

**Piccoli
GRANDI
Manuali**



**i manuali red!
da 30 anni con i genitori**

Il libro raccoglie le esperienze con bambini compiute da operatori, insegnanti, educatori di asili e scuole steineriane.

© 2003 red!

www.rededizioni.it

Nuova edizione 2017

Traduzione di Fabio Fantuzzi da *Barnets verden*, Steinerskolen, Vidarforlaget, Oslo, Norvegia; a cura di Arve Mathisen

Publicato in collaborazione con il Comitato Esecutivo dei Giardini d'infanzia Waldorf in Norvegia

Edizione italiana realizzata in collaborazione con la Federazione delle Scuole Steiner-Waldorf in Italia

Stampa: LEGO Spa, Lavis (TN)

red! è un marchio Il Castello Srl

Via Milano 73/75 - 20010 Cornaredo (MI)

Tel. 02 99762433 - Fax 02 99762445

www.ilcastelloeditore.it

A cura di
Arve Mathisen

Come sviluppare tutti i talenti dei bambini

Edizione italiana e traduzione a cura di
Fabio Fantuzzi

The logo for the publisher 'red!' features the word 'red!' in a white, serif font with a drop shadow. The text is positioned on top of a solid grey rectangular background.

Nota del curatore italiano

di Fabio Fantuzzi*

Perché questo libro

Sebbene la pedagogia steineriana sia presente in Italia dal 1949, anno in cui nacque la prima esperienza di giardino d'infanzia a Milano, questo libro va a colmare il vuoto di una pubblicazione divulgativa, che illustri la pedagogia steineriana non tanto per i peculiari aspetti del piano di studi, ma piuttosto per come può essere messa in pratica in ogni casa, nell'ambito della normale vita familiare e, soprattutto, fin dai primissimi momenti della vita del bambino. Anche se il testo fa spesso riferimento a esperienze degli asili Waldorf (un altro modo per chiamare gli asili steineriani), si tratta

* Fabio Fantuzzi è nato nel 1961 a Bologna, dove vive. Fino al 1998 ha ricoperto ruoli manageriali nel settore delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Nel 1989 è entrato in contatto con la pedagogia steineriana, iscrivendo il figlio maggiore a un giardino d'infanzia Waldorf. Ha successivamente collaborato in vari modi allo sviluppo della scuola steineriana di Bologna. Dal 1998 al 2001 è stato membro per l'Italia dell'European Council of Steiner-Waldorf Education. Dal 2000 al 2007 è stato segretario e membro del Consiglio Direttivo della Federazione delle Scuole Steiner-Waldorf in Italia. Dal 2001 si occupa di facilitazione dell'apprendimento degli adulti. Svolge attività di consulenza per lo sviluppo organizzativo, formazione, coaching per le organizzazioni con Pragmetica e conferenze, workshop e percorsi individuali di crescita personale con Iosonoqui, coniugando neuroscienze e scienza dello spirito.

di esempi da cui si può sempre trarre ispirazione per l'applicazione "in piccolo", in famiglia.

Il libro è stato scritto a più mani da insegnanti e pedagogisti delle scuole steineriane in Norvegia. La Norvegia è forse il Paese al mondo in cui la pedagogia steineriana ha conquistato i migliori livelli di riconoscimento, tanto che i suoi rappresentanti fanno parte di organismi governativi cui è affidata l'elaborazione delle linee di sviluppo dell'istruzione pubblica.

La traduzione

Per rendere il testo più adatto al pubblico italiano, in fase di traduzione alcune parti del libro hanno richiesto adattamenti dei contenuti. In particolare si sono sostituiti equivalenti italiani a filastrocche, rime, nomi di giochi, citazioni da fiabe e indicazioni relative alla celebrazione delle stagioni. Si tratta in ogni caso di variazioni assolutamente marginali rispetto all'identità del testo, che rimane pienamente rispettata.

Le fiabe popolari

L'edizione norvegese fa in più punti riferimento alle fiabe popolari norvegesi raccolte da Peter Christien Asbjørnsen e Jorgen Moe. Si tratta di una raccolta notevole per dimensioni e qualità, che di certo non sfigura a fianco delle fiabe ben più note, dalle nostre parti, dei fratelli Grimm. Per gli interessati, la raccolta integrale delle fiabe di Asbjørnsen e Moe è disponibile anche in edizione italiana.

Le attività nella scuola materna

I riferimenti ad attività svolte negli asili sono tratti dalla realtà norvegese, in cui i regolamenti possono per alcuni aspetti differire da quelli vigenti in Italia. Ne deriva che alcune esperienze descritte nel libro potrebbero essere non ammesse da normative che devono essere rispettate in una scuola dell'infanzia italiana. Si è ritenuto di lasciarle ugualmente, per non perderne il valore indicativo. È inoltre bene chiarire che molte informazioni riferite agli asili steineriani costituiscono semplicemente esempi, che non è detto tro-

vino esatti riscontri e corrispondenze nella vita di altri asili Waldorf. Questo vale, espressamente e ovviamente, per canzoncine, girotondi e simili.

Il rapporto con la religione

Proponendo questo testo al pubblico italiano riteniamo opportuno spendere due parole su un aspetto che, nel contesto culturale italiano, potrebbe creare perplessità o indurre opinioni distorte. Ci riferiamo alla presenza delle festività e delle figure di santi specifiche della tradizione cristiana.

La pedagogia steineriana indica l'opportunità di festeggiare particolari momenti dell'anno (i solstizi e gli equinozi), nei quali si può provare a riconoscere una certa corrispondenza tra l'evento cosmico ed esperienze interiori che ogni essere umano può avere. A questo fine si ricorre anche alle storie dei santi della tradizione cristiana, in quanto queste sono ciò che la nostra cultura offre come forma e immagine di quelle realtà del vissuto umano.

È pertanto opportuno chiarire che la pedagogia steineriana, rispetto al problema religioso, si pone come aconfessionale, tanto che nelle scuole steineriane può essere attivato qualunque insegnamento religioso sulla base della volontà dei genitori (come si verifica in diverse parti del mondo).

Al di là dell'aspetto confessionale, che nella visione che ispira le scuole steineriane è legato alla tradizione familiare, è invece sostanziale l'intento, fortemente radicato nella pedagogia steineriana, di coltivare e non violare il senso religioso che vive spontaneamente nei bambini, e che li porta, fino a una certa età, a sentirsi uniti all'ambiente che li circonda. Si può pertanto dire che la scuola steineriana è completamente permeata da un atteggiamento "religioso", nel senso appena descritto.

Ma la religione, intesa in questo modo, non è altro che un elemento naturalmente presente negli esseri umani bambini e che, se non ostacolato o demolito, li potrà aiutare a mantenere nelle più intime profondità un senso di appartenenza a un tutto. Da qui, piuttosto che da inefficaci coazioni o discutibili indottrinamenti ideologici o confessionali, potranno derivare, nell'adulto, frutti preziosi: un amoroso rispetto di se stesso e dell'altro, della diversità e dell'ambiente; una capacità d'iniziativa e di azione creativa; un pensiero lucido, ampio, inclusivo e penetrante. Qualità di cui il nostro tempo, caratterizzato dalle molte luci e ombre del processo di individua-

lizzazione e di liberazione dai sistemi morali esterni, ha sicuramente bisogno, sia per le esigenze di sviluppo del singolo sia per le evidenti criticità in atto sul piano sociale.

Ringraziamenti

L'impulso per la traduzione di questo libro è nato durante un incontro dello European Council of Steiner-Waldorf Education a Stoccolma, nel maggio 1998, in cui Arne Nicolaisen illustrò l'edizione norvegese. Si ringrazia pertanto prima di tutto Arne e la Federazione delle Scuole Waldorf norvegesi. La Federazione delle Scuole Steiner-Waldorf in Italia e l'Associazione Sole Luna e Stelle hanno condiviso e sostenuto questa iniziativa divulgativa, facendola propria: grazie ai rispettivi presidenti Roberto Maldone e Luciana Liccione.

Un ringraziamento particolare va a tutti coloro che hanno contribuito, in forme diverse e in misura più o meno rilevante, sottoponendosi in alcuni casi a un lavoro dai tempi paurosamente contratti, alla realizzazione della traduzione e alla revisione dello stile italiano: grazie infinite a Luciana Cazzola, Claudia Gasparini, Uberta Sebregondi, Maria D'Urso, Lisa Johnson, Graziella Catellani, Beatrice Bon, Adele Crippa, Roberto Maldone, Maurizio Di Natale e Paola Burzacca.

Presentazione

di Sandra Chistolini*

Nell'accostamento delle due realtà, il mondo e il bambino, troviamo la felice composizione di uno sviluppo umano al quale nessuno si può sottrarre. C'è il mondo, c'è il bambino e c'è la consapevolezza dell'adulto di accompagnare il piccolo lungo un percorso che si vuole bello, giusto, buono.

La verità che Rudolf Steiner ha toccato con mano, e che lo ha illuminato nel comunicare agli altri la stessa bellezza del creato, è essenzialmente tutta racchiusa nella grandezza dell'essere umano che sboccia, nonostante le distrazioni degli adulti, malgrado le crisi epocali e a dispetto della caduta di credibilità di alcuni cultori dell'educazione.

Steiner era giunto a crescere egli stesso a contatto con l'infanzia. Si era risvegliato alla magnificenza delle potenzialità della creatura vivente, essendo stato condotto, egli, come insegnante, alla conoscenza, alla scienza e alla cultura da un ragazzo con difficoltà di apprendimento, irrecuperabile per alcuni, prodigioso per Steiner.

L'itinerario pedagogico sperimentato dal fondatore dell'antroposofia, o scienza dello spirito, era frutto della cura per l'essere umano che presupponeva la confidenza piena nelle capacità di sviluppo di ciascuno.

Questa specie di ribaltamento della prospettiva educativa significa, ancora per noi oggi, disponibilità completa al desiderio di vivere del bambino che ha le sue regole, ha il suo ambiente congeniale, ha interessi, e soprattutto vuole rivelare la sua presenza tra noi. Egli diviene persona libera proprio esercitando la sua volontà di essere e di esistere con noi.

* Sandra Chistolini è professore straordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Roma Tre, Facoltà di Scienze della Formazione.

Il progetto pedagogico di Rudolf Steiner

Rudolf Steiner nasce a Kraljevica (in Croazia) nel 1861 e muore a Dornach (in Svizzera) nel 1925. Attratto dagli studi scientifici e affascinato dall'impeto romantico, coniuga in modo originale la certezza materialistica con l'istanza spiritualistica.

Il progresso nelle arti, nelle scienze, nella religione è segno di civiltà, è la testimonianza più alta della creatività che ognuno può esprimere quando si trova in un ambiente che lo capisce e nel quale si sente compreso, per quello che può offrire in tutta onestà. La rigenerazione della pedagogia, della medicina, della biologia, della farmacologia, dell'architettura, della religione, dell'agricoltura, della società e di tutti gli ambiti di manifestazione delle potenzialità umane si può raggiungere impegnandosi a rispettare la natura fondamentale spirituale che è in ogni essere umano.

Vi è una realtà cosmica nella quale ognuno opera adesso e nella quale altri hanno lavorato nel passato, e altri ancora agiranno nel futuro. Il destino personale si manifesta nella biografia plasmata dalla volontà che spinge ad agire e nella quale l'io conquista gradi sempre più alti di autocoscienza. Tutti contribuiscono al cammino di conoscenza e verità, a seconda del talento di cui si dispone. Queste idee hanno permesso a Steiner di dar vita alla biodinamica, alla medicina antroposofica, alla pedagogia curativa e alla socioterapia, all'architettura organica vivente, all'euritmia, alla comunità dei cristiani, e l'impulso continua ad agire in diversi campi nei quali il fulcro del rinnovamento è sociale.

Nel 1919 Rudolf Steiner fonda la scuola Waldorf a Stoccarda e comincia a lavorare alla formazione degli insegnanti, conversando con loro, accogliendone perplessità e dubbi, incoraggiandone il compito mirabile di educatori. Trasmette così la stessa fiducia dalla quale era nato il suo sentimento di insegnare, e che aveva a sua volta ricevuto da quel primo bambino che gli aveva fatto capire come educare, oltre ogni speranza di successo.

L'attenzione ai piccoli, ai quali vanno offerte cure appropriate, pensando e progettando un approccio educativo integrale, che comprenda tutta la persona, in spirito, corpo e anima, è una costante nella pedagogia moderna e contemporanea. In questo senso, in Steiner si trovano motivi di congiunzione con i pensatori che hanno considerato le condizioni di vita e che han-

no valutato l'educazione nevralgica per ogni cambiamento sociale, morale, culturale. Si pensi a J.-J. Rousseau, J.H. Pestalozzi, F. Fröbel, L.N. Tolstoj, Y. Fukuzawa, R. Tagore, M. Montessori; si tratta di autori che hanno elaborato sistemi di significato e disegnato piani operativi, ancorandoli a precise visioni del mondo, su cui si può sempre ragionare, ponendo e riproponendo problemi pedagogici secolari, come quello del rapporto tra libertà e autorità, o quello della relazione tra scuola e famiglia.

Le odierne educazioni – alla salute, alla pace, all'affettività, alla sessualità, all'ambiente, alla multiculturalità – sono aspetti della stessa questione. Non importa tanto da dove partiamo, molto di più è rilevante la relazione attiva e dinamica che riusciamo a stabilire percorrendo le diverse traiettorie di sviluppo.

In Steiner questa intuizione compare molto bene nella presentazione dell'organismo sociale triarticolato in vita economica, vita politica e vita spirituale. Tre organi distinti e tra loro indipendenti formano un organismo in grado di garantire il buon funzionamento della società. La confusione dei ruoli e dei compiti genera l'aggressività e l'incomprensione tra popoli e nazioni.

Questo modo d'intendere la società e le relazioni umane si fonda sulla scelta dell'amore per l'uomo, concepito come artefice della sua stessa umanità. Chi educa deve avere una sensibilità antropologica, deve aver maturato un'idea di educazione, e deve aver appreso ad amare: solo allora sarà spinto a cercare tutte le vie possibili per offrire al bambino le condizioni migliori per esprimere se stesso, conoscendosi.

L'educazione come conoscenza dell'uomo

La pedagogia steineriana è diffusa nei vari continenti, ispira asili, scuole, istituti medici, centri di formazione. Genitori e insegnanti leggono gli scritti di Steiner, trovando risposte adeguate per l'educazione di bambini, giovani, adulti. La flessibilità dei cultori di questa pedagogia, e di coloro che rispetto alla stessa nutrono perplessità e dubbi, potrà senz'altro portare a una maggiore e migliore comunicazione tra persone, steineriane e non stei-

neriane, impegnate a offrire contributi e segni di rinnovamento dell'uomo e del suo vivere sociale. Questo testo, semplice e denso, è un altro passo importante alla comprensione del nostro vivere con i bambini, artisti spontanei e saggi scienziati.

Diversi motivi educativi che caratterizzano le scuole Waldorf si ritrovano in pensatori conosciuti e apprezzati nella cultura pedagogica europea. Pensiamo, per esempio, alla dimensione spiritualistica e all'attività creatrice da dove trae origine la norma etica. I nomi di H. Bergson, M. Blondel, F.D.E. Schleiermacher, W. Dilthey, ma anche di E. Weniger, W. Flitner, A. Reble, W. Böhm e, in Italia, i nomi di L. Credaro, G. Flores D'Arcais, M. Casotti, G. Nosengo, A. Agazzi rappresentano dei riferimenti importanti per collocare le idee di Steiner in un contesto che se da un lato è chiaramente contrassegnato dall'influenza di Goethe e Schiller, per altro verso è esso stesso generatore di nuove istanze pedagogiche che poi si sono andate meglio definendo nelle scienze umane.

Le riflessioni di Steiner sui temperamenti, sull'importanza di creare un ambiente a misura di bambino, l'idea dello sviluppo psicofisico graduale, e poi la costruzione del piano degli studi, l'enfasi attribuita al lavoro manuale e l'educazione come arte fondata sulla conoscenza antropologica sono alcuni dei temi che autori come R. Cousinet, G. Kerschensteiner, É. Claparède, J. Piaget hanno ampiamente approfondito entro quadri interpretativi autonomi.

Né possiamo trascurare il fatto che contemporanee alla nascita della scuola Waldorf sono le scuole nuove statunitensi (1918-1920) che con il metodo dei progetti, ideato da J. Dewey e realizzato da W.H. Kilpatrick, il piano Dalton di H. Parkhurst e il piano Winnetka di C. Washburne, caratterizzano l'educazione progressiva del XX secolo. È dunque evidente che quanto Steiner proponeva all'inizio del Novecento, per certi versi, trovava valide conferme in pensatori a lui contemporanei, attenti al rinnovamento della pratica educativa. Il tempo ha fatto storia, senza cancellare gli impulsi positivi appena citati. Nella scuola Waldorf ci sono state delle trasformazioni interessanti che andrebbero studiate sia rapportando la scuola odierna al modello proposto dal suo fondatore, sia considerando l'incisività pedagogica, didattica, sociale, psicologica del metodo, che permane e si diffonde.

Da quanto illustrato scaturiscono almeno due direzioni di ricerca.

- *La prima riguarda lo studio della pedagogia e della metodologia d'ispirazione steineriana, per coglierne gli aspetti di raccordo con altre pedagogie di inizio Novecento.*

- *La seconda riguarda l'osservazione sul campo della scuola Waldorf così come si è tramandata ed è giunta a noi, attualizzandosi in realtà socio-ambientali talvolta molto diverse dalla cultura di origine.*

Intraprendere questi studi potrebbe essere anche un modo per permettere una maggiore conoscenza della pedagogia steineriana che per lungo tempo è stata, almeno in Italia, avvolta dal silenzio.

Prefazione

di Arve Mathisen

Sembra paradossale che siamo noi adulti a crescere i bambini, perché di sicuro siamo noi che possiamo imparare tanto da loro. Il mondo di un bambino è ricco di tesori. È pieno di spontaneità e saggezza, ed è una fonte di continue sorprese. Ogni singolo giorno è pieno di una miriade di meraviglie per i bambini e le bambine. Essi seguono il loro impulso a esplorare il mondo intorno a sé con sensi aperti, strilli d'impazienza e gran godimento. Il loro entusiasmo non distingue tra "grande" e "piccolo": il più minuscolo insetto, l'evento più insignificante possono conquistare la loro attenzione completa e piena di concentrazione.

Il mondo di un bambino è pieno di freschezza, intensità e sconfinite esperienze dei sensi. Riso e lacrime vengono e vanno rapidamente come nuvole leggere che danzano intorno al sole all'inizio della primavera. Un ginocchio sbucciato, qualche lacrima... è solo un'esperienza in più. Il mondo si ferma per un istante, ma poi: «Guarda! Là c'è una coccinella!».

Con occhi luccicanti e guance belle rosse il piccolo si tira su e continua felice. Lì vicino ci sono mamma e papà, ma loro non notano nulla di tutto ciò. "Cosa stanno facendo adesso i grandi?" si chiede il bambino, e sospira perché mamma e papà sono così lenti. "Perché i grandi hanno sempre tanto da parlare?".

In questo libro offriamo una presentazione sfaccettata della pedagogia Waldorf come è praticata con bambini di età prescolare. Tutti gli autori sono in contatto quotidiano con i bambini, oppure hanno svolto lunghe carriere professionali come educatori.

I testi non sono intesi principalmente come teoria, ma tentano di

illustrare il vigore e la praticabilità della pedagogia. Qui genitori e insegnanti potranno trovare molte fonti d'ispirazione sia per la casa sia per l'asilo. Capitolo dopo capitolo, si incontrerà una pedagogia che prende le mosse proprio dal bambino. Viene posto l'accento sul rapporto umano e su una vibrante, intima relazione tra i bambini e l'adulto. L'educazione Waldorf incarna un profondo rispetto per l'individuo bambino: questo si esprime nel dare primaria importanza allo sviluppo personale di ogni bambino. L'ideale è aiutarlo a realizzare tutte le sue abilità e i suoi potenziali talenti. Può sembrare che "imparare" non giochi un ruolo importante nell'asilo Waldorf (si usa chiamarlo anche "giardino d'infanzia"). Questo fraintendimento è probabilmente dovuto al fatto che si dà grande importanza agli anni della prima infanzia come fondamento per il successivo apprendimento. I primi anni possono essere vissuti in un modo che permette alla creatività e al desiderio di apprendere di rimanere attivi per il resto della vita.

La conoscenza che si ottiene a scuola può essere padroneggiata anche da un computer, ma ciò che si impara prima di iniziare la scuola, una macchina non sarà mai in grado di imitarlo.

Un'opera dello scultore norvegese Gustav Vigeland ritrae un vecchio con una lunga barba circondato da quattro bambini di varie età. La scultura di granito è nel Parco Vigeland a Oslo. Un bambino piccolo riposa in grembo al vecchio. I suoi occhi sono chiusi e sta dormendo, con la testa abbandonata sul petto del vecchio. Un altro bambino piccolo siede con gli occhi aperti, strettamente appoggiato al braccio dell'uomo. È incollato al calore e all'intimità del vecchio. Il terzo bimbo è in piedi di fronte al vecchio, e lo guarda negli occhi con un'espressione di attesa sognante. Sta ascoltando una storia. Anche il ragazzo più grande è ritto di fronte al vecchio. Con le sopracciglia abbassate e un'espressione seria sul volto sta comprendendo ciò che viene detto. Il vecchio ha qualcosa per ognuno dei bambini. Essi sono in rapporto con lui in base alla loro età e al loro stadio di maturità, ognuno in un proprio modo molto eloquente. Chi di loro impari di più non è facile a dirsi. A ognuno di loro viene dato qualcosa che è in grado di ricevere.

L'imitazione in età prescolare

di Inger Brochmann

Lavorare con o contro la natura interiore del bambino?

La famiglia è appena tornata a casa da una passeggiata. La mamma sta cambiando il pannolino al bambino più piccolo. La “grande”, di 3 anni, è in cucina con il papà che sta iniziando a preparare la tavola per la cena. Chiede al papà: «Cosa fai?».

Il papà risponde: «Sto preparando la tavola, perché tra poco si mangia. Non hai fame?».

La bambina risponde: «Sìì! Voglio qualcosa da mangiare. ADESSO! Ho fame! ADESSO! ADESSO!».

La bambina sta parlando a voce alta, in tono stridulo, e questo, ovviamente, irrita il papà. «Direi che è abbastanza! Stai calma! Vai in camera tua a giocare fino a che la cena non è pronta».

La bambina comincia a piangere forte, pesta i piedi sul pavimento e urla: «NO! Non voglio!».

La mamma esce dalla stanza da letto, tenendo in braccio il piccolo: «Cosa sono tutti questi urli?» chiede e, rivolgendosi alla bambina: «Va' nella tua camera, così noi possiamo finire in cucina». Quando la mamma si gira, il piccolo comincia a piangere.

Ora è troppo per il papà: «Possiamo calmarci? Divento pazzo con tutti questi urli!». Alza la voce e grida dalla cucina: «STATE CALMI!».

La bambina fa il broncio e va in camera sua, stizzita, mentre il bebè

fa un urlo terrorizzato al suono della voce tonante del papà. La mamma lo solleva e dice al papà: «Non c'è bisogno che urli tanto forte». Nel frattempo il papà ha messo a bollire il riso e sta pelando le carote: «Oh, bene! Puoi finire di cucinare da sola!» dice arrabbiato, e lascia la cucina per andare nel suo studio.

Dopo un po' la mamma, che ha finito di preparare la cena, chiama gli altri. Ma i bambini non vengono. Quando va nella camera dei figli vede che la bambina è andata a prendere dell'acqua dal bagno e l'ha versata in tutte le tazze e le brocche che possiede. C'è acqua dappertutto. I vestiti di tutti e due i bambini sono zuppi, ma stanno giocando con entusiasmo. «Venite, si mangia! Ma... guardatevi!» esclama la mamma in tono irritato. «Ora dovrò cambiarvi tutti! Venite, su!». «Nooooo!» dice la bambina. «Stiamo giocando».

«Ora, sii brava,» la prega la mamma. «Puoi metterti una maglietta asciutta. E anche tuo fratello». Porta i bambini in camera da letto, ma loro protestano e cominciano a piagnucolare.

Con determinazione la mamma toglie loro le magliette bagnate e gliene infila di asciutte, con i bambini che combattono per tutto il tempo. Alla fine tutti e quattro sono seduti a tavola, ma i bambini piagnucolano e si rifiutano di mangiare. Anche il papà e la mamma si sentono frustrati...

L'importanza dell'imitazione per il bambino

Molti genitori di bambini piccoli senza dubbio assentiranno con il capo riconoscendo questa situazione, e altre simili, in cui le esigenze dei genitori e quelle dei figli si scontrano e tutto finisce in lacrime e urli, rendendo gli uni e gli altri stanchi e irritabili.

La domanda è: «Non sarebbe potuto andare tutto meglio se la situazione fosse stata affrontata in un modo differente?».

Torniamo indietro al momento in cui la famiglia torna a casa dalla passeggiata e la bimba di 3 anni chiede al papà che cosa sta facendo. Il papà risponde che sta preparando la cena e chiede alla figlia se ha fame. Questo è il primo errore fatto dal genitore, che dimentica che i bambini piccoli vivono nel presente, e hanno

esperienza solo di ciò che dicono i loro sensi. Essi reagiscono immediatamente a ciò che vedono e sentono. Il papà fa appello alla sensazione di fame della figlia («Non hai fame?»), sebbene non intenda darle ancora nulla da mangiare. Ma la bambina non può aspettare. Se si parla di mangiare, la bambina vuole mangiare subito, se è affamata. E noi presumiamo che lo sia, dal momento che torna da una passeggiata.

Il bambino è presente qui e ora, senza alcun concetto di passato e di futuro. Invece di parlare di qualcosa che succederà dopo mezz'ora, l'adulto deve pensare a qualcosa che possa essere fatto immediatamente. Sulla base della scenetta descritta in precedenza, vediamo come ci si sarebbe potuti comportare diversamente.

Il papà, quando la bambina gli chiede che cosa sta facendo, risponde: «Sto preparando la tavola. Vieni, ti va di aiutarmi?».

Va a prendere due piccole spugne, le inumidisce, inizia a pulire il tavolo con una dando l'altra alla bambina. La bimba prende la spugna e sfrega energicamente, usando però troppa acqua e facendone sgocciolare un po' sul pavimento. Arriva in cucina la mamma con in braccio il piccolo: «Oh, il pavimento è tutto bagnato». «Sì,» dice il papà, «ci serve uno straccio da pavimento». Ne va a prendere uno e lo dà alla mamma, che mette giù il piccolo e comincia a pulire. Il bimbo comincia a piangere, ma la mamma gli dà uno straccio umido, di cui lui si impossessa bramosamente iniziando a giocare. Adesso c'è una grande attività nella cucina, e la bambina corre tutt'intorno cantando: «Strofiniamo, strofiniamo».

Il papà mette il riso a bollire sul fornello. Nel momento in cui il papà smette di sfregare, la bambina perde interesse: «Non voglio più strofinare,» dice, gettando la spugna per terra. «Bene, allora puoi aiutarmi a preparare le carote,» dice la mamma. «Vieni qua, eccoti una scodellina, e andiamo a prendere le carote dalla cantina». Scendono, mentre il papà mette il piccolino nel seggiolone con un cestino di utensili da cucina di fronte. Il bimbo acchiappa gli oggetti, li succhia o li batte sul tavolo, lanciandoli di tanto in tanto sul pavimento.

La mamma e la bambina tornano con le carote. La mamma pren-

de due scodelle con un po' d'acqua in ognuna, mette alcune carote in una di esse, la porge alla bambina e inizia a pelare il resto nella propria scodella. Passa un po' di tempo lavorando alacremente. Alla bambina viene data una seconda scodella, in modo che possa versare acqua e carote dall'una all'altra. Improvvisamente dice: «Anch'io voglio pelare le carote». «Vieni qua, allora,» dice la mamma, «così puoi aiutarmi».

La mamma prende una carota pelata e un coltellino. Mette la carota su un tagliere, dà il coltello alla bimba e mette la propria mano su quella della bambina per tagliare insieme la carota.

«Adesso voglio assaggiarla,» dice la bambina, e mangia un pezzo di carota. «Ora la grattugiamo,» dice la mamma. «Puoi andare a prendere la grattugia?».

E così la cena è preparata. È stato forse impiegato un po' più di tempo, ma, in compenso, è stato un processo pacifico, senza pianti e urla. In questo modo la cena può iniziare in un'atmosfera di pace e quiete. Perché? Perché i genitori hanno lavorato con la natura intrinseca del bambino, e non contro di essa.

Come evitare problemi non necessari

Chiunque abbia avuto a che fare con i bambini di età prescolare sa che essi vogliono fare le stesse cose che fanno i grandi. Essi imitano ogni cosa che accade intorno a loro. Eppure pochi adulti realizzano che questa innata abilità a imitare può essere usata a proprio vantaggio nel crescere il bambino.

Molti credono che si creeranno troppi problemi se i bambini partecipano a ciò che fanno loro. Hanno paura che il bambino si faccia male, e pensano che sia meglio lasciarlo da solo nella sua cameretta o seduto di fronte al televisore. I genitori spesso ammettono di usare la televisione come una baby-sitter. Tuttavia il solo risultato che ottengono è isolare il bambino dal mondo reale, nel quale mamma e papà stanno facendo qualcosa che potreb-

be essere imitato. Invece di dargli questa possibilità, pongono il bambino in un mondo illusorio di fronte a uno schermo pieno di immagini che non hanno nulla a che vedere con la vita reale. Negli asili e nei giardini d'infanzia, gli educatori spesso si arrovellano per cercare qualcosa che intrattenga e attivi i bambini. Cercano di inventare attività che procurino esperienze istruttive: tagliano, incollano e ricavano forme da cartoni per uova e dalla creta, e propongono molte altre occupazioni di questo genere. Tutte sono mosse dalle migliori intenzioni, eppure l'unico risultato è che i bambini vengono distolti da ciò che vogliono davvero fare, cioè imitare gli adulti che svolgono le loro normali attività. I bambini non si curano molto delle occupazioni "artificiali", create esclusivamente per loro: è il mondo reale della vita di tutti i giorni che vogliono sperimentare. Se i compiti quotidiani della casa e dell'asilo potessero essere programmati in modo tale che i piccoli avessero l'opportunità di imitare gli adulti, allora una grande quantità di problemi educativi potrebbe essere evitata.

Quando il bambino inizia a imitare?

Uno dei periodi in cui l'imitazione è più evidente è quando il bambino sta imparando a parlare. Dapprima, tutti i bimbi di tutto il mondo fanno gli stessi suoni: «mamamamamam» e «agu-u-u». Ma questo non è ancora un vero linguaggio. Nella culla, tutti noi siamo cittadini del mondo. Anche i piccoli che non hanno ancora imparato a parlare possono comunicare tra di loro, ma lo fanno con mezzi diversi dal linguaggio: comunicano attraverso i gesti. Il linguaggio vero e proprio fa normalmente la sua comparsa tra i 2 e i 3 anni, mentre gli accenni di articolazione si verificano non appena il bambino emette i suoi primi suoni gorgoglianti. Comunque, è solamente quando vengono emesse le prime parole reali che noi ci rendiamo conto che il bambino sta per iniziare a parlare il particolare linguaggio, dialetto e gergo che viene usato nell'ambiente immediatamente circostante.

Questo è una vera dimostrazione di quanto un bambino piccolo sia dipendente dall'ambiente, specialmente nei primi anni di vita, quando è maggiormente focalizzato sull'imitazione. Il fatto che un bambino impari a parlare è il risultato della più pura forma d'imitazione, che avviene in lui in modo totalmente inconscio. In effetti, l'imitazione comincia immediatamente dopo la nascita.

Le reazioni di un bambino appena nato

Negli Usa un gruppo di ricerca una volta fotografò una madre che, curva sul proprio neonato, gli diceva: «Bimbo bello». Nelle fotografie ravvicinate della madre e del bambino risultava in modo chiaro ed evidente che il neonato stava muovendo labbra e lingua come per pronunciare le parole: «Bimbo bello». Naturalmente non poteva farlo, essendo nato da un solo giorno, ma guardava intensamente la madre mentre parlava, imitando i movimenti esterni della bocca, ovviamente senza alcuna nozione di che cosa stesse facendo. Ciò che il bambino osservava veniva trasformato direttamente in movimento, senza essere prima compreso.

Caratteristico della capacità di imitare è precisamente il fatto che il bambino non è consapevole di ciò che sta facendo, ma viene piuttosto indotto dall'ambiente a mimare ciò che avviene. Questa capacità è già presente alla nascita, il che indica appunto che è innata, allo stesso modo del succhiare. Noi non sempre siamo abbastanza attenti per cogliere che cosa stia succedendo.

«Proprio come il papà! Proprio come la mamma!».

Quando i bambini crescono, diventa sempre più evidente quanto imitino ogni cosa succeda intorno a loro. «Anch'io! Anch'io!» si sente spesso dire da un bambino. Questo di frequente fa arrabbiare i genitori che si sentono limitati, non potendo fare niente senza che il bambino voglia unirsi a loro. In realtà, noi dovremmo essere contenti che il bambino abbia questa naturale abilità. Ma dal momento in cui cominceremo a permetterlo, e programmeremo il tempo che trascorriamo con i nostri figli in modo tale

che loro possano imitarci, la nostra relazione con loro subirà una straordinaria trasformazione. Invece dei molti piccoli conflitti che spesso si verificano ogni giorno, può nascere un nuovo reciproco rispetto tra i genitori e i bambini, visto che, dopo tutto, dovranno trascorrere gran parte della loro vita insieme.

I rimproveri a quest'età non aiutano, creano solo una brutta atmosfera tra i grandi e i piccoli. Ciò che maggiormente influenza un bambino è il comportamento dei genitori. E non basta: è l'essere più intimo dell'adulto che influenza più profondamente un bambino in crescita. Il bambino imita persino i sentimenti e gli umori del genitore: se il genitore si sente ansioso, allora anche il bambino sarà ansioso. Se il genitore è calmo e rilassato, questo si rifletterà anche nel bambino.

Ma "imitazione" significa che ci deve essere qualcosa da imitare. E la persona che viene imitata deve essere conscia del fatto che, le piaccia o no, è comunque un modello di ruolo per il bambino.

L'arte di essere un buon esempio

Talvolta ho incontrato educatori che affermano di non essere capaci di fungere da modello nel crescere i bambini, perché loro stessi non sono persone esemplari. È un'illusione pensare che questo si possa controllare. L'imitazione non è qualcosa che si può decidere, ma è un dato di fatto, di cui tener conto.

È assolutamente vero che un'educazione basata sull'imitazione richiede molto agli adulti. Significa che noi non dobbiamo essere niente di meno che i migliori modelli possibili. Noi non saremo mai perfetti. Commetteremo sempre errori. Ma ciò che è più importante, comunque, è diventare pienamente consapevoli della situazione del bambino. Solo allora noi possiamo iniziare a lavorare *con* l'essere più intimo del bambino, e non *contro* di esso, come dimostrato dalle due piccole scenette all'inizio di questo capitolo. Tuttavia ciò significa che dobbiamo cominciare a lavorare su noi stessi.

Come trasformare l'osservazione in educazione

Che cosa possiamo fare in pratica per andare incontro al bisogno del bambino di imitare i modelli adulti?

A casa ciò si traduce in gran parte nel rimandare le abituali attività a quando il bambino è addormentato, semplicemente perché sono più facili da svolgere senza il bambino intorno, piuttosto che farle insieme con lui quando è sveglio: per esempio, rifare i letti, fare le pulizie, lavare i piatti, lavare la biancheria e stenderla fuori ad asciugare, rammendare, eccetera. Tali attività dovrebbero essere svolte in modo che il bambino possa sperimentare ciò che si sta facendo.

Quando si programma il lavoro si dovrebbe tenere a mente che forse al bambino piacerebbe parteciparvi. Si potrebbe, per esempio, mettere una sedia o un seggiolino di fronte al lavandino: preparare diversi taglieri e coltelli da burro; avere a portata di mano svariati stracci e spugne; sistemare una corda del bucato a un'altezza tale che il bambino possa arrivarci facilmente; avere sottomano aghi grandi, preferibilmente senza punta, con del filo grosso e un pezzo di stoffa, e così via: le possibilità sono praticamente infinite.

Questo potrebbe significare che il lavoro richiederà più tempo del solito. Il premio, però, è che i bambini saranno contenti, e non sarà necessario per intrattenerli inventarsi un altro genere di attività. Di fatto, condividere le attività con gli adulti ispirerà spesso i bambini a continuare a giocare da soli una volta che il lavoro è finito. Può darsi che non sempre il piccolo voglia partecipare immediatamente: tuttavia è molto importante che possa osservare l'attività dell'adulto. Spesso succede che imiti solo in un secondo momento cose che ha osservato fare prima.

Se un bambino sta partecipando, è importante che gli sia permesso di smettere quando vuole, senza che l'adulto dica frasi del tipo: «Volevi aiutare a lavare i piatti, quindi sarebbe meglio

continuare fino a che non abbiamo finito». È il processo in sé che interessa il bambino: il risultato o l'obiettivo non gli importano minimamente.

I "grandi" dovrebbero svolgere le loro occupazioni (leggere, scrivere, riposare) mentre i bambini fanno il pisolino pomeridiano, per poter avere un ben meritato spazio di respiro.

A casa è perfettamente naturale agire con i bambini in questo modo. Eppure molti genitori credono che questo non sia abbastanza per i loro figli, che non riceveranno stimoli a sufficienza, semplicemente imitando. Questi genitori dovrebbero ricordare che i bambini piccoli sono pieni di vitalità e che hanno solo bisogno di qualcosa su cui riversare la loro energia. Una volta che si sia riconosciuta l'importanza dell'imitazione, è molto facile pianificare i lavori di casa in modo tale che anche il bambino possa esservi attivamente coinvolto.

Come trasformare gli asili in luoghi dove si svolgono attività casalinghe

Negli asili o in altre istituzioni, d'altro canto, gli adulti debbono essere più attivi quando pianificano le attività giornaliere che serviranno come base di imitazione per i bambini. Fin troppo spesso i piccoli vengono occupati con compiti che hanno poco a che fare con le situazioni della vita reale: tagliare e incollare, combinare oggetti di plastica, puzzle, costruzioni Lego, eccetera. Gli adulti invece si alternano nello svolgere qualunque lavoro sia necessario: cucinare, lavare i piatti, apparecchiare, eccetera. Spesso questi lavori vengono fatti in casa mentre i bambini sono fuori a giocare o a fare una passeggiata: tutto è finito per l'ora in cui tornano, e questo è un vantaggio per gli adulti. I bambini, però, sono stati privati di un'importante opportunità per imparare e per avere ispirazioni per le loro attività di gioco. Naturalmente non c'è nulla di male nel lasciare che i bambini giochino

Indice

- 5 Nota del curatore italiano
di Fabio Fantuzzi
- 9 Presentazione
di Sandra Chistolini
- 14 Prefazione
di Arve Mathisen
- 16 L'imitazione in età prescolare
di Inger Brochmann
- 32 L'individualità, l'imitazione e la gioia della creatività
di Arve Mathisen
- 54 I bambini e la volontà
di Reidun Iversen
- 74 Riso e pianto: come bambini e adulti
imparano a conoscersi
di Christiane Kutik
- 87 La celebrazione delle feste stagionali
di Eva Lindholm
- 107 Raccontare ai bambini: fiabe, rime e storie
di Eva Flaten
- 120 Il teatrino, un'arte per tutti
di Karin Neuschütz
- 133 I girotondi: vita nuova in una tradizione antica
di Eva Lindholm

- 138 Tutti i bambini sono musicali
di Christiane Kutik
- 144 Cantare con i bambini
di Anne Vidmark
- 148 Costruire giocattoli per i bambini
di Kirsten Borgnes Pfeiffer
- 161 La natura del bambino e la natura intorno a noi
di Liv Skappel Gran
- 165 La saggezza nei disegni dei bambini
di Inger Brochmann
- 170 Tutti i bambini hanno bisogno di giocare
di Eva Flaten
- 176 L'alimentazione del bambino
di Liv Skappel Gran
- 180 Curare in casa il bambino malato
da una conversazione con l'infermiera Anne Ingeborg Haugholt
- 191 Stare a casa con i bambini
di Wenche Ødegård
- 200 L'arte di coltivare la meraviglia
di Tone Bell Rysst
- 207 Movimento creativo, parole e musica: l'euritmia
di Unni Kondrup

APPENDICE

- 213 La pedagogia steineriana in Italia e nel mondo
- 220 Per saperne di più