolgere correttamente il compito educativo l'insegnante deve conoscere la natura dell'uomo e quindi anche dell'allievo con il quale entra in relazione. Per Steiner sin dal momento della nascita il bambino possiede il corpo fisico, il corpo eterico, il corpo astrale. Ma come fino al momento della nascita il bambino è racchiuso nella placenta materna, così, fino al tempo della seconda dentizione, e cioè fino ai sette anni circa, egli è circondato da un involucro eterico e da un involucro astrale. L'involucro eterico abbandona il corpo eterico all'epoca della seconda dentizione, mentre l'involucro astrale circonda il corpo astrale fino all'epoca della pubertà per poi lasciarlo libero. (Steiner, 2016b, pp. 21-24) Che cosa ne deriva per Steiner? Così come la luce e l'aria possono difficilmente raggiungere il corpo fisico del bambino finché questo si trova nel corpo della madre, così gli influssi, le impressioni, l'educazione non possono raggiungere il corpo eterico o il corpo astrale prima che sia venuto meno tale involucro.

Si è detto che l'io può trasformare sia il corpo eterico o vitale sia il corpo astrale o senziente. Il corpo eterico, che esprime la forza vitale, la crescita, la riproduzione dell'individuo, può essere trasformato dall'io e diventare portatore delle abitudini, delle tendenze, del carattere, della memoria. Il corpo senziente o astrale può essere trasformato dall'io e può allora diventare la sede di sensazioni più raffinate. L'apprendimento riguarda la trasformazione del corpo astrale.

Nondimeno occorre ribadire che corpo eterico e corpo astrale sono per un certo periodo avvolti da un involucro e quindi l'educazione deve tenere conto di questo fatto. Ad esempio l'educazione non deve influire sulla memoria prima della seconda dentizione, ma deve attendere che la memoria si sviluppi autonomamente.

Quanto al corpo fisico, dopo la nascita l'educatore deve far trovare a questo un ambiente fisico adatto, perché la crescita avvenga correttamente. A questo proposito Steiner specifica che le mancanze compiute in questo periodo dall'educatore si ripercuoteranno irrimediabilmente sullo sviluppo fisico successivo del bambino.

Abbiamo detto che il periodo temporale che va dalla nascita alla prima dentizione (0-7 anni) è un periodo con caratteristiche proprie. In questo periodo il bambino, chiamato a sviluppare in primo luogo il suo corpo, imita ciò che vede avvenire intorno a lui, nel suo ambiente. E l'ambiente deve essere inteso in senso lato, comprensivo dello scenario materiale e delle azioni che vengono compiute in sua vicinanza. Si deve qui ricordare, per inciso, che fino ai sette anni perdura l'involucro eterico che avvolge il bambino, quindi agire sul corpo eterico mediante l'insegnamento non risulta consigliabile; il bambino, invece, in tale fase, *impara per imitazione*. (Steiner, 2016b, p. 25 e ss.)

Proprio per questo è importante, da un lato, che vengano predisposti dall'educatore (che è comunque presente) colori e luci adatti al grado di sviluppo della vista del bambino, dall'altro che non vengano compiuti gesti o azioni stolte o immorali. Una situazione di quest'ultimo genere avrebbe l'effetto, deleterio, di incidere sul cervello del bambino negativamente, infondendogli la tendenza a commettere in futuro atti simili.

Quanto ai giocattoli da utilizzare in questa fase temporale vissuta dal giovanissimo individuo, perché possano sortire effetti positivi dovrebbero essere tali da stimolare la sua fantasia generando in lui atteggiamenti costruttivi. Viene a questo proposito addotto da Steiner, tra gli altri, l'esempio della bambola confezionata che viene acquistata per essere donata al bambino, come iniziativa da non accogliere, e, all'opposto, come forma di invito al gioco lodevole e da approvare, quello del vecchio tovagliolo piegato e annodato dall'educatore in modo da abbozzare la forma di una bambola, la quale dovrà essere completata successivamente dal bambino per farla assomigliare maggiormente ad un essere umano. È quindi auspicabile, in questo settore, il ricorso ad oggetti ludici idonei a sollecitare la creatività del bambino e non a quelli che ne favoriscono la passività. La civiltà materialistica e consumistica del presente si rivela adatta a diffondere l'uso di giocattoli che non innescano l'attività interiore del bambino nel senso descritto.

Ciò può essere considerato vero anche in relazione a molti giochi elettronici della nostra epoca, pur trattandosi di riflessioni compiute nella prima metà del Novecento.

Ci si può fare un'idea di come il bambino sia desideroso di imitare se si nota come egli copi con facilità i segni della scrittura, pur senza intenderne il significato; e questo non deve essere considerato un fatto privo di utilità o negativo, anche se la comprensione dei segni avverrà soltanto in seguito.

Quanto all'apprendimento della lingua parlata, è anzi consigliabile che, in questo periodo di sviluppo del corpo fisico, esso avvenga per imitazione e non per insegnamento.

Con la caduta dell'involucro eterico esterno la situazione cambia. Dopo i sette anni può essere chiamata ad intervenire l'educazione per agire sul corpo eterico, che è, ricordiamolo, la sede delle tendenze, delle abitudini, del carattere, della memoria.

In questo segmento della vita infantile si deve passare a parlare, più che di esempio fisico da imitare, di *modello* simbolico e di *autorità* non imposta, vale a dire naturale. In altri termini il mezzo educativo più consono, durante lo sviluppo del corpo eterico, è dare al giovane la possibilità di contemplare dei modelli, che

possono essere rappresentati dai suoi educatori o da altri esempi di personaggi offerti dalla storia, piuttosto che agitare astratti principi morali, che potranno casomai rivelarsi efficaci in un tempo successivo, nel momento in cui il corpo astrale non sarà più protetto dal relativo involucro. Questi modelli, chiamati a suscitare rispetto e venerazione nel giovane, potranno essere evocati anche tramite il semplice racconto. E non dovranno essere esclusi esempi di modelli deprecabili, se si avrà cura di mostrare come essi conducano nella realtà a conseguenze negative. Sarà data la preferenza al racconto invece che alla semplice lettura, e quello dovrà catturare l'attenzione degli ascoltatori portando loro significative immagini di vita.

In conclusione: racconti e favole narrati prima della seconda dentizione avranno lo scopo di suscitare gioia e serenità; dopo questo periodo saranno diretti a presentare modelli idonei a fungere da guide spirituali per il giovane.

Un altro punto sul quale Steiner insiste è quello del ruolo che la memoria svolge in questo periodo della vita infantile. (Steiner, 2016b, pp. 34-37) L'opinione secondo la quale deve essere appreso soltanto ciò che si comprende attraverso il raziocinio e si deve condannare l'apprendimento puramente mnemonico è espressione di una visione materialistica e razionalistica dell'arte educativa, che si contrappone decisamente a quanto afferma la scienza dello spirito. Vediamo di fare luce su questo punto. Quando il bambino piccolo impara a parlare, non ha bisogno delle regole della grammatica e della sintassi per impadronirsi del linguaggio, perché per lui è un fatto naturale assimilare la lingua in modo spontaneo. In modo simile il giovane può imparare, esercitando così la memoria, cose la cui comprensione avverrà soltanto in un'epoca successiva. In altri termini: imparare a memoria senza capire non è necessariamente un fatto negativo, come ritiene l'insegnamento tradizionale, perché il soggetto potrà comprendere in una fase successiva della vita ciò che ha tesaurizzato mediante la memoria in epoca precedente.

Quanto detto è giustificato dalla considerazione che, secondo Steiner, la memoria è una componente importante del corpo eterico che caratterizza la vita dell'individuo in tale fase, mentre l'intelletto è una componente dell'«anima», cioè della mente, che si manifesta con la pubertà.

Questo principio è valido in vari campi. Ad esempio nella storia. Il bambino apprenda memorizzandoli gli avvenimenti storici, la loro comprensione razionale potrà essere compiuta in seguito. Stessa cosa per la geografia, ecc.

Nel caso, invece, che qualcosa venga appreso in una epoca successiva della vita, allora il procedimento potrà essere quello inverso, e cioè prima comprensione, poi memorizzazione.

Occorre in ogni caso aggiungere che, sempre con riferimento al periodo tra seconda dentizione e pubertà, è di fondamentale importanza la presentazione al giovane delle leggi della natura e dei misteri dell'esistenza attraverso la rappresentazione simbolica. (Steiner, 2016b, pp. 32-34) Solo in questo modo verrà coinvolto il suo mondo dei sentimenti. È però necessario che l'educatore creda fermamente nella rispondenza a verità della rappresentazione invocata perché essa risulti convincente. Un esempio è quello dell'immortalità dell'anima paragonato all'uscita della farfalla dal bozzolo. Come la farfalla esce dal bozzolo, così l'anima esce dal corpo di colui che non è più in vita.

Gli strumenti di azione dell'anima possono essere indicati nel *pensiero*, nel *sentimento* e nella *volontà*. (Steiner, 2016b, pp. 39-41) L'educatore, nel periodo considerato tra seconda dentizione e pubertà, deve adoperarsi per favorire lo sviluppo di queste proprietà dell'anima.

Una delle strade da percorrere perché la volontà del giovane possa corroborare

rarsi è rappresentata dall'esperienza religiosa, la quale potrà infondergli la convinzione di ricoprire una posizione nell'universo e quindi nel «mondo divino spirituale». Ciò contribuirà a fornirgli dei punti fermi che gli faranno acquistare sicurezza.

La sfera dei sentimenti verrà risvegliata mediante le rappresentazioni simboliche di cui si è poc'anzi parlato, come pure attraverso l'educazione artistica, musicale e di altre arti. Tra queste ultime, l'architettura, la scultura, il disegno e l'armonia dei colori.

Quanto al pensiero, poiché esso si realizza per mezzo di un'attività interiore facente uso di concetti astratti, il che implica un ruolo svolto dall'intelletto, è opportuno lasciare che esso si sviluppi da sé, in assenza di influenze esterne. In seguito, dopo la pubertà, troverà modo di esprimersi con la capacità di giudizio.

Non si deve peraltro ritenere, come si potrebbe essere indotti a pensare da quanto appena detto, che la scienza dello spirito fornisca indicazioni soltanto per ciò che riguarda gli aspetti spirituali dell'educazione. La scienza dello spirito mira ad approfondire la conoscenza della natura umana in tutti i suoi aspetti e un'educazione basata su tale scienza deve considerare l'essere umano nella sua totalità di corpo e spirito.

Abbiamo detto che, secondo Steiner, le funzioni fondamentali dell'anima sono: pensiero, sentimento, volontà. Ci si può chiedere a questo punto se possa essere stabilita una relazione tra la tripartizione dell'organismo umano e la quadripartizione sostanziale della natura umana. È opportuno precisare anzitutto che nella dottrina di Steiner il pensiero trova la sua sede nel sistema neurosensoriale, quindi soprattutto nella testa, il sentimento (o sensazione) nel sistema ritmico (cuore, respiro) localizzabile nella regione toracica, quindi nella parte centrale del corpo, sistema ritmico che, tra l'altro, svolgerebbe una funzione equilibratrice tra i due poli opposti, e la volontà nel sistema del ricambio e delle membra, sistema che presiede al movimento, alla digestione e localizzabile nel polo inferiore, comprendente il metabolismo e gli arti e legato in certo qual modo alla forza di volontà, agli impulsi, desideri, istinti.

Dal suddetto schema può farsi discendere tutta una serie di corrispondenze. Ad esempio, corpo dell'io-sistema neurosensoriale, corpo astrale-sistema ritmico, corpo eterico-sistema del ricambio e delle membra e, di conseguenza, rimane il corpo fisico in qualità di supporto di base. Ma sono possibili altri collegamenti. Ad esempio alle tre componenti animiche dell'uomo corrispondono differenti esperienze temporali: al pensiero il ricordo del passato, al sentire l'attenzione al presente, alla volontà la proiezione verso il futuro. Così come ai tre grandi settori della cultura umana, scienza, religione, arte si possono far corrispondere pensiero, sentimento, volontà. Ancora: si può ravvisare una corrispondenza tra la tripartizione appena vista e la «triarcolazione dell'organismo sociale» se si pone mente al fatto che vi è connessione tra cultura ed esigenze spirituali dell'uomo, tra politica, diritto e aspettative di uguaglianza e giustizia dei consociati, tra economia e impulsi di collaborazione e associazionismo tra gli uomini. (Ullrich, 2013, pp. 106-109)

Con riferimento alle ulteriori indicazioni suggerite da Steiner possiamo osservare che se i primi anni di vita devono essere affrontati all'insegna di gioia e serenità, quelli successivi, sempre anteriori alla pubertà, non devono trascurare ginnastica, esercizi corporei e giochi, i quali devono essere impostati, in primo luogo, in modo tale da generare nel giovane la consapevolezza di poter aumentare la propria forza fisica e con essa il proprio senso di benessere. (Steiner, 2016b, pp. 41-42)

Anatomia e fisiologia sono certamente scienze che possono dare un contributo nel momento in cui si è chiamati a progettare un corso di ginnastica, ma non sono sufficienti a consentire il raggiungimento dell'obiettivo sopra descritto senza l'integrazione offerta dalla scienza dello spirito.

Vediamo ora di accennare brevemente al periodo della pubertà. Con questa cade l'involucro esterno che proteggeva il corpo astrale e questo permette all'anima di subire influenze dall'ambiente.

Il ragionamento basato su concetti astratti, l'attività dell'intelletto, l'intuizione dell'esistenza di relazioni tra le cose fanno parte delle facoltà umane che sorgono con la pubertà. In particolare si deve osservare che, in questa fase della vita, è giunto per il ragazzo il momento di potersi formare liberamente un giudizio su quanto aveva appreso in precedenza.

Questo fatto si giustifica se si considera che è prematuro per il ragazzo dare giudizi su questioni intorno alle quali non si sono acquisite le conoscenze necessarie per ragionare con cognizione di causa. Inoltre, per pensare in modo corretto è necessario anzitutto serbare rispetto per il pensiero altrui e avere fiducia nell'autorità di quanto altri hanno affermato. Soltanto dopo è legittimo formarsi un'opinione personale. Si potrebbe riassumere l'esigenza descritta con uno slogan: «Imparare prima e giudicare poi».

Una descrizione dello sviluppo umano è presente anche nell'opera «Dallo stato unico all'organismo sociale triarticolato» e più precisamente nella conferenza del 18 marzo 1920, nella quale viene indicata una periodizzazione delle fasi di crescita del bambino. Si precisa che nel primo periodo, che va dalla nascita al settimo anno, il suo comportamento è dominato dal principio di imitazione, cioè dalla tendenza a riprodurre e quindi a conformarsi a quanto avviene nel suo ambiente di vita. Questa imitazione riguarda sia i gesti sia il linguaggio del bambino, che prendono a modello quanto viene compiuto dagli adulti che lo circondano, non esclusi gli orientamenti ideali e di pensiero espressi dall'ambiente.

Nel secondo periodo, dal settimo anno di età, quando ha luogo la seconda dentizione, alla maturità sessuale, ossia al quattordicesimo anno di età circa, subentra il bisogno di autorità. Questo significa che il bambino avverte il desiderio di cercare un punto di riferimento, una figura da poter seguire e che possa offrirgli la fiducia che gli occorre per il suo agire quotidiano. È in definitiva qualcosa che gli permette di attraversare questa fase della vita in modo sicuro e corretto.⁴

Successivamente, all'età di quattordici anni, il soggetto comincia ad acquisire l'autonomia di giudizio, caratteristica che lo differenzia dalle precedenti fasi di sviluppo.

Vi è, tuttavia, un lasso di tempo tra il primo e il secondo periodo, e precisamente l'ottavo anno e il nono, nel quale l'istinto di imitazione, pur indebolendosi, non scompare e si registra una compresenza di facoltà imitativa e bisogno di autorità. In questo periodo l'arte educativa dell'insegnante prevale su ogni pedagogia normativa e spetta a lui adeguarsi alla particolarità della situazione sapendo interpretare nel modo giusto quanto si nasconde all'interno del bambino.

Sempre in questo periodo di sviluppo, tra i sette e i nove, il compito dell'educatore è piuttosto quello di formare la volontà del fanciullo invece che preoccuparsi del suo intelletto. Ed è anche il periodo nel quale non ci si può rivolgere al

4 Lo Steiner precisa anche che l'autorità esercitata dal maestro deve essere il frutto delle sue doti o della sua preparazione culturale, non l'effetto di un atteggiamento prepotente. V. a questo proposito, dello stesso autore, *La prassi pedagogica dal punto di vista della conoscenza scientifico-spirituale dell'essere umano. L'educazione del bambino e del ragazzo*, pp. 101-102 e 139-140.

suo intelletto senza fare ricorso all'attività artistica. Tutto ciò che rappresenta il frutto delle convenzioni umane non può essergli presentato come tale. Diventano, le seguenti parole del testo steineriano, qualcosa che potrebbe essere assimilato ad uno slogan: «Prima l'attività artistica, e in seguito ad essa quella intellettuale». In pratica: nelle scuole Waldorf si cerca di far apprendere le lettere dell'alfabeto partendo dall'attività artistica, dal disegno di forme e dalla pittura. E la promozione del senso artistico è confacente alla natura del fanciullo, ne soddisfa le più intime esigenze. Sono peraltro da considerare manifestazioni del senso artistico anche il canto e l'euritmia, che è arte musicale animata. (Steiner, 2016a, pp. 45-50)

Tuttavia l'arte riveste in Steiner anche altre finalità. Per avvicinarsi al mondo spirituale soprasensibile mediante l'antroposofia l'uomo deve affidarsi ad una conoscenza di tipo immaginativo e non utilizzare soltanto lo strumento intellettuale. Inoltre disegno, pittura, modellaggio, musica, ecc. possono assumere anche una finalità curativa. (Armenise, 2006, p. 77)

Nelle conferenze raccolte all'interno della medesima opera citata vi sono vari riferimenti al sistema scolastico come concepito dall'autore. E si ribadisce che non vi può essere elemento più deleterio, sotto il profilo pedagogico, di un orario delle lezioni come usualmente stabilito nella scuola tradizionale. Insegnare per tre quarti d'ora una materia, come può essere aritmetica, e nei tre quarti d'ora successivi religione, seguiti da una terza lezione di argomento differente, è quanto di più antipedagogico vi possa essere. Il metodo corretto da adottare è, invece, quello della concentrazione degli insegnamenti. Più precisamente, si dovrebbe insegnare, nelle prime due ore della mattina una materia scolastica tradizionale e protrarre questo insegnamento per una pluralità di settimane, anche cinque o sei consecutive, fino ad esaurire il programma. L'ora successiva della giornata si potrebbe dedicarla allo studio di una lingua straniera, e quella ancora successiva allo studio di un'ulteriore lingua straniera. Questa è la distribuzione delle ore che di fatto si pratica nelle scuole Waldorf, coprendo la mattinata che va dalle ore otto alle ore dodici. Ed è una distribuzione osservata sin dalla prima classe elementare.

Alla fine dell'anno scolastico potrà essere prevista una ricapitolazione generale, da parte del corpo docente, di quanto è stato trattato nel corso dell'anno scolastico.

E il pomeriggio? Concluse le lezioni mattutine secondo il ritmo che abbiamo appena visto, è previsto il ritorno da casa dei bambini per seguire le lezioni pomeridiane, almeno in alcuni pomeriggi. Ma qui si presenta una novità, novità rispetto al *trend* della scuola tradizionale, e che rappresenta un tratto proprio del metodo steineriano. Infatti, il fatto che nel pomeriggio siano previste attività come canto, musica ed euritmia e non altre attività strettamente intellettuali, è una cosa intenzionalmente pianificata. Quei pomeriggi nei quali i ragazzi sono chiamati a frequentare la scuola, completando la giornata scolastica iniziata la mattina, sono riservati alle occupazioni di movimento fisico. (Steiner, 2016a, pp. 50-51, 61-63)

Un principio generale dell'istruzione secondo il metodo in esame è, appunto, quello che si potrebbe definire come «insegnamento a epoche» (Steiner, 2016b, p. 102). L'esigenza è quella di cogliere e sfruttare al massimo quelle energie che corrispondono al particolare grado di sviluppo psicofisico che il bambino sta attraversando. Per fare questo occorre fare affrontare al bambino per un periodo, vale a dire per alcune settimane consecutive, la stessa materia, proponendogliela per qualche ora la mattina. Questo consente di evitare quello spezzettamento della giornata in molte ore, ciascuna delle quali dedicata ad una diversa materia, che può risultare dispersivo e non adatto a far convergere l'attenzione del bambino sul singolo compito di apprendimento.

3. La figura del maestro

Si è già detto che *l'educazione del bambino deve partire da una conoscenza da parte del maestro di tutto l'arco di vita dell'uomo e non limitarsi al periodo di vita infantile*. Questo perché l'azione pedagogica penetra profondamente nella natura del bambino, il quale, in quanto essere umano, è costituito di corpo, anima e spirito. Quanto l'educatore fa nel suo rapporto col bambino si riverbererà nella vita futura di questo, che ne risulterà influenzata; per usare una metafora, quanto si semina nell'ottavo o nono anno di vita del bambino tornerà in superficie, avrà effetti, lo si vedrà riaffiorare, in un modo o nell'altro, nell'individuo medesimo, ormai quarantenne, cinquantenne o divenuto anziano.

A prescindere da quanto viene concretamente insegnato al bambino, il solo fatto dell'esistenza di un rapporto tra maestro e bambino ci permette di riconoscere l'importanza del ruolo che può giocare il carattere o temperamento o indole, ecc. di quello. In particolare Steiner distingue quattro categorie alle quali poter ricondurre un qualunque maestro preso in considerazione. Il maestro può essere collerico, flemmatico, sanguigno o malinconico. (Steiner, 2016b, pp. 52-58)

Si parte dall'idea che il bambino, in un periodo compreso nella fascia di età tra la nascita e la seconda dentizione, più precisamente quello che precede la scolarità obbligatoria, è sostanzialmente un essere unitario e le tre parti costitutive non si sono ancora differenziate, cosa che avverrà nel corso del tempo successivo. Proprio per questo, i sensi non sono localizzati nei rispettivi organi di senso, ma sono diffusi, per così dire, in tutto l'organismo. Possiamo dire, con il teosofa, che «ogni stimolo che viene esercitato dall'ambiente si propaga fino nel fisico del bambino». Si capisce così che quello che raggiunge l'essere più profondo dell'uomo, in futuro riaffiorerà sotto qualche forma.

Se si tratta di un maestro collerico, egli può incutere paura al bambino oppure infondergli un senso di oppressione. Questo effetto può penetrare fin dentro la costituzione fisica del fanciullo. Addirittura, se scopriamo che un individuo di mezza età si presenta come un reumatico o artritico o soffre di cattiva digestione, possiamo far risalire questi disturbi al rapporto che il fanciullo ha avuto nella sua infanzia con un maestro collerico.

Tutto ciò fa capire come educazione ed insegnamento debbano essere valutati in relazione all'intera vita dell'individuo e non soltanto al periodo circoscritto dell'età scolare.

La caratteristica del maestro flemmatico è che egli mostra indifferenza per le intime emozioni del bambino e questo atteggiamento rende inutile il libero esplicarsi della sua attività interiore. Ciò causerà nervosismo e nevrastenia nel soggetto diventato adulto. Si tratta di un fenomeno che tende a varcare i confini della sfera individuale tanto da diventare un vero e proprio fenomeno sociale.

Il maestro malinconico rivolge eccessivamente la sua attenzione su sé stesso facendo sì che il bambino si chiuda in sé stesso e pure questo fatto avrà ripercussioni negative sulla salute futura dell'allievo.

L'educatore sanguigno, pur essendo sensibile a tutti gli stimoli, alla fine non li prende sul serio e se ne disinteressa. Ad esempio, se uno scolaro inizia a chiacchierare col compagno di banco, egli lo nota subito e lo fa notare agli altri, ma poi non procede oltre. Chiama uno scolaro per interrogarlo, ma poi, dopo un breve colloquio, rinuncia a completarlo. Tale comportamento si tradurrà in una mancanza di vitalità e di gioia di vivere per l'allievo divenuto adulto.

Ma allora, quale può essere indicato come rimedio per un maestro che mostra un temperamento come quelli che abbiamo visto? Che cosa può fare l'educatore per riscattarsi da un carattere che egli stesso potrebbe ritenere congenito e visto come un tratto distintivo della personalità?

La risposta a questa domanda viene data nel momento in cui l'educatore si convince della necessità di imparare a conoscersi e *autoeducarsi* fino al punto di poter controllare i propri comportamenti. Occorre una volontaria e ferma autocritica.

Un altro luogo comune sul quale l'antroposofia pedagogica vuole far ragionare è quello secondo il quale chi ha imparato qualcosa è per ciò stesso automaticamente da considerare capace e autorizzato ad insegnarlo agli altri. Su questa specifica questione occorre fare dei distinguo.

Nel primo periodo di vita del bambino quanto l'educatore ha imparato è di nessuna importanza ai fini educativi. Ciò che conta è quali impressioni può ricevere il bambino dall'educatore come uomo, quale modello questi può impersonare di fronte alla vista del bambino, quale impulso di imitazione è in grado di generare in lui, ed è questo, per tale fascia di età, il criterio corretto per giudicare la qualità del maestro. Per quello che fino a qui è stato indicato come il secondo periodo di vita, cioè dalla seconda dentizione alla pubertà, il discorso cambia. Ciò che l'educatore ha imparato nella sua esperienza di studi comincia ad acquistare importanza, ma solo nella misura in cui sia in grado di presentarlo in forma artistica, in immagini o figure cariche di vita. Soltanto nel periodo che va dalla pubertà, dal quattordicesimo, quindicesimo anno fino a crescita compiuta, ovvero fino al ventesimo, ventunesimo anno assume rilievo l'esperienza culturale personale dell'insegnante. Solo in questo periodo di vita il ragazzo manifesta l'esigenza di un insegnamento di tipo tradizionale.

Il maestro, è bene ricordarlo, rimane una figura di primo piano nel sistema della scuola Waldorf, prova ne sia che conduce la classe per tutti gli otto anni del ciclo elementare e della media inferiore. Il fatto che sia il medesimo per tanti anni implica, tra le altre cose, un rapporto basato sulla conoscenza non superficiale degli allievi.

4. Il bambino di fronte al maestro

Come in parte è stato già detto, l'essere umano è stato studiato da alcune branche della scienza tradizionale come possono essere la fisiologia e la psicologia, ma la insufficienza delle indagini derivanti da queste discipline si mostra quando si considera che esse hanno utilizzato dei metodi che sono adatti soltanto per fare affermazioni riguardo all'esteriorità dell'essere umano, in altri termini per ciò che riguarda la corporeità.

Da questo punto di vista si contrappongono al modo di condurre ricerca proprio della scienza dello spirito antroposofica, la quale è solita osservare, studiare, scrutare l'uomo nella sua totalità, totalità risultante da corpo, anima e spirito.

Steiner sottolinea il cambio di logica in questo campo che si è manifestato in un certo periodo della storia dell'uomo e precisamente, una prima volta, nel corso del secolo XIV e, una seconda, nell'epoca a lui contemporanea, vale a dire a cavallo tra Otto e Novecento. Nelle scuole dei monasteri medievali, ad esempio, le valutazioni che venivano fatte riguardo alla «organizzazione del mondo» dovevano trovare giustificazione nelle rivelazioni divino-spirituali, altrimenti non potevano essere ritenute accettabili. In seguito, a partire dal secolo XIV, si è iniziato a ritenere una cosa come dimostrata a condizione che il giudizio fosse dato sulla base di una semplice percezione sensoriale. Nell'epoca attuale ci si è spinti tanto avanti da ritenere dimostrata una cosa, sulla base di quest'ultimo criterio, qualunque essa riguardi un fatto spirituale. Questo modo di pensare si è diffuso a tal punto da influenzare molte attività dell'uomo, compresa l'attività educatrice.

La strada da percorrere, invece, per dimostrare una verità spirituale, è quella di andare alla ricerca di un'altra verità che sorregga la prima.

Nello sviluppo storico dal secolo XIII a quelli contemporanei si è passati da una considerazione unilaterale degli aspetti spirituali della vita ad una considerazione esclusiva di quelli naturali. È necessario quindi un cambiamento di rotta.

Venendo a trattare la realtà che riguarda più da vicino il bambino da educare, si può dire, secondo Steiner, che l'atteggiamento del bambino nel primo periodo della sua esistenza, cioè nascita-seconda dentizione, è un atteggiamento improntato ad una religiosità naturale, cioè ad una sorta di contemplazione e dedizione passiva agli stimoli provenienti dall'ambiente.

Il sentimento che caratterizza il bambino nelle prime fasi della sua esperienza di vita è quello religioso ed è, al tempo stesso, un bisogno.

Nel periodo successivo della sua esistenza, quello sinteticamente indicato come «seconda dentizione-pubertà», il bambino diventa un artista. (Steiner, 2016b, pp. 77-81) Dal bisogno di un sentimento religioso si passa ad un bisogno artistico. Per conseguenza, l'educatore o insegnante che sia non può non tenere conto di questo fatto. Deve quindi anch'egli presentare tutto al bambino in una forma artistica. Questo atteggiamento che l'educatore deve far proprio non è così facilmente accessibile come potrebbe sembrare. Infatti sia la civiltà che la cultura dei nostri giorni sono contrassegnati da un forte intellettualismo. Per convincersene basta leggere uno dei tanti testi scientifici che trattano di botanica, zoologia o di altre branche della scienza: sono redatti attraverso la esposizione di rigorose leggi, regole e principi che accentuano gli aspetti razionalistici e intellettualistici inerenti alla materia considerata. Questo potrebbe indurre l'educatore a svolgere il suo compito servendosi di definizioni e pretendendo che il discente si disponga a ripeterle ogniqualvolta sia a ciò chiamato. È in fondo la pratica adottata da molti insegnanti, i quali fanno la loro lezione e, in un tempo successivo, controllano che il ragazzo sia in grado di riferire ciò che loro ritengono egli debba aver appreso durante la lezione, ricorrendo, in caso negativo, alla bocciatura.

Steiner non manca anche di precisare che colui che insegna deve poter accedere ai testi scientifici per poter accrescere la propria cultura in un certo settore, ma deve abbandonare ogni intellettualismo quando si tratta di avviare un rapporto educativo con gli allievi tra il sesto, settimo anno e il quattordicesimo, quindicesimo.

L'educatore, se vuole presentarsi come educatore che conosce a fondo l'essere umano, di fronte al giovane della presente fascia di età, deve uscire da questa mentalità per assumerne un'altra, ispirata al senso artistico. È indispensabile che il maestro promuova, nello svolgimento della sua attività formativa mediata dal suo senso artistico, l'immaginazione dell'allievo.

Vediamo un esempio concreto. Quando leggiamo un libro, vediamo le singole lettere che lo compongono ma non prestiamo attenzione ad esse, bensì ai concetti che attraverso di esse sono espressi. Ma non pensiamo agli sforzi che abbiamo fatto, tempo addietro, per imparare la funzione di quei segni. Si può trovare un metodo per togliere al bambino quella fatica. Si può far apprendere al bambino la forma di una lettera partendo dalla sagoma di un oggetto. Se mostro una falce al bambino e poi gliela faccio disegnare, gli farò disegnare una linea verticale e successivamente una mezza luna che interseca la linea.⁵ Il suono iniziale dell'oggetto sarà il suono della lettera che ha in questo modo disegnato. Questo è un si-

5 Questo esempio e la tecnica relativa sono ampiamente illustrati in: R. Steiner, *Arte dell'educazione*, vol. II – *Didattica*, pp. 9-12.

stema per far sorgere la scrittura dai disegni del bambino e, per questa via, agevolare il processo di interiorizzazione.

Vi è anche il problema rappresentato da eventuali episodi di indisciplina manifestata dagli allievi, come in tutte le altre scuole. In questo caso sarà compito del maestro occuparsene, sia nel caso che l'episodio riguardi un alunno in particolare, sia che riguardi l'intera classe. In tali situazioni l'insegnante dovrà fare ricorso all'esposizione di racconti e aneddoti, tratti dalla vita reale, che possano avere un impatto utile sull'uditorio o persuasivo nei confronti del singolo allievo se è questo il caso, tenuto conto, naturalmente del suo temperamento. Si è giustamente osservato che all'origine di questo tipo di episodi spesso si trova la noia o la scarsa partecipazione e, del resto, tutti i pedagogisti della scuola attiva, da John Dewey a Lorenzo Milani, sono concordi nell'affermare l'importanza di un ambiente accogliente e stimolante all'operosità, come pure di docenti coinvolti appieno nel loro ruolo. (Chistolini, 2008, p. 85)

Considerazioni finali

Se quelli sopra descritti sono i tratti fondanti dell'educazione steineriana, possiamo anzitutto osservare che lo studioso austriaco ha seguito un percorso di ricerca diverso da quello di altri pedagogisti di matrice positivista (ad es. Montessori), suoi contemporanei, che si sono affidati alla psicologia scientifica nascente di quell'epoca. È una concezione che vuole inserire l'educazione all'interno di una visione più ampia ed universale e che vuole trovare l'armonia tra soggetto e ambiente nel senso più estensivo del termine. Vi sono, del resto, degli aspetti che suggeriscono un grado maggiore o minore di «consanguineità» tra l'essere umano e gli animali o le piante. Infatti, se il corpo fisico dell'uomo segue il destino delle cose che fanno parte del regno minerale, la «forza vitale» del corpo eterico è comune anche alle piante e agli animali, mentre le sensazioni che danno consistenza al corpo astrale dell'uomo si estendono pure agli animali, e soltanto l'«io umano» rappresenta una dotazione esclusiva della persona.

Traspare, soprattutto, una tensione verso la ricerca di una elevazione spirituale dell'uomo raggiungibile non esclusivamente (vi è pure l'esperienza religiosa), ma anche attraverso l'autoeducazione e il perfezionamento di sé stessi, perseguibile con la meditazione e la conoscenza profonda dell'essere umano. L'educazione scolastica rappresenta una tappa di questo percorso e non può essere relegata ad un ruolo marginale. Essa è di grande importanza per una formazione umana che dovrà compiersi lungo tutta la vita della persona. E proprio questa tendenza alla ricerca dell'umanità insita nella persona ha indotto qualche studioso a parlare di «umanesimo» steineriano. Stato, società, istituzioni esistono solo per dare sostegno alla vita individuale e non, in ultima analisi, per limitarne la libertà. (Colaci, 2006, pp. 61-62)

È stato già fatto notare peraltro che, mentre lo Steiner ha sempre sostenuto la scientificità delle sue tesi, dottrine come quella dei quattro temperamenti o quella dello sviluppo dell'uomo secondo ritmi settennali non sono il prodotto di una sua ricerca autonoma ma il recupero o l'adattamento di idee presenti nella cultura europea antica, nelle letterature popolari o tratte dal mondo dell'esoterismo. (Ulrich, 2013, pp. 140-147)

A parere di chi qui scrive, comunque, l'importanza della pedagogia steineriana non deve essere valutata con riferimento alla validità dei principi antroposofici, ma in relazione ai risultati che essa dimostra una volta che è stata interpretata da quei docenti che hanno scelto di seguirla per il loro lavoro.

Si deve peraltro rilevare che la scuola steineriana si sta dimostrando oggi un modello di istruzione versatile e flessibile riguardo alle sue possibili applicazioni. Si registrano realizzazioni nel campo della pedagogia curativa o della terapia sociale come ad es. le «comunità di villaggio Camphill» o le scuole per bambini portatori di bisogni speciali. Così come si possono ricordare applicazioni nell'ambito dell'istruzione prescolare ed è il caso dei «giardini d'infanzia Waldorf». E non è tutto. In alcuni stati europei le scuole Waldorf sono diventate un'alternativa alla scuola pubblica o confessionale. Nell'universo «Waldorf» si possono annoverare scuole aderenti in misura diversa ai principi originari del modello di Stoccarda che hanno sviluppato percorsi addizionali di formazione professionale o integrato allievi disabili e non o incluso figli di migranti socialmente svantaggiati. Sono stati effettuati anche tentativi di trasferire la scuola Waldorf nel sistema di istruzione pubblica. (Ullrich, 2014, p. 223)

Si vuole infine segnalare il fatto che il presente lavoro di ricerca ha inteso ragionare prioritariamente sulle posizioni teoriche dalle quale Steiner muove per costruire un sistema educativo e non tanto sui principi sui quali sono basati l'organizzazione e il funzionamento di questo, i quali saranno oggetto di un altro studio specifico.

Riferimenti bibliografici

- Armenise, G. (2006). Rudolf Steiner: educazione e sviluppo della creatività. In Cavallera, H. A. e altri. *Rudolf Steiner tra antroposofia ed educazione*. Atti del convegno internazionale tenuto a Manduria il 6 ottobre 2004. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cavallera, Hervé A (2006). La conoscenza come destino e come liberazione in Rudolf Steiner. In Cavallera, H. A. e altri. *Rudolf Steiner tra antroposofia ed educazione*. Atti del convegno internazionale tenuto a Manduria il 6 ottobre 2004. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Chistolini, S. (2008). *La pedagogia secondo Rudolf Steiner. L'Humanitas e il movimento delle scuole Waldorf*. Milano: Angeli.
- Chistolini, S. (2018). *La formazione degli insegnanti alla pedagogia Waldorf. Biografia della Scuola Rudolf Steiner di Roma*. Milano: Angeli.
- Colaci, A.M. (2006). L'educazione alla libertà in Rudolf Steiner: per un approccio al suo metodo educativo nella scuola di Waldorf. In Cavallera, H. A. e altri. *Rudolf Steiner tra antroposofia ed educazione*. Atti del convegno internazionale tenuto a Manduria il 6 ottobre 2004. Lecce: Pensa Multimedia.
- Steiner, R. (2009). *Educazione e insegnamento fondati sulla conoscenza dell'uomo*. Milano: Editrice Antroposofica.
- Steiner, R. (2012). *Arte dell'educazione. II-Didattica*. Milano: Editrice Antroposofica.
- Steiner, R. (2014). *L'educazione, problema sociale. I retroscena spirituali, storici e sociali della pedagogia applicata nelle scuole steineriane*. Milano: Editrice Antroposofica.
- Steiner, R. (2015). *La prassi pedagogica dal punto di vista della conoscenza scientifico-spirituale dell'essere umano. L'educazione del bambino e del ragazzo*. Milano: Editrice Antroposofica.
- Steiner, R. (2016a). *Dallo Stato unico all'Organismo sociale triarticolato*. Milano: Editrice Antroposofica.
- Steiner, R. (2016b). *Educazione del bambino e preparazione degli educatori*. Milano: Editrice Antroposofica.
- Ullrich, H. (1986). *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners*. Weinheim u. München: Juventa-Verlag.
- Ullrich, H. (2013). *Rudolf Steiner*. Roma: Carocci.
- Ullrich, H. (2014). *Rudolf Steiner*. London-New York: Bloomsbury Academic.
- Ullrich, H. (2015). *Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung*. Weinheim: Beltz.