

Rūdolfs Šteiners

Audzināšanas māksla Metodika un didaktika

Cilvēkmācība un audzināšanas māksla.

Otrā daļa.



[Rudolf Steiner, Erziehungskunst. Methodisch–Didaktisches. Menschenkunde und Erziehungskunst, Zweiter Teil, GA294]

Lekciju kurss, nolasīts Štutgartē no 1919.gada 21.augusta līdz 6.septembrim,
dibinot Brīvo valdorfskolu

Saturs

Pirmā lekcija , Štutgarte, 1919. gada 21. augusts.....	3
<i>Ievads. Aforistiskas piezīmes par mākslinieciskajām nodarbībām, rēķināšanu, lasīšanu un rakstīšanu.</i>	
Otrā lekcija , Štutgarte, 1919. gada 22. augusts.....	10
<i>Par valodu – cilvēka saistība ar kosmosu.</i>	
Trešā lekcija , Štutgarte, 1919. gada 23. augusts.....	16
<i>Par plastiski–tēlojošo un par muzikāli–dzejisko.</i>	
Ceturtnā lekcija , Štutgarte, 1919. gada 25. augusts.....	22
<i>Pirmā mācību stunda skolā – roku veiklība, zīmēšana un gleznošana. Par valodas mācības sākumiem.</i>	
Piektā lekcija , Štutgarte, 1919. gada 26. augusts.....	29
<i>Lasīšana un rakstīšana, pareizrakstība.</i>	
Sestā lekcija , Štutgarte, 1919. gada 27. augusts.....	35
<i>Par dzīves ritmu un ritmisku atkārtotāšanu mācībās.</i>	
Septītā lekcija , Štutgarte, 1919. gada 28. augusts.....	42
<i>Mācības devītajā dzīves gadā – par norisēm dzīvnieceku valstībā.</i>	
Astotā lekcija , Štutgarte, 1919. gada 29. augusts.....	49
<i>Par mācībām pēc 12. dzīves gada – vēsture – fizika.</i>	
Devītā lekcija , Štutgarte, 1919. gada 30. augusts.....	55
<i>Par vācu (dzimtās) valodas mācīšanu un svešvalodām.</i>	
Desmitā lekcija , Štutgarte, 1919. gada 1. septembris.....	60
<i>Mācību priekšmetu iedalījums un mācīšana līdz 9.–jam, līdz 12.–jam un līdz 14.–jam dzīves gadam.</i>	
Vienpadsmitā lekcija , Štutgarte, 1919. gada 2. septembris.....	66
<i>Par ģeogrāfijas mācīšanu.</i>	
Divpadsmitā lekcija , Štutgarte, 1919. gada 3. septembris.....	71
<i>Kā visam tam, ko bērns mācās savu skolas gadu laikā, būtu jābūt izplatītam tā, lai pavadieni visur iestieptos praktiskajā cilvēka dzīvē.</i>	
Trīspadsmitā lekcija , Štutgarte, 1919. gada 4. septembris.....	76
<i>Par mācību plāna veidošanu.</i>	
Četrpadsmitā lekcija , Štutgarte, 1919. gada 5. septembris.....	81
<i>Kā pedagoģijas morāle didaktikā kļūst par mācību praksi.</i>	
Noslēguma vārdi	86

Pirmā lekcija

Štutgarte, 1919. gada 21. augusts

Ievads. Aforistiskas piezīmes par mākslinieciskajām nodarbībām, rēķināšanu, lasīšanu un rakstīšanu.

Mani mīlie draugi, lekcijas, kuras iekļausim šajā kursā, mums būs jāiedala vispārēji–pedagoģiskās un šajās – vairāk speciāli metodiski–didaktiskās. Arī šīm lekciju kursam es vēlētos teikt sava veida ievadvārdus, jo arī šo metodi, kuru mums jāpielieto, visā pieticībā ir jāatšķir no metodēm, kuras mūsdienās ir izveidojušās no pavisam citiem priekšnosacījumiem, nekā tās, kuras jāveido mums. Metodes, kuras mēs pielietojam, patiešām jāatšķir no tām, kas ir tikušas ievērotas līdz šim ne jau tādēļ, ka mēs savā ietiepībā vienkārši gribētu kaut ko jaunu vai kaut ko citu, bet gan tādēļ, ka ir jāizprot tieši no mūsu īpašā laikmeta uzdevumiem kā mācībām jānotiek, lai nākotnē tās atbilstu attīstības impulsiem, kuri nu reiz cilvēcei ir vispārējās pasaules kārtības noteikti.

Vispirms, lietojot šo metodi, jāapzinās, ka savā veidā mums būs darīšana ar augšējā cilvēka, gara–dvēseles cilvēka, harmonizēšanu ar ķermeniski–miesisko cilvēku, ar apakšējo cilvēku. Jūs nelietosiet mācību priekšmetus tā, kā tie ir tikuši lietoti līdz šim. Jums tie zināmā mērā būs jāpielieto kā līdzeklis, lai pareizā veidā liktu attīstīties cilvēka dvēseles un ķermeņa spēkiem. Tāpēc runa nebūs par zināšanu nodošanu kā tādu, bet gan par mācību vielas lietošanu cilvēka spēju attīstīšanai. Te jums pirmām kārtām jāatšķir zināšanas, kuras īstenībā balstās konvencijā, vispārpieņemtajā – kaut arī tas nebūtu gluži precīzi un tieši pateikts –, no tām zināšanām, kuras balstās vispārējās cilvēka dabas izziņā.

Apskatiet, kaut vai ārēji, kad jūs šodien bērnam māciet lasīt un rakstīt, kā īstenībā šī lasīšana un rakstīšana ir iekļauta vispārējā kultūrā. Mēs lasām, bet lasīšanas māksla taču ir izveidojusies kultūras attīstības gaitā. Esošās burtu formas, burtu formu saistība savā starpā, tā visa ir konvencijā balstīta lieta. Mācot bērnam lasīt tādā formā kā šodien, mēs viņam sniedzam kaut ko, kas, tikko neņemam vērā cilvēka uzturēšanos vienā noteiktā kultūrā, cilvēka būtībai ir pilnīgi bez nozīmes. Mums jāapzinās, ka tam, ko mēs vingrinādamies izpildām mūsu fiziskajā kultūrā, pārfiziskajai cilvēcei, pārfiziskajai pasaulei vispār nav nekādas tiešas nozīmes. Ir galīgi nepareizi, ja daži, proti, no spiritiskām aprindām, domā, ka gari raksta cilvēku rakstā, lai to ienestu fiziskajā pasaulē. Cilvēku rakstība ir radusies darbībā, pēc cilvēku vienošanās fiziskajā plānā. Gariem nav nekādas intereses sekot šai fiziskajai konvencijai. Tas, ja arī garu izsaukšana būtu īsta, ir īpašs cilvēku meditatīvas darbības tulkojums, tas nav kaut kas, ko darītu gari paši, kad tas, kas viņos mīt, tiek izteikts šajā rakstīšanas vai lasīšanas formā. Tātad tas, ko mēs bērnam mācām kā lasīšanu un rakstīšanu, balstās konvencijā, tas ir kaut kas, kas ir radies fiziskajā dzīvē.

Pavisam kas cits ir, kad jūs bērnam māciet rēķināt. Jūs jutīsiet, ka te galvenais nav ciparu formā, bet gan tajā, kas cipara formā dzīvo no īstenības. Un šai dzīvei jau ir lielāka nozīme garīgajai pasaulei, nekā tam, kas dzīvo lasīšanā un rakstīšanā. Un, ja pārējam pie tā, lai mācītu bērnam zināmu, par māksliniecisku saucamu, nodarbošanos, tad līdz ar to ieejam sfērā, kurai caurcaurēm ir mūžīga nozīme, kura paceļas garīgi–dvēseliskajā cilvēka darbībā. Mēs mācām visfiziskākajā jomā, mācot bērnus lasīt un rakstīt; mēs mācām jau mazāk fiziski, pasniedzot rēķināšanu, un mēs īstenībā mācām dvēselesgaru jeb garadvēseli, mācot bērnam muzikālo, zīmēšanu un tamlīdzīgi.

Bet, racionāli veidojot mācību procesu, mēs varam šos trīs impulsus – pārfizisko mākslinieciskajā, puspārfizisko rēķināšanā un pavisam fizisko lasīšanā un rakstīšanā, saistīt vienu ar otru, un tieši tā mēs panāksim cilvēka harmonizēšanu. Padomājiet, piemēram – šodien viss ir tikai ievads, kur aforistiski pieskaramies atsevišķām lietām – mēs bērnam sakām: tu jau esi redzējis zivi. Iztēlojies, kā izskatās tas, ko tu esi redzējis kā zivi. Ja es šeit tā uzzīmēju (skat. zīmējumā pa kreisi), tas izskatās ļoti līdzīgi zivij.



Ko tu esi redzējis kā zivi, izskatās apmēram tā, kā tas, ko tu te redzi uz tāfeles. Nu padomā, tu izrunā vārdu “zivs” (vāciski – “Fisch”). Ko tu saki, kad saki “Fisch”, tas ir šajā zīmē (skat. zīm. pa kreisi). Tagad papūlies nevis teikt “Fisch”, bet gan tikai sākt teikt “Fisch”. – Nu jāpapūlas bērnam ierādīt, ka viņam tikai jāsāk teikt “Fisch”: f–f–f–f – nu redzi, tagad tu sāki teikt “Fisch”, un nu padomā, ka cilvēki pamazām, pamazām ir nonākuši pie tā, lai to, ko tu te redzi, padarītu vienkāršāku (skat. zīmējuma pa labi). Kad tu sāc teikt “Fisch”, f–f–f–f–, tad tu to izsaki tā, ka to pierakstot, uzzīmē šo zīmi. Un šo zīmi cilvēki sauc par f. Tu tātad iepazīnies, ka tas, ko tu izrunā ar “Fisch”, sākas ar f – un tagad tu to arī uzraksti kā f. Tu vienmēr izdves f–f–f ar savu elpu, kad sāc rakstīt “Fisch”. Tu tātad iemācies sākuma zīmi “Fisch” izrunā.

Kad jūs šādā veidā sāciet apelēt pie bērna dabas, tad jūs pareizi pārceļat bērnu atpakaļ agrākajos kultūras laikmetos, jo tā rakstība sākotnēji ir izcēlusies. Vēlāk šis process ir pārgājis tikai konvencijā tā, ka šodien mēs vairs neatpazīstam sakarību starp abstraktajām burtu formām un bildēm, kas tūri zīmējoši ir cēlušās no vērojumiem un vērojumu atdarināšanas. Visas burtu formas ir cēlušās no šādām bilžu formām. Un nu padomājiet, ja jūs bērnam pasniedziet tikai konvenciju: tev fjāraksta tā! – tad jūs sniedziet viņam kaut ko pilnīgi atvasinātu, izrautu no visām cilvēciskajām kopsakarībām. Tad rakstīšana ir izrauta no tā, no kā tā ir cēlusies: no mākslinieciskā. Un tāpēc mums, kad mācām rakstīt, jāsāk ar formu māksliniecisku zīmēšanu, ar skaņu, burtu formām, atkāpjoties pagātnē tik tālu, lai bērns varētu apjēgt atšķirīgās formas. Nepietiek, ka mēs bērnam tikai mutiski pasakām to priekšā, jo tas padara cilvēkus par to, par ko viņi šodien ir kļuvuši. Izceļot rakstu formas ārā no tā, kas šodien ir konvencija, un parādot to rašanās avotus, mēs aptveram visu cilvēku un veidojam no viņa pavisam ko citu, nekā veidotu, ja apelētu tikai pie viņa izziņas. Tāpēc mēs nedrīkstam domāt tikai tūri abstrakti: mums ir jāamāca māksla zīmēšanā un tā tālāk, mums jāamāca dvēseliskais rēķināšanā, un mums jāamāca mākslinieciskā veidā konvencionālais lasīšanā un rakstīšanā; mums visas mācības ir jācaurauž ar māksliniecisko elementu. Tāpēc jau no paša sākuma jāpiešķir liela vērtība tam, lai koptu bērnam māksliniecisko. Jo mākslinieciskais ļoti īpaši iedarbojas uz cilvēka gribas dabu. Tā mēs tiecamies uz kaut ko, kam ir sakars ar visu cilvēku, kamēr tam, kas saistīts ar konvencionālo, ir darīšana tikai ar galvas cilvēku. Tāpēc darīsim tā, ka ļausim katram bērnam nodarboties ar kaut ko no zīmēšanas, gleznošanas. Sāksim tātad ar zīmējošo un zīmējoši–gleznojošo visvienkāršākajā veidā. Bet arī ar muzikālo sāksim tā, lai bērns no paša sākuma pierastu spēlēt kādu instrumentu, lai atdzīvinātu bērnam māksliniecisko sajūtu. Tad viņš arī iegūs spēju ar visu cilvēku izjust kaut ko, kas citādi ir tikai konvencionālais.

Metodikā mūsu uzdevums būs vienmēr ņemt vērā visu cilvēku. Mēs to nevarēsim, ja nevērsīsim uzmanību uz katrā cilvēkā esošo māksliniecisko sajūtu izveidošanu. Tādējādi mēs liksim arī vēlāk cilvēkam ar visu viņa būtību tiekties interesēties par visu pasauli. Galvenā kļūda līdz šim bija tā, ka cilvēku ielika pasaulē tikai ar galvu; pārējais tikai vilkās pakaļ. Un kā sekas tam pārējās daļas tiecas emocionāli izdzīvot savu animālisko tieksmju virzienā – to mēs redzam no tā, kas tādā īpatnējā veidā izplatās no Eiropas austrumiem. Tas notiek tāpēc, ka nav kopts viss cilvēks. Bet ne tikai tāpēc, ka būtu jākopj mākslinieciskais, bet gan viss mācību process ir jāveido no mākslinieciskā. Visa metodika ir jākrīst mākslinieciskajā. Audzināšanai un mācīšanai ir jāklūst par patiesu mākslu. Zināšanas tam drīkst tikai veidot pamatu.

Tā mēs vispirms no zīmēšanas elementa iegūsim burtu rakstītās formas, pēc tam drukātās. Lasīšanu būvēsim no zīmēšanas. Gan jau jūs šādā veidā redzēsiet, ka tādējādi pieskaramies stīgai, kam bērna dvēsele ļoti labprāt grib vibrēt līdzī, jo tad bērnam ir ne tikai ārēja interese, ja viņš, piemēram, redz to, kas ir viņa elpā, tiešām izpaužamies lasīšanā un rakstīšanā.

Tad mums vēl daža laba lieta mācībās būs jāapgriež otrādi. Jūs redzēsiet, ka to, ko mēs šodien gribam sasniegt ar lasīšanu un rakstīšanu, protams, nevar visā pilnībā īstenot mācībās šādā veidā, kā to te iezīmējām, mēs varēsim tikai modināt spēkus šādi uzbūvei. Jo, ja mēs gribētu šodienas dzīvē visas mācības izveidot tā, ka gribētu lasīšanu un rakstīšanu izveidot no zīmēšanas, tad mums vajadzētu laiku līdz divdesmitajam dzīves gadam, skolas gados mēs neuzspētu tikt ar to galā. Tātad sākumā varam to īstenot principā, un tad tomēr ir jāiet tālāk, bet paliekot mākslinieciskajā elementā. Kad kādu laiku šādā veidā esam izcēlušī atsevišķus momentus no visa cilvēka, tad mums jāpāriet pie tā, lai bērns apjēgtu, ka lielie cilvēki tagad, kad viņiem ir priekšā šīs savdabīgās formas, atklāj tajās kādu jēgu. Veidojot tālāk to, ko bērns ir mācījies kā atsevišķas detaļas, mums jāpāriet – pilnīgi vienalga, vai bērns atsevišķo saprot vai nesaprot – pie teikumu rakstīšanas. Šajos teikumos bērns tad pamanīs tādas formas, ko viņš jau ir iepazinis kā f pie “Fisch”. Tad viņš blakus pamanīs citas formas, ko mēs laika trūkuma dēļ neuzspējām izskatīt. Tad sāksim zīmēt uz tāfeles, kā atsevišķi burti izskatās drukātā formā un kādu dienu uzrakstīsim uz tāfeles garu teikumu, un teiksim bērnam: tas nu ir priekšā pieaugušajiem, kad viņi ir izveidojuši visu to, ko mēs pārrunājām kā f ar “Fisch” un tā tālāk. – Tad mācīsim bērnam norakstīt. Mums jāturas pie tā, lai tas, ko viņš redz, pārietu rokās tā, ka viņš lasa ne tikai ar acīm, bet attēlo arī ar rokām, un ka viņš zina: visu, kas ir uz tāfeles arī viņš pats var tā vai citādi formēt. Tātad viņš nemācīsies lasīt, neatveidojot ar roku to, ko redz, arī drukātos burtus. Tā mēs sasniegsim to ārkārtīgi svarīgo momentu, ka itin nekad netiek lasīts tikai ar acīm, bet gan acu darbība noslēpumainā veidā pāriet visā cilvēka locekļu darbībā. Tad bērni neapzināti, līdz pat kāju pirkstiem, jūt to, ko parasti pārskata tikai ar acīm. Tas, pēc kā mums jātiecas šajā darbībā, ir visa cilvēka interese.

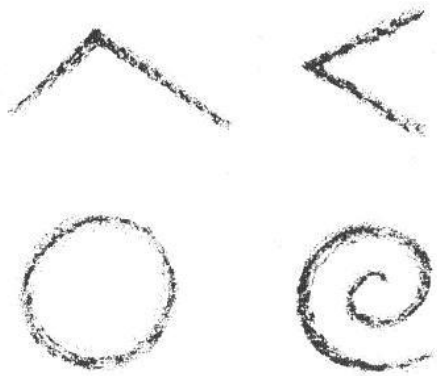
Tad ejam apgriezto ceļu: teikumu, kuru mēs uzrakstījām, sadalīsim un pārējās burtu formas, kuras vēl neiegūvām no to elementiem, parādīsim atomizējot vārdus, iesim no veselā uz atsevišķo. Piemēram, te rakstīts GALVA. Tagad bērns vispirms mācās “GALVA” uzrakstīt, vienkārši nozīmēt. Un nu sadalām GALVA kā G, A, L, V, A, izceļam atsevišķos burtus no vārda; tātad ejam no veselā uz atsevišķo.

Šo no-veselā-uz-atsevišķo-iesānu mēs vispār turpinām visā mācību procesā. Darām tā, ka varbūt citā laikā mēs saplēšam papīra lapu zināmā skaitā papīra gabaliņus. Tad skaitām šos gabaliņus; teiksim, tie ir 24. Tad sakām bērnam: paraugies, šos papīra gabaliņus es apzīmēju ar to, ko es te esmu uzrakstījis, un es saucu to par: 24 papīra gabaliņi. – Protams, tās varētu būt arī pupiņas. – Tagad tu to ievērosi. Nu es ņemu vienu daļu papīriņu nost, tos es salieku vienā kaudzītē, blakus veidoju citu kaudzīti, tur vēl trešo un te – ceturto; tagad es no 24 papīriņiem esmu salicis četras kaudzītes. Nu skaties: tagad es skaitu, tu to vēl nemāki, es māku, un to, kas ir vienā kaudzītē, es saucu par 9, kas ir otrajā, es saucu par 5 papīriņiem, kas ir trešajā, es saucu par 7 papīriņiem, kas guļ ceturtajā, es saucu par 3 papīriņiem. Redzi, agrāk man bija tikai viena vienīga kaudzīte: 24 papīriņi; tagad man ir četras kaudzītes: 9, 5, 7, 3 papīriņi. Tas ir tas pats papīrs. Vienu reizi, kad tas ir viss kopā, es to saucu par 24; tagad es esmu to sadalījis četrās kaudzītēs un saucu tās par 9, par 5, par 7 un par 3 papīriņiem. Tagad es saku: 24 papīriņi ir 9 un 5, un 7, un 3 kopā. – Tagad es esmu bērnam mācījis saskaitīšanu. Tas ir, es neesmu sācis no atsevišķiem saskaitāmajiem un tad veidojis summu, tas nekad neatbilst sākotnējai cilvēka dabai – es pie tam norādu uz manu “Gētes pasaules uzskata izziņas teoriju” –, cilvēka dabai atbilst tieši pretējais: sākumā jāievēro summa un tad to sadala atsevišķos saskaitāmajos. Tādējādi saskaitīšana mums bērnam ir jāpamāc apgriezti tam, kā to dara

parasti: sākot no summas un pārejot pie saskaitāmajiem. Tad bērns labāk apjēgs jēdzienu “kopā” nekā līdzšinējā veidā, krāmējot kopā atsevišķo. Ar to mūsu mācīšanai jāatšķiras no līdzšinējās, ka mums bērnam jānāca zināmā mērā apgriezti, kas ir summa attiecībā pret saskaitāmajiem. Tad mēs varam rēķināties ar to, ka bērnam par to būs pavisam cita izpratne nekā tad, ja rīkojas otrādi. Te svarīgāko jūs īstenībā izpratīsiet tikai praksē. Jo manīsiet pavisam citu iedziļināšanos lietā, pavisam citu bērnu uzmanību, ja izraudzīsieties te iezīmēto ceļu.

Šo apgriezto ceļu jūs tad varat turpināt rēķināšanā arī tālāk. Jūs variet teikt: tagad es sametu šos papīra gabaliņus atkal visus kopā, nu es ņemu vienu daļu atkal nost, taisu divas kaudzītes, un saucu to kaudzīti, kas man te palika atsevišķi par 3. Kā es dabūju šo 3? Tā, ka es to atņemu no otras kaudzītes. Kad tā vēl bija kopā, es saucu to par 24, tagad es 3 paņemu nost un nu to, kas ir atlicis, saucu par 21. – Šādā veidā jūs pārejat pie atņemšanas jēdziena. Tas ir, jūs atkal nesākat ar mazināmo un mazinātāju, bet gan ar starpību, kas ir atlikusi, un tad ejiet uz to, kā šī starpība ir radusies. Jūs arī te ejat apgriezto ceļu. Un tā jūs varat – kā mēs to vēl redzēsim speciālajā metodikā – to piemērot visai rēķināšanas mākslai, vienmēr ejot no veselā uz atsevišķo. Šajā ziņā mums būs vien jāpierod pieturēties pie pavisam cita mācīšanas veida, nekā esam pieraduši. Mūsu pieeja ir tāda, ka ar šo uzskatu – ko mēs nedrīkstam atstāt novārtā, bet kas šodien ir vienpusīgi izcelts – vienlaicīgi kopjam arī autoritātes sajūtu. Jo mēs nepārtraukti sakām: to es saucu par 24, to es saucu par 9. Pie tam antropozofiskajos priekšlasījumos es vienmēr uzsveru: starp septīto un četrpadsmito gadu ir jākopj autoritātes sajūta, nevajag domāt par autoritātes sajūtas iedresēšanu, bet gan lai mācību procesā ieplūstu tam nepieciešamais. Tas valda tur kā apakštonis. Bērns dzird: ahā, to viņš sauc par 9, to par 24 un tā tālāk. – Viņš paklausa pats no sevis. Šī ieklausīšanās tajā, ko lieto šī metode, iefiltrē bērnam to, kam tad jāparādās kā autoritātes sajūtai. Tas ir tas noslēpums. Katrai mākslīgai autoritātes sajūtas dresēšanai ir jābūt izslēgtai ar metodiku pašu.

Tad ir jābūt pilnīgi skaidram, ka mēs vienmēr liekam darboties kopā: gribai, jūtām un domāšanai. Mācot šādi, griba, jūtas un domāšana jau darbojas kopā. Runa ir tikai par to, lai ar nepareiziem līdzekļiem mēs gribu nekad nenovirzītu nepareizā virzienā, bet gan, lai ar mākslinieciskiem līdzekļiem liktu pareizi izpausties gribas nostiprināšanās procesam. Gleznošanai, mākslinieciskai mācīšanai, arī muzikālajam ir jākalpo tam jau no paša sākuma. Pie tam pamanīsim, ka tieši sava dzīves otrā cikla sākuma laikā bērns ir visjūtīgākais pret autoritatīviem norādījumiem caur māksliniecisko un ka te mēs ar viņu varam sasniegt visvairāk. Viņš it kā pats no sevis ieaugs tajā, ko mēs viņam gribam nodot, un viņam būs vislielākais prieks, kaut ko zīmējot vai krāsojot uz papīra, bet mums tikai jāizvairās no jebkuras tīri ārējas atdarināšanas. Arī te mācīšanā ir jāatceras, ka mums bērnu zināmā mērā ir jāpārceļ agrākajās kultūrās, bet mēs nevaram rīkoties tā, kā šīs agrākās kultūras. Jo toreiz cilvēki bija citādāki. Tagad jūs bērnu pārceļiet agrākajās kultūrās ar pavisam citu dvēseles un gara noskaņas esamību. Tāpēc zīmēšanā mēs nedarīsim tā, ka šis vai tas ir jāatdarina, bet gan rādīsim sākotnējās formas, mācīsim vienu leņķi zīmēt tā, otru tā; mēģināsim viņam iemācīt riņķi, spirāli.



Mēs tāpat sāksim ar sevī noslēgtām formām, nevis ar to, vai šī forma šo vai to atdarina, bet gan mēģināsim modināt bērna interesi par formu pašu. – Atcerieties manu lekciju, kurā es mēģināju modināt sajūtu par akanta lapas izcelšanos. Es izklāstīju, ka doma, ka šī forma atveido akanthus—auga lapu tajā formā, kā tā parādās leģendā, ir pilnīgi aplama, akanthus—lapa vienkārši ir radusies no iekšējās formas izjūtas un tikai pēc tam cilvēki sajuta: tas izskatās dabai līdzīgi. Tātad tas nebija dabas atdarinājums. – Tas mums jāņem vērā zīmēšanas un gleznošanas elementos. Tad beidzot beigsies tas briesmīgais, kas tik ļoti izposta cilvēka dabu. Ja kādam nāk priekšā kaut kas cilvēka veidots, tad saka: tas ir dabisks, tas ir nedabisks. – Runa vispār nav par to, ka būtu jāizsaka spriedums: tas ir pareizi darināts un tā tālāk. – Šai līdzībai ar ārpusauli ir jāizgaismojas tikai sekundāri. Tas, kam ir jādzīvo cilvēkā, ir jābūt iekšējai vienotībai ar formām pašām. Tātad, pat zīmējot degunu, vajag just iekšēju vienotību ar deguna formu, un tikai pēc tam atklājas līdzība ar degunu. Iekšējo likumsakarību izjūtu laikā no 7 līdz 14 gadu vecumam nekad nevar pamodināt ar ārēju atdarināšanu. Jo tas ir jāapzinās: to, ko var attīstīt starp 7 un 14 gadu vecumu, to vēlāk vairs attīstīt nevar. Spēki, kuri te valda, vēlāk atmirst; tad var dabūt tikai surogātu no tā, ja nu vienīgi negadās tāda cilvēka pārveidošanās, ko sauc par iesvētīšanu, dabiski vai nedabiski.

Es tagad pateikšu kaut ko ļoti neparastu, bet mums ir jāatgriežas pie cilvēka dabas principiem, ja šodien gribam būt mācošie pareizajā nozīmē. Ir izņēmuma gadījumi, kad arī vēlākā vecumā cilvēks var kaut ko atgūt. Bet tad viņam jāiziet cauri smagai slimībai, vai jāpārcieš kādas citas deformācijas, kā salauzta kāja, kas vairs nav pareizi saaugusi, tāpat jāizcieš zināma ēteriskā ķermeņa atbrīvošanās no fiziskā ķermeņa. Tā, protams, ir bīstama lieta. Ja tas notiek karmiski, to ir jāpieņem. Bet nevar ar to rēķināties un dot zināmus norādījumus sabiedriskajai dzīvei, ka kāds kaut ko nokavētu varētu atgūt šādā veidā – par pārējo nemaz nerunājot. Cilvēka attīstība ir noslēpumaina lieta, un tajā, pēc kā mēs tiecamies mācīšanās un audzināšanās, nedrīkst rēķināties ar nenormālo, vienmēr ir jārēķinās ar normālo. Tāpēc mācīšana vienmēr ir sociāla lieta. Tāpēc vienmēr ir jārēķinās: kurā vecumā jānotiek zināmu spēku attīstīšanai, lai šī attīstīšana cilvēku pareizā veidā iekļautu dzīvē? Tātad mums jārēķinās ar to, ka zināmas spējas tikai starp 7 un 14 gadu vecumu cilvēkā var tikt attīstītas tā, ka cilvēks vēlāk var noturēties dzīves cīņā. Ja šīs spējas šajā vecumā neizveido, tad cilvēks vēlāk nav izaudzis dzīves cīņai, bet gan pakļaujas tai, kā tas šodien ir ar vairumu cilvēku.

Šim veidam, kā māksliniecišķi iekļauties pasaules norisēs, tam mums kā audzinātājiem ir jāļauj plaukt bērnos. Tad pamanīsim, ka cilvēka daba ir tāda, ka viņš savā ziņā ir dzimis kā mūziķis. Ja cilvēki justos pa īstam atbrīvoti, tad viņi ar visiem mazajiem bērniem deļotu, ar visiem mazajiem bērniem kaut kā kustētos. Bērns pasaulē iedzimst tā, ka viņš savu paša ķermeniskumu grib veidot muzikālā ritmā, muzikālā kopsakarā ar pasauli, un visvairāk izteiktas šīs iekšējās muzikālās spējas ir bērniem starp 3 un 4 gadu vecumu. Vecāki varētu bezgalīgi daudz darīt, ja viņi to pamanītu un tad

mazāk turētos pie ārējā muzikālā noskaņojuma, bet vairāk pie paša ķermeņa nosacījumiem, pie dejiskā. Un tieši šajā vecumā cauraužot bērna ķermeni ar elementāru eiritmiju varētu sasniegt bezgalīgi daudz. Ja vecāki iemācītos nodarboties ar bērniem eiritmiski, tad bērnos rastos kaut kas pavisam cits, nekā tas ir parasti. Viņi pārvarētu zināmu smagumu, kas mīt locekļos. Visiem cilvēkiem šodien locekļos ir tāds smagums, kam vajadzētu tikt pārvarētam. Un kas tad paliktu pāri, kad pienāk zobu maiņa, tās būtu dotības uz visu muzikālo. Atsevišķās maņas, muzikāli noskaņota auss, plastiski noskaņota acs, rodas vispirms no šī muzikālā; tā visa ir cilvēka muzikālā specifiskācija, ko sauc par muzikālo dzirdi vai zīmējoši–plastisku skatu. Tāpēc caurcaurēm ir jālolo doma, ka zināmā mērā tas, kas ir visā cilvēkā, kas ir augšējā cilvēkā, ieskaņojas nervu–maņu cilvēkā, ejot uz māksliniecisko. Jūs paaugstināsiet uztveri intelektuālajā, darbojoties ar muzikāliem līdzekļiem vai ar zīmējoši–plastiskiem līdzekļiem. Tam jānotiek pareizā veidā. Šodien viss ir sajucis kopā, sevišķi nodarbojoties ar māksliniecisko. Mēs zīmējam ar roku un plasticējam arī ar roku – un tomēr tās abas ir pilnīgi atšķirīgas lietas. Tas var sevišķi izpausties tad, kad mēs ievadām bērnus mākslinieciskajā. Ievadot bērnus plastiskajā, mums pēc iespējas jālūkojas uz to, lai viņi plastiskā formām izsekotu ar roku. Kad bērns jūt pats sevi formējam, kad viņš kustina roku un kaut ko zīmē, mēs varam panākt, ka viņš izseko formu ar acīm, bet arī ar caur acīm ejošu gribu. Tas nav nekas bērna naivumu traumējošs, ja norādām bērnam ar tukšu roku atdarināt ķermeņa formu, ja mēs pievēršam viņa uzmanību acīm, piemēram, izsekojot riņķa līniju, un sakām: tu jau pats ar acīm veido riņķi. Tā nav bērna naivuma traumēšana, bet gan visa cilvēka intereses iekšēja uzrunāšana. Tajā mums ir jāapzinās, ka mēs apakšējo cilvēku paceļam augšējajā, nervu–maņu būtņē.

Tā mēs iegūsim zināmu metodisku pamatsajūtu, ko mums kā audzinātājiem un skolotājiem sevī ir jāveido un ko mēs nevaram tā tieši ne uz vienu pārnest. Padomājiet, mūsu priekšā ir cilvēks, kurš mums jāamāca un jāaudzina, tāpat bērns. Šodien audzināšanā uzskats par topošo cilvēku pavisam pazūd, viss ir juku jukām. Bet mums ir jāpierod, uzlūkojot bērnu, diferencēt. Zināmā mērā to, ko mēs darām mācot un audzinot bērnu, mums ir jāpavada ar iekšējām izjūtām, ar iekšējām sajūtām, arī ar iekšēju gribas sarosīšanos, kas zināmā mērā skanētu līdzī apakšējā oktāvā, bet netiek realizētas. Mums jāapzinās: augošajā bērņā pamazām attīstās Es un astrālais ķermenis; no iedzimtības te jau ir ēteriskais ķermenis un fiziskais ķermenis. Tagad ir labi, ja mēs domājam: fiziskais ķermenis un ēteriskais ķermenis ir tādi, ka tie vienmēr tiek īpaši kopti no galvas uz leju. Galva izstaro to, kas īstenībā rada fizisko cilvēku. Ja mēs veicam pareizās audzināšanas un mācīšanas procedūras ar galvu, tad mēs vislabāk kalpojam augšanas organizācijai. Ja mēs bērnu mācām tā, ka no visa cilvēka izceļam galvas elementu, tad pareizais no galvas pāriet locekļos: cilvēks labāk aug, labāk mācās staigāt un tā tālāk. Un tā mēs varam teikt: tas plūst lejā fiziskajā un ēteriskajā, ja lietišķā veidā izveidojam visu, kas attiecas uz augšējo cilvēku. Ja mums ir sajūta, veidojot rakstīšanu un lasīšanu vairāk intelektuālā veidā, ka bērns nāk mums pretī, uzņemot to, ko mēs viņam mācām, tad mēs no galvas to iesūtīsim pārējā ķermenī. Bet Es un astrālais ķermenis tiek veidoti no apakšas uz augšu, ja audzināšanā ir iekļauts viss cilvēks. Spēcīga Es sajūta rastos, piemēram, tad, ja bērnam starp 3 un 4 gadu vecumu sniegtu elementāru eiritmiju. Tad tas pārņemtu cilvēku, un viņa būtībā ielauztos īsta Es–sajūta. Un ja viņš saņem daudz stāstīta, par ko jāpriecājas vai kas dara sāpes, tad tas, izejot no apakšējā cilvēka, veido astrālo ķermeni. Lūdzu, reflektējiet reiz intīmāk uz saviem pašu pārdzīvojumiem. Es domāju, ka jūs visi esat guvuši šādu pieredzi: ja esat izgājuši uz ielas un kaut kas jūs ir ļoti nobaidījis, tad esat nobaidījušies ne tikai ar galvu un sirdi, bet tad esat nobaidījušies arī ar locekļiem un arī tajos sajūtāt izbailes. No tā jūs varēsiet secināt, ka pakļaušanās kaut kam, kas izraisa jūtas un afektus, pārņem visu cilvēku, ne tikai sirdi un galvu.

Tā ir patiesība, ko audzinošajam un mācošajam jāuzlūko īpaši uzmanīgi. Viņam jāseko tam, lai tiktu aptverts viss cilvēks. Tādēļ par pasaku un leģendu stāstīšanu domājiet

no šī redzes viedokļa, un lai jums ir pareiza sajūta par to, ka, stāstot pasaku pēc savas paša noskaņas, jūs stāstīsiet tā, ka bērns kaut ko no stāstītā izjutīs visā ķermenī. Pie tam jūs tiešām vērsaties pie bērna astrālā ķermeņa. No astrālā ķermeņa kaut kas staro augšā galvā, ko bērnam būtu jāizjūt tur. Jābūt sajūtai, ka tiek aptverts viss bērns un ka tikai no sajūtām, no pārdzīvojumiem, kurus ierosina, būtu jānāk sapratnei par stāstīto. Tādēļ aplūkojiet to kā ideālu, ka, kad jūs stāstāt bērnam pasakas vai leģendas, vai kad nodarbojaties ar viņu gleznojot, zīmējot, tad nevis izskaidrojiet, nevis iedarbojieties jēdzieniski, bet gan ļaujiet tikt aptvertam visam cilvēkam, un lai tad bērns iet no jums prom un tikai pēc tam pats no sevis nonāk pie lietu sapratnes. Tātad mēģiniet Es un astrālo ķermeni audzināt no apakšas uz augšu tā, ka galva un sirds seko tikai pēc tam. Mēģiniet nekad nestāstīt tā, ka jūs reflektējat uz galvu un prātu, bet gan stāstiet tā, ka izsaucat bērnam zināmas klusas trīsas – zināmās robežās – tā, ka izsaucat visu cilvēku aptverošu prieku vai nepatiku, ka tie vēl turpina izskanēt, kad bērns jau ir aizgājis, un tikai tad tas pāriet saprašanā un interesē par to. Mēģiniet caur visu sevi kopumā iedarboties uz bērniem. Nemēģiniet interesi ierosināt mākslīgi, rēķinoties ar sensācijām, bet gan mēģiniet ar to, ka radāt iekšēju saikni ar bērniem, ļaujiet interesei rasties no bērna paša būtības.

Kā to var darīt ar veselu klasi? Ar vienu atsevišķu bērnu tas izdodas salīdzinoši viegli. Vajag tikai, lai bērns būtu mīļš, vajag tikai to, ko ar viņu dara, izpildīt mīlestībā uz viņu, tad tas aptver visu cilvēku, ne tikai sirdi un galvu. Ar veselu klasi tas nav grūtāk, ja skolotājs pats ir aizrāvis ar šīm lietām, ja pats nav aizrāvis tikai sirdi un galvā. Nemat vienkāršu piemēru: es gribu bērnam izskaidrot dvēseles tālākdzīvošanu pēc nāves. Es nekad neizskaidrošu to bērnam, tikai izlikšos pats savā priekšā, ja sāksu klāstīt teorijas. Nekāda veida jēdzieni bērnam pirms 14 gadu vecuma nevar iemācīt neko par nemirstību. Bet es varu viņam teikt: paskaties uz šo tauriņa kūniņu. Tur nekas nav iekšā. Tur iekšā bija tauriņš, bet tas ir izlīdis ārā. – Es varu viņam parādīt arī šo norisi un ir labi demonstrēt bērnam šādas metamorfozes. Tagad es varu salīdzināt: iedomājies, ka tu pats tagad esi tāda kūniņa. Tava dvēsele ir tevī, vēlāk tā izlaužas ārā, izlauzīsies ārā kā tauriņš no kūniņas. – Tas, protams, ir naivi teikts. Tagad jūs varat ilgi par to runāt. Bet, ja jūs tam neticat pats, ka tauriņš attēlo cilvēka dvēseli, tad jūs bērnam ar šādu salīdzinājumu daudz nenasniegsiet. Jūs arī nedrīkstēsiet ienest tajā tādu skaidru nepatiesību, ka uzskatāt šo lietu tikai par tīri cilvēciski izdarītu salīdzinājumu. Tas nav nekāds tāds salīdzinājums, bet gan viens no dievišķās pasaules kārtības faktiem. Šīs abas lietas nav mūsu intelekta izveidotas. Un ja mēs pret šīm lietām pareizi izturamies, tad mācāmies ticēt faktam, ka dabā visur ir salīdzinājumi garīgi–dvēseliskajam. Ja mēs kļūstam vienoti ar to, ko mācām bērnam, tad mūsu darbošanās pārņem visu bērnu. Šī vairs–nospēja–justies–ar–bērnu, bet gan ticēšana tikai–pārveidošanai kaut kādā *ratio*, kurai mēs paši neticam, tas ir tas, kā dēļ mēs tik maz iemācām bērnam. Mums pašiem ar savu izpratni pret faktiem ir jāattiecas tā, ka mēs, piemēram, ar tauriņa izlīšanu no kūniņas, ienesam bērnam dvēselē nevis patvaļīgu tēlu, bet gan mūsu apjēgtu un ticētu dievišķo pasaules varu dotu piemēru. Bērnam ir jāsaprot nevis no auss uz ausi, bet gan no dvēseles uz dvēseli. Ja jūs to ievērojiet, tad ar to tiksiet tālāk.

Otrā lekcija

Štutgarte, 1919. gada 22. augusts

Par valodu – cilvēka saistība ar kosmosu.

Tagad mums pamazām jāveido tālāk tās lietas, ko vakar ieskicējām. Jūs droši vien no vakar sniegtā redzējāt, ka pat specifiskās mācību lietās daudz kam jātiek pārveidotam un atjaunotam.

Padomājiet, atceroties to, ko es jums teicu tikko iepriekšējā stundā. Īstenībā, ja patur prātā tikko teikto, jūs variet uztvert cilvēku kā būtni, kas nes sevī trīs pavardus, kuros visur tiekas antipātija un simpātija. Tā mēs tāpat varam teikt, ka jau galvā tiekas antipātija un simpātija. Mēs varam vienkārši shematiski teikt: pieņemsim, ka kādā noteiktā vietā galvā nervu sistēmā pirmo reizi rodas pārtraukums, iekšā plūst maņu uztvērumi, tos satiek antipātija no cilvēka. Šādā gadījumā jūs redzat, ka katra atsevišķa sistēma atkal jādomā visā cilvēkā, jo maņu darbība kā tāda faktiski ir smalka locekļu darbība tā, ka maņu sfērā vispirms valda simpātija, un no nervu sistēmas tiek sūtīta ārā antipātija. Ja jūs iztēlojaties redzi, tad acī pašā attīstās sava veida simpātija – acs asinsvadi; šo simpātiju caurstaro antipātija – acs nervu sistēma. Tādējādi rodas redze.

Bet otra, mums šobrīd svarīgāka simpātijas un antipātijas tikšanās vieta atrodas cilvēka viducī. Te atkal tiekas simpātija un antipātija tā, ka mums arī cilvēka vidējā sistēmā, krūšu sistēmā, ir simpātijas un antipātijas tikšanās. Pie tam atkal ir nodarbināts viss cilvēks, jo, kamēr mūsos antipātija un simpātija tiekas krūtīs, mēs to apzināmies. Bet jūs arī ziniet, ka šī tikšanās izpaužas tādējādi, ka mēs, teiksim, pēc kāda iespaida ātri izdarām refleksīvu kustību, daudz pie tam nepārdomājot, bet gan ātri atgrūžam, vienkārši instinktīvi, kaut ko, kas mūs apdraud. Tādas vairāk zemapziņas refleksīvas kustības tad atspoguļojas arī smadzenēs, dvēselē, un tāpēc tas viss iegūst zināmu tēla raksturu. Tēlos mēs pavadām līdzīgi to, kas mūsu krūšu organizācijā norisinās kā simpātijas un antipātijas tikšanās. Tādēļ mēs arī vairs tā īsti nepazīstam, ka tas balstās uz simpātijas un antipātijas tikšanos. Bet krūtīs norisinās kaut kas, kas ir ārkārtīgi stipri saistīts ar visu cilvēka dzīvi. Norisinās simpātijas un antipātijas tikšanās, kas ārkārtīgi nozīmīgi ir saistīts ar mūsu ārējo dzīvi.

Mēs visā cilvēkā attīstām zināmu darbību, kura darbojas kā simpātija, kura ir simpātijas darbība. Un šai simpātijas darbībai mēs ļaujam nepārtraukti sajaukties mūsu krūšu cilvēkā ar kosmisko antipātijas darbību. Šīs simpātiskās un antipātiskās darbības izpausme, tām tiekoties, ir cilvēciskā runa. Un skaidrs šīs simpātijas un antipātijas tikšanās krūtīs pavadījums smadzenēs ir valodas saprašana. Mēs saprotot sekojam runai. Runājot, pamatā ņemot, notiek darbība, kura norisinās krūtīs, un paralēli notiekoša darbība, kura norisinās galvā; tikai krūtīs šī darbība ir daudz reālāka; galvā tā ir pavājināta līdz tēlam. Runājot jums faktiski nepārtraukti notiek krūšu darbība, un vienlaicīgi to pavada tēls, kas rodas galvas darbībā. No tā jūs viegli atzīsiet, ka runāšana, pamatā ņemot, balstās uz nepārtrauktu simpātijas un antipātijas iedarbības ritmu, tāpat kā jušana. Runāšana arī pamatos ir noenkurota jušanā. Un tas, ka valodai ir ar domām sakrītošs saturs ceļas no tā, ka mēs sajūtu saturu pavadām ar izziņas saturu, ar priekšstatu saturu. Bet saprasta valoda tiek tikai tad, kad tā tiešām vispirms tiek uztverta kā noenkurota cilvēka sajūtās.

Faktiski valoda divkārši ir noenkurota cilvēka jūtās. Pirmkārt, visā tajā, ko cilvēks no savām sajūtām nes pretī pasaulei. Ko no savām sajūtām cilvēks nes pretī pasaulei? Ņemsim kādu skaidru sajūtu, kādu skaidru sajūtu niansi, piemēram, brīnīšanos, izbrīnu. Kamēr mēs dvēseliski paliekam cilvēkā, šajā mikrokosmosā, tikmēr mums ir darīšana ar brīnīšanos, izbrīnu. Ja nonākam tādā stāvoklī, ka varam atjaunot kosmiskās attiecības, kosmiskos sakarus, kas var būt saistīti ar šo izbrīna sajūtu niansi, tad izbrīns kļūst par “o”. Skaņa “o”, pamatā ņemot, nav nekas cits kā elpošanas iedarbība mūsos tā, ka iekšienē šī

elpošana tiek uztverta kā brīnīšanās, izbrīns. Tāpēc jūs variet “o” uztvert brīnīšanās, izbrīna izpausmi.

Ārējais pasaules apskata veids pēdējā laikā arī valodu vienmēr ir pievienojis ārējam. Ir jautāts: kur rodas kopsakarības starp skaņām un to, ko šīs skaņas nozīmē? Neviens nav aizdomājies līdz tam, ka visas lietas šajā pasaulē atstāj iespaidu uz cilvēka sajūtām. Katra lieta kaut kādā veidā darbojas uz cilvēka sajūtām, kaut arī bieži pavisam nemanāmi, tā, ka tas paliek pa pusei neapzināts. Bet mēs nekad neatradīsim kādu lietu, ko apzīmējam ar vārdu, kurā ir skaņa “o”, ja šī lieta kaut kā mūsos nerada izbrīnu, kaut arī šis izbrīns būtu pavisam nemanāms. Ja jūs sakiet “Ofen” (krāsns – latv.), tad jūs sakiet vārdu, kurš satur “o”, tāpēc, ka “Ofen” ir kaut kas, kas jūsos liek izpausties vieglam izbrīnam. Šādā veidā valoda ir pamatota cilvēka sajūtās. Jums ar visu pasauli ir sajūtu attiecības, un jūs dodat visai pasaulei tādas skaņas, kas kaut kādā veidā izpauž šīs sajūtu attiecības.

Parasti tieši šīs lietas uztver ļoti ārišķīgi. Domā, ka valodā atdarina, kā rej vai rūc dzīvnieks. Pēc tā izveidoja teoriju, slaveno lingvinistisko “vau–vau–teoriju”, no kuras seko, ka viss tiek atdarināts. Bīstamais šajās teorijās ir tas, ka tās ir ceturtdaļpatiesības. Kad es atdarinu suni un saku “vau–vau” – tur ir nianse, kas izpaužas skaņā “au” –, tā es sevi pārceļu suņa dvēseles stāvoklī. Nevis pēc šīs teorijas, bet gan pa apkārtceļu, pārceļot sevi suņa dvēseles stāvoklī, tiek veidota šī skaņa. – Cita teorija ir tāda, kas tic, ka katrā priekšmetā šajā pasaulē ir savs tonis, kā savs tonis, ir piemēram, zvanam. Uz šāda pieņēmuma pamata ir izveidota tā saucamā “bimbam–teorija”. Šīs abas teorijas, vauvau–teorija un bimbam–teorija, tiešām pastāv. Bet saprast cilvēku var tikai tad, ja pieņem to, ka valoda ir sajūtu pasaules, sajūtu attiecību, ko mēs attīstām pret lietām, izpausme.

Cita nianse pret lietām ir tā sajūtu nianse, kas mums ir pret tukšo vai arī pret melno, kas arī ir radniecisks tukšajam, vai arī kas mums ir pret visu to, kas ir radniecisks melnajam: tā ir baiļu nianse, izbailu nianse. Tā izpaužas caur “u”. Pret pilno, balto, gaišo un visu to, kas ir radniecisks gaišajam, mums ir apbrīnošanas un godināšanas sajūtu nianse: “a”. Ja mums ir sajūta, ka jāaizsargājas no kāda ārēja iespaida, zināmā mērā ir jānovēršas no tā, lai pašiem sevi pasargātu, tā tad mums ir pretestības izrādīšanas sajūta, tad tas izpaužas ar “e”. Un ja, savukārt, mums ir pretējās – pievēršanās, tuvošanās, saplūšanas sajūtas, tad tas izpaužas ar “i”.

Ar to mums ir – visu atsevišķo vēl apskatīsim vēlāk, tāpat arī divskaņus – svarīgākie patskaņi, pie tam varētu vēl apskatīt tikai vienu patskani, kurš eiropiskajā apkārtņē ir mazāk izplatīts un kurš izpauž ko stiprāku nekā visi pārējie. Ja jūs pamēģināsi iegūt patskani tādējādi, ka ņemsi skaņu, kurā faktiski ieskanas a, o un u, tad tas nozīmē gan vispirms baidīties, bet tomēr iekļauties tajā, no kā vispirms bija jābaidās. Tā būtu augstākā godbijība, kura izpaustos ar šo skaņu. Šī skaņa īpaši orientālajās valodās tiek ļoti bieži lietota, bet tas arī pierāda, ka orientālie cilvēki var attīstīt daudz godbijības, kamēr vakarzemju valodās šī skaņa izpaliek, jo tur ir cilvēki, kam godbijība dvēselei vispār nepiestāv.

Tā mēs esam ieguvuši priekšstatu par to, kas kā iekšēja dvēseles kustība izpaužas patskaņos. Visi patskaņi izpauž iekšējas dvēseles kustības, kas izdzīvo simpātijā pret lietām. Jo, pat kad mums ir bail no kādām lietām, tad tomēr šīs bailes pamatojas kaut kādā slepenā simpātijā. Mums šo baiļu nebūtu vispār, ja pret šīm lietām mums nebūtu slepenas simpātijas. Apskatot šīs lietas, jums tikai viens jāņem vērā. Salīdzinoši viegli ir novērot, ka “o” ir kaut kā saistīts ar brīnīšanos, ka “u” – ar bailēm un izbailēm, ka “a” – ar godināšanu un apbrīnu, ka “e” ar pretestības izrādīšanu, ka “i” ar tuvošanos un ka “aou” ar godbijību. Bet novērošanu jums aizplīvuros tas, ka jūs viegli varat sajaukt sajūtu niansi, kāda ir skaņu dzirdot, ar to, kas ir to izrunājot. Tās abas ir atšķirīgas. Niansēm, par kurām es runāju, jāņem vērā, ka tās der skaņas izteikšanai. Tā tad, ja kādam grib kaut ko paziņot ar skaņu, tad tas ir spēkā. Ja grib kādam pateikt, ka tev pašam bija bailes, tad to izsaka ar “u”. Tā nav tā pati nianse, ja bailes ir pašam, vai ja grib radīt bailes citam, izsaucot skaņu

“u”. Jūs daudzkārt vairāk iedarbosieties paši uz sevi, ja gribēsiet radīt bailes, piemēram, sakot bērnam: u–u–u! To ir svarīgi ņemt vērā valodas sociālajās kopsakarībās. Ja jūs to ņemat vērā, tad viegli varat nonākt pie šiem novērojumiem.

Kas te tiek justs, ir tīri iekšējs dvēseles process. Šis dvēseliskais process, kas īstenībā caurcaurēm balstās uz simpātijas iedarbību, var satikties ar antipātiju no ārpuses. Tas notiek ar konsonantiem, ar līdzskaņiem. Kad mēs savienojam līdzskani ar patskani, tad vienmēr sapludinām kopā simpātiju un antipātiju, un mūsu mēle, lūpas un aukslējas faktiski ir tāpēc, lai darbotos kā antipātijas orgāni, lai aizturētu lietas. Ja mēs runātu tikai un vienīgi patskaņos, tad mēs būtu tikai padevības pilni pret lietām. Mēs īstenībā saplūstu ar lietām kopā, kļūtu ļoti neegoistiski, jo attīstītu visdziļāko simpātiju ar lietām; tikai sajūtās niansējot simpātiju, kad mums, piemēram, ir bailes vai vilšanās, mēs varētu drusku norobežoties no lietām, bet šajā norobežošanās būtu iekšā simpātija. Tāpat kā patskaņi attiecas uz skaņām no mums pašiem, tā līdzskaņi attiecas uz lietām, te lietas skan līdzī.

Tāpēc jūs atklāsi, ka patskaņus jāmeklē kā sajūtu nianšes. Līdzskaņus, kā f, b, m un tā tālāk, jāmeklē kā ārējo lietu atdarinājumus. Tātad, kad es jums vakar parādīju f vārdā Fisch (zivs), man bija taisnība tiktāl, ciktāl es atdarināju ārējās zivs formu. Līdzskaņus vienmēr var attiecināt uz ārīšķīgu lietu atdarinājumiem, turpretī patskaņus uz pavisam elementārām cilvēka sajūtu nianšu izpausmēm pret lietām. No tā jūs variet uztvert valodu tieši kā antipātijas un simpātijas tikšanos. Simpātijas vienmēr ir patskaņos, antipātijas vienmēr ir līdzskaņos.

Mēs varam valodas veidošanos apskatīt arī kādā citā veidā. Varam teikt: kas tā īsti ir par simpātiju, kas izpaužas krūšu cilvēkā tā, ka tas var apturēt antipātiju un ka galvas cilvēks to tikai pavada? Tam pamatā ir patiesi muzikālais, kas ir pārgājies zināmu robežu. Muzikālais ir pamatā un iet pāri zināmai robežai, savā veidā pārlec pāri sev, kļūst vairāk nekā muzikālais. Tas nozīmē: ciktāl valoda sastāv no patskaņiem, tiktāl tajā ir muzikālais; ciktāl tā sastāv no līdzskaņiem, no konsonantiem, tiktāl tajā ir plastiskais, gleznieciskais. Un runāšanā ir īsta sintēze, patiesa saistība starp muzikālajiem un plastiskajiem elementiem cilvēkā.

No tā jūs varat redzēt, ka runā ar sava veida neapzinātu niansi izpaužas ne tikai veids, kādi ir atsevišķi cilvēki, bet, proti, arī kādas ir cilvēku kopības. Vācu valodā mēs sakām “Kopf”(galva – latv.). Galva visā savā kopsakarā izpauž apaļo, izpauž formu. Tāpēc mēs ne tikai par cilvēka galvu sakām “Kopf”, bet sakām arī “Kohlkopf”(kāpostgalviņa – latv.). Vācu valodā mēs ar vārdu “Kopf” izsakām formu. Romānis neizsaka galvas formu; viņš saka “testa” un ar to izsaka dvēselisko. Viņš izsaka, ka galva ir apliecinošā, pārbaudošā, konstatējošā. Viņš apzīmējumu galvai ņem no pavisam citiem pirmcēloņiem. Viņš norāda uz rakstura simpātiju no vienas puses un antipātijas saaugšanu ar ārējo no otras puses. – Pamēģiniet vispirms noskaidrot pamatpatskanī, kur ir atšķirība: Kopf, o = izbrīns, brīnīšanās! Kaut kas no izbrīna, brīnīšanās dvēselē ir pret visu apaļo, jo apaļais pats par sevi ir saistīts ar visu, kas izsauc brīnīšanos, izbrīnu. Ņemiet “testa”: e = izdarīt pretestību. Ir jāaplūcinās, jāizdara pretestība, kad otrs kaut ko apgalvo; citādi jau saplūstu ar viņu. Šī sajūtu nianse ļoti labi izpaužas, ja pārbauda tautas raksturu ar vārdu “galva”.

Ja ņemsiet šīs lietas vērā, tad tiksiet aizvirzīti prom no abstrakcijas skatīties uz to, kas ir leksikonā: vienā valodā šāds vārds, otrā valodā tāds vārds. Bet atsevišķo valodu vārdi nāk no pavisam citām attiecībām. Tā ir tīra ārīšķība, ja tos gribētu vienkārši salīdzināt, un leksikogrāfiskā tulkošana, pamatā ņemot, ir vissliktākā tulkošana. Ja mums vācu valodā ir vārds “Fuss” (pēda – latv.), tad tas ir saistīts ar to: mēs uzminam, taisām tukšumu, nospiedumu (grumbu). “Fuss” ir saistīts ar iespaidumu (Furche). Mēs ņemam apzīmējumu pēdai no tā, ko tā dara, no nospiedumu–taisīšanas. Romāņu valodas “pes” savukārt ņem to no stingras stāvēšanas, stāvēšanas punkta (viedokļa). Šī, pedagogijai ārkārtīgi noderīgā lingvistika, kas būtu nozīmes lingvistika, tādas mums zinātnē vispār

vēl nav, un mēs jau varam atbildēt uz jautājumu: kāpēc šīs lietas, kas tiešām varētu praktiski palīdzēt, mums zinātnē vēl nav?

Tādas mums nav tāpēc, ka vēl neesam tajā, kas vajadzīgs piektajam pēcatlantīdas laikmetam, īpaši audzināšanā. Ja jūs uztveriet valodu šādā veidā, kā norādošu uz iekšējo patskaņos, norādošu uz ārējo līdzskaņos, tad jūs spēsiet viegli atrast zīmējumus līdzskaņiem. Tad jums nevajadzēs izmantot tikai to, ko nākošajās stundās es parādīšu kā bildes līdzskaņiem, bet bildes jūs varēsiet veidot paši, un tad jūs paši iegūsiet iekšējo kontaktu ar bērniem, kas ir daudz labāk, nekā kad jūs pieņemtu tikai ārējo bildi.

Šādā veidā mēs esam atzinuši valodu kā cilvēka attiecības ar Kosmosu. Jo cilvēks pats par sevi, apbrīnojot, brīnoties, paliktu uz vietas; jo tikai attiecības ar Kosmosu izsauc apbrīnu, brīniņšanos pret to, kas tajā skan.

Tā cilvēks noteiktā veidā ir iesaistīts Kosmosā, un jau ar pavisam ārējiem apsvērumiem ir iespējams novērot šo cilvēka iekļautību Kosmosā. Ko es tagad saku, to saku tāpēc, ka – kā jūs jau no vakardienas lekcijas redzējāt – daudz ir atkarīgs no tā, kā mēs sajūtās attiecamiem pret topošo cilvēcisko būtņi, kā mēs topošajā cilvēka būtņē tiešām varam godināt visa Kosmosa mīklainu atklāsmi. Ka mēs kā audzinātāji un skolotāji varam sevī attīstīt šo sajūtu, no tā ir neiedomājami daudz kas atkarīgs.

Apskatīsim no nedaudz plašāka redzes viedokļa nozīmīgo faktu, ka cilvēks izdara ap 18 ieelpām minūtē. Cik tas ir 4 minūtēs? $18 \times 4 = 72$ ieelpas. Cik ieelpas cilvēks izdara dienā? $18 \times 60 \times 24 = 25920$ ieelpas dienā. Bet es varu to izrēķināt arī tā, ka ņemu ieelpu skaitu 4 minūtēs, tas ir 72. Tad, tā vietā, lai reizinātu ar 24 un 60, jāreizina tikai ar 6×60 , tas ir, ieelpu skaits 4 minūtēs jāreizina ar skaitli 360 un tad tāpat iegūst 25920 ieelpas dienā, jo $360 \times 72 = 25920$. Var teikt: 4 minūtēs elpošanas process – ieelpot, izelpot, ieelpot, izelpot – zināmā mērā ir mazs dienas process, un, kad mēs šo skaitli reizinājam ar 360, tad iegūtā summa 25920 ir kā gada process, un diena ar 24 stundām ir viens gads mūsu elpošanai. Tagad ņemiet mūsu lielāko elpošanas procesu, kas ir mūsu ikdienas maiņa starp nomodu un miegu. Ko tad, pamatā ņemot, nozīmē nomods un miegs? Nomods un miegs nozīmē, ka mēs kaut ko izelpojām un ieelpojām. Mēs izelpojām Es un astrālo ķermeni iemiegot, un atkal tos ieelpojām pamostoties. To mēs darām katras 24 stundas. Ja ņemam dienu, tad, lai iegūtu gadu, mums tas jāreizina ar 360. Tas nozīmē, ka mēs gada laikā paveicam ar šo elpošanu kaut ko līdzīgu kā ar mazo elpošanas procesu dienā, pie tam mēs reizinājam ar 360 to, kas notiek 4 minūtēs; ja mēs reizinām ar 360 laiku starp pamošanos un iemigšanu, kas notiek dienas laikā, tad iegūstam to, kas notiek vienā gadā; un ja mēs tagad reizinām 1 gadu ar mūsu caurmēra dzīves ilgumu, tātad ar 72, tad atkal iegūstam 25920. Tagad mums īstenībā ir jau divkārtš elpošanas process: mūsu ieelpošana un izelpošana, kas notiek 72 reizes 4 minūtēs un 25920 reizes dienā; mūsu uzmošanās un iemigšana, kas notiek katru dienu, 360 reizes gadā un 25920 reizes visā mūsu dzīvē. – Tad jums vēl ir trešā elpošana, ja seko Saulei tās riņķojumā. Jūs ziniet, ka punkts, kurā Saule pavasarī uzlec, ar katru gadu ir pabīdīts gabaliņu tālāk, un šādā veidā Saule apiet visu ekliptiku 25920 gados; tātad arī šeit ir skaitlis 25920 planetārā pasaules gadā.

Kā mūsu dzīve ir iesaistīta pasaulē? Vidēji mēs dzīvojam 72 gadus. Pareizinot šo skaitli ar 360 jūs atkal iegūsiet 25920. Tātad variet stādīties priekšā, ka platoniskais gads, Saules pasaules gaita, kas noslēdzas 25920 gados, ir kā viena diena mūsu, cilvēku dzīvē, tā ka mēs, dzīvojot šo dzīvi, varam uzskatīt par vienu elpas vilcienu to procesu, kas visā pasaules telpā ir kā viens gads, ka mēs savu cilvēka dzīves ilgumu varam saprast kā vienu dienu lielajā pasaules gadā, tā ka mēs varam atkal godināt mazāko procesu kā lielā kosmiskā procesa kopiju. Ja to apskata precīzāk, tad no platoniskā gada, no tā, kas notiek platoniskajā gadā, dabū visa procesa kopiju, kas norisinās no senā Saturna attīstības, cauri Saules, Mēness, Zemes attīstībai līdz pat Vulkānam. Bet visi procesi, kas norisinās šeit ieskicētajā veidā, ir sakārtoti kā elpošanas procesi pēc skaitļa 25920. Un tajā, kas mūsos norisinās laikā no pamošanās līdz iemigšanai, savukārt ir izteikts, kas norisinājās Mēness

attīstības laikā, kas norisinās Zemes attīstības laikā, kas norisināsies Jupitera attīstības laikā. Te izpaužas tas, kas mūs padara piederīgus ārpuszemiešiem. Un kas izpaužas mūsu mazākajā elpošanas procesā, kas izpaužas 4 minūtēs, tajā darbojas tas, kas mūs padara par Zemes cilvēkiem. Tātad mums jāsaprot: mēs esam Zemes cilvēki caur mūsu elpošanas procesu; mēs esam Mēness, Zemes un Jupitera cilvēki mūsu nomoda un miega maiņā; un mēs esam kosmiski cilvēki tāpēc, ka mūsu dzīves gaita ir iesaistīta pasaules gada attiecībās. Kosmiskajai dzīvei, visai planētu sistēmai, viens elpas vilciens aptver vienu dienu mūsu esamībā, un 72 mūsu dzīves gadi ir viena diena būtnei, kuras orgāni veido planētu sistēmu. Ja jūs tiekat pāri ilūzijai, ka esat ierobežots cilvēks, ja jūs uztveriet sevi kā procesu, kā norisi Kosmosā, kā tas ir īstenībā, tad varat teikt: es pats esmu Kosmosa viens elpas vilciens.

Ja jūs to uztverat tā, ka teorētiskais pie tam jums ir augstākā mērā vienaldzīgs, ka tā ir tikai norise, un ka jums zināmā mērā tikai vienu reizi bija vēlēšanās kaut ko tādu dzirdēt, bet ja jūs no tā paņemat līdzi sajūtu: bezgalīgas godbijības sajūtu pret to, kas noslēpumaini izpaužas katrā cilvēciskā būtībā, tad šī sajūta jūsos sablīvēsies līdz tam, kam ir jābūt mācīšanas un audzināšanas pamatā. Nākotnes audzināšanā mēs nevaram rīkoties tā, ka pieaugušo ārējo dzīvi zināmā mērā ienesam audzināšanā. Tā ir bilde – šausmīga, augstākā mērā šausmīga, ka nākotnē uz demokrātisku vēlēšanu pamata parlamentā būtu jāsanāk kopā cilvēkiem, lai pieņemtu lēmumus mācīšanas un audzināšanas jautājumos, labākajā gadījumā kā pamatu pieņemot atzinumus no cilvēkiem, kuri šajā lietā arī nav iedziļinājušies vairāk kā no savas demokrātiskās izjūtas. Ja tā lieta īstenotos šādi, kā tas šobrīd notiek Krievijā, tad tas nozīmētu, ka Zeme zaudētu savu uzdevumu, tiktu atņemta savam uzdevumam, tiktu izrauta no pasaules telpas un arimanizēta.

Tagad ir laiks, kad to, kas pieder pie audzināšanas, ir jāiegūst no cilvēka un Kosmosa attiecību izziņas. Visa mūsu audzināšana jācaurauž ar sajūtu: mums pretī stāv topošais cilvēks, bet tas ir turpinājums tam, kas norisinājās pārjutekliskajā pirms cilvēka dzimšanas. Šai sajūtai jārodas no izziņas, kādai mēs bijām pieslēgušies, apskatot patskaņus un līdzskaņus. Šai sajūtai ir mūs jācaurauž. Un tikai tad, ja šī sajūta mūs tiešām caurauž, mēs tiešām varēsim pareizi mācīt. Jo nedomājiet, ka šī sajūta ir neauglīga! Cilvēks ir organizēts tā, ka ar pareizi orientētām sajūtām viņš pats dod sev virzošus spēkus no šīm sajūtām. Ja jūs neiegūstiet sev to, kas ļauj katru cilvēku uzlūkot kā kosmisku mīklu, tad iemantosiet tikai sajūtu, ka apskatīsiet katru cilvēku kā kādu mehānismu, un tieši tādu sajūtu, it kā cilvēks būtu tikai kāds mehānisms, attīstīšanā arī būtu Zemes kultūras pagrimums. Turpretī Zemes kultūras augšupeju var meklēt tikai tā, ka audzināšanas impulsus jācaurauž ar sajūtu par visa cilvēka kosmisko nozīmi. Bet šī kosmiskā sajūta mums radīsies tikai tā, kā jūs redzat, ka vispirms to, kas ir cilvēka jušanā, apskatām kā piederīgu laikam, kas ieslēgts starp dzimšanu un nāvi; tas, kas ir cilvēka priekšstats, mums uz vienu pusi norāda ārā pirmsdzimšanas laikā, un kas ir cilvēka gribā, tas norāda mums uz otru pusi, uz pēcnāves laiku, uz dīglī esošo nākotnes laiku. Kad mūsu priekšā ir trīskāršais cilvēks, tad mums jau ir – vispirms pirmsdzimšanas, tad tas, kas ir starp dzimšanu un nāvi, un trešais – pēcnāves, tikai pirmsdzimšanas iesniedz mūsu esamībā tēlaini, kamēr pēcnāves jau ir mūsos kā dīglis vēl pirms nāves.

Tikai ar šādām lietām jūs iegūstiet priekšstatu par to, kas notiek īstenībā, kad cilvēks stājas attiecībās ar cilvēku. Kad lasa kādu senāku pedagoģiju, piemēram, agrākajiem laikiem teicamo Herbarta pedagoģiju, vienmēr ir sajūta: cilvēki operē ar jēdzieniem, ar kuriem pie īstenības nemaz nevar tikt, viņi paliek stāvam ārpus īstenības. Ja tikai padomā, kā simpātija, Zemes nozīmē pareizi attīstīta, caurauž visu gribu, tātad tas, kas mūsos ir kā nākotnes, kā pēcnāves dīglis mūsu gribā, tiek caurausts ar mīlestību, ar simpātiju. Tādējādi it kā – bet nevis faktiski it kā, bet tiešām – viss, kas saistīts ar gribēšanu, lai tas varētu tikt pareizā veidā kavēts vai kopts, tam arī audzināšanā jāseko ar pavisam īpašu mīlestību. Mums būs jānāk palīgā simpātijai, kas jau ir cilvēkā, vērstoties pie viņa gribas. Kam tad, izejot no tā, ir jābūt īstenajam impulsam gribas audzināšanā?

Tas nevar būt nekas cits, kā pašam attīstīt simpātiju ar audzēkni. Jo labāku simpātiju mēs ar viņu attīstām, jo labākas metodes mums būs audzināšanā.

Un nu jūs teiksiet: tā kā sapratnes audzināšana ir pretmets gribas audzināšanai, jo sapratni caurauž antipātija, tad mums būs jāattīsta antipātija, kad audzinām savu audzēkni attiecībā uz sapratni, intelektu! Tas arī ir pareizi, tikai jums vajag to pareizi uztvert. Jums antipātiju ir jānostāda uz pareizā pamata. Jāmēģina pareizi apjēgt audzēkni pašu, ja gribat viņu pareizi audzināt priekšstatu dzīvei. Apjēgšanā jau ir antipātiskais elements, jo tas piederas šajā pusē. Kad jūs apjēdzat audzēkni, mēģiniet iejusties visās viņa būtības niansēs, tad jūs kļūstat par viņa sapratnes, izziņas audzinātāju un mācītāju. Tur jau ir antipātijas; tikai padariet šīs antipātijas labas, audzinot savu audzēkni. Un varat būt pavisam droši: mēs dzīvē nesatiekamies, ja tam nav kādi priekšnosacījumi. Kas ir ārējas norises, tas īstenībā vienmēr ir izpaušme iekšējam, kaut arī tas liktos dīvaini ārīšķīgajam pasaules uzskatam. Ka jums tagad ir jābūt te, lai mācītu un audzinātu valdorfbērņus un visu, kas ir ar to saistīts, tas tomēr tikai norāda uz šīs skolotāju grupas karmisku piederību šai bērnu grupai. Un pareizais skolotājs šiem bērniem jūs kļūsiet tāpēc, ka agrākos laikos jūs pret šiem bērniem esat attīstījis antipātiju, un no tā jūs atbrīvosieties tagad, audzinot šo bērnu sapratni. Un arī simpātijas mums jāattīsta pareizā veidā tā, ka mēs pareizi veicam gribas veidošanu.

Tieciēt skaidrībā: dubultbūtnē cilvēkā mēģiniet vislabāk iekļūt tā, kā mēs to mēģinājām savās semināra pārrunās. Bet jums jāmēģina iespieties visās cilvēka būtības pusēs. Ar to, ko mēģinājām seminārā, jūs kļūsiet tikai par labu bērna priekšstatu dzīves audzinātāju. Jūs kļūsiet labs audzinātājs viņa gribas dzīvei, ja mēģināsiet katru bērnu atsevišķi apņemt ar simpātiju, ar patiesu simpātiju. Šīs lietas arī pieder pie audzināšanas: antipātija, kura dara mūs spējīgus apjēgt – simpātija, kura mūs dara spējīgus mīlēt. Kad mums ir ķermenis ar vietām, kurās tiekas simpātija un antipātija, tad tas iesniedzas arī tajā cilvēku sociālajā saskarsmē, kas izpaužas audzināšanā un mācīšanā. To es lūdzu pārdomāt, izjust, tad rīt varēsim turpināt tālāk.

Trešā lekcija

Štutarte, 1919. gada 23. augusts

Par plastiski-tēlojošo un par muzikāli-dzejisko.

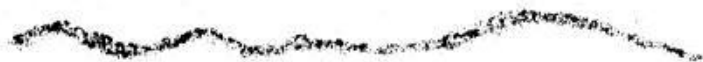
Es jau vakar vērsu uzmanību uz to, ka mācībām vajadzētu pamatoties uz zināmu māksliniecisku veidojumu, lai mācībās tiktu ievērots viss cilvēks, pirmām kārtām viņa gribas dzīve. No šādiem iztirzājumiem, kādus mēs te esam piekropuši, jūs bez iebildumiem piekritīsiet šādu pasākumu svarīgumam, un tālāk jūs atzīsiet, ka mācības jāierīko tā, lai nepārtraukti tiktu ņemts vērā, ka cilvēkā ir nedzīvais, atmirstošais, kam ir jātiek pārveidotam jaunā, dzīvīgā. Ja mēs tikai apskatām, tātad tuvojamies dabas un citām pasaules būtībām ar mūsu priekšstatiem, kas ir tēlaini, tad mēs vairāk esam iekšā atmiršanas procesā; ja mēs tuvojamies dabas un pasaules būtībām ar savu gribu, tad mēs esam iekšā atdzīvināšanas procesā. Tātad mums kā audzinātājiem būs uzdevums nepārtraukti atdzīvināt mirušo, pasargāt cilvēkā no pilnīgas atmiršanas nedzīvajam pretējo, jā, zināmā mērā apaugļot ar to, ko mēs varam attīstīt no gribas kā atdzīvinošu elementu. Tādēļ mēs nedrīkstam baidīties jau ar bērniem sākt ar zināmu mācību māksliniecisku veidošanu.

Bet viss, kas cilvēkam tuvojas mākslinieciski, savukārt sadalās divās plūsmās, plastiski-tēlojošajā plūsmā un muzikāli-dzejiskajā plūsmā. Šīs abas mākslas jomas: plastiski-tēlojošā un muzikāli-dzejiskā ir tiešām polāri atšķirīgas viena no otras, kaut arī tieši savā polārajā atšķirīgumā tās var labi savienoties augstākā sintēzē, augstākā vienotībā. Jūs droši vien zināsit, ka pasaules attīstībā šis duālisms mākslinieciskajā izpaužas pat saistībā ar rasēm. Jums tikai jāatceras zināmi *Heinriha Heines* iztirzājumi, kuri pievērsīs jūsu uzmanību šādam duālismam: ka viss, kas nāca no grieķu tautas vai bija radniecīgs ar to, tātad kas pēc rases bija izaudzis no grieķu tautas būtības, tam viseminētākajā ziņā ir ievirze uz plastiski-tēlniecisko pasaules veidošanā, kamēr viss, kas ir izaudzis no jūdaiskā elementa, tam ir īpaša ievirze uz īsteni muzikālo pasaules elementu. Tur jūs tātad atrodat šīs abas plūsmas sadalītas arī pēc rasēm, un kas ir jūtīgs pret šādām lietām, varēs tam ļoti labi izsekot mākslas vēsturē. Dabiski, ka vienmēr atkal rodas centieni, pareizi centieni, muzikālo savienot ar plastiski-tēlniecisko. Bet tiešām pilnībā savienoti tie varētu būt pilnīgi izveidotā eiritmijā, kur muzikālais un redzamais var kļūt par vienību – dabiski, ka ne tajos pirmsākumos, kuros mēs vēl esam, bet mērķos, kuri eiritmijai ir jāuzstāda. Tātad visā harmoniskajā cilvēka dabā jāņem vērā tas, ka viņā ir plastiski-tēlnieciskais, uz ko tiecas gribasveidīgais cilvēkā. Kā mēs tagad varam šo tendenci cilvēkā – kļūt plastiski-tēlojošam, pareizi raksturot?

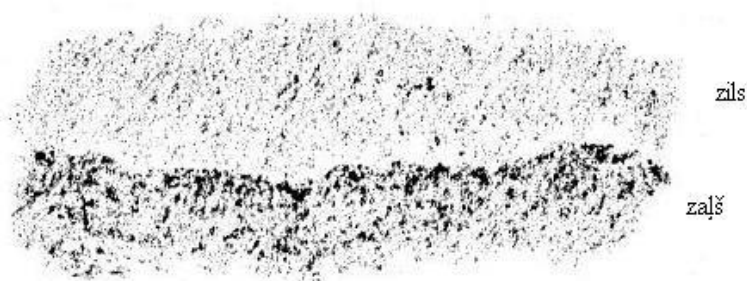
Ja mēs būtu tikai saprāta cilvēki, ja mēs pasauli apskatītu tikai ar mūsu priekšstatīšanās spēju, tad mēs pamazām pārvērstos par staigājošiem līķiem. Mēs tiešām šeit uz zemes radītu atmirstošu būtņu iespaidu. Tikai caur to, ka mēs jūtam tieksmi jēdzienos pamirstošo plastiski-tēlnieciski atdzīvināt ar fantāziju, mēs izglābjamies no šīs atmiršanas. Jums jāuzmanās visu gribēt unificēt abstraktā veidā, ja gribat būt īsti audzinātāji. Jūs nedrīkstat teikt: uz atmiršanu vērsto cilvēkā nevajadzētu attīstīt, vajadzētu izvairīties veidot cilvēkā jēdzienu, priekšstatu pasauli. Tas attiecībā uz garīgi-dvēselisko novestu pie tādas pašas kļūdas, kā, kad ārsti kā lieli pedagogi apskatītu kultūras attīstību un tad teiktu: kauli cilvēkā ir atmirstošais, tātad pasargāsim cilvēkus no šī atmirstošā, mēģināsim uzturēt kaulus dzīvīgus, mīkstus. Jūs redziet, šāds ārstu uzskats cilvēkus novestu pie tā, ka cilvēki kļūtu rahītiski, nevarot pildīt savu uzdevumu. Tas vienmēr ir nepareizs princips, ja grib rīkoties tā, kā to grib darīt daudzi teozofi un antropozofi, kad tiek runāts par Arimanu un Luciferu un viņu iespaidu uz cilvēces attīstību, tad viņi saka: tās ir lietas, kas kaitē cilvēka dabai, tātad no tām vajadzētu izsargāties. – Bet tas novestu pie tā, ka cilvēki tiktu izslēgti no visa, kam būtu viņus jākonstituē. Tāpat arī nedrīkst kavēt priekšstatveidīgā elementa izveidošanu; to ir jāizveido, bet nedrīkst izlaist no uzmanības loka, ka citu brīdi cilvēka dabai ir jātuvojas ar plastiski-tēlniecisko. No tā rodas vienotība.

Tā nerodas no tā, ka vienu pusi izdzēš, bet gan vienu attīstot blakus otrai. Šajā ziņā mūsaiķu cilvēki vēl nespēj vienoti domāt. No tā nāk arī tas, ka viņi nesaprot sociālā organisma trīsdalījumu. Sociālajai dzīvei pareizi ir tikai, ja garīgais, saimnieciskais un tiesiskais stāv blakus viens otram un ja vienotība veidojas un nevis rodas no tā, ka to abstrakti formē. Padomājiet tik, ko tas nozīmētu, ja ļaudis gribētu teikt: tā kā galva ir vienība un pārējais ķermenis arī, tad īstenībā cilvēkam nemaz nevajadzētu būt; vajadzētu izveidot galvu no pārējā cilvēka un ļaut tai brīvi kustēties pasaulē! Tā ir tikai pakalparīšana dabai, ja no vienpusībām ļauj rasties veselajam. Tad atklāj, piemēram, uzklājot zilo krāsu, ka tas ir zilajā pašā – raksturot visu, kas ir iekšējais. Tātad teiksim, no sava iekšējā kustošos eņģeli jums tad pašiem būs tieksme paturēt zilu, jo zilā nianses, zilā gaišais–tumšais, dvēselē izsauc kustības, kas nāk no dvēseliskā, sajūtām. Dzelteni–sarkanīgā krāsa dvēselē izsauc spīdēšanas sajūtu, kaut ko tādu, kas atklājas uz āru. Ja tātad kaut kas iedarbojas agresīvi, ja kaut kas parādās mūsu priekšā vilinoši, ja eņģelis grib mums kaut ko teikt, ja viņš grib runāt uz mums no saviem pamatiem, tad mēs to izpaužam ar dzelteni–sarkanīgajām niansēm. Elementārā veidā bērniem var droši norādīt uz šo krāsu dzīvīgi–iekšējo dabu.

Skolotājam pašam ir ļoti stipri jācauraužas ar to, ka tīrajā zīmēšanā jau ir kaut kas nepatiess. Vispatiesākais ir sajūtas tieši no krāsas, nedaudz nepatiesākas jau ir sajūtas no melni–baltā un visnepatiesākais ir zīmēšana. Zīmēšana kā tāda jau pilnībā tuvojas tam abstraktajam elementam, kas ir dabā kā atmirstošais. Zīmēt īstenībā mums vajadzētu tikai tā, ka mēs pie tam apzināmies: būtībā mēs zīmējam nedzīvo. Ar krāsām mums būtu jāglezno tā, ka mēs pie tam apzināmies: mēs no nedzīvā izsaucam dzīvo. – Kas tad galu galā ir horizonta līnija? Ja mēs vienkārši ņemam zīmuli un iezīmējam



horizonta līniju, tad tas ir kaut kas abstrakts, nogalinošs, nepatiess pret dabu, kurā vienmēr ir divas plūsmas: nedzīvais un dzīvais. Mēs izlobām ārā vienu no plūsmām un apgalvojam, ka tā esot daba. Bet ja es saku, ka redzu zaļo un ka redzu zilo, kuras nodalās viena no otras, tad horizonta līnija izaug no šo krāsu robežas, tad es saku patiesību. Tā jūs pakāpeniski nonāksiet pie tā, ka dabas formas tiešām rodas no krāsām



un ka tāpēc zīmēšana ir kaut kas abstrahējošs. Par šādām lietām vajadzētu radīt labu priekšstatu, labu sajūtu jau augošajā bērņā, jo tas atdzīvina visu viņa dvēseles dzīvi un rada pareizas attiecības ar ārpasauli. Ar to jau arī slimo mūsu kultūra, ka mums nav nekādu pareizu attiecību ar ārpasauli. Bet tādēļ nemaz nav nepieciešams, es gribētu teikt, mācot, savukārt pašam palikt vienpusīgam. Piemēram, būtu pavisam labi, ja mēs maz pa mazam varētu attīstīt iespēju no tīri abstrakti mākslinieciskā, ko cilvēks rada no savas patikas uz skaisto, pāriet uz konkrēti māksliniecisko, uz daiļamatniecisko, jo cilvēcei šodien ir ļoti nepieciešams iekļaut patiesi daiļamatniecisko vispārējajā kultūrā. Mēs taču tiešām 19. gadsimta laikā esam nonākuši tiktāl, ka mēs taisām mēbeles acīm, piemēram, krēslu taisām acīm, kamēr īstenībā tam vajadzētu būt ar tādu raksturu, ka to jūt, kad uz tā

sēž. Pēc tā tam ir jābūt veidotam. Krēslu ir jāizjūt, tam nav jābūt tikai skaistam, tam ir jābūt ar tādu raksturu, lai cilvēks varētu uz tā sēdēt. Visu sajūtu maņu un pat izveidoto sajūtu maņu kopāsaugšana ar krēslu – caur veidu, kādi ir roku balsti un tā tālāk, kad cilvēks meklē atbalstu krēslā –, tam visam vajadzētu izpausties krēslā. Ja tā dēļ varētu ieviest skolā prasmju mācīšanu ar izteikti daiļamatnieciskiem nolūkiem, tad ar to kultūrai būtu izdarīts liels pakalpojums. Jo apdomājiet tik, kā cilvēkam, kurš ir atklāts pret cilvēci, šodien kultūra rada lielas raizes, kad mēs redzam, kā, piemēram, šodienas abstraktums – tās neiestātos tad, ja mēs varētu realizēt savus nodomus –, kad šodien mūsu kultūru grib pārplūdināt sociālistiski noskaņotu cilvēku anticivilizācija: tad kultūrā vairs nebūs nekā skaista, tikai lietderīgais! Un ja cilvēki arī sapņo par skaisto – viņiem tomēr nebūs nekāda sajūta par to, ka mums, ejot pretī socializācijai, būs stiprāk nekā iepriekš jāuzsver skaistā nepieciešamība. To vajadzētu atzīt.

Tātad ar plastiski-tēlojošo elementu mācībās nevajadzētu skopoties. Tikpat maz vajadzētu skopoties ar to, lai tiešām tiktu sajūsts tas dinamiskais elements, kas izpaužas arhitektūrā. Te var ļoti viegli pieļaut kļūdu, ka šo vai to bērniem dod pārāk agri. Bet savā ziņā tam pat ir jānotiek. Es teicu dažus vārdus tiem bērniem, kuri bija brīvdienās Dornahā no Mīnhenes, skaitā 80, un kuriem pie Kisseleffas kundzes notika 12 eiritmijas stundas, un kuri tad to, ko bija iemācījušies, varēja parādīt daļai savu skolotāju un Dornahas antropozofiem. Bērni bija tiešām aizrāvušies, un, kad viss eiritmijas uzvedums, kurā bez tam bija arī mūsu Dornahas eiritmistu priekšnesumi, bija beidzies, bērni nāca klāt un jautāja: vai mūsu priekšnesums patika? – Viņiem tiešām bija tieksme kaut ko arī parādīt; tā bija tiešām skaista lieta. Es pēc to personu, kas to visu bija organizējuši, lūguma teicu dažus vārdus bērniem. Tas bija iepriekšējās dienas vakarā, pirms bērniem atkal bija jāatgriežas Mīnhenes pusē. Tur es teicu ļoti noteikti: es tagad saku kaut ko, ko jūs tagad vēl nesaprotat. Tikai nākotnē jūs to sapratīsiet. Bet ievērojiet to, kad jūs tagad nākotnē dzirdēsiet vārdu “dvēsele”, jo tagad jūs to vēl nevarat saprast. – Šī bērnu uzmanības vēršana uz kaut ko, ko viņi vēl nesaprot, kam vispirms ir jānobriest, tas ir ārkārtīgi svarīgi. Un aplams ir tikai tas princips, kas šodien tik ļoti ir izvirzīts priekšplānā: bērnam būtu jāmaņa tikai tas, ko viņš jau saprot – princips, kurš visas mācības padara nedzīvas. Jo dzīvīga audzināšana kļūst tikai tad, ja uzņemtais kādu laiku tiek nēsāts zem apziņā un tad pēc kāda laika tiek pacelts augšā. Tas audzināšanai no 7 līdz 15 gadu vecumā ir ļoti svarīgi; tad bērna dvēselē var iepilināt ļoti daudz tāda, kas var tikt saprasts tikai vēlāk. Tādēļ es lūdzu jūs, neuzskatiet par aplamu, ja jūs pārķāpjat bērna briedumu un apelējiet pie kaut kā, ko bērns var saprast tikai vēlāk. Pretējais princips mūsu pedagoģijā ir ienesis kaut ko nonāvējošu. Bet bērnam ir jāzina, ka ir jāgaida. Šo sajūtu, ka ar tā saprašanu, ko viņš jau tagad mācās, ir jāgaida, to bērnam arī var izsaukt. Tāpēc nebija nemaz tik slikti senākos laikos, ka toreiz bērniem vienkārši bija jāiemācās $1 \times 1 = 1$, $2 \times 2 = 4$, $3 \times 3 = 9$ un tā tālāk, tā vietā, lai mēs viņus, kā šodien, mācītu pie rēķināmās mašīnas. Šim principam – samazināt bērna sapratni, būtu jātiec lauztam. Tas, dabiski, var notikt tikai ar nepieciešamo taktu, jo nedrīkst pārāk attālināties no tā, ko bērns var mīlēt, bet viņš tiešām var uzņemt sevī ļoti daudz, tīri pēc mācošā autoritātes, par ko sapratne nāk tikai vēlāk.

Ja jūs sniegsiet bērnam plastiski-tēlojošo šajā veidā, tad redzēsiet, ka daudzko no nāvējošā varēsiet atdzīvīnāt.

Muzikālais elements, kas cilvēkā dzīvo jau no dzimšanas un kas, kā jau es teicu, īpaši laikā no 3 līdz 4 gadu vecumam izpaužas tieksmē uz dejošanu, pats par sevi ir gribas elements, nes sevī dzīvību. Bet, lai cik savādi tas neskanētu, tas ir patiesi, tas sākumā nes sevī tā, kā tas dzīvo bērnam, pārāk stipru dzīvību, apdullinošu dzīvību, dzīvību, kas viegli apdullina apziņu. Bērna attīstība no stiprā muzikālā ļoti viegli nonāk zināmā apdulluma stāvoklī. Tādēļ ir jāsaka: audzinošajam, kas sākas tad, kad izmanto muzikālo, ir jābūt nepārtrauktā, no cilvēka dabas izplūstošā dionīziskā iekšējā harmonijā ar apolīnisko. Ja nonāvējošajam ir jātiec atdzīvīnātam ar plastiski-tēlniecisko, tad augstākajā mērā

muzikāli dzīvajam ir jātiek pieklusinātam, lai tas pārāk stipri neaktivētu cilvēku muzikālajā. Tā ir tā sajūta, ar kuru mums bērnam būtu jādod muzikālais.

Tagad runa ir par to, ka cilvēka daba uz vienu vai otru pusi pēc karmas ir vienpusīgi izveidota. Tas it īpaši tiek pamanīts muzikālajā elementā. Bet es gribētu teikt, tas tiek tur pārāk stipri uzsvērts. Nevajadzētu pārāk stipri uzsvērt: tas ir nemuzikāls bērns, tas ir muzikāls. Protams, fakts kā tāds pastāv, bet izmantot to tagad kā konsekvenci, lai nemuzikālo bērnu nelaistu klāt nekam muzikālam un muzikālo audzināšanu ļaut saņemt tikai muzikāli veidotiem bērniem – tas ir caurcaurēm aplami, arī visnemuzikālākajiem bērniem vajadzētu vismaz būt klāt, kur tiek darīts kaut kas muzikāls. Pilnīgi pareizi ir, ka, muzikāli radot, arvien vairāk un vairāk ļauj uzstāties tiem bērniem, kas tiešām ir muzikāli. Bet būt klāt, attīstīt uztveres spēju, to vajadzētu arī nemuzikālajiem bērniem; jo varēs pamanīt, ka arī visnemuzikālākajam bērnam ir kāds muzikālu dotību atlikums, kas tikai sēž tiešām dziļi un var tikt pacelts augšā tikai mīlestības pilnu pieeju. To nekad nevajadzētu palaist garām, jo tas ir daudz patiesāk, nekā parasti domā, kas ir rakstīts kādā Šekspīra darbā: “Vīrs, kam nav mūzikas viņā pašā ... der nodevībai, laupīšanai un intrigām ... neuzticies tādām!” Tā ir ļoti pamatīga patiesība. Tādēļ nevajadzētu palaist garām neko, lai muzikālo dotu pat tiem bērniem, kas it kā skaitās nemuzikāli.

Bet vislielākā nozīme būs arī tam, tieši sociālā nozīmē, lai arī muzikālais tiktu kopts elementārā veidā, lai bērni tiktu mācīti bez apdullinošas teorijas caur elementāriem muzikālā faktiem. Bērniem vajadzētu saņemt skaidru priekšstatu par elementāri muzikālo, par harmonijām, melodijām un tā tālāk, izmantojot iespējami elementārus faktus, ar melodiju un harmoniju analizēšanu klausoties, tā lai muzikālajā visa mākslinieciskā uzbūvē to darītu tikpat elementāri, kā to dara arī plastiski–tēlojošajā, kur arī iesāk strādāt ar atsevišķām detaļām. Līdz ar to tiks mīkstināts tas, kas tik stipri iedarbojas muzikālajā: diletantisms, kaut gan nav noliedzams tas, ka arī muzikālajam diletantismam ir zināms noderīgums mūsu sociālajā kopdzīvē. Bez tā mēs nevarētu labi tikt uz priekšu, bet tam vajadzētu ierobežoties tikai ar uztverošajiem. Tieši ar to būtu iespējams parādīt muzikāli producējošo īsto nozīmi mūsu sociālajā kārtībā. Jo nevajadzētu tikt aizmirstam, ka viss plastiski–tēlojošais darbojas cilvēka individualizēšanās virzienā, turpretī viss muzikāli–dzejiskais veicina sociālo dzīvi. Caur muzikāli–dzejisko cilvēki apvienojas; caur plastiski–tēlojošo viņi individualizējas. Individualitāti vairāk uztur plastiski–tēlojošais, socialitāti vairāk uztur kopīgā dzīvošana un darbošanās muzikālajā un dzejiskajā. Dzejisko rada dvēseles vientulība, tas rodas tikai tur, saprasts tas tiek tikai cilvēku sabiedrībā (kopībā). Tas nav nekas abstrakts, ko grib pamatot, bet gan kaut kas caurcaurēm konkrēts, kad saka, ka cilvēks ar savu dzejiski radīto paver citiem savu iekšējo pasauli un ka šim iekšējam, radīto uzņemot, savukārt pretī nāk otra cilvēka visdziļākais iekšējais. Tādēļ augošajā bērņā vajadzētu audzināt prieku un vēlēšanos pret visām lietām, kas attiecas uz muzikālo un dzejisko. Dzejiskajā bērnam jau agri būtu jāiepazīst patiesi dzejiskais. Mūsdienās cilvēks ieaug tādā sociālajā kārtībā, kur viņš tiek tiranizēts ar valodas prozu. Šodien ir neskaitāmi deklamētāji, kas tiranizē cilvēkus ar prozu, liekot priekšplānā to, kas dzejā ir proza – tīri saturiskais. Un kad dzejolis priekšnesumā tiek izveidots tā, ka galvenā loma ir faktiski saturiskajai niansei, tad to mūsdienās uzskata par ideālu recitāciju. Bet patiesām ideāla recitācija ir tā, kas īpaši uzsver muzikālo elementu. – Tajos dažos vārdos, ar ko es dažkārt ievadu eiritmijas priekšnesumus, es bieži esmu vērsis uzmanību uz to, kā tādām dzejniekam kā *Šilleram* dzeja izriet no viņa dvēseles pamatiem. Daudziem dzejoļiem vispirms viņam dvēselē valdīja vispārēja melodija, un šajā vispārējā melodijā viņš tikai vēlāk kā saturu iegremdēja vārdus. Vispārējā melodija ir tas, no kā ir atkarīgs saturs, un dzejiskais tad izsmeļas veidojot valodisko, nevis saturiskajā, bet gan taktī, ritmā, atskaņu saglabāšanā, tātad dzejiskajam pamatā esošajā muzikālajā elementā. Es teicu, ka ar mūsdienu recitēšanas veidu cilvēkus tiranizē, jo tiranizē vienmēr, kad galveno vērtību piešķir tikai prozai, dzejas saturam, ko ņem pilnīgi abstrakti. Garazinātniski tikt pāri šai tiranizēšanai

var tikai tā, ka, kā es to vienmēr mēģinu, kādu lietu attēlo no visdažādākajiem viedokļiem, lai arī mākslinieciski jēdzienus saglabātu plūstošus. Reiz man bija īpašs prieks, kad kāds no mūsu mākslinieciski apdāvinātajiem draugiem teica, ka zināmus lekciju ciklus, tīri pēc to iekšējās uzbūves, varētu pārveidot simfonijā. Kaut kas tāds tiešām ir zināmu ciklu uzbūves pamatā. Ņemiet, piemēram, Vīnē nolasīto ciklu par dzīvi starp nāvi un jaunu dzimšanu, tad redzēsiet, ka no tā varētu izveidot simfoniju. Tas ir iespējams tāpēc, ka garazinātniskai lekcijai ir jāiedarbojas nevis tirāniski, bet gan jāmodina cilvēka gribu. Bet, kad cilvēki nonāk pie tādas lietas kā “Sociālā jautājuma būtība”, tad saka, ka tas esot viņiem nesaprotami. Bet tur nav nekā nesaprotama, tikai to veids ir nepierasts.

Tādēļ ir ārkārtīgi svarīgi, ka jebkurā dzejā bērna uzmanību vērš uz tās pamatā esošo muzikālo elementu. Tādēļ mācību iedalījumā šo lietu vajadzētu veidot tā, lai deklamēšanas elements, kas tiek ienests skolā, būtu pēc iespējas tuvu muzikālajam elementam. Muzikāli mācošajam vajadzētu būt pēc iespējas ciešā kontaktā ar recitējoši mācošo, lai viens tieši sekotu otram un tā starp abiem tiktu radīta dzīva saikne. Būtu īpaši labi, ja muzikāli mācošais varētu piedalīties recitējoši mācošā stundās un otrādi, tā lai viens vienmēr varētu norādīt uz kopsakarībām ar otra mācīto. Līdz ar to pamatos tiktu izslēgts tas, kas šobrīd vēl tik stipri iespēļējas mūsu skolās un kas ir patiešām šausmīgi: dzejoļu abstraktā izskaidrošana. Šī abstraktā dzejas izskaidrošana, spēcīgi pietuvināta gramatiskajam, ir nāve visam, kam vajadzētu iedarboties uz bērnu. Dzejoļu interpretēšana ir kaut kas pilnīgi šausmīgs.

Tagad jūs iebildīsiet: bet interpretēšana taču ir nepieciešama, lai dzejoli saprastu! Uz to ir jāatbild: mācības ir jāveido kā kopīgs veselums. Par to ir jārunā skolotāju nedēļas konferencēs. Tiek taču skaitīti dažādi dzejoļi. Tad no pārējām mācībām ir jāieplūst tam nepieciešamajam, kas piederas kādas dzejas saprašanai. Ir jāparūpējas par to, lai bērns uz deklamēšanas stundu jau atnestu līdzī to, kas ir nepieciešams dzejoļa saprašanai. Var ļoti labi – piemēram, ja gribētu apgūt Šillera “Pastaigu” – izstāstīt bērnam to kultūrvēsturisko un psiholoģisko, kas ir saistīts ar dzejoli, bet nevis ņemot rindiņu pēc rindiņas no dzejoļa, bet gan tā, ka bērnam pasaka to, kas ir pāri saturiskajam. Recitēšanas stundā uzmanība būtu jāpievērš tikai mākslinieciskai mākslinieciskā nodošanai.

Ja māksliniecisko ar tā diviem strāvājumiem izmantotu šajā veidā, lai harmonizētu cilvēka dabu, tad ar to varētu sasniegt ārkārtīgi daudz. Apdomājiet, kas bezgalīgi svarīgs tiek sasniegts cilvēka tuvināšanai pasaulei, kad cilvēks dzied. Dziedāšana pati par sevi taču ir kopija tam, kas pasaulē jau pastāv. Cilvēkam dziedot, viņš izpauž to nozīmīgo gudrību, no kuras pasaule ir celta. Bet nedrīkst arī aizmirst, ka dziedāšanā cilvēks sasaista kosmisko īstenajā toņu secībā ar cilvēcisko vārdu. Tādēļ dziedāšanā ienāk arī kaut kas nedabisks. To jau arī var sajust, ja aptver kāda dzejoļa kopā nesaderīgos skanējumu un saturu. Tas jau būtu zināms progress, ja izveidotu tālāk to mēģinājumu, ko mēs tagad esam iesākuši: rindiņas paturēt tikai recitējoši un tikai atskaņas atdzīvināt ar melodiju tā, ka rindiņa plūst recitējot, atskaņa tiek nodziedāta. Līdz ar to tiktu tīri nošķirts dzejoļa skanējums un tas vārdiskais, kas īsteni muzikāliem cilvēkiem tomēr traucē.

Savukārt, kad tiek veidota cilvēka muzikālā dzirde, cilvēks tiek pamudināts pašam dzīvi sajust muzikālo pasaulē. Tam ir vislielākā vērtība augošam cilvēkam. Nedrīkst aizmirst: plastiski–tēlojošā mēs uzlūkojam skaistumu, muzikālajā mēs paši kļūstam par skaistumu. Tas ir ārkārtīgi nozīmīgi. Ja skatās atpakaļ senākos laikos, tad, jo senākos laikos atgriežas, jo arvien mazāk var atrast esošu to, ko mēs saucam par īsteni muzikālo. Var rasties skaidra sajūta, ka muzikālais ir kaut kas vēl tikai topošs, kaut arī dažas muzikālās formas jau ir atmirstošas. Tas balstās uz kādu ļoti nozīmīgu kosmisku faktu. Visā plastiski–tēlojošā cilvēks bija senās debesu kārtības atdarinātājs. Augstākais pasaules–debesu atdarinājums ir pasaules plastiski–tēlojošs atdarinājums. Bet muzikālajā cilvēks pats ir radošs. Tur viņš nerada no tā, kas jau pastāv, bet gan liek pamatu pamatus tam, kas vēl tikai radīsies nākotnē. Dabiski, ka zināmu daļu muzikālā var radīt tā, ka tikai

muzikāli atdarina, piemēram, viņu šalkšanu vai lakstīgalas dziesmu. Bet patiesi muzikālais un patiesi dzejiskais ir jaunradišana, un no šīs jaunradišanas reiz radīsies vēlākā Jupitera, Venēras un Vulkāna attīstība. Mēs zināmā mērā, saistoties ar muzikālo, glābjam to, kam vēl tikai jārodas, no pastāvošās tā esamības nullības uz realitāti.

Tikai tā, saistoties ar lielajiem faktiem pasaulē, mēs arī gūstam pareizo sapratni par mācībām. Tikai tas var jums dot īsto svētību, lai mācības tiešām varētu kļūt par sava veida dievkalpojumu, tām kļūstot par šādu iesvētīšanas kalpošanu.

Tas, ko es tā attēloju, vairāk vai mazāk būs ideāls. Bet mēs taču varam to, ko darām konkrētajā, ierindot ideālā. Piemēram, vienu mums nevajadzētu palaist garām – kad mēs ar bērniem, kurus mācām, kas arī tā notiks, dodamies kalnos, laukos, tātad izejam ārā dabā, mums vienmēr vajadzētu paturēt prātā, ka dabaszinātņu mācīšana pati piederas tikai skolas ēkai. Pieņemsim, mēs izejam ar bērniem dabā, vēršam viņu skatu uz kādu akmeni vai kādu ziedu. Pie tam mums vajadzētu stingri izvairīties ārā dabā ļaut ieskanēties tam, ko mēs mācām iekšā skolas ēkā. Ārā mums vajadzētu bērnus pievērst dabai pavisam citādā veidā nekā iekšā skolā. Nekad mums nevajadzētu palaist garām iespēju vērst viņu uzmanību uz šo: mēs izvedam jūs laukā, lai jūs sajustu dabas skaitumu, un mēs ņemam dabas veidojumus līdzī uz skolu, lai tur iekšā varētu dabu analizēt. Tādēļ laukā mums nekad nevajadzētu ar bērniem runāt par to, ko mēs viņiem izskaidrojam, piemēram, par augiem iekšā skolā. Mums vajadzētu izcelt atšķirību, ka tas ir kaut kas cits – analizēt nedzīvo dabu klasē, vai apskatīt tās skaistumu ārā dabā. To mums vajadzētu nolikt blakus vienu otram. Kurš izved bērnus ārā dabā, lai ārā pie kāda dabas objekta uzrādītu kādu eksemplāru tam, ko viņš māca klasē, tas nedara pareizi. Jau bērnus vajadzētu izsaukt sava veida sajūtu: mums diemžēl ir jāanalizē (jāsadala sastāvdaļās) daba, kad mēs to ienesam klasē. Tikai to bērniem vajadzētu sajust kā nepieciešamību, jo dabiskā noārdīšana ir nepieciešama arī cilvēka veidošanai. Mums itin nemaz nevajadzētu iedomāties, ka darām ko labu, ja ārā dabā zinātniski izskaidrojam kādu vabolīti. Vabolītes zinātniskais izskaidrojums piederas klasē! Izsaukt prieku par vaboli, prieku par tās skraidīšanu, par tās jocīgumu, par attiecībām ar pārējo dabā, to mums vajadzētu panākt, kad vedam bērnus ārā laukā. Un tāpat mums arī nevajadzētu palaist garām iespēju izsaukt bērna dvēselē šo izteikto sajūtu, ka muzikālajā iekšā ir radošais, kaut kas dabai pāri esošs, un ka cilvēks pats kļūst līdzradītājs dabā, kad attīsta muzikālo. Dabiski, ka to kā sajūtu būs jāveido ļoti primitīvi, bet tas būs pirmais, kam ir jānāk tieši no gribas elementa mūzikā: ka cilvēks jūtas iekšā kosmiskajā!

Ceturtnā lekcija

Štutgarte, 1919. gada 25. augusts.

Pirmā mācību stunda skolā – roku veiklība, zīmēšana un gleznošana. Par valodas mācības sākumiem.

Balstoties sajūtās, kas var rasties no iztīrājumiem, kādus mēs tikko veicām stundā par vispārējo pedagoģiju, es gribētu tūdaļ pieminēt kaut ko metodisku, kas ir ārkārtīgi svarīgs un turklāt turpinās iepriekšējo dienu metodiskos iztīrājumus.

Jums jāstādās priekšā izšķirošā nozīme pirmajai mācību stundai skolā, ko jūs ar saviem skolēniem novadāt katrā klasē. No šīs pirmās stundas noteiktā nozīmē sāksies kaut kas daudz svarīgāks nekā no visām pārējām stundām. Bet arī pārējām stundām tad būs jātiek izmantotām, lai to, kas var sākties pirmajā stundā, savukārt padarītu auglīgu visām mācībām. Stādīsimies tūlīt konkrēti priekšā, kā mēs ar bērniem – un drīz jums būs tā iespēja iepazīties ar šiem no visiem audzināšanas un izlaišanas vejiem un virzieniem nākušos bērņus – veidosim pirmo mācību stundu skolā. Dabiski, ka es šeit varu dot tikai vispārējus mājienus, ko jūs tad variet veidot tālāk. Runa būs par to, lai jūs nevadītos pēc zināmiem nepatīkami sarežģītiem audzināšanas pamatprincipiem, kādi ir parādījušies tieši pēdējā laikā, bet gan lai jūs skatītos uz to, kam tiešām var būt nozīme bērņa attīstībai.

Jūsu priekšā tāpat ir klase ar dažāda veida bērņiem. Pirmais būs, ka jūs vērsāt bērņu uzmanību uz to, kāpēc viņi īstenībā te ir. Tam ir ārkārtīga nozīme, ka jūs ar bērņiem runājat apmēram šādā veidā: jūs tāpat tagad esat atnākuši uz skolu, un es gribu jums pateikt, kāpēc jūs esat atnākuši uz skolu. – Un tagad tūdaļ šai darbībai, ka bērņi ir atnākuši uz skolu, ir jātiek paceltai apziņā. – Jūs esat atnākuši uz skolu, jo skolā jums kaut ko ir jāiemācās. Jūs šodien vēl nevarat iedomāties, kas viss jums skolā jāiemācās, bet skolā jums būs jāiemācās daudzas dažādas lietas. Kāpēc jums būs jāiemācās daudzas dažādas lietas? Nu, jūs taču ziniet pieaugušos, lielos cilvēkus, un tad jūs būsiet redzējuši, ka viņi prot darīt to, ko jūs neprotat. Un lai reiz arī jūs prastu darīt to visu, ko prot lielie, tāpēc jūs esat šeit. Reiz jūs pratīsiet un zināsiet visu to, ko vēl jūs neprotat. – Izskatīt ar bērņiem šo priekšstatu kompleksu – tas ir ārkārtīgi svarīgi. Bet šim priekšstatu kompleksam seko vēl kaut kas cits.

Īstajos ūdeņos nenorisinās nevienas mācības, ko nepavada zināma pietāte pret iepriekšējo paaudzi. Šai sajūtu un emocionālajai niansei ir jāpaliek, to ar visiem līdzekļiem ir jākultivē bērņos: lai bērņš ar cieņu, ar respektu skatītos uz to, ko jau ir sasniegušas vecākās paaudzes un ko arī viņiem jāsasniedz, ejot skolā. Šo lūkošanos uz apkārtējo kultūru ar zināmu cieņu, to bērņā ir jāierosina jau no paša sākuma tā, lai viņš tiešām tajos cilvēkos, kas ir jau vecāki, zināmā mērā redzētu it kā augstākas būtnes. Bez šīs sajūtas pamodināšanas mācībās un audzināšanā uz priekšu tikt nevar. Bet uz priekšu netiek arī tad, ja dvēseles apziņā nepaceļ augšā to, par ko nu īstenībā ir jāklūst. Tādēļ jāturpina arī turpmāk ar bērņu šādus prātojumus, bez kādām šaubām par to, ka ar to jau tiktu pārsniegts bērņa horizonts. Protī, tas nekas, ja bērņam saka daudzko, ko viņš apjēgs tikai vēlāk. Princips, ka bērņam vajadzētu mācīt tikai to, ko viņš jau var apjēgt, par ko viņš jau var spriest, tas ir princips, kas jau daudzko ir izpostījis mūsu kultūrā. – Kāds ļoti pazīstams vēl slavenākas personības audzinātājs reiz ir dižojies, ka ir audzinājis šo personību pēc šī principa. Tas vīrs teica: es šo jaunekli esmu labi audzinājis, jo es viņu spiedu tūlīt par visu izveidot spriedumu. – Nu, šim principam – par visu tūlīt veidot spriedumu, šodien piekrīt ļoti daudz cilvēku, un ir ļoti savādi, ka tas nāk no kāda ļoti pazīstama vēl daudz slavenākas personības pedagoga, ka viņš šo principu tad atkal grib uzsvērt pedagoģiskās grāmatās. Es taču esmu piedzīvojis, ka saistībā ar šo principu, kādā mūsdienu pedagoģiskā darbā tika pateikts: varētu tikai vēlēt, lai katram vācu zēnam un katrai vācu meitenei tiktu dota šāda priekšzīmīga audzināšana. – No tā jūs redzat, ka mūsdienu pedagoģijā var atrast daudz no tā, kā nevajadzētu darīt, jo šajā audzināšanas

veidā ir paslēpta liela traģika, un šī traģika atkal ir saistīta ar mūsdienu pasaules katastrofu.

Tātad runa nav par to, ka bērns tūdaļ par visu veido spriedumu, bet gan lai visu, ko viņam jāmācās starp 7 un 15 gadiem, viņš uzņemtu no mīlestības pret audzinātāju un tā autoritātes. Tādēļ jau minēto sarunu, ko var paplašināt jebkurā veidā, jāvēģina ar bērnu turpināt apmēram šādi: redzi, pieaugušajiem ir grāmatas un tie prot lasīt. Tu vēl neproti lasīt, bet tu iemācīsies lasīt un kādreiz, kad tu jau mācēsi lasīt, tu varēsi paņemt grāmatas un uzzināt no tām, ko lielie var visu no tām zināt. Lielie var arī rakstīt vēstules, var vispār par visām lietām kaut ko uzrakstīt. Arī tu vēlāk pratīsi uzrakstīt vēstules, jo, iemācoties lasīt, tu iemācīsies arī rakstīt. Un bez lasīšanas un rakstīšanas lielie prot arī rēķināt. Tu vēl nemaz nezini, kas tā rēķināšana tāda ir. Bet rēķināt dzīvē ir jāprot, ja, piemēram, grib nopirkt kaut ko ēšanai, vai kad grib nopirkt vai pasūtīt apģērbu. – Šādai sarunai ir jābūt ar bērniem un tad jāsaka: arī rēķināt tu iemācīsies. – Ir labi, ja tam pievērs bērnu uzmanību, un ja tad varbūt tūdaļ nākamajā dienā viņa uzmanību tam pievērs atkal, lai bērns to apgūst biežākos atkārtojumos. Svarīgi tātad ir, ka apziņā paceļ to, ko bērns šādā veidā dara.

Vispār mācībās un audzināšanā ļoti svarīgi ir tas, ka skatās, lai – ja drīkst tā izteikties – paceltu apzināti apziņā to, kas citādi dzīvē norisinās kā ieradums. Turpretī tas nedod nekādu labumu mācībām un audzināšanai, ja mācībās iekļauj visdažādākās lietas, ko iekļauj tikai kā mācību, reizēm pat tikai šķietamu, mērķi. Jūs mūsdienās varat atrast, ka tiek ieteikts, ka bērnam vajadzētu nākt uz skolu apgādātām ar izdedzinātiem sērkokoņiem kastītē, un tad viņam jātiek pamācītam ar šiem izdedzinātajiem sērkokoņiem – kas vislabāk ir nevis apaļi, bet četrstūrains, lai neripotu lejā no slīpajiem skolas soliem – likt stabiņus. Piemēram, viņam jātiek pamācītam salikt no šiem sērkokoņiem mājas formu un tamlīdzīgi. Stabiņu likšana taču ir mīļākais priekšmets, kas mūsdienās tiek īpaši ieteikts jauniem bērniem. Bet šāda lieta attiecībā pret patieso dzīves izziņu izskatās kā niekošanās (blēņošānās), tam nav nekādas nozīmes cilvēka būtībai, kaut ko mācīties no stabiņu likšanas. Jo cilvēks kaut ko tādu, pie kā var novest stabiņu likšana, vēlākajā dzīvē var uzskatīt tikai par blēņošanu. Nav labi ieviest audzināšanā kaut kādu niekošanos. Turpretī ieviest audzināšanā patiesi dzīves pilno – tas ir mūsu uzdevums; bet kas ir tikai niekošanās, to nevajadzētu ieviest. Tātad nesaprotiet aplam: es nesaku, ka audzināšanā nevajadzētu ieviest spēli, bet skolā nevajag tikt ievestai tikai mākslīgi mācībām pagatavotai spēlei. Par veidu, kā mācībās var iekļaut spēli, mums vēl būs daudz runājama.

Bet kā var tiešām un, proti, no paša sākuma iedarboties uz gribas veidošanos?

Ja pietiekošā veidā ir pārrunāts tas, ko es tagad iztirzāju, kas no vienas puses ir domāts tam, lai bērns attīstītu apziņu par to, kāpēc viņš ir skolā, un kas no otras puses ir domāts tam, lai bērns iegūtu zināmu cieņu, zināmu respektu pret pieaugušajiem, tad ir svarīgi, ka pāriet pie kaut kā cita. Tad ir labi, ja viņam, piemēram, saka: paskaties reiz pats uz sevi. Tev ir divas rokas, viena kreisā roka un viena labā roka. Šīs rokas tev ir strādāšanai; ar šīm rokām tu vari visu ko izdarīt. – Tātad vēģina pacelt augšā apziņā arī to, kas ir cilvēkam. Bērnam ir ne tikai jāzina, ka viņam ir rokas, bet viņam ir arī jāapzinās, ka viņam ir rokas. Dabiski, ka jūs tagad varbūt teiksiet: viņš taču apzinās, ka ir rokas. – Bet ir atšķirība, vai viņš zina, ka viņam darbam ir rokas, vai arī viņam šī doma nekad nav izgājusi cauri dvēselei. Kad kādu laiku ir runāts ar bērniem par rokām un par strādāšanu ar rokām, tad jāpāriet pie tā, lai liktu bērnam kaut ko darīt, kas prasa roku veiklību. Tas atkarībā no apstākļiem var notikt jau pirmajā stundā. Var viņam teikt:



es tagad daru tā (skat. zīmējumu pa kreisi). Tātad ņem savu roku un dari arī to! – Nu var ļaut to pašu darīt bērniem, pēc iespējas lēni, jo tas taču arī notiks lēni, ja bērnus pa vienam izsauc, ļauj to izdarīt pie tāfeles un tad atkal liek atgriezties vietā. Mācību pareizai sagremošanai pie tam ir liela nozīme. Pēc tam bērniem var teikt: un tagad es zīmēju šo (skat. zīmējumu pa labi); tagad dariet arī jūs to ar jūsu rokām. – Nu katrs bērns izdara arī to. Kad tas ir absolvēts, tad saka viņiem: tā viena ir taisna līnija, un tā otra ir līka līnija; jūs tātad tagad ar savām rokām esat izveidojuši vienu taisnu un vienu līku līniju. – Bērniem, kas ir neveikli, jāpalīdz, bet jāskatās, lai tūdaļ no paša sākuma katrs bērns to darītu ar zināmu pilnību.

Tā tātad jāskatās, ka bērniem tūdaļ no paša sākuma liek kaut ko darīt, un tālāk skatās, lai šāda darbība nākamajās stundās tiktu ņemta atkārtoti. Tātad nākamajā stundā liek vilkt vienu taisnu, tad vienu liektu līniju. Tagad redzeslokā nonāk kāda smalka nianse. Sākumā lielākā vērtība nav jāpiešķir tam, ka jūs liekat bērniem vilkt vienu taisnu un vienu liektu līniju pēc atmiņas; bet arī nākošo reizi jūs uzvelkat uz tāfeles taisno līniju priekšā, ļaujiet to izdarīt arī bērniem un tāpat ar liektu līniju. Tikai tad jautājiet: kas tas ir? – Taisna līnija! – Kas tas ir? – Liekta līnija! – Jums tātad jāizmanto atkārtotības principu liekot bērnam atdarināt zīmējumu un nevis pašam pasakot, bet ļaujot pateikt bērnam, kas ir viņa priekšā. Izmantot šo smalko niansi, tam ir liela nozīme. Jums vispār jāpiešķir liela vērtība tam, lai pareizo ar bērniem darītu kā ieradumu, gūt maksimālo mācībās kā ieradumu.

Tad jums nemaz nevajag baidīties ļoti agri – ir tieši īpaši labi kaut ko tādu darīt ar bērniem ļoti agri – nolikt krāsu kasti, blakus glāzi ar ūdeni, paņemiet rokās otu, iemērciet ūdenī, paņemiet nedaudz krāsu un pēc tam, uz iepriekš pie tāfeles ar saspraudēm piestiprinātas baltas lapas, uzkrāsojiet nelielu dzeltenu laukumu. Pēc tam, kad jūs esat uzkrāsojis šo mazo dzeltenu laukumu, ļaujiet atkal katram bērnam arī uzkrāsot šādu dzeltenu laukumiņu. Katram bērnam ir jāievēro zināms atstatums no citiem dzeltenajiem laukumiem tā, ka jums tad ir tik un tik daudz dzeltenu laukumu. Pēc tā iemērciet jūs pats otu zilajā krāsā un blakus mazajam laukumiņam, ko jūs uzkrāsojāt dzeltenu, tieši blakus uzkrāsojiet zilo. Tagad arī bērniem ļaujiet tādā pašā veidā uzkrāsot zilos. Pēc tam, kad apmēram puse bērnu to ir izdarījuši, sakiet: tagad darīsim kaut ko citu; tagad es iemērķšu otu zaļajā krāsā un pievienošu pārējiem laukumiņiem arī zaļos. – Pārējiem bērniem tagad – kaut kādā veidā izvairoties no tā, lai bērni tūlīt nepaliktu greizsirdīgi viens uz otru – es ļauju tajā pašā veidā uzkrāsot zaļo. Tas prasīs zināmu laiku; bērni to labi sagremos, kā vispār ir svarīgi mācībās virzīties uz priekšu pavisam pamazām. – Un tagad jums būtu jāsaka: tagad es jums kaut ko pateikšu, ko jūs vēl nevarat pavisam saprast, bet ko kādreiz jūs labi sapratīsiet: ko mēs esam izdarījuši tur augšā, liekot zilo blakus dzeltenajam, tas ir skaistāks nekā tas, ko mēs esam izdarījuši te apakšā, kur mēs zaļo likām blakus dzeltenajam; zilais blakus dzeltenajam ir skaistāks nekā zaļais blakus dzeltenajam! – Tas ļoti dziļi aizķersies bērna dvēselē. Sākumā pie tā būs biežāk jāatgriežas atkārtojumos, bet tad viņš arī pats laužīs par to galvu; neuzņems pavisam vienaldzīgi, bet gan ar vienkāršiem, primitīviem piemēriem mācīsies ļoti labi pamazītēm saprast un sajūtās atšķirt skaisto no mazāk skaistā.

Kaut ko līdzīgu ir iespējams izmantot arī mūzikas stundās. Arī tur ir labi sākt ar kādu vienu toni. Bērnam pat nemaz nav vajadzīgs iemācīt, kā sauc šo toni, bet vienkārši ļauj tam skanēt. Tad ir labi tūdaļ ļaut bērniem pašiem atskaņot šo toni, tātad arī te piesaistīt gribasveidīgo. Pēc tam atskaņo otru, konsonējošu toni, un atkal ļauj to pašu konsonējošu toni atskaņot vairākiem bērniem. Pēc tam to turpina, atskaņojot kādam tonim disonējošu toni un atkal ļauj to pašu izdarīt arī bērniem. Un tagad mēģina, tāpat kā iepriekš ar krāsu, pamodināt bērnam sajūtu par toņu konsonansi (saskaņu) un disonansi, runājot nevis par konsonansi un disonansi, bet gan par skaisto un mazāk skaisto, tātad arī te pievērsties sajūtai. Ar šīm lietām, nevis ar burtiem, vajadzētu sākties mācībām. Ar to vajadzētu sākt.

Tagad pieņemsim, ka vispirms mums ir klases skolotājs. Viņam stundās būs tikko minētās sarunas ar bērniem. Muzikālajam varbūt būs jābūt atdalītam no tā; tas arī tiks sniegts bērniem citā laikā. Tad būs labi, ja mūzikas skolotāja saruna ar bērniem būs ļoti līdzīga, tikai vairāk niansēta uz muzikālo, un to arī tad sniedz atkārtoties, lai bērns redzētu: tas atkārtojas ne tikai pie viena skolotāja, bet arī otrs skolotājs saka to pašu un tā uzzina to pašu. Ar to ir jātiecas uz skolas vairāk republikānisko raksturu. Šīs lietas vienmēr vajadzētu pārrunāt iknedēļas skolotāju konferencēs un ar to izsaukt mācībās zināmu vienotību.

Tikai tad, kad šādā veidā ir pastrādāts ar bērniem manuālās mācībās un dzirdes mācībās, ir pienācis moments, kad pāriet pie pirmajiem lasīšanas, un, proti – rakstīta teksta lasīšanas, elementiem. Par visu atsevišķo mēs vēl runāsim precīzāk; es negribētu šodien sagatavojošajā stundā salikt pedantiski visu blakus, es vairāk gribētu izvirzīt redzes viedokļus, pēc kuriem mēs tad varētu turpināt tālāk. – Metodiskā ziņā uz bērnu ārkārtīgi labi jau iedarbosies tas, ja jūs pirmajās stundās esat runājuši par to, ka rakstīšanu, lasīšanu un rēķināšanu bērns gan vēl neprot, bet skolā visas šīs lietas iemācīsies. Ar to bērnam iezīmējas cerība, vēlme, apņemšanās, un ar to, ko viņi paši dara, tas iedzīvojas jūtu pasaulē, kas savukārt ir pamudinājums gribas pasaulei. Tātad jūs varat darīt pat tā, ka, attiecībā uz audzinošo, to, ko jūs vēlāk gribat darīt, nevis tūdaļ tieši mācāt bērnam, bet gan kādu laiku atstājat viņu gaidās. Tas ārkārtīgi labvēlīgi iedarbojas uz topošā cilvēka gribas veidošanos.

Tagad, pirms iedziļinos tajā tālāk, es gribētu jūsos izkļiedēt dažus priekšstatus, kas varbūt varētu jūs maldināt. Ar līdzšinējām lasīšanas un rakstīšanas mācīšanas metodēm ir ticis tik daudz grēkots, bet it īpaši attiecībā uz mācīšanu, kas taču ir saistīta ar lasīšanas un rakstīšanas mācīšanu: ar valodas mācību, ar gramatiku, teikuma mācību un tā tālāk. Ir tik daudz grēkots, ka laikam gan ir maz cilvēku, kas ar zināmām šausmām neatcerētos veidu, kā viņiem bija jāiemācās gramatika vai sintakse. Šīs šausmas arī ir attaisnotas. Tikai nedrīkst ticēt, ka tādēļ valodas mācīšanās būtu nevajadzīga kā tāda un ka to vajadzētu pilnīgi likvidēt. Tā būtu pilnīgi aplama ticība. Pats par sevi varētu būt, ka tagad – vienkārši mēģinot atrast pareizo, no viena ekstrēma nonākot otrā – kāds teiktu: tātad izlaižam visu gramatiku, mācam bērnam lasīt praktiski, liekot priekšā lasāmgabalus: mācam viņiem lasīt un rakstīt bez kādas gramatikas! – Šis priekšstats varētu rasties tieši no tām šausmām, ko dažs labs atceras. Taču gramatikas mācīšanās nav nevajadzīgs faktors, it īpaši mūsu laikā, sekojošu iemeslu dēļ.

Ko mēs īstenībā darām, neapzināto runāšanu paceļot līdz gramatiskajam, līdz zināšanām par gramatisko? Kā mēs savā audzēknī pārejam pie tā, lai valodu no neapzinātā vispār paceltu apziņā; mēs nebūt negribam viņam pedantiski iemācīt gramatiku, bet gan to, kas citādi tiek izdarīts neapzināti, pacelt apzinātājā. Cilvēks neapzināti vai pusapzināti faktiski dzīvē stīgo augšup ārpusaulē tā, kā tas atbilst tam, ko mācās gramatikā. Gramatikā mēs, piemēram, mācāmies, ka ir lietvārdi. Lietvārdi ir apzīmējumi priekšmetiem, priekšmetiem, kas savā ziņā ir noslēgti telpā. Ka mēs dzīvē sastopamies ar šādiem priekšmetiem, tas nav bez nozīmes mūsu dzīvē. Visā tajā, kas tiek izteikts ar lietvārdiem, mēs apzināmies savu patstāvību kā cilvēki. Mēs nodalāmies no ārpusaules ar to, ka mācāmies lietas apzīmēt ar lietvārdiem. Ja mēs kaut ko saucam par galdu vai krēslu, tad līdz ar to mēs norobežojamies no šī galda vai krēsla: mēs esam te, galds vai krēsls ir tur. Pavisam citādi ir ar īpašības vārdiem apzīmējot lietas. Kad es saku: krēsls ir zils –, tad es izsaku kaut ko, kas mani vieno ar šo krēslu. Īpašība, kuru es uztveru, vieno mani ar šo krēslu. Apzīmējot kādu priekšmetu ar lietvārdu, es nodalos no tā; izrunājot īpašību, es atkal pievirzos tam klāt tā, ka mūsu apziņas attīstība attiecībā pret lietām spēlējas uzrunās, kuras noteikti ir jāienes apziņā. – Es izrunāju darbības vārdu: vīrietis raksta –, tad es ne tikai savienojos ar būtni, par kuru es izrunāju šo darbības vārdu, bet arī daru līdzi, ko tas otrs dara ar savu fizisko ķermeni. Es to daru līdzi, mans Es dara to līdzi. Kas tiek izdarīts ar fizisko ķermeni, to dara līdzi mans Es, izsakot darbības vārdu. Es saistu savu Es ar otra

fizisko ķermeni, kad es izsaku kādu darbības vārdu. Mūsu klausīšanās, tieši ar darbības vārdiem, īstenībā vienmēr ir līdzī darīšana. Vispirms garīgākais cilvēkā dara līdzī, tas tikai apspiež darbību. Eiritmijā šī darbība tikai tiek parādīta ārpusaulē. Eiritmija, blakus visam pārējam, dod arī tieši klausīšanos. Kad kāds kaut ko stāsta, tad otrs klausās, darot līdzī savā Es to, kas fiziski dzīvo skaņās, tomēr to apspiežot. Es vienmēr dara līdzī eiritmiju, un tas, ko eiritmija izpilda ar fizisko ķermeni, ir tikai klausīšanās redzamai–kļūšana. Jūs tātad klausoties vienmēr eiritmizējat, un, jums tiešām eiritmizējot, jūs tikai padariet redzamu to, kam jūs ļaujāt būt neredzamam klausoties. Proti, eiritmija ir cilvēka, kas klausās, darbības atklāšana. Tā nav nekas patvaļīgs, bet gan patiesībā ir cilvēka, kas klausās, darbības atklāšana. – Cilvēki mūsdienās taču iekšēji ir briesmīgi nevēžīgi, klausoties viņi iekšēji izpilda briesmīgi sliktu eiritmiju. Padarot to normatīvu, jūs to paceļat līdz patiesai eiritmijai. Cilvēki ar eiritmiju mācīsies pa īstam klausīties, jo šodien viņi vēl neprot pa īstam klausīties. – Es šā laika lekcijās esmu izdarījis dīvainus atklājumus. Piemēram, diskusijās uzstājas runātāji. Bet no viņu runām ļoti drīz ir pamanāms, ka īstenībā viņi nemaz nav dzirdējuši visu lekciju, pat ne fiziski, viņi ir dzirdējuši tikai zināmas lekcijas daļas. Īpaši šajā mūsu cilvēces attīstības laikā tam ir pavisam īpaša nozīme. Tā, kāds iejaucas diskusijā un tad runā par to, ko viņš jau gadu desmitiem ir pieradis domāt. Tagad runā sociālistiski domājošu cilvēku priekšā, bet tie īstenībā dzird tikai to, ko viņi gadu desmitiem ir dzirdējuši no saviem agitatoriem, pārējo viņi pat fiziski nedzird. Dažreiz viņi to naivi izpauž sakot: Dr. Šteiners pasaka šo to skaistu, bet neko jaunu! – Šie ļaudis ir tik sastinguši no savas klausīšanās, ka viņi visu pārējo palaiž gar ausīm, izņemot to, kas viņos gadu desmitos ir sastindzinājies. Cilvēki nemāk klausīties un mūsu laikmetā mācēs klausīties arvien mazāk, ja vien šī klausīšanās atkal netiks pamodināta ar eiritmiju.

Atkal ir jāiestājas sava veida dvēseles būtības atveseļošanai. Tāpēc būs īpaši svarīgi, lai materiālistiski–higiēniskajam vingrošanā un visam, kur vērā tiek ņemta tikai ķermeniskā fizioloģija, tiktu pievienota dvēseles higiēna, pārmaiņus notiekot vingrošanas stundām un eiritmijas stundām. Tur, kaut arī eiritmija pirmajā līnijā ir kaut kas māksliniecisks, eiritmijas higiēniskais elements kļūs par īpašu priekšrocību audzināmajam, jo cilvēki eiritmijā mācīsies ne tikai kaut ko māksliniecisku, bet gan ar eiritmiju viņi mācīsies to pašu dvēselei, ko no vingrošanas viņi mācās ķermenim, un abas šīs lietas tieši ļoti skaisti darbosies viena otrā. Svarīgi ir, ka mēs savus bērnus tiešām audzinām tā, ka viņi atkal mācās ievērot savu apkārtni, savus līdzcilvēkus. Tas taču ir visas sociālās dzīves pamats. Šodien katrs runā par sociāliem impulsiem, bet starp cilvēkiem pastāv vienas vienīgas antisociālas tieksmes. Sociālismam vajadzētu sākt ar to, lai cilvēki atkal iemācītos ņemt vērā viens otru. To viņi var tikai tad, ja tiešām ieklausās viens otrā. Ir ārkārtīgi svarīgi, ka sajūtas atkal vērs uz šīm lietām, ja ir jābūt audzinātājam un mācītājam.

Ja jūs tagad ziniet kaut ko tādu: izrunājot lietvārdu, es nošķiru sevi no apkārtējās pasaules, izrunājot īpašības vārdu, es savienojos ar to, un, izrunājot darbības vārdu, es darbīgi eju pasaulē, daru līdzī, to zinot, ar to jūs jau ar pavisam citu uzsvaru runāsi par lietvārdu, īpašības vārdu un darbības vārdu, nekā ja jums šīs apziņas nebūtu. Taču tas viss ir tikai pagaidu iesākums, to visu ir jāturpina tālāk. Es tagad tikai izsaucu zināmus priekšstatus, kuru neesamība varētu jūs maldināt.

Tātad ir ārkārtīgi svarīgi, ka mēs zinām, kāda nozīme ir mūsu valodas uzbūves ienešanai apziņā cilvēkiem. Bet bez tam mums jāpiesavinās sajūta, ka mūsdienu cilvēkā lielākoties ir atmirusi sajūta par to, cik ļoti gudra īstenībā ir valoda. Tā ir daudz saprātīgāka nekā mēs visi. Valoda – tam taču jūs ticēsiet – savā uzbūvē nav cilvēku veidota. Jo padomājiet, ja cilvēki būtu sasēdušies kopā savos parlamentos un no sava saprātīguma gribētu noteikt valodas uzbūvi, kas no tā iznāktu! Kaut kas, kas ir tikpat saprātīgs kā mūsu likumi! Bet valodas uzbūve patiešām ir gudrāka nekā mūsu valsts likumi. Valodas uzbūve satur lielu gudrību. Un var ārkārtīgi daudz mācīties no tā, kā tiek

runāts kādā tautā vai ciltī. Apzināti iedzīvojoties valodas struktūrā, var ļoti daudz mācīties tieši no paša valodas labā gara. Un mācīties sajust kaut ko konkrētu no valodas gara darbības un kustības – tam ir ārkārtīga nozīme. Ticēt, ka valodas uzbūvē darbojas valodas labais gars, tam ir liela nozīme. Šī sajūta var tikt izbūvēta arī tālāk, var tikt izbūvēta tiktāl, ka apzinās: mēs, cilvēki, runājam; dzīvnieki vēl nevar runāt, tie augstākais ir tikai artikulētas valodas aizsākumi. – Mūsu laikos, kur visu grib izdzēst, arī skudrām un bitēm taču pieraksta valodu. Bet tas taču ir muļķības attiecībā pret īstenību. Tas viss ir izbūvēts, balstoties spriedumu formā, uz kuru es jau bieži esmu vērsis uzmanību. Mūsdienās ir dabas filozofi, kuri šķiet paši sev ļoti gudri un kuri saka: kāpēc gan arī augiem nevarētu būt gribas un sajūtu dzīve? Ir taču pat tādi augi, tā saucamie gaļēdāji augi, kuri, kad tuvumā pielido mazi dzīvnieciņi, tos pievelk un tad aizveras, kad dzīvnieciņš ir ielīdis iekšā. – Tās tādad ir būtnes, kas šķietami ar gribu izturas pret to, kas nonāk tuvumā. Bet šādas ārējas pazīmes nedrīkst izmantot gribas raksturošanai. Ja ir runa par kādu šādu uzskatu, tad es parasti saku, pie tam izmantojot tās pašas loģiskās formas: es zinu vienu lietu, kas arī gaida, kamēr tuvumā nonāk kāda dzīva būtne, tad uzņem to un tur sevī. Tās ir peļu lamatas. Tikai ārēji apskatot peļu lamatas, to tāpat varētu uzskatīt par pierādījumu, ka peļu lamatas ir dzīvas, kā mušķērāja auga izturēšanos par pierādījumu šī auga apziņai.

Ir jāiegūst spēcīga apziņa par to, ka artikulēta runāšana ir cilvēku īpašums. Cilvēkam arī jāapzinās, kādas pasaulē ir viņa attiecības ar pārējām trīs dabas valstībām. Kad viņš to ir apzinājies, viņš zina, ka viņa Es būtiski līdznosaka viss, kas ir valoda. Mūsdienās arī runāšana cilvēkiem ir kļuvusi par kaut ko ļoti abstraktu. Bet es gribētu jums kaut ko atgādināt, no kā jūs atkal varat gūt respektu pret valodu. Kad ļoti senos laikos, piemēram, jūdu kultūrā – bet vēl noteiktāk izteikts tas ir vēl senākām kultūrām – kulta pārstāvji, kulta pārvaldītāji, priesteri kulta norisēs nonāca pie noteiktiem jēdzieniem, tad viņi pārtrauca runu un zināmus apzīmējumus augstām būtnēm deva nevis ar vārdiem, bet gan aplūsa un izdarīja tikai atbilstošo eiritmisko žestu, un tad runāja tālāk. Tā piemēram, vārds, kas šodien mums skan pavisam abstrakti un ebreju valodā izteica “es esmu es–esmu”, nekad netika izrunāts, bet gan runa vienmēr gāja līdz tam, tad tika parādīta zīme, tad runāšana tika turpināta. Tas nozīmēja, izpausti ar žestu, “neizrunājamo Dieva vārdu cilvēkā”. Kāpēc to tā darīja? To darīja tāpēc, ka, ja šis vārds tā vienkārši tiktu izrunāts un atkārtots, tad cilvēki ar savu toreizējo jūtīgumu būtu tikuši apdullināti. Vēl bija skaņas un skaņu savienojumi, ar kuriem seno kultūru cilvēki varēja tikt apdullināti, tik spēcīgi tie iedarbojās uz viņiem. Pār cilvēkiem, izrunājot vai klausoties šādus vārdus, nāktu kas līdzīgs kā bezsamaņas sajūta. Tāpēc runāja par “neizrunājamo Dieva vārdu”. Tam bija liela nozīme. Un aprakstītu jūs to varat atrast tajā, ka tiek teikts: tikai priesteri un arī viņi tikai īpašos gadījumos drīkst izrunāt šādus vārdus, jo citādi, izrunājot tos tam nesagatavotiem cilvēkiem, debesis un zeme sabruks. Tas nozīmē, cilvēks zaudēs samaņu. Tādēļ šādu vārdu izteica ar žestu. Tādad, kas patiesībā ir valoda, tas tika izteikts ar šādu sajūtu. Bet šodien cilvēki nedomājot pļāpā par visu. Mēs šodien vairs nevaram variēt sajūtas, un ļoti reti ir kļuvuši tie cilvēki, kuriem, neesot sentimentāliem, lasot kādu romānu, piemēram, saskrien asaras acīs. Tas mūsdienās ir kaut kas tiešām atavistisks. Dzīvā sajūta par to, kas ir atrodams valodā un valodas sajūtā, ir ļoti notrulinājies.

Tas ir kaut kas, kam starp daudzām citām lietām, arī atkal ir jātiek atdzīvinātam un no kā, ja mēs to atdzīvināsim, varēsīm mācīties skaidri just, kas ir runā. Mēs daudz kam savā Es–sajūtā, ka mēs jūtamies kā personība, pateicamies tieši valodai. Un cilvēkā var pacelties pat līdz kaut kam līdzīgam kā lūgšanas noskaņai sajūta: es dzirdu runāšanu valodā ap mani, ar to manī no valodas ieplūst Es spēks! – Ja jums ir šī sajūta par Es izsaukšanas svētumu caur valodu, tad jūs ar dažādiem pasākumiem varēsiet to modināt arī bērnos. Un tad jūs Es–sajūtu bērnos modināsiet tieši nevis egoistiskā veidā, bet gan citā veidā. Jo Es–sajūtu bērni var modināt divos veidos. Ja to modina nepareizi, tad tas tieši uzkurina egoismu, ja to modina pareizi, tad tas uzkurina gribu, dod pašai dziedību, veido dzīvi saskaņā ar ārpasauli.

Tas, ko es runāju, ir pateikts jums kā tas, kam būtu jācaurauž jūs kā audzinātājus un skolotājus. Pielietojumu tam jūs atradīsiet valodas mācības stundu veidošanā. Kā praksē to var cauraust ar apziņu, lai modinātu bērņā personības apziņas sajūtu, par to turpināsim runāt rīt.

Piektā lekcija

Štutarte, 1919. gada 26. augusts
Lasīšana un rakstīšana, pareizrakstība.

Mēs vakar runājām par veidu, kā vajadzētu sākties pirmajai stundai skolā. Pats par sevi saprotams, ka es nevaru raksturot katru atsevišķo soli tālāk, tomēr gribētu minēt būtisko mācību gaitā tā, lai jūs varētu to kaut kā izmantot praktiskajā darbā.

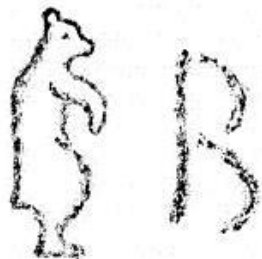
Jūs redzējāt, ka galveno vērību mēs pievērsām tam, lai vispirms bērns apzinātos, kāpēc viņš īsti nāk uz skolu, tad pārgājām pie tā, lai bērns apzinātos, ka viņam ir rokas; un pēc tam, kad tas ir nonācis apziņā, vajadzētu sākties sava veida zīmēšanai un pat zināmai pārejai uz kaut ko gleznojošu, kurā tad var tikt attīstīta skaistā un mazāk skaistā sajūta. Mēs redzējām, ka to, kas tur tiek izkopts, var novērot arī ar dzirdi un ka tam var pievienoties muzikāli skaistā un mazāk skaistā sajūtas pirmie elementi.

Tagad nedaudz pasekosim drīzumā sekojošajam mācībās. Es pie tam pieņemu, ka jūs kādu laiku esat turpinājuši šādus vingrinājumus ar zīmuli un krāsu. Uz laba pamata balstītu mācību noteikta prasība ir, ka pirms rakstītmācīšanās notiek zināma iedziļināšanās zīmēšanā tā, lai zināmā mērā rakstīšana tiek atvasināta no zīmēšanas. Un tālāka prasība ir, ka nodrukātā teksta lasīšana savukārt tad tiek atvasināta no uzrakstītā teksta lasīšanas. Tātad mēģināsim no zīmēšanas atrast pāreju uz rakstīšanu, no rakstīšanas uz uzrakstītā lasīšanu un no uzrakstītā lasīšanas uz drukātā teksta lasīšanu. Es pie tam pieņemu, ka jūs esat tikuši tik tālu, ka tiek pārvaldītas liektu un taisnu līniju formas, kuras ir vajadzīgas rakstīšanā. Tad, vadoties no tā, meklēsim pāreju uz to, ko mēs jau pārrunājām par rakstīšanas – lasīšanas mācīšanas pamatu. Es šodien vispirms mēģināšu dažas lietās parādīt, kā jūs varat sākt ar to strādāt.

Tātad pieņemam, ka bērns jau ir ticis tik tālu, ka var ar rociņām pārvaldīt taisnlīniju formas un apaļas formas. Tad mēģiniet bērnam vispirms norādīt uz to, ka ir vesela rinda burtu. Mēs sākam ar “Fisch” un f, secība te nav svarīga. Jums nav jāstrādā alfabēta secībā, es tagad tā daru tikai tāpēc, lai jums būtu kaut kas enciklopēdisks. Paskatīsimies, kā mēs tiksīm galā, ja attīstīsim rakstīšanu un lasīšanu tā, kā tas sekos no jūsu pašu brīvas imaginatīvas fantāzijas. Es bērnam vispirms teiktu: tu zini, kas ir vanna (Bad – vāc.) – te es gribu iestarpināt piezīmi: mācībās liela nozīme ir tam, ka jābūt viltīgam racionālā veidā, tas ir, ka aiz kulisēm vienmēr ir kaut kas, kas savukārt kaut ko dod audzināšanai un mācībām. Būtu labi, ja jūs tam, ko es tagad attīstīšu, ņemtu tieši vārdu “vanna” (Bad – vāc.), lai bērns, tagad esot skolā, vispār atcerētos par mazgāšanos, par tīrību. Ir labi, ka kaut kas tāds vienmēr ir fonā, bez izteiktas tā raksturošanas vai ietērpšanas pamācībās. Izvēlieties piemērus tā, ka bērns ir spiests domāt par kaut ko, kas vienlaicīgi kaut ko dod morāli–estētiskajai stājai, tas ir labi. Tad jūs sakāt: skaties, kad pieaugušie to, kas ir vanna (Bad), grib uzrakstīt, tad viņi to pieraksta sekojošā veidā: BAD. Tas tātad ir attēls tam, ko tu izrunā, kad saki “Bad”, kad apzīmē vannu. Tagad atkal es ļauju zināmam skaitam skolēnu to vienkārši norakstīt, lai katru reizi, kad viņi kaut ko tādu saņem, tās lietas dabūtu arī rociņās, lai viņi uztver ne tikai skatoties, bet ar visu cilvēku. Tagad es teiktu: redzi, tu sāc teikt “Bad”. Noskaidrosim sākuma burtu: B. Bērnam ir jātiek vadītāms no visa vārda BAD izrunāšanas līdz sākuma skaņas aptveršanai, kā es to parādīju ar “Fisch”. Un tagad bērnam ir jāizskaidro: kā šis BAD ir apzīmējums visai vannai, tā B ir apzīmējums vārda BAD sākumam.

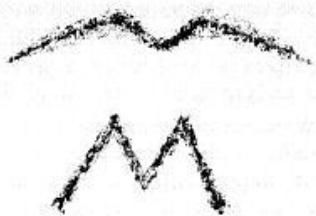
Tagad es vērsu bērna uzmanību uz to, ka tāds pats sākums ir arī citiem vārdiem. Es saku: kad tu izrunā BAND (lenta), tad tu sāc tieši tāpat, kad tu izrunā BUND, ko dažas sievietes nēsā uz galvas, to tu sāc tieši tāpat. Varbūt tu zooloģiskajā dārzā jau esi redzējis lāci (BÄR): tur tu sāc ar elpu tieši tāpat; katrs no šiem vārdiem sākas ar to pašu dvesmu. Šādā veidā es mēģinu ar bērnu pāriet no visa vārda uz vārda sākumu, aizvadīt viņu līdz tikai skaņai, tas ir, burtam; vienmēr, izejot no vārda, attīstīt sākuma burtu.

Tagad runa ir par to, ka varbūt jūs mēģināt pats sākuma burtu vispirms saprātīgi attīstīt no zīmēšanas. Tas jums izdosies labi, ja vienkārši ņemsiet palīgā savu fantāziju un teiksiet: tie cilvēki, kas pirmie ieraudzīja tādus dzīvniekus, kas sākas ar B, kā bebrus (Biber), Bār (lācis) un tamlīdzīgi, viņi zīmēja dzīvnieka muguru, pakalķājas, uz kurām balstās, un priekšķepas, kas ir paceltas; viņi uzzīmēja izslējušos dzīvnieku, un zīmējums pārveidojās par B.



Katram vārdam jūs vienmēr varat atrast – un tieši tur varat ļaut vaļu jūsu fantāzijas pilnajām imaginācijām, jums nav jāiedziļinās kultūras vēsturē, kas tomēr arī nav pilnīga – ka sākuma burts ir kādā zīmējumā, kādā dzīvnieka vai auga formā, vai kādā ārējā priekšmetā. Vēsturiski tas ir tā: ja jūs ejat atpakaļ pie ēģiptiešu rakstu senākajām formām, kas vēl bija zīmējumu raksts, tad visur burtos atradīsiet šādus lietu atdarinājumus. Un tikai pārejā no ēģiptiešu kultūras uz fenīciešu kultūru notika tas, ko var saukt par: attīstība no bildes uz zīmi skaņai. Šo pāreju jāļauj bērniem atdarināt. Noskaidrosim sev šo informāciju teorētiski.

Raksta attīstības pirmsākumos Ēģiptē bija tā, ka vienkārši viss atsevišķais, ko bija jāpieraksta, tika pierakstīts bilžu rakstā, tika uzzīmēts, kaut arī uzzīmēts tā, ka bija jānācās zīmējumu veidot pēc iespējas vienkāršu. Kurš kļūdījās, ja kādam bija uzdevums norakstīt šo bilžu rakstu, to, piemēram, ja kādā svētā vārdā bija kļūda, sodīja ar nāvi. Tātad senajā Ēģiptē šīs ar rakstīšanu saistītās lietas uztvēra ļoti, ļoti nopietni. Bet tur arī viss, kas bija raksts, aprakstītajā veidā bija bilde. Tad kultūra pārgāja uz vairāk ārpusaulē dzīvojošajiem fenīciešiem. Tur vienmēr paturēja sākuma bildi un pārnesa šo sākuma bildi uz skaņu. Tā, piemēram, es gribu jums ar vienu vārdu, kas der arī ēģiptiskajam – mēs jau nevaram te mācīties visu ēģiptiešu valodu – parādīt, ko visvieglāk ir attēlot arī mūsu (vācu – tulk.) valodā. Ēģiptiešiem bija skaidrs, ka tas, kas ir skaņa M, varēja tikt apzīmēts ar to, ko galvenokārt redz augšlūpā. Tādēļ viņi zīmi burtam M ņem no augšlūpas izskata. No šīs zīmes tad radās tas burts, kas mums ir vārda “mute”(Mund) sākumam, kurš tad palika katram šādam sākumam, visam, kas sākas ar M. Ar to tēlainais vārda apzīmējums – vienmēr ņemot bildi no vārda sākuma – kļuva par skaņas apzīmējumu.



Principu, kā vēsturiski ir notikusi raksta attīstība, ir ļoti labi izmantot mācībās, un mēs to šeit pielietosim. Tas nozīmē, ka mēģināsim no zīmējuma nonākt līdz burtam: kā mēs ar “Fisch”(zivs) ar divām spurām (Flossen) nonākam pie f, tā no lāča (Bār), kurš ir izslējies, dejo, nonākam pie B, no augšlūpas nonākam pie mutes, pie M, un mēģinām šajā veidā bērnam ierādīt ceļu no zīmēšanas uz rakstīšanu. – Es teicu, ka nav nepieciešams, ka jūs studētu kultūras vēsturi par raksta būtību un tur meklētu to, kas jums vajadzīgs. Jo tas, ko jūs sameklējat tur, tas jums mācībām kalpo daudz mazāk nekā tas, ko jūs atrodat ar savu pašu dvēseles darbību, ar savu paša fantāziju. Darbošanās, ko jūs pielietojat rakstības kultūras vēstures studijās, tā padara jūs nedzīvu, tā ka jūs daudz mazāk dzīvoši

iedarbojaties uz saviem audzēkņiem, nekā kad kaut ko tādu kā B no lāča (Bār) tēla izdomājat paši. Šī pašizdomāšana jūs tā atsvaidzina, ka tas, ko gribat pastāstīt, uz audzēkņiem iedarbojas daudz dzīvīgāk, nekā ja jūs vispirms sarīkojat kultūrvēsturiskus ekskursus, lai kaut ko aizgūtu mācībām. Dzīvi un mācības ir jāaplūko ņemot vērā šīs divas lietas. Jo jums jāpauj sev: kas ir svarīgāk – apgūt kultūrvēsturisku, ar lielām pūlēm atrastu faktu, kas ar piepūli ir ienests mācībās, vai pašam būt dvēselē tik možam, ka atklājumus, kurus izdara pats, ar entuziasmu nest bērniem? Jums vienmēr būs prieks, kau arī tas būtu pavisam kluss prieks, kad no kāda, paša atrastas, dzīvnieka vai auga formas nonāksiet pie burta. Un šis prieks, kas būs jūsos, dzīvos tajā, ko gribat izveidot no saviem audzēkņiem.

Tad pāriet pie tā, ka pievērs bērna uzmanību tam, ka tas, ko viņš ir apskatījis vārda sākumā, ir atrodams arī vārda vidū. Tātad pāriet pie tā, ka bērnam saka: paskaties, tu pazīsti to, kas aug ārā laukos vai kalnos, ko rudenī ievāc kā ražu un no kā gatavo vīnu: die Rebe (vīnogulāji). “Rebe” pieaugušie raksta tā: REBE. Tagad pārdomā, kad tu pavisam lēni runā: Rebe, tad vidū ir tas pats, kas “Bār” bija sākumā. – Vispirms vienmēr uzraksta ar lieliem burtiem, lai bērns redzētu tēla līdzību. Tā viņam iemāca, kā to, ko viņš iemācījās vārda sākumā, var atrast arī citu vārdu vidū. Viņam turpina atomizēt veselo.

Jūs redzat, uz kuru pusi mums, kuri grib mācīt dzīvās mācības – pretstatā nedzīvām, iet: ka mēs vienmēr sākam ar veselo. Kā mēs rēķināšanā sākam ar summu, nevis ar saskaitāmajiem, un sadalām summu, tā arī te no veselā pārejam uz atsevišķo. Tam ir tā lielā priekšrocība audzināšanā un mācīšanā, ka sasniedzam to, ka bērns arī dzīvīgi iekļaujas pasaulē; jo pasaule ir veselums, un bērns paliek nepārtrauktā saistībā ar dzīvo veselumu, ja rīkojamies šādi, kā es to iezīmēju. Ja jūs ļaujiet viņam mācīties atsevišķos burtus izejot no bildes (tēla), tad bērnam ir attiecības ar dzīvo īstenību. Bet jūs nekad nedrīkstat palaist garām izdevību uzrakstīt burtu formas tā, kā tās rodas no bildes, un vienmēr jāņem vērā, ka ārējo lietu zīmējums var izskaidrot līdzskaņus, konsonantus – bet nekad patskaņus. Ar patskaņiem jūs vienmēr vadāties no tā, ka tie attēlo cilvēka iekšējo un tā attiecības ar ār pasauli. Tātad, kad mēģināsiet bērnam iemācīt, piemēram, A, jūs viņam teiksiet: tagad iedomājies sauli, kuru tu redzi no rīta. Vai neviens no jums neatceras, ko viņš ir darījis, kad no rīta ir uzlēkusi saule? Varbūt viens vai otrs bērns atcerēsies, ko viņš ir darījis. Ja līdz tam nenonāk, ja neviens neatceras, tad bērnam ar nedaudz jāpiepalīdz atcerēties, ko viņš ir darījis, kā viņš ir apstājies, kā ir teicis, ja saullēkts ir ļoti skaists: ah! Vajag likt uzšķilties sajūtas attēlojumam, jā mēģina to rezonansi, kas izskan patskanī, attīstīt no sajūtas (atrast sajūtā). Un tad vispirms jāsaka: kad tu tā apstājies un saki – ah!, tad tas ir tā, it kā no tavas iekšienes kā kāds leņķis no tavas mutes būtu izgājis saules stars. Kas dzīvo tevī iekšā, kad tu redzi saullēktu, tam tu ļauj (skat. zīmējumu pa kreisi) izplūst no sevis šādi un izrunā to, sakot A.



Bet tu neļauj tam izplūst pavisam, tu kaut ko no tā atturi, un tad tas kļūst par šo zīmi (skat. zīmējumu pa labi). Jūs varat pamēģināt to, kas patskanī ir elpā, ietērpt zīmējuma formā. Tādā veidā jūs iegūsiet zīmējumus, kas var tēlaini parādīt, kā ir radušās zīmes patskaņiem. Primitīvām kultūrām arī ir maz patskaņu, arī šodienas primitīvajām kultūrām. Primitīvo kultūru valodas ir bagātas ar līdzskaņiem, tās ir tādas, ka šie ļaudis līdzskaņos izpauž vēl daudz ko citu, nekā mēs to zinām. Dažreiz viņi vienkārši klakšķina mēli, viņiem ir visādas rafinētas izpaušmes, lai izteiktu komplicētus konsonantus, un tikai tam pa vidu klusi skan patskanis. Afrikāņu ciltīm jūs atradīsiet skaņas, kas ir tādas, it kā plīkšķinātu pātagu un tā tālāk, turpretī patskaņi viņiem ieskanas tikai pavisam klusi, un ceļotāji no Eiropas, kas apmeklē šādas tautas, parasti ļauj daudz vairāk ieskanēties patskaņiem, nekā tas ir šīm tautām.

Tātad mēs vienmēr varam atvasināt patskaņus no zīmēšanas elementa. Ja jūs, piemēram, vadiet bērnu uz to, lai izskaidrotu – vērsoties pie viņa jūtām – ka viņš, piemēram, ir sekojošā situācijā: skat, pie tevis nāk tavš brālis vai māsa. Viņi tev kaut ko saka, tu tūdaļ to vēl nesaproti. Tad vienā mirklī tu sāc saprast. Kā tu to izpauž? – Tad atkal atradīsies kāds bērns, vai arī jums būs jāvada bērni uz to, ka tad saka i i i . Mājienā uz to, kas ir saprasts, ir skaņas I zīmējuma tēls, kurš arī pats izpaužas norādījumā. Eiritmijā jūs to izpaužat skaidrākā veidā. Tātad par I kļūst vienkārša svītra, kam vajadzētu būt apakšā biezākai, augšā tievākai; tā vietā novelk vienkārši svītru un to, ka augšā tā paliek tievāka, parāda ar mazo zīmi virs tās. Tā visus patskaņus var atvasināt no elpas veidojuma, no elpošanas veidojuma.



Šādā veidā jūs tiekat galā ar uzdevumu bērnam vispirms iemācīt sava veida zīmju rakstu. Tad jums nemaz nevajag kautrēties saukt palīgā zināmus priekšstatus, kas arī sajūtās izsauca kaut ko no tā, kas tiešām ir dzīvojis kultūru attīstībā. Tāpat jūs varat bērnam iemācīt sekojošo. Jūs sakāt: paskaties uz mājas augšu: kā tu to izteic? Dach! (jumts). D! – Bet tad D vajadzētu zīmēt šādi (*D guļus*), tas ir neērti, tāpēc cilvēki to ir pagriezuši: D. Šādi priekšstati ir rakstā, un jūs varat tos mierīgi izmantot.



Toreiz cilvēki negribēja rakstīt tik komplicēti, viņi gribēja to darīt vienkāršāk. Tādēļ no šīs zīmes: D, kam īstenībā vajadzētu būt šādi (*D guļus*) – tagad pārejot uz mazajiem burtiem, šī zīme ir kļuvusi par mazo d. – Jūs mierīgi varat pastāvošās burtu formas šādā veidā attīstīt no tādām figūrām, ko esat bērnam iemācījuši zīmēšanā. Šādā veidā jūs vienmēr, pārrunājot pāreju no formas uz formu, nekad nemācot tikai abstrakti, vedīsiet bērnu uz priekšu tā, ka viņš atradīs īsto pāreju no iesākumā no zīmēšanas atvasinātās formas uz to formu, kāda tiešām ir šodienas burtam, kad tas tiek rakstīts.

Atsevišķi, kaut arī tiešām nedaudzī ļaudis šādas lietas mūsdienās ir pamanījuši. Ir pedagogi, kuri jau ir tam pievērsuši uzmanību: rakstīšanu vajadzētu atvasināt no zīmēšanas. Bet viņi dara to citādi, nekā ir prasīts šeit. Viņi zināmā mērā tūdaļ pievērsas formai, kura ir radusies beigās, ņem formu, kāda tā jau ir šodien tā, ka pie B nenonāk no sēdoša vai dejojoša lāča zīmes, bet gan ņem B, kāds tas ir šodien un sadala to atsevišķās līnijās un taisnēs: **I)** un šādā veidā grib vadīt bērnu no zīmēšanas uz rakstīšanu. Viņi “abstracto” dara to, ko mēs mēģinām konkrēti. Tātad praktisko rakstības izcelsmi no zīmēšanas daži pedagogi ir pamanījuši pareizi, bet cilvēki ir pārāk saistīti pierastajā kultūrā, lai pilnīgi skaidri nonāktu pie dzīvīgā.

Es arī negribētu šeit palaist garām iespēju jums norādīt uz to, lai jūs neļaujiet sevi maldināt, skatoties uz dažādiem centieniem tagadnē un sakot: tur jau tas ir gribēts, tur šis viss jau ir gribēts. Jo vienmēr redzēsiet: tas nav gribēts no īpaši lieliem dziļumiem. Bet cilvēce vienmēr tiek skubināta darīt šādas lietas. Tomēr tā nevarēs tās realizēt, pirms kultūrā netiks uzņemta garazinātne.

Tā mēs vienmēr, organiski rakstot, varam piesaistīties cilvēkam un viņa attiecībām ar vidi un arī lasīšanu mācīt, sākot ar uzrakstītā lasīšanu.

Bet pie mācībām pieder arī – un mums nevajadzētu to izlaist no uzmanības loka – zināmas ilgas būt pilnīgi brīvam. Un ievērojiet, kā ieplūst brīvība šajā sagatavojošajā apspriešanā. Tai ir kaut kāds sakars ar brīvību. Jo es pievērsu jūsu uzmanību tam, ka nevajag darīt nebrīvi, zubroties kā ir radusies rakstība pārejā no ēģiptiešiem uz

feniķiešiem, bet gan jums jāskatās, kā attīstīt pašiem savas dvēseles spējas. Kas pietam var tikt darīts, to, protams, viens skolotājs izdarīs šajā, cits – citā veidā. Ne jau katrs var izmantot dejojošu lāci; kāds varbūt tai pašai lietai izmantos kaut ko daudz labāku. Kas tiks sasniegts beigās, to viens skolotājs var sasniegt tāpat kā otrs. Bet katrs mācīšanās ieliek pats sevi. Pie tam tiek pilnīgi saglabāta viņa brīvība. – Jo vairāk skolotāji šajā nozīmē gribēs saglabāt savu brīvību, jo vairāk viņi varēs ieguldīt mācīšanās sevi, nodoties mācīšanai. Tas ir kaut kas, kas pēdējā laikā ir gandrīz pilnīgi pazudis. Jūs to varat redzēt šādā parādībā.

Pirms kāda laika bija runa par to – jaunākie no jums to varbūt nav piedzīvojuši, bet vecākie gan, tiem, kas jau bija saprātīgā vecumā, tas sagādāja pietiekami nepatīkšanu – kā realizēt garīgajā jomā kaut ko līdzīgu, kas bija slavenā ķeizariskā vācu reiha mērce materiālajā jomā. Jūs zināt, bieži uzsvēra, ka visās saimniecībās, kas nerēķinājās ar īpašiem svešinieku apmeklējumiem, bet tikai ar vācu ciemiņiem, vajadzēja gatavot vienotu mērci. To sauca par ķeizarisko vācu reiha mērci, un gribēja to izveidot vienotu visiem. Tāpat gribēja izveidot arī vienotu pareizrakstību, ortogrāfiju. Bet attiecībā uz šo priekšmetu ļaudīm ir ļoti dīvaini uzskati. Šos uzskatus var studēt konkrētos piemēros. Vācu garīgajā dzīvē ir kādas ļoti skaistas, maigas attiecības, tās ir starp *Novalis* un kādu sievieti. Šīs attiecības ir tik skaistas tādēļ, ka *Novalis*, kad šī sieviete bija nomirusi, vēl vienmēr pilnīgi apzināti turpināja dzīvot ar viņu kopā, kad tā jau bija garīgajā pasaulē, un arī runā par šo kopdzīvi ar viņu, miršot līdzīgai aizgājušajai iekšējā meditatīvā dvēseles darbībā. Tas pieder pie skaistākajām, intīmākajām lietām, ko var lasīt vācu literatūras vēsturē, ja atrod šīs *Novalis* attiecības ar šo sievieti. Bet ir kāds ļoti apgarots, no attiecīgā viedokļa arī interesants, stingri filoloģisks kāda mācīta vācieša traktāts par attiecībām starp *Novalis* un viņa mīļoto. Maigās, skaistās attiecības tajā tiek “nolikta pareizā gaismā”; jo varot tikt pierādīts, ka šī sieviete ir nomirusi agrāk, nekā viņa varēja iemācīties ortogrāfiski pareizi rakstīt. Viņas vēstulēs ir rakstības kļūdas! Īsi, šī personība, kam bija attiecības ar *Novalis*, tiek parādīta pa īstam sīkmanīgā veidā – viss ļoti stingri zinātniski. Šīs zinātnes metode ir tik laba, ka katrs, kurš taīsa disertāciju, kurā seko šai metodei, ir pelnījis, lai šo disertāciju novērtētu pēc pirmās pakāpes! – Es tikai gribu norādīt uz to, ka cilvēki jau ir aizmirsuši, ka *Gēte* nekad nav pratis ortogrāfiski rakstīt, ka patiesībā viņš visu savu dzīvi ir pieļāvis kļūdas, it īpaši jaunībā. Un tomēr viņš varēja pacelties līdz gētiskajam lielumam! Un tad personas, kam ar viņu ir bijušas attiecības, ko viņš ir augstu vērtējis – jā, viņu vēstules, kā tās tagad dažkārt tiek faksimilētas, tās ar kāda skolmeistara roku tiktu noklātas ar vieniem vienīgiem sarkaniem labojumiem! Tās saņemtu patiešām negatīvu vērtējumu pārbaudē.

Tas ir saistīts ar kādu tiešām nebrīvu mūsu dzīves niāsi, kas nedrīkstētu iespraukties mācībās un audzināšanā. Bet tomēr pirms dažiem gadu desmitiem tās iespēlējās tā, ka saprātīgākie no skolotājiem to sajuta kā tiešām kaut ko ļoti kaitinošu. Vajadzēja tikt radītai vienotai vācu ortogrāfijai, slavenajai Puttkameras ortogrāfijai. Tas nozīmē, ka valsts līdz pat skolai uzspiež ne tikai uzraudzību, ne tikai pārvaldi, bet arī ortogrāfiju nosaka ar likumu. Tā arī ir to vērtā! Jo, pamatā ņemot, mēs ar šo Puttkameras ortogrāfiju esam daudz pazaudējuši tāda, kas šodien varētu pievērst mūsu uzmanību zināmām vācu valodas intimitātēm. Ar to, ka cilvēkiem šodien priekšā ir abstrakta rakstība, viņi daudz zaudē no tā, kas agrāk varēja dzīvot vācu valodā; tas pazūd tā saucamajā rakstītajā valodā.

Bet runa tagad ir par to, lai attiecībā uz kādu šādu lietu būtu pareizs uzskats. Pats par sevi saprotams, ka nevar ļaut kuplot kādai patvaļīgai ortogrāfijai, bet vismaz var zināt, kā attiecībā uz šo priekšmetu izturas viens un otrs pils. Ja cilvēki drīkstētu rakstīt, pēc tam kad viņi ir apguvuši rakstīšanu, to, ko viņi dzird no citiem vai paši no sevis tā, kā viņi to dzird, tad viņi rakstītu ļoti dažādi. Viņiem būtu ļoti dažādas ortogrāfijas, tās ļoti stipri individualizētos. Tas būtu ārkārtīgi interesanti, bet tas apgrūtinātu saprašanu. No otras puses, mūsu priekšā ir tas, ka cilvēku kopdzīvē mēs attīstām ne tikai savu individualitāti,

bet arī sociālās tieksmes un sociālās sajūtas. Tur runa ir par to, ka mēs vienkārši daudz no tā, kas varētu atklāties mūsu individualitātē, noslīpējam pret to, kas mums ir jāattīsta dēļ kopdzīves ar citiem. Bet mums vajadzētu būt sajūtai par šo faktu, un šai sajūtai vajadzētu būt pietuvinātai mums, ka kaut ko tādu mēs darām tikai sociālu iemeslu dēļ. Tādēļ jums, nodirģējot rakstīšanas stundas līdz ortogrāfijas stundām, ir jāvadās pēc pilnīgi noteikta sajūtu kompleksa. Jums būs vienmēr atkal un atkal jāpievērš bērna uzmanība tam – es to jau pieminēju no kāda cita redzes viedokļa –, ka viņam ir jābūt cieņai, respektam pret pieaugušajiem, ka viņš ieaug jau gatavā dzīvē, kam viņu ir jāuzņem, tādēļ ir jāņem vērā tas, kas tur jau ir. No šī viedokļa ir jāmēģina bērnu ievadīt tādā lietā kā ortogrāfija. Ejot paralēli ar ortogrāfijas mācībām, viņā ir jāattīsta respekta sajūta, cieņa pret to, ko ir noteikuši vecie. Un ortogrāfiju nav jāgrib mācīt kā kaut kādu abstrakciju, it kā ortogrāfija būtu nākusi no kādas dievišķas – citiem Puttkameriskas – likumsakarības kā no kaut kā absolūta, bet gan jums ir jāattīsta bērnam sajūta: lielie, kas ir jārespektē, raksta tā, ir jāvadās pēc viņiem. – Ar to gan pareizrakstībā tiks ienesta zināma variabilitāte; bet tas nepārmāks visu, bet būs tikai augošā bērna pielāgošanās pieaugušajiem. Un ar šo pielāgošanos vajadzētu rēķināties. Nevajadzētu gribēt izsaukt ticību: tā ir pareizi, un tā ir nepareizi –, bet gan vajadzētu tikai modināt domu: tā mēdz rakstīt lielie –, tātad arī te balstīties uz dzīves autoritāti.

To es domāju, kad teicu: no bērna līdz zobu maiņai ir jāpāriet uz bērnu līdz dzimumbriedumam, kā no atdarināšanas uz autoritāti. Ko es ar to domāju, to atsevišķajā visur ir jāizpilda konkrēti, nevis iedresējot bērnam autoritāti, bet gan apejoties ar viņu tā, ka autoritātes sajūta rodas, tātad ortogrāfijas mācīšanā rīkojoties tā, ka visu ortogrāfisko rakstīšanu balsta uz tā saucamo autoritāti, kā es to tagad esmu iztīrājis.

Sestā lekcija

Štutarte, 1919. gada 27. augusts

Par dzīves ritmu un ritmisku atkārtšanu mācībās.

Jums būs jāklūst ne tikai par valdorfskolas skolotājiem un audzinātājiem, bet, kad ar to viss būs kārtībā, arī par visas valdorfskolu sistēmas aizstāvētājiem. Jo jūs zināsi daudz precīzāk, ko īsteni grib valdorfskola, nekā tas var tikt izskaidrots tuvākai vai tālākai ārējai pasaulei. Bet, lai jūs pareizā veidā varētu būt aizstāvji tam, pēc kā mēs tiecamies ar valdorfskolu un reizē ar garīgo kultūru vispār, jums būs jāklūst spējīgiem arī vadīt šo aizstāvību pret mūsdienu viedokļiem, kad šie viedokļi izrādīsies naidīgi vai arī tikai iebilstoši. Tādēļ man jāieklauj šajā mūsu pedagoģiski–didaktiskajā apskatā epizode, kura gan pavisam dabiskā veidā pieklausies tam, ko mēs jau esam iztirzājuši līdzšinējās didaktikas stundās.

Jūs ziniet, ka tagad tiek daudz gaidīts arī pedagoģiskajā jomā no tā saucamās eksperimentālās psiholoģijas. Tajā izdara eksperimentus ar cilvēkiem, lai konstatētu, cik apdāvināts var būt cilvēks jēdzienu veidošanā, ar atmiņu, tagad jau arī ar gribu, kaut gan, dabiski, ka tas var tikt konstatēts tikai pa apkārtceļu, jo griba taču norisinās miegā, un to, ko cilvēks pārdzīvo miegā, ar elektriskiem aparātiem psiholoģijas laboratorijā tāpat var uzzināt tikai netieši, tāpat kā tas, ko viņš miegā pārdzīvo, nevar tikt tieši eksperimentāli novērots. Tātad izdara šādus eksperimentus. Nedomājiet, ka man ir kaut kas iebilstams pret šādiem eksperimentiem kopumā. Šie eksperimenti var būt nozīmīgi kā zinātnes stīgojumi, kā zinātnes ārējās atvases. No šādiem eksperimentiem var uzzināt daudzko interesantu, un es negribu tos visus kopumā gluži noniecināt. Es gribētu, lai visi, kas to vēlētos, varētu dabūt līdzekļus šādām psiholoģiskām laboratorijām un varētu tur izdarīt savus eksperimentus. Bet mums vajag kādreiz uzmanīgi palūkoties uz šīs eksperimentālās psiholoģijas rašanos, it īpaši kā to iesaka pedagogs *Meumanns*, kas, pamatā ņemot, arī pieder Herberta skolai.

Kāpēc mūsdienās nodarbojas ar eksperimentālo psiholoģiju? Jo spējas tiešai cilvēka novērošanai ir pazaudētas. Vairs nevar balstīties uz spēkiem, kuri saista, iekšēji saista cilvēku ar cilvēku, tātad arī ar bērnu. Tādēļ ar ārējiem pasākumiem, ar ārējiem eksperimentiem grib uzzināt to, kas būtu jādara ar augošo bērnu. Jūs jau redzat: gan mūsu pedagoģija, gan didaktika iet pa daudz intīmāku ceļu. Tas arī ir neatliekami nepieciešams cilvēces tagadnei un tuvākajai nākotnei. Kad nu no vienas puses rodas tāda tieksme pēc eksperimentālās psiholoģijas, tad no otras puses ir arī tas, ka ar šo eksperimentālo psiholoģiju tiek atkal izsaukta zināmu vienkāršu dzīves lietu būtības pārprašana. To es gribu jums uzskatāmi parādīt ar kādu piemēru.

Šos eksperimentālos psihologus un pedagogus pēdējā laikā īpaši ir interesējis tas, ko viņi sauc par uztveres norisi, piemēram, uztveres norises lasīšanā, lasot kaut kādu lasāmgabalu. Lai uztveres norises varētu izziņāt, mēģina strādāt ar, kā to saka, izmēģinājuma personu. Tātad tas, kas tiek ļoti izsmeļoši izdarīts, tas, īsumā sakot, noritētu sekojošā veidā. Kādai izmēģinājuma personai, bērnam vai drusku pieaugušākam, noliek priekšā kādu lasāmgabalu un tad pēta, piemēram, ko bērns kā mērķtiecīgāko dara vispirms, lai visātrāk uztvertu. Konstatē, ka vismērķtiecīgāk pie tam ir vispirms “disponēt” lasāmo, tas ir, ja atbilstošo personu vispirms ievada lasāmā jēgā. Tad ar daudzskaitlīgiem mēģinājumiem pāriet pie tā, lai atbilstošā izmēģinājuma persona izpilda to, ko sauc par “pasīvo apgūšanu”. Tātad, pēc tam, kad disponējot ir pamatota jēga, ir pasīvi jāapgūst. Jo ar šo teksta pasīvo apgūšanu ir jānorisinās tam, ko sauc par “anticipējošo mācīšanos”: vēlreiz brīvā garīgā darbībā atkārtot to, kas vispirms tika disponēts un tad pasīvi apgūts. Un tad kā šīs drāmas ceturtajam aktam ir jāseko visa tā piestrādāšanai, kas vēl ir palicis nedrošs, tātad kas vēl nav pilnīgi uzņemts cilvēka garīgi–dvēseliskajā dzīvē. Ja izmēģinājuma personai pareizā secībā liek izpildīt vispirms iepazīšanos ar teksta jēgu, tad to pasīvi apgūt, tad apgūt anticipējoši, tad vēl uzmeklēt

pilnībā neizprastās daļas, tad var pamanīt, ka tādējādi teksts vismērķtiecīgāk tiek uztverts, izlasīts un paturēts atmiņā. – Nepārprotiet mani: ko es šeit pieminu, to pieminu tādēļ, ka man tas ir jāsaka pret faktu, ka ļaudis šodien tik daudz runā viens otram garām, jo vienu un to pašu var apzīmēt ar vispretējākiem vārdiem. Tādēļ eksperimentāl-psiholoģi teiks: ar šādu pašaieliedzīgu metodi nonāk tieši pie tā, kas būtu jādara pedagoģijā. – Bet, kurš visa cilvēka dzīvi izzina dziļāk, tas zina, ka šādā veidā pie patiesas pedagoģiskas darbības nenonāk – tikpat maz, kā sadalot kādu vabolīti daļās, no atsevišķajām daļām varētu atkal salikt kopā dzīvu vabolīti. Tas nav iespējams. Tas nav iespējams arī tad, ja pielieto anatomiju cilvēka dvēseles darbībai. Ir taču interesanti un citā nozīmē tas var būt zinātniski ārkārtīgi auglīgi: pielietot anatomiju cilvēka dvēseles darbībai – par pedagogu tas nepadara! Tādēļ arī no šīs eksperimentālās psiholoģijas patiesībā neizcelsies pedagoģijas jaunuzbūve; tā var rasties tikai no cilvēka iekšējās izpratnes.

Tas man bija jāpasaka, lai jūs neredzētu nepareizā gaismā, kad es tagad izrunāšu teikumu, kas, dabiski, cilvēkus, kuri ir ļoti pieķērušies mūsdienu viedokļiem, ļoti kaitina, teikumu, kas savā veidā, dabiski, arī ir vienpusīgs, bet tieši savā vienpusībā tam jātiek papildinātam. Ko tad iegūst eksperimentālpsiholoģi pēc tam, kad viņi šādā veidā ir dvēseliski anatomizējuši vai īstenībā kārtīgi izspīdinājuši kādu izmēģinājuma personu – jo patīkama šī procedūra, kad tā ar kādu tiek veikta, nav – ko tad viņi ar to iegūst? Pēc viņu viedokļa ir izdibināts ārkārtīgi nozīmīgs rezultāts, kas vienmēr atkal tiek izcelts ar retinātiem burtiem pedagoģiskās rokasgrāmatās kā rezultāts, pie kura ir nonākts. Šis teikums, ja es to pārtulkoju tīrā vācu valodā, skan apmēram šādi: ka kādu tekstu mācoties apgūst labāk, ja ir saprasta tā jēga, nekā tad, ja tā jēga nav saprasta. – Tātad tas, runājot zinātnes idiomās, ir izpētīts: ka ir mērķtiecīgi vispirms iepazīt teksta jēgu, jo tad šo tekstu var vieglāk apgūt. Te man tagad ir jāizrunā šis ķecerīgais teikums: ciktāl šis teikums ir pareizs, es taču būtu varējis zināt to jau iepriekš, jo gribētu zināt, kurš cilvēks ar veselu saprātu pats nezinātu, ka teksts ir labāk apgūstams, ja ir saprasta tā jēga, nekā tad, ja šī jēga nav saprasta. – Tā vispār ir eksperimentālās psiholoģijas rezultātu jēga, ka tā ceļ dienas gaismā šausmīgi pašsaprotamas lietas. Pašsaprotamības, kas ir eksperimentālās psiholoģijas mācību grāmatās, dažkārt ir tādas, ka ar tām var ielaisties tikai tas, kurš jau ir tā audzināts, lai spētu aizraujošo zinātniskajā ņemt kopā ar īsti garlaicīgo. Cilvēks jau tam tiek audzināts, kad tiek dresēts tautskolā, jo arī tur pazīst šo trūkumu, un ja tajā vēl ne tik daudz, tad par augstskolu vispār nav ko runāt.

Šis ķecerīgais teikums taču pavisam īpaši noder pedagogiem: ka zināmā nozīmē ir pašsaprotami, ka, ja kaut kas jāapgūst, tad vispirms ir jābūt saprastai tā jēgai. Bet tagad nāk kaut kas cits: ka tas, kas ir apgūts pēc tā jēgas, darbojas tikai uz apskatu, tikai uz domājošo izziņu un ka ar šo līdz-jēgai-novešanu cilvēku audzina vienpusīgi, tikai pasaules apskatīšanai, domājošai izziņai. Un, ja mēs mācītu tikai un vienīgi šī teikuma nozīmē, tad dabūtu cilvēkus, kas visi būtu vāji gribā. Tātad šis teikums ir pareizs vienā zināmā attiecībā un tomēr nav iedarbīgi pareizs. Proti, tam virspusēji vajadzētu tikt izrunātam šādi: ja tu gribi darīt iespējami vislabāko cilvēka domājošai izziņai, tad to tu dari analizējot jēgu visā, kas viņam būtu jāapgūst. – Un tiešām, ja vienpusīgi visā vispirms analizē jēgu, tad varētu ļoti tālejoši audzināt cilvēcisko pasaules vērošanu. Bet ar to nekad netiktu audzināts gribošais cilvēks, jo gribu nevar audzināt tā, ka ceļ gaismā kādas lietas jēgu. Griba grib gulēt, un tā negrib tikt pilnīgi pamodināta šajā veidā, kad visur, es gribētu teikt, nekautrīgā veidā atsedz jēgu. Un te ir tas, ka dzīves nepieciešamība vienkārši salauž šo vienkāršo patiesību par jēgas atsegšanu tā, ka mums jānodarbojas ar bērniem ar lietām, kas nedod imeslu atsegt jēgu. Tad mēs audzinām gribai.

Neaudzinātība vienpusīgajā jēgas atsegšanas pielietošanā it īpaši ir ieviesusies tādās kustībās, kāda, piemēram, ir teozofiskā kustība. Jūs zināt, cik daudz es gadu gaitā esmu izteicies pret zināmu neaudzinātību teozofiskajā jomā. Man pat bija jāpiedzīvo, ka, piemēram, “Hamlets”, tīrs mākslas darbs, ir ticis izskaidrots teozofiskā žargona nozīmē: tas ir “manas”(velis, gars), tas ir Es, tas ir astrālais ķermenis; viena persona ir tas, otra ir

tas. – Šādi izskaidrojumi bija īpaši iemīļoti. Es pret to uzstājos ar lielu sašutumu tāpēc, ka tas ir grēks pret cilvēka dzīvi, ja to, kam elementāri jātieks tieši uztvertam kā mākslinieciskajam, iztulko simboliski. Tādējādi neaudzinātā veidā lietām tiek piešķirta jēga, un tās tiek paceltas tikai apskatām, kurā tām nav jātieks paceltām. Tas viss nāk no tā, ka īstenā teozofiskā kustība ir dekadenta kustība. Tā ir lejupejošas kultūras visārējākā atvase; tā nav nekas tāds, kam visā tās nostājā būtu kaut kāds sakars ar antropozofiju. Antropozofija grib būt tieši pretējais tam: augšupejoša kustība, augšupejas sākums. Tā ir radikāla atšķirība. Tādēļ teozofiskajā laukā arī tiek izteikts tik daudz no tā, kas, pamatā ņemot, ir visārišķīgākā dekadences izpausme. Bet tas, ka vispār ir cilvēki, kuri dabū to gatavu – iztulkot “Hamletu” simboliski attiecībā uz atsevišķām personām, tas ir saistīts ar to, ka mēs esam tikuši tik ārkārtīgi slikti audzināti, ka esam tiekušies tikai pēc tā, lai tiktu audzināti tikai pēc jēgas.

Cilvēka dzīve pati rada nepieciešamību audzināt ne tikai pēc jēgas, bet gan audzināt pēc tā, kas guļot tiek pārdzīvots gribā: pēc ritmiskā, pēc takts, melodijas, krāsu saskaņas, atkārtotības, vispār – pēc nodarbošanās bez jēgas aptveršanas. Ja jūs liekat bērnam atkārtot teikumus, kurus viņš savā vecuma pakāpē vēl nemaz nesaprot, ja jūs mudināt viņu iegaumēt šos teikumus tīri pēc atmiņas, tad jūs, protams, neiedarbojaties uz viņa sapratni, jo nevarat iedziļināties to jēgā, jo tai ir jāatklājas tikai vēlāk, bet jūs iedarbojaties uz viņa gribu un to arī vajadzētu darīt, tas jums ir jādara. No vienas puses jums ir jāmēģina iemācīt bērnam tās lietas, kas galvenokārt ir mākslinieciskas: muzikālo, zīmējošo, plastisko un tā tālāk, bet no otras puses iemācīt bērnam to, kam var būt jēga abstraktā formā, iemācīt tā, ka viņš jēgu gan nesaprot sākumā, bet gan tikai vēlāk dzīvē, jo viņš to ir uzņēmis ar atkārtotību un var to atcerēties, un vēlāk briedumā tad apjēgt to, ko iepriekš vēl apjēgt nevarēja. Tad jūs esat iedarbojušies uz viņa gribu. Un pavisam īpaši jūs līdz ar to esat ietekmējuši viņa jūtas un to īstenībā nevajadzētu aizmirst. Tā kā jušana – tas parādās gan dvēseliskā, gan garīgā apskatā – ir starp gribu un domāšanu, tā arī jūtu audzinošā darbība ir starp pasākumiem, kurus jāveic izzinošajai domāšanai, un tiem pasākumiem, kuriem jātieks veiktiem gribai un tās veidošanai. Domājošajai izzīņai mums pilnībā jāpasāk tas, kur parādās vajadzība atsegt jēgu: lasīšana, rakstīšana un tā tālāk; gribošajai darīšanai mums jāveido viss, kur nav runa tikai par jēgas skaidrošanu, bet gan par tiešu aptveršanu ar visu cilvēku: mākslinieciskais. Kas ir starp abiem, tas galvenokārt iedarbojas uz jūtu veidošanos un rakstura (dabas) veidošanos. Tas tiešām ļoti stipri iedarbojas uz rakstura veidošanos, ja bērnam rada situāciju, kad vispirms kaut kas jāuzņem tīri pēc atmiņas, nesaprotot, nepļāpājot par jēgu, kaut arī tāda ir tā, ka viņš tikai pēc kāda laika, palicis nobriedušāks no citiem notikumiem un tad to atkal atceroties, tikai tad var saprast to, ko viņš agrāk ir uzņēmis. Tā ir tāda nianse audzinošajā darbībā, kura tomēr vienmēr jāņem vērā, ja grib audzināt ar sirdi jūtošus cilvēkus. Jo jušana dzīvē parādās savdabīgā veidā. Šajā jomā cilvēkiem arī vajadzētu novērot. Tikai viņi nenovēro pa īstam. Es gribu uzdot jums kādu novērojumu, kuru jūs viegli, kaut arī ar zināmu čaklumu, varat izpildīt.

Pieņemsim, jūs mēģiniet sev noskaidrot Gētes dvēseles stāvokli 1790.gadā. Jūs varat to, ja ņemat dažas lietas, ko Gēte ir atstājis tieši no 1790.gada, un nodarbojaties ar tām. Var taču jebkura Gētes izdevuma beigās atrast viņa dzejoļu hronoloģisku sarakstu, kā tie viens pēc otra ir radušies. Jūs tāpat izmeklējiet, kādi dzejoļi ir radušies 1790.gadā un kādas drāmas ir sarakstītas šajā gadā un apskatiet to. Jūs atceraties, ka tieši šajā gadā viņš ir pabeidzis skaisto apcerējumu “Augu metamorfozes”; jūs atceraties, ka tieši toreiz viņam radās pirmās “Krāsu mācības” idejas, noskaidrojot no visa tā viņa dvēseles noskaņu 1790.gadā un jautājat sev: kas iespēļējas šajā 1790.gada Gētes dvēseles dzīvē? Uz to jūs varēsiet atbildēt tikai tad, ja uzmetat vērtējošu skatu visam, kas ir noticis ar Gēti no 1749.gada līdz 1790.gadam un kas ir sekojis vēlāk pēc šī gada – ko Gēte tolaik vēl nezināja, bet ko mēs tagad zinām – laikā no 1790.gada līdz 1832.gadam, tāpat līdz viņa nāvei. Tad parādās šis savādais pārdzīvojums, ka acumirkliģais dvēseles stāvoklis

1790.gadā ir vēlākā, ko cilvēks vēl tikai iemantos, un iepriekšējā, ko viņš jau ir piedzīvojis, kopdarbība. Tas ir ārkārtīgi nozīmīgs novērojums. Cilvēki tikai no tā bīstas, jo tas ievēd jomā, kur saprotamu iemeslu dēļ tamlīdzīgus novērojumus labprāt neuzsāk. Pamēģiniet savus šāda veida novērojumus izplest pār kāda cilvēka, kas nesen ir nomiris un ko jūs ilgāku laiku esat pazinuši, dzīvi. Tad, izaudzinot sevi līdz smalkākiem dvēseles novērojumiem, jūs piedzīvosiet sekojošo. Kāds cilvēks, draugs, ir nomiris, teiksim 1918.gadā. Jūs viņu esat pazinuši ilgāku laiku tā, ka varat sev pajautāt: kāds bija viņa dvēseles stāvoklis 1912.gadā? Ja ņemat vērā visu, ko par viņu zināt, tad atklāsiet, ka viņa dvēseles noskaņojums 1912.gadā bija tāds, ka neapzināti viņa toreizējā dvēseles noskaņojumā iespēlējās sagatavošanās drīzajai nāvei; neapzināti tas iespēlējās jūtu dzīvē. Un sajūtu dzīvi, kopumā ņemot, es saucu par dvēseles noskaņojumu. Cilvēkam, kurš drīz mirs, ir pavisam cits dvēseles noskaņojums nekā tādām, kurš dzīvos vēl ilgi.

Tagad jūs apjēgsiet, ka šīs lietas novēro nelabprāt, jo tas, maigi sakot, atstāj tiešām nepatīkamu iespaidu, ja pamana, ka kāda cilvēka dvēseles noskaņojumā izsakās viņa drīzā nāve. Tā tas notiek. Bet parastajai dzīvei arī nav labi, ka cilvēki kaut ko tādu pamana. Tādēļ parasti tas šai dzīvei ir atrauts tā, kā gulošā griba arī nomodā ir atrauta nomoda apziņai. Bet audzinātājam zināmā mērā tomēr jānostājas ārpus parastās dzīves. Viņš nedrīkst būties nostāties blakus savai parastajai dzīvei un uzņemt savai pedagoģiskajai darbībai patiesības, kurās ir arī kaut kas satricinošs, traģisks parastajai dzīvei. Šajā ziņā šis tas ir jāatgūst tieši Viduseiropas audzināšanas sistēmai. Jūs zināt, ka it īpaši augstāko skolu skolotāji šīs Viduseiropas audzināšanas un mācīšanas dzīves agrākajos gadu desmitos vēl bija personības, uz kurām īstenais pasaules cilvēks noskatījās ar zināmu vīzdegunību. Pasaulei sveši, pedantiski cilvēki, kas īsti neiederējās pasaulē, kam vienmēr mugurā bija gari svārki un nekad smokings, un tā tālāk, tie bija kādreizējie jaunatnes audzinātāji, proti, nobriedušākās jaunatnes. Jaunākajos laikos tas ir kļuvis citādāk. Universitāšu profesori ir sākuši vilkt īstus smokings, tā teikt, iestāties pasaulē, un to uzskata par lielu progresu, ka galu galā ir pārvarēts agrākais stāvoklis. Tas ir labi. Bet tam jātiek pārvarētam arī citā virzienā, nākotnē tam jātiek pārvarētam, ka nostāšanās blakus dzīvei nav tikai, kā tas bija agrāk, ka audzinātājs vienmēr parādās garos, pedantiskos svārkos, kad citiem mugurā ir smokingi. Nostāšanās pretī dzīvei zināmā veidā var palikt, bet tam būtu jābūt saistītam ar dziļāku dzīves uzskatu, nekā to var saprast tie, kuri smokingu velk zināmiem mērķiem. Dabiski, ka es runāju tikai tēlaini, jo man nav nekas pret smokingu kā tādu.

Audzinātājam ir jāvar dzīvi apskatīt dziļāk, citādi viņš nekad nevarēs apieties ar topošo cilvēku lietišķi un auglīgi. Tādēļ viņam nāksies gan uzņemt tādas patiesības, kāda ir tikko raksturotā. Dzīve pati zināmā nozīmē veicina to, ka tā ietver sevī arī noslēpumus. Zināms, nākotnei mums nav vajadzīgi nekādi diplomātiski noslēpumi. Bet audzināšanai mums ir vajadzīga zināmu dzīves noslēpumu zināšana. Senie mistēriju skolotāji šādus dzīves noslēpumus sargāja ezotēriski, jo tie nevarēja tikt tieši nodoti dzīvei. Bet zināmā nozīmē katram skolotājam ir jāzina patiesības, ko viņš nevar tieši paziņot pasaulei, jo pasaule, kas pastāv ārā bez uzdevuma audzināt, tiktu samulsināta savos robustajos soļos, ja ikdienā tuvotos šādām patiesībām. Bet jūs nevarat pilnībā pareizi saprast, kā apieties ar topošo bērnu, ja nespējat spriest: pa kādu ceļu bērnam iet tas, ko jūs viņam pasakāt, ka esošajā briedumā pakāpē viņš to vēl pilnībā nesaprot, bet sapratīs, kad jūs vēlāk pie tā atkal atgriezīsieties un tad varēsiet viņam izskaidrot ne tikai to, ko viņš uztver tad, bet gan arī to, ko viņš ir uzņēmis jau agrāk. Tas ļoti stipri iedarbojas uz raksturu. Tādēļ katrā labā skolā bagātīgā mērā vajadzētu sekot tam, lai, cik vien ilgi iespējams, skolotājs paturētu savus skolēnus: pārņemtu tos 1.klasē, paturētu viņus nākamajā gadā 2.klasē, tālāk turpinātu ar viņiem 3.klasē un tā tālāk, ciktāl vien iespējams ārējo noteikumu dēļ. Un skolotājam, kam šajā gadā bija 8. klase, nākamajā gadā atkal būtu jāsaņem 1.klase. Jo dažreiz tikai pēc vairākiem gadiem ir jāvar lietišķi atgriezties pie tā, kas pirms gadiem bija ieliets bērnu dvēselēs. Bez visiem citiem apstākļiem, rakstura veidošanās cieš, ja

bērni katru gadu tiek nodoti citam skolotājam, kas neturpina tālāk to, ko viņš pats būtu ielējis bērnu dvēselēs agrākajos gados. Tas nu reiz pieder pie mācību didaktikas, ka skolotājs kopā ar skolēniem kāpj uz augšu cauri skolas pakāpēm. Caur to vien var iedziļināties dzīves ritmā. Un dzīvei ir ritms visaptverošākajā nozīmē. Tas parādās jau visikdienišķākajos pasākumos, arī ikdienā. Ja jūs esat pieraduši, piemēram, tikai vienu nedēļu katru dienu pusvienpadsmitos apēst sviestmaizi, tad droši vien jau otrajā nedēļā ap šo laiku jutīsiet izsalkumu pēc šīm sviestmaizēm. Tik ļoti cilvēka organisms sāk darboties ritmā. Bet ne tikai ārējais organisms, bet gan viss cilvēks ir noskaņots ritmam. Tādēļ arī ir labi dzīves kopējā norisē – un ar to ir darīšana, kad audzina un māca bērnu – varēt ievērot ritmisku atkārtosanos. Tādēļ ir labi domāt par to, kā pat katru gadu var atkal atgriezties pie noteiktiem audzināšanas motīviem. Tādēļ izmeklējiet lietas, ko jūs apgūstat ar bērniem, piezīmējiet tās sev un atgriezieties pie kaut kā līdzīga katru gadu atkal. Tas var tikt ievērots pat ar abstraktām lietām. Jūs mācāt, es gribētu teikt – piemēroti bērna dabai un raksturam – saskaitīšanu 1. klasē, atkal atgriežaties pie saskaitīšanas 2. klasē un mācāt par to vairāk; tāpat jūs atkal atgriežaties pie tās 3. klasē. Tā tas pats akts norisinās atkārtojoties, tikai progresējošos atkārtojumos.

Šī iekļaušanās dzīves ritmā visai audzināšanai un visai mācīšanai ir pavisam īpaši svarīga, daudz svarīgāka nekā nepārtrauktā uzsvēršana: tev jebkuras mācības jāveido jēgpilni, nekaunīgi atsedzot visu, kas piedāvātājā ir. Kas ar to tiek pieprasīts, to var tikai nojaust, pakāpeniski attīstot sajūtu par dzīvi. Bet tad tieši kā pedagogs ļoti stipri attālinās no tā, pēc kā mūsdienās, daudzkārt ārējā veidā, tieši eksperimentējot, tiecas arī pedagoģijā. Un atkal, nevis lai nosodītu, bet gan lai varētu uzlabot zināmas lietas, kas ir piemetušās kaitējot mūsu garīgajai kultūrai, tikai tādēļ es šādas lietas lieku priekšā. Jūs savukārt varat paņemt mūsdienu pedagoģiskas rokasgrāmatas, kur ir apstrādāti rezultāti, kas ir iegūti eksperimentējot ar izmēģinājuma personām attiecībā uz atmiņu. Tur izmēģinājuma personas tiek traktētas tiešām īpatnēji. Ar viņiem izmēģina veidu, kā var kaut ko atcerēties, ko viņi ar sapratni ir apguvuši; tad viņiem uzraksta priekšā rindu vārdu, kuriem kopumā nav nekādas jēgas, liek tos iegaumēt un tā tālāk. Šādus eksperimentus atmiņas likumu noteikšanai šodien izdara ļoti plaši. Tur atkal ir kaut kas iegūts, kas tad tiek reģistrēts zinātniskas formas teikumos. Tāpat kā, piemēram, fizikā reģistrē Gei–Lisaka likumu vai citus, tāpat grib šādus likumus reģistrēt arī eksperimentālajā pedagoģijā vai psiholoģijā. Tur jūs, piemēram, varat atrast ļoti mācīti iztīrātu, kas tiek teikts attiecībā uz zināmām zinātniskām ilgām, kuras ir pilnīgi attaisnojamas, ka pastāv atmiņas formas: pirmkārt, viegli vai grūti apgūstamā atmiņa, otrkārt, viegli vai grūti reproducējamā atmiņa. Tātad vispirms spīdzina izmēģinājuma personu, lai atklātu, ka ir tādi cilvēki, kas kaut ko iegaumē viegli, un tādi, kas iegaumē grūti, tad moka citas izmēģinājuma personas, lai atklātu, ka ir cilvēki, kas vai nu viegli, vai grūti atsauc atmiņā to, ko ir iegaumējuši. Tagad jūtas izpētījuši, ka ir tādas atmiņas formas, kas uzrāda vieglu vai grūtu iegaumēšanu, tad tādas, kas rāda uzņemtā vieglu vai grūtu atkalatcerēšanos, reproducēšanu. Tad treškārt, ir tādas atmiņas formas, ko var saukt par uzticamām un precīzām, ceturtkārt, apjomīga atmiņa, piektkārt, ilgstoša vai paliekoša atmiņa pretstatā tai, kura viegli aizmirst. – Tas tiešām ļoti atbilst šodienas zinātnes ilgām pēc sistematizēšanas. Tas tagad ir zinātniskais rezultāts. Var teikt: kas eksaktajā psiholoģijā ir zinātniski izpētīts par atmiņas formām? Un zina: pirmkārt, ir atmiņas forma, ar ko viegli vai grūti iegaumē, otrkārt, tāda, ar ko viegli vai grūti reproducē, treškārt, ir uzticama jeb precīza atmiņa pretstatā neuzticamai jeb neprecīzai atmiņai, ceturtkārt, apjomīga atmiņa, tas ir, cilvēki, kuri var iegaumēt garus tekstus, pretstatā tādiem, kuri var iegaumēt tikai nelielus, piektkārt, ilgstoša atmiņa, ar ko varbūt vēl pēc gadiem atceras lietas, pretstatā tādai, ar kuru ātri aizmirst.

Par spīti pienācīgajam respektam pret zinātnisko apskata veidu, kurš pašreizējā un tiešām ļoti apzinīgi moka neskaitāmas izmēģinājuma personas; kurš ķeras pie darba visaprātīgākajā veidā, lai nonāktu pie saviem rezultātiem, lai tagad arī

pedagoģijā zinātu, pēc tam kad tas ir atklāts bērnos eksperimentālās psiholoģijas ceļā, kādas dažādas atmiņas formas ir jāatšķir, par spīti visam pienācīgam respektam pret šādu zinātni, es tomēr gribētu teikt pret to: kurš gan nezina, ja ir bruņots ar nedaudz veselīga cilvēciska saprāta, ka ir cilvēki, kuri atmiņā kaut ko patur viegli vai grūti, viegli vai grūti kaut ko atceras, ka tad ir tādi, kuri atstāta uzticami un precīzi pretstatā tādiem, kuri visu pavirši sajauc, kad kaut ko atstāta; ka ir cilvēki ar apjomīgu atmiņu, kuri var iegaumēt garu stāstu pretstatā tādiem, kuri var iegaumēt tikai īsu stāstiņu un ka ir arī cilvēki, kas ilgi, gadiem ilgi var kaut ko atcerēties, un arī tādi, kas pēc astoņām dienām atkal visu ir aizmirsuši? Tā taču ir veselā cilvēciskā saprāta īpaši sena gudrība! Bet tā tomēr atkal tiek izpētīta zinātnē, kas visiem iedveš respektu, jo metodes, kuras tajā tiek pielietotas, ir ļoti atjautīgas, to nevar noliegt.

Tagad var teikt divas lietas: pirmkārt, labāk izmantot mācībās un audzināšanā veselo cilvēka saprātu, nekā ielaisties šādā eksperimentēšanā, kas gan ļoti stipri attīsta atjautību, bet neko nedod bērnu individualitātes īpašībām. Bet var teikt arī savādāk: īstenībā ir jau slikti diezgan ar mūsu laikmetu, kur kā priekšnosacījums jāpieņem, ka tiem, ko grib padarīt par skolotājiem un audzinātājiem, ir tik maz veselā cilvēka saprāta, ka tikai pa garu apkārtceļu jāuzzina, ka ir dažādi atmiņas veidi, kā mēs tikko to minējām. Arī šīs lietas pilnīgi var apskatīt kā simptomus tam, par ko ir kļuvusi mūsu garīgā kultūra.

Man bija jāvērs jūsu uzmanība uz šādām lietām. Jūs piedzīvosiet, ka jums teiks: nu jā, jūs tikai tur izliekaties ar savu valdorfskolu. Tā ir pilnīgi diletantiska institūcija, kur pat negrib neko zināt par mūsu laika lielākajiem sasniegumiem: par eksperimentāli psiholoģisko metodi. Iedziļināšanās šajā eksperimentāli psiholoģiskajā metodē ir profesionālisms, bet ko didaktiski dara valdorfskolā, tā turpretī ir tīra pūšļošana! – Jums būs jāatzīst, ka dažreiz būs nepieciešams atzīt zinātnes attiecības – kuras nemaz nav jārespektē mazāk par to, kam ir jāveidojas balstoties uz iekšēju pedagoģiju un didaktiku, bet kuras pretstatā ārišķīgām attiecībām, ko iepazīst eksperimentējot, rada iekšēju, mīlestības pilnu nodarbošanos ar bērnu. Protams, pēdējais vēl nebūt nav izzudis, tas pat valda vairāk nekā varētu domāt. Bet tas valda pilnībā pret to, pēc kā arvien vairāk un vairāk tiecas zinātniskā pedagoģija. Zināmā nozīmē tas arī ir pareizi, ka zinātnes gaita tagadnē gan var daudzko sagraut, bet tai tomēr nav varas iznīdēt visu veselo cilvēka saprātu. Un mēs gribam saistīties ar šo veselo cilvēka saprātu, un, ja to pareizā veidā kopj, tas izsauks iekšējas attiecības ar to, kam jānotiek mācībās. Mums būs vien jāapzinās, ka dzīvojam jauna laikmeta lēktā, un šo faktu mums īsti jāizprot. Līdz 15.gadsimta vidum ir saglabāties, vēl iedarbojoties, tas, kas nāk no grieķu un latīņu–romiešu laika. Pēc 15.gadsimta vidus tas ir vēl tikai kaut kas, kas velkas pakaļ. Bet tiem, kas dzīvo šajā pakaļvelkošajā, zināmos apziņas apakšslāņos vēl vienmēr ir nosliece vienmēr atkal iet atpakaļ grieķu–latīņu laikmetā, kuru savā laikā varēja ļoti apbrīnot, bet kura turpinājums vairs nedzīvo mūsu laikā. Padomājiet tik, cik pašapmierināts kļūst cilvēks, kurš kaut ko ir iemācījies, ja var jums izskaidrot: kurš pareizi audzina, tas nedrīkst skatīties dzejoļos tikai uz ritmu, atskaņām, viņam ir lietišķi jākomentē, jāizskaidro jēga, un tikai, kad ir lietišķi izskaidrota jēga, tad sasniegs to, ko cilvēkam kā darbību ir jāapgūst. Jo – tā teiks šāds cilvēks, pēc tam, kad būs ilgi izplāpājies par par sākšanu ar jēgu – jau senie latīņi teica: rem tene, verba secuntur... Ja esi šo lietu apjēdzis, tad vārdi sekos paši. – Tā ir taktiska izturēšanās, ko jūs šodien daudzkārt novērosiet cilvēkiem, kas domā, ka ir tiešām daudz iemācījušies, ir tiešām ļoti pacēlušies pāri diletantismam, vispirms kaut ko pamācot kā augstu tagadnes gudrību un pēc tam sakot: jau senie latīņi teica... – Un ja kāds to var pat pateikt grieķiski, tad ļaudis tiešām īsti tic, ka tas ir kaut kas pavisam īpašs. Ceturtajam pēcatlantīdas kultūras laikmetam bija labi tā izturēties, mūsu laikmetam tas neder. Grieķis savus bērnus nesūtīja vispirms senā ģimnāzijā, kur viņi būtu mācījušies senēģiptiešu valodu, viņi ļāva tiem mācīties grieķu valodu. Bet mēs šodien darām tā, ka vispirms ievadām cilvēku senajās valodās. Te ir kaut kas, kam ir jātiek apjēgtam.

Septītā lekcija

Štutgarte, 1919. gada 28. augusts

Mācības devītajā dzīves gadā – par norisēm dzīvnieku valstībā

Attiecībā uz didaktiku jums radīsies dažas grūtības, kas jūsu skolai atbilstoši tās raksturam būs kopējas ar skolām uz laukiem. Pilsētas skolām šodien nav īpaši labu metožu vai arī ir murgainas metodes, kas tādējādi samaitā šo to labu, kas varētu šajās metodēs būt, no otras puses šīm pilsētas skolām ir tas labums, ka to rīcībā pietiekamā mērā ir mācību līdzekļi, proti, fizikālie, ķīmiskie, dabaszinātņu. Tautskolu pedagogijā jau ir tāpat, kā arī augstākajā pedagogijā un zinātniskajā saimniecībā: kamēr pilsētas skolām ir mazāk labas metodes – kaut arī jāatzīst jauno pedagogu labā griba nonākt pie labām metodēm – toties tās ir bagātīgi apgādātas ar mācību līdzekļiem, tad lauku skolām šodien dažreiz, ja skolotāji nav pārāk samaitāti ar to, ka viņi ir izsūtīti uz laukiem ar pilsētas izglītību, ir labākās mācību metodes, toties tās ir mazāk apgādātas ar mācību līdzekļiem. Tie, kas šodien mēģina tikt skaidrībā ar sava laika jautājumiem un uzskatiem, to rīcībā nav ne laboratoriju, ne mēģinājumu līdzekļu, un tiem, kam ir pietiekami izmēģinājumu līdzekļu universitātēs un citur, tiem ir visneauglīgākās zinātniskās metodes. Piemēram, ir jāsaka – ja šie apstākļi valda zinātnē jau kopš ilgāka laika: kas gan būtu iznācis no Šopenhauera filozofijas, tā taču ir tikai sava veida filozofisks diletantisms, ja, piemēram, Šopenhauera rīcībā būtu visi tie līdzekļi, kuri ir, ja ilgāku laiku ir docents universitātē, un cik maz faktiski nāk šopenhaueriska gara no tiem šodienas universitāšu pasniedzējiem, kuru rīcībā ir šie bagātīgie līdzekļi!

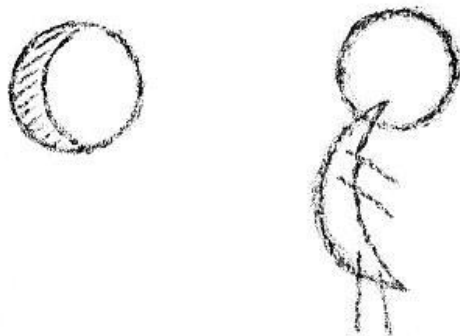
Te daudzkārt būs jāapelē pie jūsu izdomas spējām. Jums būs jāizlīdzas ar šo to vienkāršu tur, kur parastām pilsētas skolām ir bagātīga palīdzība. Varbūt tieši tas atdzīvinās jūsu stundas, bet bieži tas arī patiešām padarīs smagu mācīšanu dažādās jomās. To īpaši varēs sajūst, kad bērni būs pārsnieguši deviņu gadu vecumu un kad faktiski ar mācībām tālāk tikt var tikai, ja ir pieejami pietiekami mācību līdzekļi. Te jums šis tas būs jāizvieto ar zīmējumu, ar vienkāršu primitīvu zīmēšanu, kas, ja stāvoklis būtu ideāls, būtu jārāda nevis zīmējumā vai bildē, bet gan apskatot pašu objektu.

Es šo piezīmi izteicu iepriekš tāpēc, ka gribētu ar jums šodien runāt par pāreju didaktiskā ziņā, kas jāievēro tieši tad, kad ar bērniem nonāk viņu devītajā dzīves gada laikā. Mēs mācību plānu sapratīsim tikai tad, kad būsīm didaktiski tiktāl izskoloti, ka varēsīm apjēgt atsevišķā būtību vecumā starp 7 un 15 gadiem. Es gribētu jums kā skolotājiem padarīt uzskatāmu, kas jums šajā ziņā – citā, elementārākā veidā saprotami bērniem – būs jāpielieto mācībās tieši, kad bērni ir vecumā starp deviņo un desmito gadu.

Mums, tuvojoties šim dzīves laikam, būs jājasajūt nepieciešamība ietvert mācībās arī dabas mācību. Pirms tam mācība par dabu bērniem tiek dota stāstošā veidā, tā kā es vakar seminārā runāju par dzīvnieku valsts un augu valsts attiecībām ar cilvēku. Pirms tam bērnam dabas mācība jādod vairāk stāstošā, aprakstošā formā. Ar īstajām dabas mācības stundām faktiski nav jāsāk, kamēr nav sasniegts devītajā dzīves gada rubikons.

Te ir ļoti svarīgi zināt, ka tas, kam ir jāiedarbojas bērnam dabas mācības stundās, tiek pamatīgi sabojāts, ja dabas mācības stundas nesāk ar izskaidrojumiem par cilvēku. Jums ir tiesības teikt: bērnam, kad tas ir kļuvis deviņus gadus vecs, maz ko vēl varēs pateikt par cilvēka dabu. Taču, lai tas būtu cik maz būdams, bet to mazumiņu, ko bērnam var iemācīt par cilvēku, to ir jādod kā sagatavošanos visam pārējam dabas mācības nodarbībās. To darot, jums būs jāzina, ka cilvēkā zināmā mērā ir visu trīs dabas valstību sintēze, apkopojums, ka cilvēkā augstākā pakāpē ir apkopotas visas pārējās dabas valstības. Jums tas nebūs jāasaka bērnam, bet ar savu stundu gaitu jums jārada bērnam sajūta, ka cilvēks ir šāds pārējo valstību apkopojums. Jūs to sasniegsiet, ja cilvēka pārrunāšanai piešķirsiet nepieciešamo nozīmīgumu, ja veidā, kādā jūs apskatiet cilvēku, izsauksiet bērnam iespaidu par cilvēka svarīgumu visā pasaules kārtībā. Jūs varbūt sāksiet, kad bērns ir kļuvis deviņus gadus vecs, cilvēka veidolu apskatīt ārēji. Jūs vērsīsiet viņa uzmanību

uz vispārējo cilvēka iedalījumu galvā, rumpī un locekļos, bet pie tam vairāk ņemsiet vērā ārējo izpausmi, ārējo formu. Jūs darīsiet labi, ja jau bērnam, ņemot palīgā jau iepriekš izkopto zīmēšanu, izsauksiet priekšstatu par galvenāko cilvēka formā: ka galva ir lodveidīga, ka apakšdaļā tā ir nedaudz saplacināta un ar šo vietu savienota ar rumpi, tātad tā ir uz ķermeņa uzsēdināta lode. Ir labi izsaukt to bērnam kā priekšstatu. Tas reizē modina sajūtu un gribas elementus, jo bērns sāk uztvert galvu mākslinieciski, izejot no tās lodveida formas. Tas ir svarīgi. Tādējādi jūs aptverat visu cilvēku, ne tikai viņa intelektu. Bet tad mēģiniet izsaukt bērnam priekšstatu, ka rumpis zināmā mērā ir galvas fragments. Mēģiniet to izsaukt bērnam ar zīmējumu, sakot: galva ir lodveida. Ja tu izņem ārā gabalu no šīs lodes, izgriežot šo (iesvītrotais zīmējumā) un paturot pārējo, lai savā ziņā no Saules paliek pāri Mēness, tad tu dabū vispārējo ķermeņa formu.



Būtu labi, ja jūs izveidotu lodi no vaska vai mīklas, iesvītrotu nogrieztu un tiešām iegūtu sfērisku Mēnesi tā veidojumā, lai bērnam patiešām izsauktu priekšstatu par cilvēka ķermeņa lodes fragmenta formu. Un locekļiem tad izsauciet priekšstatu, ka tie ir piekarināti ķermenim, iesēdināti tajā. Te bērns šo to nevarēs saprast, bet jūs tomēr izraisiet stipru priekšstatu par to, ka locekļi ir iesēdināti cilvēka organismā. Šajā vietā jūs nedrīkstat iet tālāk, jo locekļi uz iekšu turpinās cilvēka morfoloģiskajos pielikumos un tur ir saistīti ar gremošanas un dzimumorgāniem, kas ir tikai locekļu turpinājums uz iekšu. Bet, ka locekļi ir iesēdināti organismā, no ārpuses, šo priekšstatu stipri izsauciet bērnam. Tā bērns sākumā gūst priekšstatu par cilvēka formu.

Tad mēģiniet izsaukt bērnam pirmo, kaut arī vēl elementāru, primitīvu priekšstatu par to, ka saistība ar pasauli ir saistīta ar lodveida galvu. Bērnam var teikt: tev galvā ir tavas acis, tavas ausis, tavs deguns, tava mute. Ar acīm tu redzi, ar ausīm tu dzirdi, ar degunu tu saod, ar muti tu sagaršo. Lielāko daļu no tā, ko tu zini par ārpasauli, to tu zini caur savu galvu. – Ja jūs šīs domas attīstiet tālāk, tad bērns gūst priekšstatu tieši par galvas īpašo veidojumu un uzdevumu. Un tad mēģiniet viņam izsaukt priekšstatu par rumpi, sakot: ko tu ar mēli sagaršo, tas nonāk tavā ķermenī kā barība, ko tu ar ausīm dzirdi, tas nonāk tavā ķermenī kā skaņa. – Ir labi radīt bērnam priekšstatu par visa cilvēka orgānu sistēmu, kaut arī bērnam jūs varat tikai iezīmēt, ka krūtīs ir elpošanas orgāni, ar ko viņš elpo, ka ķermeņa lejasdaļā ir kuņģis, ar ko sagremo. Ir labi, ja bērnam to ieskicē. Un tad tālāk ir labi, ja bērnam ļauj pārdomāt par cilvēka locekļiem, kā no vienas puses kājas kalpo iešanai, no otras puses rokas – lai brīvi kustētos un strādātu. Un ir labi, ja pie tam jau bērnam modina sapratni par atšķirību starp to, ko cilvēka ķermenim dod kājas, to nesot un padarot iespējamu, ka tas dažādās vietās, kur tam jādzīvo, var strādāt – un to, ko pretēji tam dod rokas un plaukstas, ar ko cilvēkam nav jānes savs ķermenis, bet ar ko var brīvi strādāt. Kamēr kājas stāv uz zemes, tad rokas var strādāt gaisā. Īsumā, bērnam agri jānorāda uz būtisko atšķirību starp cilvēka kājām un pēdām un starp rokām un plaukstām. Bērnam sajūtās agri jāparāda atšķirību starp dienestu, ko veic kājas un pēdas nesot cilvēka ķermeni, un starp dienestu, ko veic rokas un plaukstas, strādājot nevis cilvēka ķermeņa dēļ, bet gan pasaulei, šo atšķirību starp kāju egoistisko dienestu un roku altruistisko dienestu, strādājot ārpasaulei, cilvēkiem.

Tā mums vajadzētu, izstrādājot jēdzienu no formas, iemācīt tik daudz cik iespējams bērnam par cilvēka dabu. Tikai tad pāriet pie pārējās dabas mācības un, proti,

vispirms pie dzīvnieku valstības. Te būtu labi, ja jūs varētu atnest uz klasi – jums kaut kādā veidā vajadzēs izlīdzēties – piemēram, tinteszivi, peli, jēru vai arī zirgu, kaut ko no zīdītāju sfēras un tad atkal varbūt cilvēka attēlojumu, bet cilvēku eksemplāri mums ir pietiekami, jūs varat prezentēt pārējiem vienu skolēnu kā cilvēcisku objektu. Nu jums jābūt skaidrībā, kā tagad darīt. Jūs mēģināsi skolēniem vispirms parādīt, izskaidrot tinteszivi. Jūs viņiem stāstīsiet, kā tā dzīvo jūrā, parādīsiet vai aprakstīsiet ar zīmējumu kā tā izskatās, īsi, jūs iepazīstināsi bērnus ar tinteszivi. Bērni, kad jūs aprakstīsiet tinteszivi, jutīs, ka jūs to aprakstāt savdabīgā veidā. Varbūt tikai vēlāk, kad jūs aprakstīsiet, piemēram, peli, bērni pamanīs, cik atšķirīgi esat aprakstījis peli un tinteszivi. Jums jāemēģina attīstīt bērnos šo māksliniecisko sajūtu, kad veidā, kā tinteszivs aprakstā jūs darāt citādi nekā peles aprakstā, vienlaicīgi dabūjat zināmu sajūtu par šo atšķirību starp abiem dzīvniekiem. Ar tinteszivi jums šo veidu jāiezīmē tā, ka tinteszivs kaut ko jūt no tā, kas ir tās apkārtnē: ja tā sajūt kaut ko bīstamu savā apkārtnē, tad tūdaļ izlaiž savu tumšo šķidrumu, lai ietēptos aurā, lai maldinātu un novērstu no sevis to, kas tuvojas. Tad var bērnam pateikt daudzas lietas, no kurām viņš apjēdz, ka tinteszivs, kad tā rīkojas, kad tā kaut kādā veidā aizsargājas no saviem ienaidniekiem, vai arī kad tā barojas, vienmēr rīkojas tā, kā, piemēram, rīkojas cilvēks, kad viņš kaut ko ēd vai apskata: kad cilvēks kaut ko ēd, viņš to sagaršo – tā ir sajūta, ko viņš saņem no savas mēles, no garšas orgāna. Un cilvēka acij nepārtraukti ir vajadzība skatīties gaismā; to darot viņš var tikt skaidrībā ar gaismu. Tāpēc, ka cilvēka garšas orgāni grib sajūst garšu, tie uzņem to, kas kalpo kā ēdiens. Tātad aprakstiet tinteszivi tādā veidā, ka bērns no jūsu apraksta sajūt tinteszivs sensitīvāti, tās smalko uztveri par lietām tās apkārtnē. Jums būs jāizstrādā māksliniecisks tinteszivs apraksts, lai bērni šajā mākslinieciskajā aprakstā to tiešām uztvertu.

Tad aprakstiet peli. Aprakstiet, kāds tai ir spics purniņš, kā pirmām kārtām pie šī purniņa ir pamanāmas ūsas, kā bez tam ir pamanāmi no apakšas un augšas izvirzītie grauzējzobi; aprakstiet salīdzinoši neparasti lielās peles ausis, tad nonāciet pie velteņveidīgā peles ķermeņa un smalkā apspalvojuma. Tad pārejiet pie locekļu apraksta, mazākajām priekšķepiņām, nedaudz lielākajām pakaļkājām, ar kurām pelei ir iespējams labi lekt. Tad tai ir arī zvīņaina aste, kas ir mazāk apspalvota. Pie tam vērsiet bērnu uzmanību uz to, ka pele, kad tā kaut kur rāpjas augšā vai grib kaut ko saķert ar priekšējām, balstās uz astes, kuru pele var tik labi izmantot tāpēc, ka tā ir iekšēji jūtīgāka, kas saistīts ar to, ka tai nav spalvas, bet zvīņas. Īsumā, jūs atkal mēģiniet aprakstīt bērnam peli mākslinieciski atveidojot peles formas. Un šo māksliniecisko atveidošanu jūs sasniegsiet, ja bērnam izsauksiet priekšstatu par to, kā visā, priekš kā tinteszivij vēl nav vajadzīgs nekas pie ķermeņa pieaudzis, tur pelei ir nepieciešams pie ķermeņa pieaugušais. Tinteszivs ir jūtīga pati, ar savu ķermeni, tāpēc tai nav vajadzīgas tik lielas ausis kā pelei. Tai ir tādas attiecības ar savu vidi, ka tā var uzņemt barību bez spicā purniņa, kāds tas ir pelei. Tai nav vajadzīgi arī tik lieli, pieauguši locekļi kā pelei, jo tā var izmantot pašu ķermeni, lai tiktu uz priekšu ūdenī. To, ko jūs mākslinieciskā veidā gribat dot bērnam, tiešām apkopojiet: ka tinteszivs mazāk izpaužas ar saviem locekļu orgāniem, ka tā vairāk izpaužas ar pašu ķermeni.

Man tas viss vispirms jums jāapraksta, lai jūs tad savās stundās to pārveidojat, jo jums ir jāapzinās tas, ko jums vēlāk vairāk neapzināti jāienes savās mākslinieciski veidotajās stundās. Īsi, aprakstiet peli tā, ka pakāpeniski izsauca bērnam sajūtu: pele ir pilnīgi organizēta tam, lai ar savām ekstremitātēm kalpotu sava ķermeņa dzīvei. Tad dariet arī skaidru bērnam: galu galā arī jērs ir organizēts tā, lai ar savām ekstremitātēm kalpotu sava ķermeņa dzīvei, arī zirgs ir tā organizēts, ka tas, dzīvojot brīvībā, ar savām ekstremitātēm var kalpot sava ķermeņa dzīvei. Piemēram, dariet bērnam skaidru sekojošo: raug, pelei ir tiešām asi zobi, šiem zobiem jābūt asiem un smailiem, citādi pele nevarētu grauzt dažādus priekšmetus, kas tai jādara, lai sagādātu sev barību, lai tā varētu pat izgrauzt caurumus, kuros tā tad dzīvo. Bet pelei tas ir tā iekārtots, ka tās zobi līdzīgi mūsu nagiem vienmēr no iekšienes aug, pele nepārtraukti saņem iekšēju papildinājumu

zobu substancei. To īpaši redz zobiem, kas arī ir orgāni, kuri ir piekarināti pārējam organismam, ka tie ir tā veidoti, ka peles ķermenis var dzīvot.

Tā jūs esat izsaukuši bērņā stipru priekšstatu, kaut arī elementāru, sajūtās, par tinteszīvi, un tālāk jūs esat izsaukuši viņā stipru priekšstatu par peles uzbūvi. Un tagad atkal pārejiet pie cilvēka uzbūves. Dariet bērņam skaidru: ja mēs tagad meklējam cilvēkā to, kur tinteszīvs ir viņam vislīdzīgākā, tad savādā veidā tas mūs novedīs pie cilvēka galvas. Cilvēkā vislīdzīgākais tinteszīvij ir viņa galva. Tas ir aizspriedums, ka cilvēki tieši savu galvu uzskata par vispilnīgāko. Galva gan ir ļoti complicēti veidota, bet faktiski tā ir tikai pārveidota tinteszīvs; es domāju, pārvērsts zemākais dzīvnieks, jo cilvēka galva izturas pret savu apkārtni līdzīgi tam, kā pret savu apkārtni attiecas zemākie dzīvnieki. Un ar savu ķermeni cilvēks visvairāk ir līdzīgs augstākajiem dzīvniekiem: pelei, jēram, zirgam. Tikai, kamēr tinteszīvs ar savu galvu var uzturēt visu savu dzīvi, tad cilvēks to nevarētu. Galvai jābūt uzliktai uz ķermeņa un jāatrodas tur, tā nevar pati pārvietoties; tinteszīvs, kas pamatā ņemot ir tikai galva un nekas cits, brīvi pārvietojas ūdenī. – Jums tas jānoved tiktāl, ka bērņiem rodas sajūta, kā zemākie dzīvnieki ir galvas, kas brīvi pārvietojas, tikai ne tik pilnīgas kā cilvēka galva. Un jums jāmodina bērņos sajūta par to, ka augstākie dzīvnieki ir galvenokārt rumpis un ka daba ir rafinēti izveidojusi orgānus galvenokārt rumpja vajadzību apmierināšanai, cilvēkam tas ir mazāk izteikti; viņš attiecībā uz savu ķermeni ir nepilnīgāk izveidots nekā augstākie dzīvnieki.

Tad bērņos ir jāizsauc sajūta par to, kur cilvēks pēc savas ārējās formas ir vispilnīgākais. Tāds viņš ir attiecībā uz saviem locekļiem. Ja jūs izsekojat augstākos dzīvniekus līdz pat pērtiķim, tad ievērojat, ka priekšējās ekstremitātes vēl nav tik atšķirīgas no pakalējām un ka vispār šīs četras ekstremitātes būtībā kalpo tam, lai nestu rumpi, pārvietotu to un tā tālāk. Šī brīnišķīgā locekļu diferenciacija kājās un rokās, pēdās un plaukstās, parādās tikai cilvēkam un izpaužas jau stāvus organizētajā gaitā, stāvus organizētajā stājā. Neviens dzīvnieku veids attiecībā uz locekļu organizāciju nav tik pilnīgi izveidots kā cilvēks.

Tad iekļauj tiešām uzskatāmu cilvēka roku un plaukstu aprakstu: kā tās pilnīgi atbrīvotas no visas organisma nešanas, kā plauksta ķermeņa mērķiem nenonāk saskarē ar zemi, kā tās ir pārformētas priekšmetu satveršanai, darba veikšanai. Un tad pāriet pie gribas, morālā. Izsauc bērņa sajūtās, ne teorētiski, spēcīgu priekšstatu: piemēram, tu paņem rokā krītu, lai rakstītu; paņemt rokā krītu tu vari tikai tādēļ, ka tava roka ir pārveidota darba veikšanai, ka tai nav jānes ķermenis. Attiecībā uz rokām dzīvnieks nevar būt slinks, jo, pamatā ņemot, tam roku nemaz nav. Ja runā par tādām četročiem kā pērtiķi, tad tas ir tikai neprecīzs izteikšanās veids, jo faktiski tiem ir četras rokām līdzīgi veidotas kājas un pēdas, nevis četras rokas. Jo, kaut arī galu galā dzīvnieki ir izveidoti, lai rāptos (kāpelētu), arī kāpelēšana ir kaut kas, kas kalpo ķermenim, un viņu kājas ir izveidotas rokveidīgi, lai viņi kāpelējot varētu atbalstīt ķermeni. – Tam, kas notiek cilvēka ķermenī, cilvēka plauksta un rokas ir kļuvušas bezmērķīgas – ārēji skaistākais simbols cilvēka brīvībai! Nav skaistāka simbola cilvēka brīvībai kā cilvēka rokas un plauksta. Cilvēks ar rokām var strādāt savai apkārtni, un galu galā viņš arī var pārtiekot, pats ēdot, strādāt priekš sevis ar rokām pēc brīvas gribas.

Tā atkal un atkal ar tinteszīvu, peles vai jēra, vai zirga un cilvēka paša aprakstīšanu bērņā modina stipru izjūtveidīgu un sajūtveidīgu priekšstatu par to, ka zemākajiem dzīvniekiem ir galvas raksturs, ka augstākajiem dzīvniekiem ir rumpja raksturs un ka cilvēkam ir locekļu raksturs. Tas cilvēku noved tikai pie iepotētas augstprātības, ja viņam nemitīgi māca, ka viņš ar savu galvu ir pilnīgākā būtne pasaulē. Ar to viņš negribot uzsūc priekšstatu, ka pilnīgs ir ar slinkumu, inertumu. Jo instinktīvi cilvēks zina, ka galva ir īsta slinkuma lāpītāja, ka tā atdusas uz pleciem, ka tā negrib pati pārvietoties pa pasauli, ka tā ļauj sevi nest locekļiem. Un tā nav taisnība, ka cilvēks faktiski ir pilnīgākā būtne ar savu galvu, ar slinkuma lāpītāju galvu, bet gan tas viņš ir ar saviem locekļiem, kuri ir iekļauti pasaulē un darbā. Jūs padariet cilvēku iekšēji morālāku, ja nemācat, ka viņš ir pilnīgs ar

savu slinķi galvu, bet gan pilnīgs viņš ir ar saviem rosīgajiem locekļiem. Jo tās būtnes, kas ir tikai galva, kā zemākie dzīvnieki, tiem ir pašiem jākustina sava galva, un tās būtnes, kas izmanto savus locekļus tikai kalpošanai rumpim, kā augstākie dzīvnieki, tieši tāpēc ir nepilnīgākas būtnes attiecībā pret cilvēku, ka to locekļi ir mazāk veidoti brīvai lietošanai nekā cilvēkam; tie jau ir saistīti ar zināmu mērķi, tie visā kalpo ķermenim. Cilvēkiem viens locekļu pāris, rokas, atrodas pilnīgi cilvēka brīvības sfērā. Jūs iemācat cilvēkam tikai veselīgu uztveri par pasauli, ja jūs viņā pamodināt priekšstatu, ka viņš ir pilnīgs savu locekļu dēļ, nevis savas galvas dēļ. To jūs ļoti labi varat ar salīdzinošu tinteszivs, peles vai jēra, vai zirga un cilvēka aprakstīšanu. Tādējādi jūs vienlaicīgi arī pamanīsiet, ka faktiski nekad, kaut ko aprakstot dabas valstībā, nevarat iztikt bez cilvēka, jo cilvēkā nu reiz apvienojas visas dabas valstības. Tāpēc mums vienmēr vajadzētu, kad mēs dabā kaut ko aprakstām, fonā paturēt cilvēku. Tāpēc arī, kad mēs ar bērnu pēc deviņu gadu vecuma sasniegšanas pārejām pie dabaszinātņu mācīšanas, mums vajag sākt ar cilvēku.

Kas novēro cilvēkus kā bērnus, tas pamana, ka tieši vecumā starp devīto un desmito gadu ar cilvēku kaut kas notiek. Tas neizpaužas tik izteikti kā pirmā šīs norises izpausme agrākā bērna vecumā. Kad bērns sāk apzinātāk kustināt savus locekļus, iet, jā, bieži pat neveikli iet, kad viņš sāk mērķtiecīgi kustināt savas rokas un plaukstas, tad tas ir apmēram tas laiks, kad bērns sāk kaut cik apzināties savu Es, lai vēlāk varētu atcerēties sevi līdz šim lokam, bet ne to, kas ir noticis pirms tam. Ja jūs pamanāt, kā – tas ir mainīgi dažādiem bērniem – parasti cilvēks šajā laikā sāk teikt “es”, pat nedaudz vēlāk, jo runas darbība, tātad gribasveidīgais vēl ir jāizveido, tad jūs no tā varat nomanīt, ka pašapzināšanās parādīšanās cilvēkā šajā laikā ir skaidri pamanāma, kamēr ne tik ļoti ir pamanāmas pārmaiņas, kas notiek ar cilvēka pašapzināšanos apmēram līdz ar devītā dzīves gada sasniegšanu. Tad pašapziņa pastiprinās; tad var pamanīt, ka bērns daudz saprotošāk uztver to, ko ar viņu runā par cilvēka un pasaules atšķirību. Pirms devītā gada rubikona bērns vēl ir daudz vairāk sakusis ar apkārtējo, nekā pēc šī laika sasniegšanas. Tad bērns atšķir daudz vairāk no savas apkārtnes. Tāpēc tad var nedaudz sākt runāt ar bērnu par dvēselisko, un viņš vairs neklausīsies tik nesaprotoshi kā pirms 9. gada sasniegšanas. Īsumā, bērna pašapziņa padziļinās, arī pastiprinās līda ar 9 dzīves gada sasniegšanu.

Kam ir izjūta par šādām lietām, tas pamanīs, ka bērns līdz ar šī vecuma sasniegšanu sāk lietot vārdus daudz iekšējāk nekā iepriekš, sāk daudz vairāk apzināties, ka vārdi ir kaut kas, kas rodas no viņa iekšienes. Šodien, kad daudz vairāk raizējas par ārējo nekā par iekšējo, tieši šim lūzumam (pavērsienam) 9 – 10 gadu vecumā pievērš pārāk maz uzmanības. Bet audzinātājam ir jāpievērš sava uzmanība šim pavērsienam. No tā jūs varēsiet runāt ar bērnu ar pavisam citu pamatnoskaņojumu, ja dabaszinātņu mācīšanu – jo faktiski cilvēku vienmēr ir jāsalīdzina ar pārējām dabas valstībām – sāksiet bērnam tikai pēc šī laika. Ja pirms tam, kad cilvēks vēl ir vairāk saaudzis kopā ar dabu, varam runāt ar bērniem par dabaszinātnisko mācību lietām tikai stāstošā formā, tad tagad pēc 9 gadu vecuma varam to darīt tādā veidā, ka liekam priekšā bērnam tinteszivi, peli vai jēru, vai zirgu un cilvēku, un mēs drīkstam arī ar viņu runāt par attiecībām ar cilvēka tēlu. Pirms tam jūs uzdurotos kaut kam, kas bērnam ir nesaprotams, ja jūs to, kas ir saistīts ar galvu, gribētu attiecināt uz tinteszivi, ja to, kas ir saistīts ar rumpja esamību, gribētu saistīt ar peli un ja jūs to, kas paceļ cilvēku pāri citām dabas valstībām, gribētu meklēt cilvēka locekļos. Un jums tagad pat jāizmanto tas, ko dod īpašais bērna vecums, pamatojoties uz to, jo, ja jūs pielietojat dabaszinātniskās mācības tā, kā es to iezīmēju, tad jūs vēlāk ienesīsiet bērna dvēselē stingrus, nevis grīļīgus, morāles jēdzienus. Morāles jēdzienus nevar ienest bērnam apelējot pie viņa saprāta, bet gan apelējot pie jūtām un gribas. Bet pie jūtām un gribas varēs apelēt tad, ja vērsīs bērna domas un jūtas uz to, ka viņš pats tikai tad ir pilnīgi cilvēks, kad izmanto savas rokas darbam pasaulei, ka ar to viņš ir vispilnīgākā būtne, un kā pastāv attiecības starp cilvēka galvu un tinteszivi, un starp

cilvēka ķermeni un peli vai aitu, vai zirgu. No šīs sajūtas par iekšā–būšanu dabas kārtībā bērns arī ņem sajūtas, no kurām viņš vēlāk tiešām apzinās sevi kā cilvēku.

Jūs varat iedēstīt bērna dvēselē šo īpaši svarīgo morālo elementu, ja pūlaties dabaszinātņu mācības veidot tā, ka bērns nenojauš neko no tā, ka jūs viņam gribat iemācīt morāli. Bet jūs nekad neieliksiet bērnam pat mazākās morāliskuma pēdas, ja sniegsiet dabaszinātņu mācības nesaistīti ar cilvēku, ja aprakstīsiet tinteszīvi pašu par sevi, peli vai jēru, vai zirgu pašu par sevi un pat cilvēku pašu par sevi, pie tam tā jūs aprakstiet tikai vārdu skaidrojumu. Jo cilvēku jūs varat aprakstīt tikai tad, ja savienojat viņā visus pārējos organismus un dabas norises. To Šillers aprbrīvoja Gētē, ka Gētes dabas uzskats naivā veidā bija tāds, ka viņš salika cilvēku no visiem atsevišķajiem dabas gabaliņiem, kā tas ir izteikts skaidrajā vēstulē 18.gadsimta deviņdesmito gadu sākumā, ko Šillers rakstīja Gētem. Es to esmu rādījis vienmēr atkal un atkal, jo tā satur kaut ko, kam pilnībā vajadzētu pāriet mūsu kultūrā: apziņu par visas dabas sintēzi cilvēkā. Gēte to izsaka vienmēr atkal tā: cilvēks ir nolikts dabas virsotnē un jūtas tur atkal kā visa daba. Vai Gēte saka arī tā: faktiski visa pārējā pasaule cilvēkā apzinās sevi. – Ja jūs caurskatiet manus rakstus, tad atradīsiet vienmēr atkal un atkal citētus šādus Gētes izteicienus. Es tos necitēju tādēļ, ka man tie patika, bet gan tāpēc, ka šādām idejām būtu jāpāriet mūsu laika apziņā. Tāpēc man vienmēr ir žēl, ka viens no nozīmīgākajiem pedagoģiskajiem rakstiem faktiski ir palicis pavisam nezināms vai vismaz neauglīgs faktiskajā pedagoģiskajā uzņēmumā. Šillers gan ir iemācījis labu pedagoģiju Gētes naivajā pašaudzināšanā un ir iepludinājis šo pedagoģiju savā rakstā “Vēstules par cilvēka estētisko audzināšanu”. Šajās vēstulēs ir ārkārtīgi daudz kā pedagoģiska; vajag tikai par to bez tam vēl padomāt, un to, kas tajās ir, konsekvēnti izdomāt tālāk. Šillers pie tā ir nonācis vadoties no Gētes uzskatiem. Padomājiet tikai, kā Gēte kā daļa kultūras, kas ielikta dabā, no visagrākās bērnības ir oponentis pret savas vides audzināšanas principiem. Gēte nekad nevarēja nodalīt cilvēku no viņa apkārtnes. Viņš vienmēr ņēma cilvēku kopsakarā ar dabu, un kā cilvēks jutās vienots ar dabu. Tāpēc viņam arī, piemēram, tik ilgi nepatika klavieru stundas, kamēr tās tika pasniegtas nodalīti no cilvēka dabas. Viņš sāka interesēties par klavierstundām tikai tad, kad viņam tika izskaidrota atsevišķo pirkstu darbība, kad viņš dzirdēja: tas ir “sprīdītis”, tas ir “rādītājiņš” un tā tālāk, un nu viņš zināja, kā īkšķi un rādītājpirkstu var lietot klavierspēlē. Viņš vienmēr gribēja visu cilvēku iekšā visā dabā. Un cits – es to arī jau pieminēju: viņš septiņu gadu vecumā būvē pats savu dabas altāri, priekš tam ņem sava tēva nošu pulti, liek uz tās augus no sava tēva herbārija, augšā vēl svecīti un tad ar lupu sakopo rīta saules starus, lai nestu upuri lielajam dabas dievam: opozīcija tam, ko viņam gribēja iemācīt audzināšanā. Gēte vienmēr ir dzīvojis kā cilvēks, kas gribēja būt audzināts tā, kā jaunajos laikos būtu jābūt audzinātam. Tāpēc, ka Gēte bija tāds, pēc tam kad viņš bija sevi apvaldījis, tāpēc viņš tā patika Šilleram, un Šillers tad uzrakstīja savās estētiskajās vēstulēs to, kas tieši šajās vēstulēs ir.

Mans sens draugs un skolotājs Šroers reiz man stāstīja, kā viņš reiz piedalījies kādā vecāko klašu komisijā kā skolotājs kādā topošo skolotāju eksāmenā, bet tai pašā laikā viņš nevarēja sagatavot, ko nākamajiem skolotājiem vajadzētu uz šo eksāmenu atnest līdz. Tad viņš pajautājis par Šillera estētiskajām vēstulēm. Viņi labi orientējušies visā iespējamā, zinājuši Platonu un tā tālāk, bet kad nu Šroers sāka jautāt par Šillera estētiskajām vēstulēm, tad viņi sadumpojušies! Un visā Vīnē tad runāja: Šroers skolotājiem eksāmenā gribējis prasīt par Šillera estētiskajām vēstulēm, bet tās taču neviens nesaprot! Tās taču ir lietas, kuras nevar saprast!

Ja mēs gribam uzmeklēt dažas veselīgas didaktiskas lietas, kaut arī to rudimentos, tad mums jāatgriežas, piemēram, pie Šillera vēstulēm par estētisko audzināšanu un arī pie Jean Paul audzināšanas mācības “Levana”. Arī tā sayur ārkārtīgi daudz praktisku norādījumu par mācīšanas būtību. Jaunākajos laikos gan attiecībā uz dažām lietām ir palicis labāk, bet nevar teikt, ka tas, kas varētu nākt no Šillera estētiskajām vēstulēm un

no Jean Paul audzināšanas mācības, pavisam nesagrozīts būtu pārgājis pedagogijā. Lietas tiek vienmēr nostādītas uz nedaudz cita pamata.

Es šodien mēģināju jums dot jēdzienu, kā no zināma bērna vecuma, apmēram devītā gada, var nolasīt, kas šajā vecumā audzinoši būtu jādara. Rīt runāsim par to, kā būtu jāizmanto 14 un 15 gads, lai bērnam iemācītu to, kas atbilst viņa būtībai. Tā tuvosimies ieskatam, kā ir iedalīts viss laiks starp 7 un 15 gadu vecumu un kas ir jādara kā audzinātājam un skolotājam. No tā tad rodas mācību plāns. Šodien ļaudis jautā *abstracto*: kā mums būtu jāattīsta bērna spējas? Bet mums vajadzētu būt skaidram: vispirms vajag topošā cilvēka spējas zināt, ja abstraktajam teikumam: vajag attīstīt bērna spējas – ir jābūt konkrētai nozīmei.

Astotā lekcija

Štutarte, 1919. gada 29. augusts

Par mācībām pēc 12. dzīves gada – vēsture – fizika.

Esmu jau teicis, ka mums gan attiecībā uz reliģijas mācīšanu, gan arī attiecībā uz mācību plānu, pats par sevi saprotams, ir jāslēdz kompromisi, ja jau reiz ārējā likumība skolai mūsdienās jau pastāv. Bet mums tomēr ir jāizprot pareizo īsto pamatojumu mācību plānam, lai mēs personīgi vienā vai otrā vietā, kur mācību plāns mums uzspiedīs kaut ko neorganisku, varētu to koriģēt, zināmā mērā paklusām to piekoriģēt.

Pareizā mācību plāna atrašana vecumam starp 7. un 14.–15. dzīves gadu vispār ir saistīta ar bērna attīstības šajā laikā patiesu izziņu. Vakar mēs izcēlām vienu momentu šajā attīstībā, momentu, kurš ir starp 9. un 10. dzīves gadu, tātad laiku, kad bērns ir nodzīvojis 9. dzīves gadu un sākas 10.-ais. Ja mēs tātad izsekojam bērna attīstībai sākot no 7. gada un cauri 8., cauri 9. gadam, tad, pirms tiek sasniegts 10. gads, tad tur kaut kur ir tas punkts, kuru attīstībā es jums raksturoju tā, ka teicu: tur pastiprinās un sabiezinās Es–apziņa, sākot ar šo laiku mēs varam piekļūt bērnam ar dabaszinātniskiem jēdzieniem tajā veidā, kā es to vakar stāstīju ar astoņkāji un peli, vai aitu, vai zirgu un cilvēku. Bet jūs būsiat pamanījuši, ka pie tam vēl vienmēr jāņem vērā cilvēka attiecības ar apkārtni, jāņem vērā, kā cilvēks īstenībā ir visu pārējo dabas valstību apkopojums, kā viņu vēl nav asi jāizdala no pārējām dabas valstībām. Topošajā cilvēkā ārkārtīgi daudz ko samaitā, ja nerīkojas tā, ka 10–11 gadīgā bērnam vienmēr atkal sajūtveidīgi, izjūtveidīgi nenorāda, kā cilvēks ir saistīts ar ārējo dabu, kā viņš ir ārējās dabas pasaules sintēze.

Bet tad ir atkal kāds svarīgs punkts bērna attīstībā, kad cilvēks kļūst 12 līdz 13 gadu vecs. Šajā laikā pastiprinās un nostiprinās cilvēka garīgi–dvēseliskais, ciktāl šis garīgi–dvēseliskais ir mazāk atkarīgs no Es. Tas, ko mēs garzinātnē esam pieraduši saukt par astrālo ķermeni, nostiprinās un savienojas ar ēterisko ķermeni. Astrālais ķermenis kā patstāvīga būtība taču īsti piedzimst tikai sasniedzot dzimumbriedumu, bet tas savdabīgā veidā parādās caur ēterisko ķermeni tā, ka šajā laikā starp 12. un 13. dzīves gadu nostiprina un caurauž to. Te tātad atkal ir svarīgs punkts attīstībā. Tas izpaužas tā, ka cilvēks, ja mēs pareizi apstrādājam to, kas viņā slēpjas, tad sāk attīstīt sapratni par to, kas ārējā pasaulē darbojas kā impulsi, kas ir līdzīgi garīgi–dvēseliskajiem impulsiem, kā tie darbojas ārpusaulē, piemēram, kā vēsturiski spēki. Šādu vēsturisku spēku valdīšanu es jums esmu izklāstījis ar vienu izmēģinājuma piemēru, kā to var izmantot pamatskolas mācībās. Bet, lai gan to, ko esmu iztirzājis, jums ir jāpārvērš bērna valodā, tad tomēr, lai cik bērnišķīgi jūs nerunātu, jūs tomēr pareizo sapratni par vēsturiskiem, vēstures impulsiem bērnam nevarēsiet pamodināt, ja tuvosieties ar vēstures apskatiem bērnam pirms tas sasniedzis pilnu 12 gadu vecumu. Jūs varat pirms tam bērnam stāstīt vēsturi stāstu formā, varat viņam stāstīt biogrāfijas. To viņš aptvers. Bet vēsturiskas kopsakarības pirms pilnu 12 gadu vecuma viņš neaptvers. Tādēļ jūs nodarīsiat postu, ja neņemsiet vērā un neievērosiet šo laika momentu. Šajā laikā cilvēks sāk attīstīt ilgas to, ko viņš agrāk ir dzirdējis kā stāstus, tagad saņemti tiešām attēlotu kā vēsturi. Un ja jūs pirms tam bērnam esiet stāstījuši, piemēram, stāstus par vienu vai otru krustnesi vai ko citu, tad tagad jums jāizmēģina pārveidot to tā, lai bērns šajā pārveidotajā uztvertu vēsturiskos impulsus, vēsturiskās kopsakarības. Ja jūs to novērojat, tad skaidri pamanāt, ka no 12. dzīves gada bērns, ja jūs to pareizi darāt, sniedz pretī sapratni, tad jūs teiksiet: tātad līdz 9. gadam es sevi galvenokārt ierobežošu tajā, ko mēs jau ieskicējam kā māksliniecisko, un no tā veidošu rakstīšanu un lasīšanu, tad vēlāk pārejot arī pie rēķināšanas; bet pie dabaszinātniskā pāriešu tikai pēc vakar raksturotā laika momenta, un pie vēsturiskā, ciktāl tie nav tikai stāsti, es vispār pāriešu tikai pēc 12 gadu vecuma sasniegšanas. Tad bērns sāk iekšēji piedalīties lielajās vēsturiskajās kopsakarībās. Tas nākotnē būs pavisam īpaši svarīgi, jo arvien vairāk un vairāk atklāsies nepieciešamība audzināt cilvēkus vēsturisku kopsakarību aptveršanai, jo līdz šim viņi līdz īstenai vēstures uztverei nemaz nenonāca.

Viņi vairāk bija ekonomiskās dzīves un valsts dzīves locekļi, tika iemehanizēti saimnieciskajā un valsts dzīvē un arī apmierināja saimnieciskās un valsts dzīves prasības, intereses, tik tikko zinot nostāstus par valdniekiem un kariem – kas nav vēsture – un zinot skaitļus, kad ir dzīvojuši valdnieki un augstākais vēl dažas slavenas personības un kad ir notikuši kari.

Kā ir attīstījusies cilvēces kultūra, tam būs jābūt īpašam mācību priekšmetam nākotnē. Bet tad mācībām būs jāuzņem sevī vēsturiskos impulsus, un šos vēsturiskos impulsus būs jāietver mācību plānā pareizi piemērotajā laika momentā.

Bet līdz ar to cilvēkam sāk kļūt saprotams arī vēl kas cits, kad viņš ir pārkāpis šo rubikonu pēc 12 gadu vecuma sasniegšanas. Jūs pirms tam variet ar bērnu pārrunāt cilvēka acs ierīkojumu cik vien skaidri iespējams – pirms šī brīža sasniegšanas bērns cilvēka acs ierīkojumu nevarēs apgūt pareizā veidā ar sapratni. Jo, ko tad tas īstenībā nozīmē, iemācīt bērnam cilvēka acs ierīkojumu? Tas nozīmē, vērst bērna uzmanību uz to, kā acī ienāk gaismas stari, kā tie krīt acī, kā šos gaismas starus uztver un lauž lēca, kā tālāk tie iet caur stiklveida ķermeni, kā tie izveido attēlu uz acs mugurējās sienas un tā tālāk. Tas viss jums jāapraksta kā fizikālas norises. Jūs aprakstāt fizikālu norisi, kas īstenībā norisinās cilvēkā pašā, proti, cilvēka maņu orgānos. Ja gribat to aprakstīt, tad jums jau iepriekš jābūt attīstījušiem bērnam jēdzienus, kas darītu viņu spējīgu ņemt pretī acs aprakstu šajā nozīmē. Tas ir, jums iepriekš jābūt iemācījušiem bērnam, kas ir gaismas staru laušana. To bērnam var izskaidrot ļoti vienkārši, parādot lēcu, sakot, kas ir fokuss, un parādot, kā tiek laužti gaismas stari. Bet tur apraksta tikai fizikālus faktus, kas notiek ārpus cilvēka. To var darīt laikā pēc 9. dzīves gada un pirms 12. gada. Pielietojot šo fizikālo aprakstu orgāniem pašā cilvēkā vajadzētu tikai pēc pilnu 12 gadu sasniegšanas, jo tikai tad bērns sāk pareizā veidā novērtēt, kā ārpusaule darbojas cilvēkā pašā, kā ārpusaules darbība turpinās cilvēkā pašā. To pirms 12 gadu vecuma viņš vēl nevar saprast. Viņš var saprast fizikālas norises – bet ne to, kā fizikālās norises norisinās pašā cilvēkā.

Ir kaut kas radniecisks starp vēstures impulsu cilvēcē uztveri un ārējo fizikālo dabas impulsu cilvēka organismā uztveri. Vēstures impulsos dzīvo tas, kas ir patiess cilvēciskums, bet kas šajos impulsos ir sakopots, tas dzīvo kā ārējā vēstures gaita un savukārt iedarbojas uz cilvēkiem. Kad jūs aprakstāt cilvēka aci, tad tas pats, kas darbojas ārā dabā, savukārt darbojas cilvēkā. Abām norisēm pretī jāsniedz viena veida saprašana, un šī saprašana īstenībā sākas tikai ar 12 gadu vecumu. Tādēļ būs nepieciešams mācību plānu izveidot tā, lai cilvēka paša aptveršanai piemērotos fizikālos jēdzienus bērnam iemācītu laikā no 9. līdz 12. gadam, tāpat līdztekus dabaszinātnei mācītu vienkāršu fiziku, bet ar fizikālo likumsakarību pielietošanu pašam cilvēkam gaidītu līdz 12. gadam – tieši tāpat jāturpina stāstu stāstīšana līdz 12 gadu vecumam, lai tad no stāstiem taisītu “vēsturi”.

Ko es līdz ar to esmu iztīrījis, tas attiecas uz šīs lietas sākumu. Dabiski, ka fizikas stundu tālāku veidošanu var turpināt laikā pēc 12.gada. Bet nevajadzētu gan fizikas, gan dabaszinātņu mācīšanu sākt pirms 9.dzīves gada, un nevajadzētu vēstures mācīšanu un fizioloģiska veida mācības, tāpat cilvēka iekšējo funkciju aprakstīšanu, sākt pirms pilniem 12 gadiem. Ja jūs apdomājat, ka saprašana ir kaut kas, kas neizsmēļ sevi tikai cilvēka intelektuālajā, bet vienmēr ietver sevī arī jūtas un gribu, tad nebūsiet īpaši tālu no tā, ko es tagad esmu pateicis. Un, ja cilvēki šādas lietas neņem vērā, tad tas saistīts ar to, ka viņi padodas ilūzijām. Var jau intelektuālajam cilvēkā kaut kā iemācīt vēsturiskus vai fizioloģiskus jēdzienus pirms 12 gadu vecuma, bet ar to sagandē cilvēka dabu, īstenībā to padara nepiemērotu visai dzīvei. Tā jūs starp 9 un 12 gadiem būsiet spējīgi, piemēram, pakāpeniski pārrunāt jēdzienus par staru laušanu, attēla veidošanos lēcās vai citos instrumentos. Jūs varēsiet ar bērnu starp 9 un 12 gadiem pārrunāt, piemēram, operas binokļa darbību. Šajā laikā jūs varēsiet pārrunāt ar viņu pulksteņa būtību un darbību, varēsiet iztīrīt atšķirību starp svārsta pulksteņi un rokas pulksteņi, un visu tamlīdzīgi. Bet bērnam pirms 12 gadu vecuma jums nevajadzētu skaidrot staru laušanas un attēla veidošanās pielietojumu cilvēka acī.

Tagad no tā izriet viedokļi, kā vajadzētu apieties ar mācību vielas sadalījumu atbilstoši mācību plānam, lai bērna spējas attīstītu pareizā veidā. Pie tam no šī redzes viedokļa ir novērojams vēl kas cits. Tam ir zināma nozīme, ka mēs ar mācīšanu ne pārāk attālināmies no dzīves, bet arī nerēķināmies ar dzīvi triviālā veidā. Galu galā teikt bērnam: kas tev ir kājās? – Zābaku pāris –, viņš atbild. Priekš kam tev ir zābaki? – Lai es tos uzvilktu –, to daži skolotāji sauc par uzskatāmu mācīšanu, un viņi uzskatāmajā mācīšanā ceļ dienas gaismā tiešām īstas trivialitātes. Ja ar uzskatāmo mācīšanu nodarbojas tā, kā tas dažreiz ir uzrakstīts priekšā didaktikas grāmatās, tad bērns zemapziņā briesmīgi garlaikojas, un līdz ar to bērnam savukārt ļoti daudzko samaitā. Nevajadzētu nodarboties ar šo pārāk-tuvu-stāvēšanu dzīvei un nepārtrauktu tādu jēdzienu pacelšanu apziņā, kuri īstenībā pavisam labi var gulēt neapzinātajā, kuri tikai pārāk stipri ved augšā apziņā ieraduma veida darbības. Bet savukārt tā dēļ arī nav vajadzīgs pavisam attālināties no dzīves un pārāk agri sākt mācīt bērnam tukšas abstrakcijas. Tas būs ļoti svarīgi it īpaši fizikai. Jā, jau bez šī fizikas mācīšana dos izdevību savest ļoti tuvu kopā dzīvei tuvo un dzīvei, vispirms ārējai dzīvei, tālo. Tādēļ jums vajadzētu ņemt vērā un attīstīt fizikālos jēdzienus no dzīves. Vajadzētu, cik vien labi tas sanāk, ļaut bērniem uztvert ar viņu atklājēju spēku, piemēram: kā dažreiz istabā, pēc tam kad ir iekurināts, pie grīdas vēl ir pavisam auksti, kamēr augšā pie griestiem jau ir kļuvis silts. Tad jūs vērsat bērna uzmanību uz dzīves faktu un izskaidrojat, ka, pats par sevi saprotams, no krāsns gaiss vispirms paliek silts lejā ap krāsni. Istabā taču nepaliek silts vispirms augšā. Bet siltajam gaisam ir tieksme vienmēr iet uz augšu, un tad aukstajam gaisam ir jākrīt lejā, bērnam šī norise ir jāizskaidro šādi: vispirms gaiss paliek silts lejā ap krāsni, šis siltais gaiss ceļas uz augšu, tā ka aukstajam gaisam tad ir jākrīt lejā, un tādēļ mums istabā pie kājām vēl ir auksti, kamēr augšā gaiss jau sen ir silts. – Tā jūs esat sākuši ar dzīves faktu un tad varat atrast pāreju uz to, ka siltais gaiss izplešas un aukstais saraujas. Tad jūs jau attālināties no dzīves. Bet arī citur, piemēram, kad jūs fizikā runājat par sviru, nav labi, ja liekat priekšā tikai abstrakto sviru; sāciet ar sviras svariem un no tā nonāciet pie sviras darbības. Tātad iesāciet ar to, kam ir pielietojums dzīvē, un tad pāreijiet uz to, kas no tā tiek izdomāts fizikai.

Bet tagad es nevaru jums noklusēt, ka ar dažām lietām, kas ienāk jau mūsu fizikālajos jēdzienos, bērnam tomēr tiek nodarīti postījumi un ka tomēr daudz atkarīgs no tā, ka skolotājs pats zina pareizo, ka vispār mēģina, lai spriedumiem būtu zināms briedums. Jūs esat spiesti salīdzinoši lieliem bērniem teikt: te tev ir elektrizējamā mašīna, to, ko es tev te rādu, sauc par berzes elektrizējamo mašīnu. Es varu, berzējot zināmus priekšmetus, radīt elektrību, bet priekšmetus, kuriem jāelektrizējas, man vienmēr iepriekš rūpīgi jānoslauka, jo tiem jābūt sausiem. Ja tie ir mitri, eksperiments neizdodas, tad elektrība nerodas. – Tad jūs bērnam attīstiet pamatojumu, kāpēc nevar radīt elektrību ar mitriem instrumentiem. Tad pārejat pie tā, lai izskaidrotu, kā rodas zibens, par kuru jūs sakāt, ka tas arī ir elektriska norise. Daudzi cilvēki saka: mākoņi berzējas, un tad no mākoņu berzēšanās rodas zibens kā elektriska izlāde. – Bērns varbūt tam ticēs, jo skolotājs pats tam tic, bet viņa zemapziņā norisinās kaut kas pavisam īpašs, par ko bērns, dabiski, neko nezina. Viņš saka sev: jā, skolotājs instrumentus, kurus jāberzē un kur jārodas elektrībai, vienmēr iepriekš rūpīgi noslauka, lai tie nebūtu mitri, bet pēc tam viņš man stāsta, ka mākoņos, kas berzējas, kuri taču ir arī mitri, būtu jārodas elektrībai! – Šos negludumus bērns pamana. Un daudz kas dzīves sašķelībā atkarīgs no tā, ka bērnam stāsta šādas pretrunas. Ārā pasaulē pretrunām būtu jārodas – mūsu domāšanā tām nav vietas! Bet tā kā cilvēku šodienas zināšanas un izzīņa nav pietiekami pamatīgas, tad tajā, ko mēs mācām bērniem vai arī vēlāk jaunajiem cilvēkiem, nepārtraukti dzīvo šādas pretrunas, kas īstenībā saploda neapzināto iekšā cilvēkā. Tādēļ mums vismaz jāskatās, lai tajā, ko mēs apzināti mācām bērnam, nebūtu pārāk daudz no tā, kas zemapziņā izrādās savādāks. Mēs kā skolotāji nebūsim tūlīt aicināti zinātnē izskaust tādas lietas, kā muļķīgās attiecības, kas fizikā ir ieviestas starp zibeni un elektrību. Bet, ja mēs, es gribētu teikt,

strādājam ar vairāk izprotamām lietām, tad gan mums vajadzētu vienmēr apzināties, ka mēs iedarbojamies ne tikai uz bērna apziņu, bet vienmēr arī uz neapzināto. Kā mēs šo neapzināto varam ņemt vērā?

To mēs varam tikai tādējādi, ka kā skolotāji arvien vairāk un vairāk kļūstam par cilvēkiem, kas nepagatavo bērnam saprašanu. Es jau esmu teicis no cita redzes viedokļa, par ko šeit ir runa. Jums būtu jāattīsta sevī spējas tajā acumirkļī, kad jūs kādā mācību jomā nodarbojaties ar kādu bērnu, ļauties būt tik absorbētam šajā mācību jomā, kā šīs mācības absorbē bērnu, pilnīgi vienalga, ko jūs apskatāt. Jums nevajadzētu ļaut sevi pārņemt domai: es jau zinu daudzko citu, un es ierīkoju to tā, kā tas der bērnam, es tā īsti nostājos pāri bērnam un ievirzu visu, ko gribu bērnam pateikt tā, kā tas bērnam der. – Nē! Jums jābūt spējām tā pārveidoties, ka bērns no jūsu mācīšanas īsti pamostas, ka jūs pats ar bērnu kļūstat par bērnu. Bet ne jau bērnišķīgā veidā. Tādā veidā to bieži dara guvernantes, lallina ar bērnu, kad bērns saka “tata”, tad viņas arī “tēva” vietā saka “tata”. Ne jau par to ir runa, lai kļūtu bērnišķīgs ar bērnu ārējā veidā, bet gan lai bērnišķīgajā pārlīktu to, kas ir nobriedušāks. Tad gan, lai varētu to darīt pareizajā veidā, vajag ieskatīties kaut cik dziļāk cilvēka dabā. Tas ir jāņem nopietni, ka cilvēks tieši attiecībā uz svarīgākajām garīgajām īpašībām kļūst produktīvs tādējādi, ka saglabā bērnišķīgo visai dzīvei. Var būt dzejnieks, mākslinieks, ja nobriedušajā cilvēkā sevī vienmēr var ļaut atdzīvoties bērnam. Vienmēr būt nosvērtam, solīdam puisim un vairs nevarēt ar savu domāšanu, jūtām un gribu – kas tagad trīsdesmit gadu vecumā ir apguvušas nobriedušākus jēdzienus – izturēties bērnišķīgi, iekšēji bērnišķīgi, vienmēr būt tikai nopietnam cilvēkam, tas nav piemērotais dzīves noskaņojums skolotājam. Viņam piemērotais dzīves noskaņojums ir: ar visu, ko viņš pats uzzina, ko viņš pats iepazīst, varēt atkal atgriezties bērībā. Viņš, dabiski, neatgriezīsies bērībā tā, ka esot vienatnē ar sevi un iepazīstot, piemēram, kādu jaunu faktu, aprakstīs to lallinošos vārdiņos. Bet viņš varēs atgriezties tā, ka tā priecāsies par šo jauno faktu, priecāsies tik intensīvi, kā priecājas bērns par jauna dzīves fakta uztveri. Īsumā, bērībā ir jāatgriežas dvēseliski–garīgajam, nevis ārēji ķermeniskajam.

Tad, dabiski, daudz būs atkarīgs no noskaņojuma, kas rodas starp skolotāju un skolēniem. Jo, ja jūs, piemēram, par dzīvību, par dabu runājat tā, ka jūs tas iepriecina tāpat kā bērnu pašu, ka jūs tas izbrīna tāpat kā bērnu pašu, tad tas ir pareizais noskaņojums. Piemērs: jūs visi esat kaut ko mācījušies fizikā, tāpat gluži labi saprotat tā saucamo Morzes telegrāfu. Jūs zināt, kā tās lietas norisinās, kad no vienas vietas uz otru nosūta telegrammu. Jūs zināt, ka ar dažādajām ierīcēm, ar taustiņu, ko spiež telegrāfa ierēdnis – spiež vienreiz īsi, vienreiz gari – strāva vai nu īsāku, vai garāku laiku ir noslēgta, bet ir pārtraukta, ja uz taustiņu netiek spiests. Jūs zināt, ka strāvas ķēdē ir ieslēgts īstais Morzes telegrāfs, kur tērauda stienīti pievelk spole, kura ir elektromagnēts. Jūs zināt, ka šajā strāvas ķēdē savukārt ir ieslēgts tā saucamais relejs. Jūs zināt, ka ar to ar vadu palīdzību tiek radīta saistība no viena šāda telegrāfa aparāta vienā stacijā uz citu, otrajā stacijā norisinās līdzīgs tas pats, kas tiek izsaukts pirmajā stacijā. Man īsāku vai ilgāku laiku ieslēdzot strāvu, otrajā stacijā savukārt kaut kas tiek uztverts, pie kam pārraidē rodas tas, ko izlasa telegrāfa ierēdnis otrajā stacijā. Kas ir īsāks vai ilgāks pārtraukums, tas kļūst redzams attēlots uz papīra lentas tā, ka īsu strāvas noslēgšanu uz papīra redz kā punktu, bet ilgāku kā svītru. Papīra lenta ir uztīta uz rullīša. Tad, piemēram, redz punktu, pēc pārtraukuma varbūt trīs punktus un tā tālāk. Tā no punktiem un svītriņām ir salikts alfabēts; a ir ·–, b ir –··, tikai viena svītriņa ir t un tā tālāk. Tātad tā var nolasīt, kas iet no vienas stacijas uz otru.

Bet viss, kas tiek stāstīts par šo telegrāfa aparātu, īstenībā ir tikai intelektuāla apskata priekšmets. Patiesi, nav jāpielieto daudz dvēseliskā, lai padarītu apjēdzamu to visu, kas tur mehāniski norisinās, kā mehānismu darbina elektrības iedarbība, par kuru zinātnē šodien arī ir tikai hipotēzes. Bet viena lieta tur paliek kā brīnums, un to arī var stāstīt kā brīnumu. Un jāsaka: kad es domāju par savienojumu, kas rodas starp Morzes

aparātiem vienā un otrā stacijā, tad es vienmēr no jauna ar vislielākajām izjūtām esmu kāda fakta priekšā, kad man jādomā, kā tiek noslēgta elektriskā ķēde. Tā taču netiek noslēgta tā, ka ietu viens vads no pirmās stacijas uz otro un otrs vads atpakaļ. Tā arī varētu darīt, tad pārtraukums rastos tādēļ, ka pārtrauktu noslēgtu elektrisko ķēdi. Bet šāda noslēgta elektriskā ķēde, kurā ir ieslēgts Morzes aparāts, netiek radīta ar vadiem, kas ietu prom un atpakaļ, bet gan īstenībā tikai viena daļa strāvas tiek vadīta pa vadu. Tad vads vienā stacijā aiziet zemē un tur ir pievienots metāla plāksnei, un otrā stacijā vads tāpat iet zemē uz metāla plāksni. Un savienojumu, kurš varētu tikt radīts pa vadu, izraisa zeme pati. Pašā zemē norisinās tas, kam citādi noslēgtā ķēdē būtu jāizraisās pa otru vadu. Un katru reizi, kad jādomā, kā telegrāfa aparāts vienā stacijā tiek savienots ar citas stacijas aparātu, tad jādomā par brīnumu, ka zeme, visa zeme kļūst par starpnieku, kā tā it kā uzņem strāvu savā uzraudzībā un atkal braši to atdod otrajā stacijā, uzņemoties starpniecību. Visi paskaidrojumi, kas tiek par to sniegti, ir hipotēzes. Bet mūsu, cilvēku attiecībām ir svarīgi, ka mēs vienmēr atkal un atkal varam to sajūst kā brīnumainu faktu, ka mēs nenotrulināmies pret emocionālo aizkustinājumu fizikālajās norisēs. Tad mēs atradīsim noskaņojumu, skaidrojot to bērnam, kā vienmēr atkal atgriezties atpakaļ pie veida, kā mēs, apjēguši kādu lietu, uzņemām to pirmo reizi. Tad fizikāla izskaidrojuma laikā mēs ar izbrīnētu bērnu paši kļūsim par izbrīnētu bērnu. Un tādas lietas ir visā, arī pasaules fizikālajās norisēs.

Padomājiet, jūs mācāt bērnam sekojošo: te stāv kaut kāds solis, uz šī sola ir uzlikta lode, es ātri izrauju solu prom – lode krīt lejā. Ko visbiežāk, izskaidrojot bērnam šādu parādību, teiks šodienas skolotājs? Viņš teiks: lodi pievelk zeme, tā, ja netiek atbalstīta, pakļaujas smaguma spēkam. – Īstenībā ar to nekas nav pateikts. Jo šim teikumam: lode pakļaujas smaguma spēkam –, īstenībā nav nekāda satura; tas ir viens no tiem vārdu skaidrojumiem, par kuriem mēs jau esam runājuši. Jo par smaguma spēku un tā būtību arī fiziķi savukārt saka: par to nekas nav zināms –, tomēr viņi runā par to. Bet mēs nevaram izvairīties no runāšanas par smaguma spēku. Mums par to ir jārunā. Citādi audzēknis izies ārā dzīvē un ja viņam vienā vai otrā vietā, kur būtu jāpierāda savas tiesības, jautās: kas ir smagums spēks? Un stādieties priekšā, kas notiktu, ja tāds piecpadsmiģadīgs lempis vai piecpadsmiģadīga lempe nezinātu, kas ir smagums spēks! Tad velns ietu pa gaisu. Tātad mums ir gan jāpasaka bērnam, kas ir smagums spēks, mēs nedrīkstam muļķīgā veidā noslēgties no tā, ko šodien pieprasa pasaule. Bet mēs varam, iedarbojoties uz zemapzināto, bērnam pamodināt skaistus jēdzienus. Mēs varam, ja esam iemācījuši pārējo, viņam izskaidrot: ja tev ir gaisa sūknis, kurā iekšā nav gaisa, un ja tu tagad izņem ārā sūkņa virzuli, tad gaiss strauji ieplūst iekšā un piepilda to, kas bija tukšs. Tā visur ir nepieciešamība, ka tajā, kas ir tukšs, kaut kas ieplūst iekšā. Tas ir radnieciski tam, kas norisinās citā gadījumā, kur runā par smaguma spēka darbību; ja no apakšas izvelk ārā atbalstu, tad arī tā vietā kaut kas ieplūst. Atšķirība ir tikai tā, ka vienā gadījumā tukšajā telpā ieplūst ārējais gaiss, kamēr otrā gadījumā iedarbība notiek tikai vienā virzienā. Tagad salīdziniet vienu parādību ar otru. Nedodiet bērnam vārdiskas definīcijas, bet gan sniedziet attiecības starp jēdzieniem un parādībām, kas ir saistītas ar gaisu, un tām parādībām, kas norisinās ar cietiem ķermeņiem. Un, kad reiz ir aptverts jēdziens par cietu ķermeņu ieplūšanu virzienā, kurā tie grib kustēties, ja nav atbalstīti, tad šis jēdziens nāk no gaisa ieplūšanas tukšā telpā, tad veidojas veselīgāki jēdzieni, nekā tie ieplūst pasaulē šodien, kā, piemēram, ar profesora Einšteina nepatīkami sarežģīto relativitātes teoriju. To es saku tikai kā blakus piezīmi par tagadnes kultūras stāvokli, bet man ir jums jānorāda uz tādām lietām, kā mūsu kultūrā dzīvo šis tas kļūmīgs – piemēram, relativitātes teorijā, īpaši tās pēdējā izveidojumā – un kā šīs lietas sēj savu jucekļīgo būtību, kad par pētnieku ir kļuvis bērns.

Līdz ar to mēs esam jau iepazinušies ar lielu daļu no tā, kā un ar kādu pamatojumu ir jāveido mācību plāns.

Devītā lekcija

Štutarte, 1919. gada 30. augusts

Par vācu (dzimtās) valodas mācīšanu un svešvalodām.

Mēs valdorfskolā saņemam visdažādāko klašu skolēnus. Sākot mācības dažādās klasēs, mums it īpaši pēc tā jāvadās, ka ir dažādu klašu skolēni, un pie tam mums būs uzmanīgi jāaplūko arī vēl kas cits.

Mēs nevaram tūdaļ – žēl, ka mēs to nevaram – ierīkot valdorfskolai nepieciešamo universitāti ar visām fakultātēm. Tā mēs esam atkarīgi no tā, lai skolēni, kad mēs viņus atlaidīsim no valdorfskolas, tiktu uzņemti citās mācību iestādēs, kam viņiem būs jāiet cauri, lai ieiētu dzīvē. Tātad mums valdorfskolā jāpanāk, lai aizejot būtu sasniegti mācību mērķi, kas tiek prasīti, kad ārā dzīvē iestājas kādā viņu vecumam atbilstošā mācību iestādē. Mēs ar valdorfskolu sasniegsim atbilstošu mērķi un atrisināsim atbilstošu uzdevumu, ja, neskatoties uz to, ka sākumā esam ierobežoti abos šajos virzienos, varēsim īstenot kaut ko no tā, kas atbilst mūsu no tagadnes kultūras laikmeta ņemtajiem audzināšanas principiem. Bet to mēs varēsim sasniegt tikai tad, ja pielietosim kādu zelta likumu tieši vecākajiem bērniem, kurus mēs saņemsim un kurus mums drīz būs jāatlaiž uz citām iestādēm: mācīt ekonomiski.

Ekonomiski mēs mācīsim tādējādi, ka pirmām kārtām tieši trīspadsmit–, četrpadsmit–, piecpadsmitgadīgiem bērniem rūpīgi izslēgsim visu, kas dvēseles attīstībai šajos gados īstenībā ir tikai lieka nasta un nevar nest nekādus augļus dzīvei. Piemēram, mums vajadzēs ietvert mūsu mācībās vismaz latīņu valodu, varbūt, ja tas izrādītos nepieciešami, arī grieķu valodu. Mums vispār būs jātiek skaidrībā ar valodu mācīšanu, un tas tiešām būs kaut kas nozīmīgs mūsu didaktikā. Nemiet, piemēram, faktu: jūs saņemat skolēnus, kuri līdz zināmā pakāpei ir saņēmuši franču un latīņu valodas mācību. Šīs mācības, dabiski, ir tikušas pasniegtas zināmā veidā. Vispirms jums tagad pirmo stundu, varbūt pat pirmo nedēļu, ir jāizmanto tam, lai iegūtu labu informāciju, ko jūsu bērni jau zina. Jums atkārtoties būs jānodarbojas ar to, ko bērni jau ir darījuši. Bet to būs jāveic ekonomiski, lai jūsu skolnieki un skolnieces, atkarībā no spējām, kaut ko gūtu jau arī no šīs atkārtotības.

Jūs sasniegsiet jau ļoti daudz, ja apsvērsiet, ka visai tā saucamajai svešvalodu mācīšanai viskavējošākais ir tulkošana no svešās valodas un tulkošana no dzimtās valodas uz svešvalodu. Tā ir ārkārtīgi liela laika izšķiešana, ka, piemēram, ar ģimnāzistiem tiek tik daudz tulkots no latīņu valodas uz vācu un no vācu atkal atpakaļ uz latīņu. Vajadzētu daudz vairāk lasīt, un vajadzētu daudz vairāk svešajā valodā izteikt paša domas, nevis tulkot un tad tulkot atpakaļ. Kā tad šo noteikumu nozīmē mēs sāksim ar saviem audzēkņiem, piemēram, franču valodā?

Jums vispirms – skatīsimies uz vecākajiem skolēniem, par kuriem ir runa, uz trīspadsmit–, četrpadsmitgadīgiem – būs rūpīgi jāizvēlas, ko jūs attiecīgajā valodā gribat ar skolēniem lasīt. Jūs izvēlēsieties tekstus un ķersieties tiem klāt, izsaucot skolēnus, lai tie jums nolasa šos tekstus priekšā. Jūs ietaupīsiet laiku un spēku ar skolēniem, ja tekstus šajā svešajā valodā neliksiet tagad uzreiz pārtulkot vācu valodā, bet gan kā pirmo skatīsieties uz to, lai bērns kārtīgi lasa, un jūs iespējams ar priekšā lasīšanu panāksiet, ka viņš franču vai latīņu tekstu lasa kārtīgi, ar atbilstošu izrunu un tā tālāk. Tad jūs darīsiet labi, ja ar tādiem skolēniem, ar kuriem jūs gribat atkārtotību saaukt kopā ar mācīšanu tālāk, nenodarbosieties ar tulkošanu, bet gan liksiet brīvi stāstīt šo tekstu saturu. Ļaujiet bērnam vienkārši ar saviem paša vārdiem stāstīt, kas ir šajos tekstos, rūpīgi pievērsiet uzmanību tam, vai atstāstījumā viņš kaut ko izlaiž un mēģiniet līdz ar to izzināt, vai viņš kaut ko nav sapratis. Dabiski, ka ir daudz ērtāk vienkārši likt tulkot, jo tur jūs redzat, kur bērns apstājas un netiek tālāk; neērtāk tas ir jums, ne tikai skatīties, kur viņš netiek tālāk, bet arī kur kaut ko izlaiž, bet tādējādi jūs varat atklāt, kur viņš kaut ko nav sapratis, kur viņš kādu izteicienu nevar atkārtot dzimtajā valodā. Dabiski, ka būs bērni, kas varēs

tiešām labi atstāstīt, tas neko nekaitē. Būs citi, kuri ar saviem vārdiem atstāstīs daudz atšķirīgāk, tas arī neko nekaitē. Bet vispirms izrunāsim to ar bērniem šādi.

Tad pāriesim pie pretējā. Pārrunāsim dzimtajā valodā kādu vielu, kaut ko, kur bērnam ir iespējams domāt mums līdzī, izjust mums līdzī. Un tad mēģināsim, lai bērns brīvi – atkarībā no tā, cik viņš jau pārvalda valodu – atstāsta mums svešajā valodā to, ko pārrunājām. Šādā veidā mēs noskaidrosim, cik tālu bērns ko esam saņēmuši no kādas citas skolas, pārvalda šo svešo valodu.

Runa nav par to, lai skolnieciski nodarbotos ar svešvalodu, nenodarbojoties ar gramatiku – tiklab ar parasto valodas mācību, kā arī ar teikuma mācību. It īpaši bērniem, kam jau ir vairāk nekā 12 gadi, ir nepieciešams, lai viņiem liktu apzināties, kas ir gramatikā. Bet arī tur var rīkoties ārkārtīgi ekonomiski. Un ja es vispārējā pedagoģijā jums teicu, ka parastajā dzīvē vispirms secina un tad pāriet pie sprieduma un jēdziena, tad jūs, dabiski, nevarat šādu loģikas mācību sniegt bērnam, bet tas būs iekšā gramatikas mācīšanās. Jūs darīsiet labi, ja pasaules lietas pārrunāsit ar bērnu tā, ka, tieši ņemot palīgā svešvalodas mācīšanu, gramatiku iegūsiet it kā pašu par sevi. Runa ir tikai par to, lai šādu lietu noformētu pareizā veidā. Sāciet ar to, lai veidotu ar bērnu kaut ko, kas īstenībā jau ir gatavs teikums un tikai teikums. Norādiet – ja tas būtu tieši šinī acumirkli, tad jūs to labi varētu – uz to, kas notiek ārā. Jūs svešvalodas mācīšanu ļoti labi variet saistīt ar to, ka ļaujiet bērnam izpaust tiklab latīniski, kā arī franciski vai vāciski: Līst. (Es regnet. – vāc.) – Sāciet ar to, ka prasiet bērnam izteicienu: Līst. – Un tad vērsiet viņa uzmanību – jums vēl vienmēr ir darīšana ar vecākiem bērniem –, ka tā ir tikai darbība, kuru izpauž sakot: Līst. – Tad no šī teikuma pārejiet uz citu – un tagad, ja gribat, varat ar bērnu nodarboties arī ar svešvalodu, jo tieši iestrādājot svešvalodas mācībās kaut ko tādu, ko mēs tagad darām, jūs ietaupāt ārkārtīgi daudz laika un spēka –, ko jūs iegūstat sakot: tagad domā ārā nevis visu telpu, kur līst, bet iedomājies pļavu pavasarī. – Panāciet, ka bērns jums saka par pļavu: Zaļo. – un tikai tad pārejiet pie tā, ka bērns teikumu: Zaļo. (Es grünt. – vāc.) – pārtulko teikumā: Pļava zaļo. – Tad vadiet viņu uz to, ka šo teikumu: Pļava zaļo. – viņš atkal pārveido priekšstatā, jēdzienā: Zaļā pļava. (Die grüne Wiese. – vāc.).

Ja jūs vienu pēc otras ierosiniet valodas mācībā domas, ko es jums tikko demonstrēju, tad jūs neaudziniet bērnu vispirms pedantiski sintaksē un loģikā, bet gan vadāt visu bērna dvēseles stāvokli tādā virzienā, ka ekonomiski mācāt viņam to, kam jau būtu jābūt viņa dvēselē. Jūs demonstrējat bērnam “Es”-teikumus, kas īstenībā dzīvo tikai darbīgā kustībā, kas ir teikumi paši par sevi, kuros nav ne teikuma priekšmeta, ne izteicēja, kuri pastāv dzīvīgā “slēdziena–dzīvē”, kuri ir saīsināti slēdzieni. Tad pārejat uz to, kur tas iespējams, ka meklējat teikuma priekšmetu: Pļava zaļo. – pļava, kas ir zaļojoša. Te jūs pārejat pie sprieduma teikuma veidošanas. Jūs sapratīsiet, ka teikumam: Līst. – grūti izdotos izveidot līdzīgu sprieduma teikumu kā: Pļava zaļo. Jo kur lai dabū teikuma priekšmetu priekš “Līst.”? Tam nav nekādu iespēju. Tur, vingrinoties ar bērnu, tiešām nonāk valodas jomās, par kurām ārkārtīgi daudz ir rakstījuši filozofi. Slāvu zinātnieks *Miklosič*, piemēram, iesāka rakstīt par teikumiem bez teikuma priekšmeta. Ar to nodarbojās arī *Franz Brentano*, tad arī *Marty Prāgā*. Viņi visi meklēja noteikumus, kas saistīti ar teikumiem bez teikuma priekšmeta, kā: Līst. Snieg. Zibeņo. un tā tālāk, jo viņi no savas loģikas nevarēja saprast, kur rodas teikumi bez teikuma priekšmeta.

Proti, teikumi bez teikuma priekšmeta rodas tā, ka mēs attiecībā uz zināmām lietām esam tik cieši saistīti ar pasauli, ka esam kā mikrokosmos makrokosmosā un paši savu darbību nenošķiram no pasaules darbības. Piemēram, ja līst, tad arī mēs – īpaši, ja nav lietussarga – esam ļoti cieši saistīti ar pasauli, nevaram īsti no tās nodalīties, mēs kļūstam tieši tikpat slapji kā akmeņi un mājas ap mums. Tādēļ šādā gadījumā mēs maz nodalāmies no pasaules, neatrodam tur nevienu subjektu, bet apzīmējam tikai darbību. Kur mēs no pasaules varam nodalīties vairāk, kur mēs jau vieglāk varam pakāpties malā, kā ar pļavu, tur tad mēs izveidojam subjektu, teikuma priekšmetu: Pļava zaļo.

No tā jūs redzat, ka tajā veidā, kā runā ar bērniem, vienmēr var ņemt vērā to, kā cilvēks ir mijiedarbībā ar savu apkārtni. Un mācot bērnam šādas lietas – it īpaši stundās, kas ir veltītas svešvalodu mācīšanai –, kurās gramatika sasaistās ar praktisko dzīves loģiku, jāvērtē gūt informāciju, cik daudz bērns zina par gramatiku un teikuma mācību. Bet, lūdzu, izvairieties svešvalodu mācīšanā vispirms nodarboties ar tekstu un pēc tam anatomizēt, izplūkāt valodu. Pēc iespējas mēģiniet gramatisko attīstīt patstāvīgā veidā. – Reiz bija laiks, kad svešvalodu mācību grāmatās bija lieliski teikumi, jo šajos teikumos tika ņemta vērā tikai gramatisko likumu pareiza pielietošana. Pamazām un pakāpeniski to sāka uzskatīt par muļķīgu, un grāmatās sāka likt vairāk no dzīves atrautus teikumus, kam būtu jānodrošina svešvalodas apgūšana. Bet arī te vidusceļš ir labāks par ekstrēmo ceļu uz vienu vai otru pusi. Arī jūs nevarēsiet mācīt labu izrunu, izmantojot tikai teikumus no dzīves, ja nerīkosieties ekonomiski. Jums būs vajadzīgs daudz ilgāks laiks, ja negribēsiet izmantot arī tādus teikumus, kādus mēs runājam vakar vingrinoties, kā piemēram šo:

“Lalle Lieder lieblich, Lipplicher Laffe, Lappiger, lumpiger, Laichiger Lurch.”	(“Šļupsti dziesmas piemīļīgi, biezlūpainais ģeķi, skrandainais, nožēlojamais, ikrainais abinieks.”),
--	---

kur vērā ir ņemta tikai valodas būtība pati. Tādēļ mēģiniet ar bērniem nodarboties ar gramatiku un teikuma mācību tā, ka veidojat arī teikumus, kas ir izveidoti tieši tā, lai uzskatāmi parādītu vienu vai otru likumu. Tikai tas jums ir jāierīko tā, lai šīs lietas, kur uzskatāmi ir parādīts viens vai otrs svešas valodas gramatisks likums, jūs neliktu pierakstīt, lai šīs lietas nevis pārietu pierakstu burtnīcās, bet gan tiktu koptas – un tad tās ir bijušas, bet tās neuzglabā. Šāda rīcība dod ārkārtīgu ekonomiju, it īpaši svešvalodu mācīšanā, jo tā panāk, ka bērni likumus sev iepotē caur sajūtām, un piemēri pamazām vien var atkrist. Ja bērniem liek piemērus pierakstīt, tad viņi pārāk stipri iepotē sev piemēru formu. Bet gramatikas apgūšanā piemēriem ir jāatkrīt, tiem nav jātiek rūpīgi ierakstītiem skolas burtnīcā, tur ir jāpaliek likumiem. Tādēļ jūs darāt labu dzīvai valodai, izmantojot vingrinājumu runāšanai tekstus, kā es to iepriekš esmu raksturojis, un tad atkal kopjot paša domu izteikšanu svešajā valodā – pie tam paša domas tad vairāk ir patapinātas no parastās dzīves. Bet gramatikas mācīšanai tad izmantojiet teikumus, par kuriem jūs īstenībā jau sākumā ziniet, ka bērns tos aizmirsīs, ka tādēļ viņš arī nedara to, kas vienmēr ir balsts atmiņai: tos nepieraksta. Jo visa šī darbība, ko jūs izpildāt, kad mācāt bērnam gramatiku vai teikuma mācību caur teikumiem, tas viss norisinās dzīvīgos slēdzienos, un tam nav jāiegrimst sapņainajos ieradumveidīgajos stāvokļos, tam vienmēr ir jāpaliek pilnīgi apzinātajā dzīvē.

Dabiski, ka līdz ar to mācībās ienes ko tādu, kas šīs mācības padara nedaudz nogurdinošas. Bet no tā jūs neizvairīsieties, ka it īpaši šīs stundas jums būs saistītas ar zināmu piepūli, kas būs jāattiecina uz tiem skolēniem, kurus jūs saņemsiet jau vēlākajās klasēs. Tur jums būs jārikojas ļoti ekonomiski. Bet skolēnam ekonomiskums īstenībā nāk tikai par labu. Jums būs vajadzīgs daudz laika, lai atklātu, kas mācības veido visekonomiskāk. Tādēļ lai gramatikas un teikuma mācības stundas ir tādas, kas galvenokārt norisinās sarunās. Tādēļ arī nebūs labi dot bērniem tieši rokās grāmatas par gramatiku un sintaksi, kādas nu tās mūsdienās ir; jo tajās jau arī ir iekšā piemēri, bet piemērus īstenībā vajadzētu tikai pārrunāt. Burtnīcā, no kuras bērnam nepārtraukti jāmacās gramatiku un teikuma mācību, vajadzētu būt tikai likumiem. Tādēļ ļoti, ļoti ekonomiska rīcība būs tāda, un tā jūs darīsiet ārkārtīgi lielu labumu bērnam, ja jūs kādu valodas pārvaldīšanai nepieciešamu likumu vienā dienā attīstīsiet ar bērnu ar kādu piemēru, ko esat izdomājis, un nākamajā vai aiznākamajā dienā tajā pašā svešvalodas stundā atgriezīsieties pie šī likuma un pamudināsiet bērnu no viņa paša augšējiem plauktiņiem atrast tam kādu piemēru. Tikai nenovērtējiet šādas lietas pedagoģiski–didaktiski par zemu. Mācībās tieši sākumi ir ārkārtīgi svarīgi. Ir milzu atšķirība, vai jūs

vienkārši prasāt bērnam kādu gramatikas likumu un skubiniet nolasīt piemērus no viņa burtnīcas, kurā pats šo piemēru esat nodiktējuši, vai arī jūs piemēru, ko esat devuši, esat pilnībā notiesājuši aizmirstībai un tagad mudiniet bērnu pašam atrast piemēru. Darbība, ko bērns veic pašam atrodot piemērus, ir kaut kas ļoti audzinošs. Un jūs redzēsiet: ja jums ir briesmīgākie resgaļi, kas īstenībā ir neuzmanīgi vienmēr, un jūs pamudiniet – to jūs varat ļoti labi, ja paši vienmēr dzīvi piedalieties mācībās – pēc teikuma mācības atrast piemērus, tad bērni ar šiem piemēriem gūst prieku un tieši darbībā, kad tādi piemēri ir jāatrod pašiem. Un kad jūs tad atkal pēc lielajām brīvdienām dabūjiet bērnus, kas iepriekš nedēļām ilgi ir laukā spēlējušies un daudzījušies, tad jums ir jāapzinās, ka bērniem tagad ir maz vēlēšanās pēc tādām iepriekšējām nedēļām spēlēšanos un daudzīšanas nomainīt ar mierīgu sēdēšanu klasē un mierīgu klausīšanos lietās, kuras tad ir jāatceras. Bet ja arī pirmajā nedēļā tas jūs tiešām traucēs, varbūt vēl arī otrajā nedēļā, ja tieši svešvalodas stundās rīkosieties tā, ka ļausiet bērnam līdzdarboties ar dvēseli atrodot piemērus, tad pēc trīs, četrām nedēļām jums klasē būs bērni, kas meklēs tādus piemērus tikpat labprāt, cik labprāt iepriekš viņi bija daudzījušies ārā. Bet arī jums ir jāpieliek rūpes, lai izdomātu tādus piemērus, un netaupīt to likt apzināties arī bērnam. Tas ir ļoti labi bērnam, ja viņš, pēc tam kad ir iekļāvies tādā darbībā, varētu vēlēt kaut ko tādu darīt patstāvīgi, varētu būt tā, ka, kamēr viens saka piemēru, otrs jau saka: man jau arī viens ir – un nu visi grib piedalīties un nosaukt savus piemērus; ir ļoti labi, ja jūs tad stundas beigās sakāt: tas mani īpaši priecē, ka to jūs tagad darāt tikpat labprāt, kā iepriekš esat daudzījušies laukā! – Kaut kas tāds atbalsojas bērnos; to viņi tad nes sev līdzī visu ceļu uz mājām, atnes mājās un ēdienreizē izstāsta saviem vecākiem. Bet jums tiešām ir jāsaprot tādas lietas, ko vēlāk bērni pie galda arī labprāt izstāsta vecākiem. Un ja jūs sasniedziet to, ka bērns pie galda, vēl ēdot, prasa tētim vai mammai: vai tu arī vari šim likumam izdomāt piemēru? – tad jūs tiešām esat trāpījuši desmitniekā. Šādas lietas ir sasniedzamas, tikai pašam ar visu dvēseli ir jāpiedalās mācībās.

Pārdomājiet, cik liela ir atšķirība, kad jūs ar bērnu aizrautīgi pārrunājat pāreju no: līst, zaļo, pļava zaļo, zaļā pļava – vai kad jūs attīstāt gramatiku un sintaksi parastajā veidā izskaidrojot: tas ir īpašības vārds, tas ir darbības vārds, ja ir tikai viens pats darbības vārds, tad tas vēl nav teikums – ja jūs ne tikai, kā tas bieži ir gramatikā, saliekat kopā lietas, bet gan attīstiet tās dzīvīgā mācībā. Un salīdziniet veidu, ja jūs māciet gramatiku tā, kā tam vajadzētu būt dzīvīgās mācībās, ar to veidu, kā tas bieži ir sastopams: tur nu uz stundu nāk latīņu vai franču valodas skolotājs; tagad bērniem jāizņem latīņu vai franču valodas grāmatas vai burtnīcas; tām jātiek preparētām, tagad viņiem ir jātulko, tad viņiem ir jālasa. Tagad viņiem jau sāk sāpēt, viņi sāk just solus. Jo, proti, nemaz nevajadzētu vēltīt tik daudz pūļu soliem un galdiem, ja audzinātu un mācītu pareizi. Tas ir tikai pierādījums tam, ka nav audzināts un mācīts saprātīgi, ka bija jāizlieto tik daudz pūļu solu un galdu formu izveidošanai, jo, ja bērni tiešām piedalās mācībās, tad klasē ienāk tik daudz dzīvīguma, ka viņi, kad sēž, tad vispār īsti nemaz nesēž. Un par to ir jāpriecājas, ka viņi ne visai sēž, tikai ja pats grib ērtības, tad grib pēc iespējas nekustīgi sēdošu klasi, kas tad pēc stundām iet uz mājām kā salauztiem locekļiem. Šīs lietas īpaši ir jāņem vērā mācot gramatiku un teikuma mācību. Un tagad iztēlojieties: bērniem ir jātulko – nu tikai tiks attīstītas lietas, kas viņiem būtu jābauda, gramatika un sintakse! Tad bērns pilnīgi droši neiet uz mājām tā, lai teiktu savam tēvam: man ir tik liels prieks par savu grāmatu, nāc, patulkosim kopā. – Tur gan runa ir par to, lai uzmanīgi pievērstos ekonomijas principam un tieši svešvalodu mācīšanā šis viedoklis varēs jums ļoti kalpot.

Pats par sevi saprotams, ka mums būs jāskatās, lai gramatikas un sintakses mācības būtu pilnīgas. Tādēļ mums būs jāievāc informācija no skolēniem, kurus mēs saņemsim no dažādām skolām, kur viņiem ir robi zināšanās. Vispirms mums būs jānodarbojas tieši ar to, lai aizpildītu šos robus tieši gramatikas un sintakses mācībās, tā lai pēc dažām nedēļām klases būtu tiktāl, ka vecie robi ir aizpildīti, un mēs tad varam iet tālāk. Bet ja mēs mācām tā, kā es to esmu attēlojis – un kā mēs to varam, ja paši ar visu

sirdi esam iekšā mācībās, kad mācības interesē arī mūs pašus – tad tiksim galā ar to, kas mums bērniem ir jāiemāca, lai viņi vēlāk varētu izturēt eventuālos uzņemšanas eksāmenus tālākām mācību iestādēm. Un mēs bērniem iemācīsim vēl dažu labu lietu, ko parastās skolas nekad neiemāca, to, kas padara bērnus spēcīgus un dod viņiem līdzīgu to, kas tad var kalpot visu dzīvi. Būtu arī īpaši labi, ja svešvalodu mācīšanā ar organizāciju varētu sasniegt, ka atsevišķās valodas, kas bērniem kaut kādu iemeslu dēļ ir jāiemācās, ietu viena otrai blakus. Ārkārtīgi daudz laika tiek zaudēts ar to, ka trīspadsmit-, četrpadsmit-, piecpadsmitgadīgiem zēniem un meitenēm latīņu valodu māca viens skolotājs, franču valodu cits, angļu valodu kāds trešais skolotājs. Daudz, daudz tiek iegūts, ja vienu un to pašu domu, ko attīsta viens skolotājs ar vienu skolēnu vienā valodā, varētu attīstīt arī cits skolēns citā valodā, un kāds trešais skolēns kādā trešajā valodā. Tad viena valoda bagātīgi atbalstītu otru. Dabiski, ka šādas lietas var tikt pielietotas tikai tiktāl, cik to atļauj līdzekļi, tātad šajā gadījumā – skolotāji. Bet tam, kas ir, vajadzētu tikt izmantotam. Atbalstu, ko viena valoda var dot citai, būtu jāņem vērā. Līdz ar to mācot gramatiku un teikuma uzbūves mācību atkal rodas iespēja vienmēr no vienas valodas norādīt uz otru, un tā parādās kaut kas, kas skolēniem ir ārkārtīgi svarīgs.

Skolēns būdams kaut ko mācās daudz labāk, ja tam dažādos virzienos ir pielietojums dvēselē. Tā jūs skolēniem varēsiet teikt: raugi, tu tagad esi pateicis vienu vācu un vienu latīņu teikumu; vācu valodas teikumā, ja tas attiecas uz paša personu, mēs gandrīz nekad nevaram izlaist “es”, latīņu valodas teikumā “es” jau ir iekšā darbības vārdā. – Jums nemaz nav jāiedziļinās tajā tālāk, pat nav labi, ja ejat tālāk, bet ir labi šo faktu pieminēt, lai skolēniem par to rastos zināma sajūta; Tad no šīs sajūtas nāk kaut kas, kas darbojas kā dzīvīgas spējas, lai apjēgtu citas lietas gramatikā. Un to es lūdzu jūs atcerēties un tiešām daudz pārdomāt: lai jūs būtu spējīgi, veidojot mundras, dzīvīgas mācības, mācīšanas laikā radīt spējas, kuras tad mācībās ir vajadzīgas. Tā tiešām ir. Ja, piemēram, jūs kaut ko tādu tikai pieminat, nevis pedantiski iztirzājat, ja esat bērnam pateikuši: latīņu valodā vēl nav “es”, tajā tas vēl ir iekšā darbības vārdā; vācu valodā tas ir – tad uz mirkli bērnam ir pamodusies spēja, kas citādi nebūtu. Tā ir pamodusies tieši tagad, un pēc tam jūs varat ar bērniem ar gramatiskiem likumiem nodarboties vieglāk, ja šādas lietas ir pamodušās, nekā ja jūs gribat tās dabūt no parastā bērnu dvēseles stāvokļa. Jums ir to jāpārdomā, kā radīt spējas atsevišķai stundai. Bērniem nemaz nav jābūt pilnā mērā tām spējām, kuras jūs izmantojat; bet jums ir jāpiemīt veiklībai šādas spējas izsaukt, tad atkal ļaut tām noplakt, kad bērns ir izgājis ārā.

Tas pavisam īpaši var parādīties valodu mācīšanā. Un par to būs runa, ja ļausiet valodas mācīšanai sastāvēt no lasīšanas, lasīšanas ar pareizu izrunu; ne tik daudz dot izrunas likumus, bet gan nolasot priekšā un tad ļaujot lasīt pašiem, tad ļaut izstāstīt izlasīto, arī izteikt domas par to, un tad šīs domas ļaut izteikt dažādās valodās – un nodalīti no tā nodarboties ar gramatiku un sintaksi, un likumiem, kas ir jāiegaumē, un piemēriem, kas ir jāaizmirst. Tas tad būtu valodas mācīšanas skelets.

Desmitā lekcija

Štutarte, 1919. gada 1. septembris.

*Mācību priekšmetu iedalījums un mācīšana līdz 9.–jam,
līdz 12.–jam un līdz 14.–jam dzīves gadam*

Tagad mēģināsim tikt tālāk didaktikā, no vienas puses šajās turpmākajās stundās pievērsoties mācību plānam, no otras puses vairāk tam, kas būs mācību viela šajā mācību plānā. Mums uzreiz mācību plānā nebūs viss, kam tur būtu jābūt, jo turpmāko apskatu veidosim attīstībā.

Vispirms es jums sniedzu apskatus, kas piedāvāja iespēju jau kaut ko sākt darīt mācību pakāpēs. Cik mēs vispār būtiskajā izšķirsim mācību pakāpes pamatskolas laikā? Pēc tā, ko esam iepazinuši, mēs redzam svarīgu pavērsienu ap 9.dzīves gadu, tā varam teikt: ja mums ir bērns līdz 9.dzīves gadam, tad mums ir pamatskolas pirmais periods. Ar ko tad mēs tur nodarbosimies? Kā izejas punktu ņemsim māksliniecisko. Mēs nodarbosimies ar bērnu gan ar mūziku, gan ar gleznošanu un zīmēšanu tā, kā esam to pārrunājuši. No gleznojoši–zīmējošā pakāpeniski liksim rasties rakstīšanai. Tātad maz pamazām no zīmētajām formām liksim rasties rakstu formām un tad pāriesim pie lasīšanas.

Ir svarīgi, lai jūs saprastu šīs secības pamatojumu, lai jūs nesāktu vispirms ar lasīšanu, pēc tam piesaistot rakstīšanu, bet gan lai jūs no rakstīšanas pārietu uz lasīšanu. Rakstīšana zināmā mērā vēl ir kaut kas dzīvīgāks nekā lasīšana. Lasīšana padara cilvēku ļoti vientuļu un atrauj viņu no pasaules. Rakstīšanā mēs vēl atdarinām pasaules formas, kad nodarbojamies ar rakstīšanu izejot no zīmēšanas. Arī drukātie burti jau ir kļuvuši ārkārtīgi abstrakti. Tie taču ir radušies caurcaurēm no rakstītajiem burtiem; tādēļ arī mācībās ļaujām tiem rasties no rakstītajiem burtiem. Ir pilnīgi pareizi, ja jūs vismaz rakstu mācīšanā neļaujat pārtrūkt tam pavedienam, kas tur ved no uzzīmētās formas uz uzrakstītajiem burtiem, lai bērns zināmā mērā burtos vēl vienmēr sajūt pirmatnējo uzzīmēto formu. Tā jūs rakstīšanā pārvarat pasaulei svešo. Cilvēkam apgūstot rakstīšanu, viņš taču apgūst kaut ko pasaulei ļoti svešu. Bet ja mēs uzrakstītās formas piesaistām pasaules formām, f = Fisch un tā tālāk, tad mēs vismaz vedam cilvēku atpakaļ pie pasaules. Un tas ir ļoti, ļoti svarīgi, ka mēs neatraujam cilvēku no pasaules. Jo tālāk ejam atpakaļ kultūrā, jo arī dzīvīgāku mēs redzam šo cilvēka kopsakarību ar pasauli. Jums tikai jāizsauc savā dvēselē kāda aina, un jūs sapratīsiet, ko es tagad pateicu. Iedomājieties, ka manā vietā, kas te jums runā, pārceļoties atpakaļ senajos laikos, kādu grieķu rapsodu, kurš saviem ļaudīm tālaika savdabīgajā veidā, tādā starpstāvoklī starp dziedāšanu un runāšanu, kāda mums vairs nav, lasa Homēru, un iedomājieties blakus šim homēriski–recitējošajam rapsodam sēžam blakus kādu, kurš stenografē. Groteska aina! Neiespējami, pilnīgi neiespējami! Neiespējami aiz tā vienkāršā iemesla, ka grieķim bija pavisam citāda atmiņa nekā mums, un viņam nebija nekādas vajadzības atklāt kaut ko pasaulei tik svešu, kādas ir stenogrāfijas formas, lai saglabātu to, kas nāk pie cilvēkiem caur valodu. No tā jūs redzat, ka mūsu kultūrā nemitīgi ir jāiejaucas kaut kam ārkārtīgi graužošam. Mums ir vajadzīgs šis graužošais. Mēs visā mūsu kultūrā kopumā bez stenogrāfijas nevaram iztikt. Bet mums vajadzētu apzināties, ka tajā ir kaut kas graužošs. Jo īstenībā – kas tad ir mūsu kultūrā šī šausmīgā stenografēšana? Tā mūsu kultūrā nav nekas cits, kā, ja mēs vairs netiktu galā ar mūsu pareizo ritmu starp nomodu un miegu un miega laiku izmantotu tam, lai nodarbotos ar visdažādākajām lietām, lai iedēstītu savā dvēseles dzīvē kaut ko, ko dabai atbilstoši tā īstenībā vairs neuzņemtu. Ar savu stenografēšanu mēs paturam iekšā kultūrā kaut ko, ko īstenībā mūsu tagadējais cilvēks atbilstoši dabas dotībām, ja tikai viņš ļautos pats sev, nespētu iegaumēt, bet gan aizmirstu. Mēs tātad kultūrā mākslīgi uzturam nomodā kaut ko, kas grauž mūsu kultūru tāpat, kā studentu naksnīgā zubrīšana, kad tie ir pārmēru čakli, grauž viņu veselību. Tāpēc mūsu kultūra vairs nav pilnīgi vesela. Bet mums ir jābūt skaidram, ka rubikonu mēs jau esam pārkāpuši; tas bija grieķu laikā. Rubikons

tika pārkapts tad, kad cilvēcei vēl bija pilnīgi vesela kultūra. Kultūra kļuvis arvien neveselīgāka, un cilvēkiem arvien vairāk un vairāk audzināšanas procesu būs jāpārvērš dziedināšanas procesā pret to, kas dara slimu no apkārtnes. Par to nedrīkst lolot nekādas ilūzijas. Tādēļ ir tik bezgala svarīgi rakstīšanu atkal piesaistīt zīmēšanai un rakstīšanu mācīt pirms lasīšanas.

Tad nedaudz vēlāk vajadzētu sākt ar rēķināšanu. To var – jo pilnīgi eksakts punkts cilvēka dzīves attīstībā tam nav dots – ierīkot atkarībā no citām lietām, ko arī ir nepieciešams ņemt vērā. Tātad nedaudz vēlāk vajadzētu sākt ar rēķināšanu. Kas tam pieder, to vēlāk ieklausim plānā, un ar rēķināšanu sāksim tā, kā es to jums esmu parādījis. Bet vienmēr visā šajā plānā jau pirmajā pakāpē ieklausies arī zināma nodarbošanās ar svešvalodu mācībām, jo to mums kā nepieciešamu nosaka kultūra; bet šajā dzīves vecumā ar svešajām valodām vēl pilnībā jānodarbojas kā ar runātmācīšanos, apejoties ar bērniem attiecībā uz svešo valodu tā, ka vienkārši mācās runāt.

Tikai otrajā pakāpē, no 9. līdz apmēram 12. gadam, sākam vairāk veidot pašapziņu. Un to mēs darām gramatikā. Tur cilvēks ar pārmaiņām, kas ir notikušas un ko es esmu jums raksturojis, jau ir spējīgs uzņemt pašapziņā to, kas viņam no gramatikas var tikt; proti, tad nodarbojamies ar vārdu mācību. Bet tur sākas arī dabaszinības par dzīvnieku valstību, kā es to jums esmu parādījis ar tinteszīvi, peli un cilvēku. Un tikai vēlāk tad ļaujiet sekot augu valstij, kā jūs to man parādīsiet šodien pēcpusdienā.

Un tagad šajā cilvēka dzīves vecumā varam pāriet arī pie ģeometrijas, kamēr iepriekš visu, kas tad vēlāk kļūst par ģeometriju, bijām pilnīgi paturējuši zīmēšanā. Mēs taču varam cilvēkam zīmēšanā attīstīt trīsstūri, kvadrātu, riņķa līniju un taisni. Īstenās formas mēs tātad attīstām zīmēšanā, zīmējot un tad sakot: tas ir trīsstūris, tas ir kvadrāts. Bet kas nāk klāt kā ģeometrija, kur mēs meklējam attiecības starp formām, to iesākam tikai tā ap 9. gadu. Pie tam, dabiski, ka tiek turpinātas svešvalodas, un tajās ieplūst arī nodarbošanās ar gramatiku.

Pēdīgi mācām bērnam fizikālos jēdzienus. Tad nonākam pie trešās pakāpes, kas turpinās līdz pamatskolas beigām, tātad līdz 14, 15 gadu vecumam. Tur tagad sākam iegaumēt teikuma mācību. Tam bērns īstenībā kļūst nobriedis tikai ap 12 gadu vecumu. Pirms tam nodarbojamies instinktīvi ar to, kas ļauj bērnam izveidot teikumus.

Tad arī ir pienācis laiks, kad, izmantodami ģeometrijas formas, mēs varam pāriet pie minerālu valstības. Minerālu valstību aplūkojam nepārtrauktās attiecībās ar fizikālo, ko mēs pielietojam arī cilvēkam, kā es to jau esmu teicis: staru laušana – acs lēca; tātad fizikāli un ķīmiski. Tad šajā laikā varam pāriet pie vēstures. Ar ģeogrāfiju, ko mēs vienmēr varam atbalstīt ar dabaszinātnēm, ienesot tajā fizikālus jēdzienus, un ar ģeometriju, zīmējot kartes, ienesot fizikālus jēdzienus, ar ģeogrāfiju nodarbojamies caur visu to, un beidzot sasaistām to ar vēsturi. Tas nozīmē, mēs parādām, kā ir izveidojušies dažādo tautu raksturi. Ar to mēs nodarbojamies abos šajos bērnu dzīves vecumos. Svešvalodas, dabiski, savukārt arī tiek turpinātas un paplašinātas līdz teikuma mācībai.

Dabiski, ka rūpīgi būs jāņem vērā dažādas lietas. Jo mēs taču, dabiski, ka nevaram ar mazajiem bērniem, kas mums tiek nodoti, sākt nodarboties ar mūziku, nodarboties klasē ar šo muzikālo tajā pašā laikā, kad citi dara kaut ko, kam ir vajadzīgs klusums, kad ir jāmacās. Tātad mazajiem bērniem gleznojoši–zīmējošo mums būs jāpārceļ uz priekšpusdienu, muzikālo varbūt uz vēlu pēcpusdienu. Mums skolā tātad ar telpām būs jāiedala tā, ka viens var pastāvēt blakus otram. Mēs, piemēram, nevaram likt skaitīt dzejoļus un runāt par vēsturi, kad mazie blakus istabā pūš trompetes. Tātad tās ir lietas, kas gan ir saistītas ar mācību plāna izveidošanu, un kuras mums, ierīkojot skolu, būs rūpīgi jāņem vērā, kā šīs tas būs jāpārceļ uz priekšpusdienu vai pēcpusdienu un tamlīdzīgi. Tagad runa ir par to, ka mums tiek dota iespēja, ja mēs zinām šīs mācību plāna trīs pakāpes, ņemt vērā bērnus ar lielākām vai mazākām spējām. Dabiski, ka mums jāslēdz kompromisi, bet tagad es vairāk skatīšos uz ideālo stāvokli un vēlāk pārmetīšu laipu uz tagadējo skolu mācību plāniem, lai mēs kompromisu varētu noslēgt kārtīgi un braši. Mēs

darīsim labi – tā tad tagad skatoties ideāli –, ļaujot robežām starp klasēm būt mazāk izteiktām šo pakāpju robežās, nekā pārejot no vienas pakāpes uz nākošo. Domāsim, ka tāda vienota kāpšana augšā īstenībā var notikt tikai starp pirmo un otro un starp otro un trešo pakāpi. Jo mēs gūsim tādu pieredzi, ka tā saucamie mazāk apdāvinātie visbiežāk apjēdz tikai vēlāk. Tā mums pirmās pakāpes gadu gaitā būs apdāvināti skolēni, kas varēs apjēgt agrāk un kas vēlāk tad to pārstrādās, un mazāk apdāvinātie, kas sākumā rada grūtības, bet galu galā tomēr apjēdz. Šāda pieredze mums noteikti būs, un tādēļ mums nevajag pārātri veidot spriedumus par to, kuri bērni būtu īpaši apdāvināti un kuri būtu mazāk spējīgi. Es taču jau esmu uzsvēris, ka mēs saņemsim bērnus, kas jau ir gājuši visdažādākajās klasēs. Strādāt ar viņiem būs jo grūtāk, jo vecāki viņi būs. Bet mēs tomēr lielā mērā to, kas viņos būs ticis izveidots nepareizi, varēsim atkal pārveidot pareizi, ja tikai pieliksim atbilstošas pūles. Tā, mēs nepalaidīsim garām, ja attiecībā uz svešvalodām – latīņu, franču, angļu, grieķu – mēs būsīm izdarījuši to, ko uzsvērām aizvakar, pēc iespējas ātri pārejot pie tā, nodarbojoties ar to, kas dara bērniem visvairāk prieka: ļaut viņiem klasē risināt sarunas attiecīgajā valodā, ko skolotājs tikai vada. Jūs gūsiet pieredzi, ka bērni to tiešām dara ar lielu prieku, kad sarunājas viens ar otru attiecīgajā valodā, un skolotājs nedara neko citu, kā tikai vienmēr pielabo, vai augstākais – vada sarunu; piemēram, ja kāds runā īpaši garlaicīgas lietas, tad skolotājs novērš viņu uz kaut ko interesantu. Te skolotāja atjautībai ir jākalpo pavisam īpaši. Te jums tiešām jājut skolēnus sev priekšā kā kori, kuru jums jādiriģē, bet vēl daudz vairāk iekšēji, nekā to dara diriģents ar savu orķestri.

Tad runa ir par to, lai jūs ar skolēniem konstatētu, kādus dzejoļus viņi ir iemācījušies agrāk, kādus citus tekstus viņi atceras un tamlīdzīgi, ko viņi tā tad var jums likt priekšā kā dārgumus no savas atmiņas. Un ar šiem dārgumiem, kas ir bērnu atmiņā, jūs saistāt katru stundu svešajā valodā, proti, piesaistiet tam to, ko ir jāpanāk gramatikā un sintaksē; jo tam ir pavisam īpaša nozīme, ka kaut kas tāds, ko bērni ir apguvuši atmiņā no dzejoļiem un tamlīdzīgi, paliek, un ka bērni var tam piesaistīties, kad vēlāk grib atcerēties gramatikas vai sintakses likumus, lai nodarbotos ar kādu valodu. Es esmu teicis, ka nav labi, ka, ja mācās likumus ar teikumiem, ko izveido gramatikas mācīšanās laikā, tā arī moka atmiņu, ja tā tad šādus teikumus liek pierakstīt. Tie var tikt aizmirsti. Turpretī tām lietām, ko ar šādiem likumiem iemācās, ir jātiek novadītām līdz lietām, kas ir iegaumētas atmiņā. Tā lai vēlāk tā būtu palīdzība valodas pārvaldīšanai no tā, kas ir atmiņā. Ja vēlāk tajā valodā raksta kādu vēstuli, ja tajā valodā sarunājas, tad ir jāvar ātri atjautīgi atcerēties to, kas kādreiz ir iemācīts šādā veidā, kāda ir laba frāze. Ņemt vērā šādas lietas, tas pieder pie mācīšanās ekonomijas. Ir arī jāzina, kas svešvalodu mācīšanā šīs stundas padara īpaši ekonomiskas, vai kas tās kavē. Ja bērniem klasē kaut ko nolasa priekšā, un viņiem priekšā ir grāmatas un lasa līdz, tad tas nav nekas cits, kā no bērnu dzīves izvītrots laiks. Tas ir vissliktākais ko var darīt. Pareizais ir, ka skolotājs to, ko viņš grib pateikt, stāsta, vai, kad stāsta kādu tekstu, vai deklamē dzejoli, pats personiski dara to bez grāmatas pēc atmiņas, un ka skolēni pie tam nedara neko citu, kā tikai klausās, tā tad nelasa līdz; un ka tad, cik iespējams, tiek reproducēts tas, kas ir ticis dzirdēts, bez tā, ka tas iepriekš būtu ticis izlasīts. Tam ir nozīme svešvalodu mācīšanā. Mācībām mātes valodā to nav tik ļoti jāņem vērā. Bet svešā valodā ļoti ir jāņem vērā, ka tiek saprasts klausoties un nevis lasot, ka kaut kas tiek novests līdz saprašanai runājot. Kad tad ir pagājis laiks, kurā kaut kas tāds ir darīts, tad var ļaut bērniem ņemt grāmatu un ļaut pēc tam to izlasīt. Vai arī, ja bērni ar to netiek mocīti, var to uzdot viņiem vienkārši kā mājasdarbu – izlasīt savās grāmatās to, ar ko mutiski ir strādāts stundu laikā. Mājas darbam arī svešvalodā vajadzētu galvenokārt ierobežoties ar lasīšanu. Tā tad, kam jātiek uzrakstītam, to īstenībā būtu jāizdara skolā. Svešvalodās mājas darbus vajadzētu uzdot pēc iespējas maz, tikai vecākajā pakāpē, tā tad pēc 12. gada; bet arī tad tikai par kaut ko tādu, ar ko dzīvē patiešām sastopas: rakstīt vēstules, lietišķus ziņojumus un tamlīdzīgi. Tā tad to, ar ko dzīvē tiešām saduras. Likt stundās rakstīt skolas sacerējumus svešā valodā,

kas nesaistās ar dzīvi, tas īstenībā ir nevis pilnīgi, bet gan augstākajā pakāpē aplam. Vajadzētu palikt pie vēstulēm, lietišķiem dokumentiem un līdzīgām lietām. Augstākais varētu iet tiktāl, ka nodarbojas ar stāstījumiem. Stāstījumus par notikušo, pārdzīvoto būtu jāpiekopj daudz vairāk, nekā tā saucamo brīvo sacerējumu pamatskolā. Brīvais sacerējums īstenībā vēl nepieder pamatskolas laikam. Bet notikušā, dzirdētā stāstošs attēlojums, tas gan iederas pamatskolā, jo to bērnam ir jāapgūst, citādi viņš nevarēs sociāli pareizā veidā ņemt daļību cilvēces kultūrā. Mūsu tagadnes kultūrcilvēki šajā jomā kā likums arī novēro tikai pusi pasaules, nevis visu.

Jūs jau ziniet, ka tagad tiek izdarīti mēģinājumi, kam burtiski būtu jākalpo kriminālpsiholoģijai. Šos mēģinājumus, piemēram, dara tā – es pastāstīšu vienu gadījumu, šodien taču visu grib konstatēt ar eksperimentiem: apņemas nolasīt lekciju kursu, mēģinājumi tiek izdarīti augstskolās, proti, universitātēs. Tātad dara tā, lai izveidotu šo lekciju kursu eksperimentāli, ka precīzi norunā ar kādu studentu vai klausītāju, kā mēdz teikt, ka: es kā profesors kāpšu katedrā un teikšu lekcijas pirmos vārdus. Tā, to tagad pierakstām. Šajā mirklī jūs uzlecat katedrā un noraujiet no pakaramā žaketi, ko es tur iepriekš būšu uzkāris. – Klausītājam tātad precīzi jāizpilda tas, kas ir noteikts. Tad arī profesors uzvedas atbilstoši: viņš metas virsū studentam, lai neļautu žaketi noraut. Tagad tiek noteikts tālākais: sākas kautiņš. Precīzi nosakām kustības, kuras jāizdara. Mēs to precīzi iestudējam, labi iemācāmies no galvas, lai tā izpildītu visu ainu. Tad auditorija, kas nekā nezina – visu taču pārrunā tikai ar klausītāju –, kaut kā reagēs. To mēs nevaram iepriekš noteikt. Bet mēs mēģināsim iesaistīt noslēpumā kādu trešo, kurš nu precīzi piefiksē, ko dara auditorija. Tā, tagad esam eksperimentu izdarījuši. Pēc tam lielam auditorijai, katram klausītājam atsevišķi uzrakstīt šo ainu.

Šādi eksperimenti ir tikuši izdarīti augstskolās. Mēģinājums, kuru es aprakstīju, tiešām ir ticis izdarīts un tajā ir atklājies: ja auditorijā ir apmēram 30 personas, tad notikušo pareizi apraksta augstākais 4 līdz 5 cilvēki! To var konstatēt, jo iepriekš taču viss ir precīzi norunāts un izpildīts pēc norunas. Tātad tik tikko desmitā daļa skatītāju pareizi apraksta norisi. Vairums raksta brīnumainas lietas, ja šāda norise viņus ir pārsteigusi. Mūsdienās, kad tā mīl eksperimentus, tas ir kaut kas, ko ļoti labprāt dara un no kā tad tiek iegūti svarīgākie zinātniskie rezultāti, ka lieciniekiem, ko izsauc tiesas priekšā, nevar ticēt. Jo, ja pat izglītoti cilvēki no augstskolas auditorijas – tie taču visi ir izglītoti ļaudis –, kādu norisi aplūko tā, ka tikai desmitā daļa no viņiem uzraksta kaut ko pareizi, citi raksta kaut ko nepareizu un dažs labs pavisam trakas lietas, kā tad no lieciniekiem tiesas procesā var prasīt, lai viņi pareizi kā norisi izstāstītu kaut ko, ko varbūt ir redzējuši pirms vairākām nedēļām vai mēnešiem? Veselais cilvēka saprāts zina tādas lietas no dzīves. Jo galu galā arī dzīvē cilvēki mēdz stāstīt lietas, ko viņi ir redzējuši, parasti nepareizi un pavisam reti pareizi. Ir jābūt “labai ožai”, lai uztvertu, vai kaut kas tiek stāstīts aplami vai pareizi. Tikai desmitā daļa no tā ir pareiza, ko ļaudis runā pa labi un pa kreisi tajā stingrajā nozīmē, ka tas ir atstāstījums par tiešām notikušo.

Bet cilvēki tikai pa pusei dara to, kas tur tiek darīts; viņi attīsta to pusi, kuru īstenībā, ja tiešām izmanto veselo cilvēka saprātu, varētu izlaist, jo svarīgākā ir otra puse. Vajadzētu rūpēties par to, lai mūsu kultūra attīstās tā, lai uz lieciniekiem varētu vairāk paļauties, un ļaudis vairāk runātu patiesību. Bet, lai to sasniegtu, jāsāk ir jau bērna vecumā. Un tādēļ ir svarīgi, ka liek atstāstīt redzēto un piedzīvoto vairāk, nekā to ļauj kopt brīvie sacerējumi. Tad bērni saņems iepotētu ieradumu dzīvei un eventuāli arī tiesas priekšā neko neizdomās, bet gan stāstīs patiesību par ārējiem jutekliskiem faktiem. Arī šajā laukā gribasveidīgo būtu jāņem vērā vairāk nekā intelektuālo. Kad tika iepriekš norunāta norise tajā auditorijā un pēc tam tika noteikti skatītāju izteikumu rezultāti, doma bija uzzināt, ciktāl cilvēki melo. Tas ir kaut kas, kas ir apjēdzams tādā intelektuāli noskaņotā laikā, kāds ir mūsu laiks. Bet mums šis intelektuāli noskaņotais laiks ir jāatgriež atpakaļ pie gribasveidīgā. Tādēļ pedagoģijā mums jānovēro tādas atsevišķas detaļas, ka bērniem, kad viņi reiz prot rakstīt un, proti, pēc 12. gada, liekam stāstīt tiešām

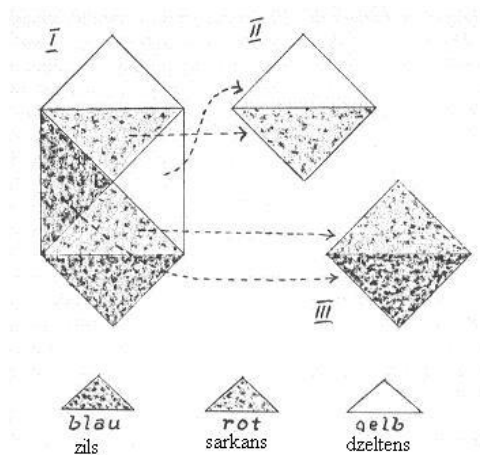
redzēto, lai mēs ne tik daudz nodarbotos ar brīvo sacerējumu, kas īstenībā vēl neiederas pamatskolā.

Un ir arī īpaši svarīgi, lai svešvalodu mācīšanā mēs pakāpeniski dabūtu skolēnus tiktāl, ka viņi var īsos stāstījumos atainot redzēto, dzirdēto. Bet tad ir nepieciešams īpaši kopt refleksiīvās kustības valodā, tas ir, bērniem pēc iespējas dot pavēles: dari to, dari šo – un tad arī ļaut to izdarīt, tā lai šādos vingrinājumos klasē skolotāja teiktajam mazāk sekotu pārdomas par skolotāja pateikto vai lēnām sekotu atbilde caur valodu, bet gan darbība. Tātad tā, lai valodas mācībā tiktu kultivēts arī gribasveidīgais, ar kustībām saistītais. Tās atkal ir lietas, ko jums ir labi jāpārdomā un jāiemerso sevī, un ko jums arī ir jāņem vērā, kad nodarbojaties ar svešvalodu mācīšanu. Proti, vienmēr runa būs par to, lai mēs gribasveidīgo prastu pareizā veidā saistīt ar intelektu.

Svarīgi būs arī, lai mēs piekoptu uzskatāmas mācības, bet nebanalizētu šo uzskatāmo mācīšanu. Bērnam nekad nedrīkst būt sajūta, ka tas, ko mēs darām kā uzskatāmo mācīšanu, īstenībā ir pašsaprotami. Es tev rādu krīta gabalu. Kādā krāsā ir krīts? – Tas ir dzeltens. – Kāds ir krīts te augšā? – tas ir nolūzis. Daža laba uzskatāmā mācīšana notiek pēc šī parauga. tas ir briesmīgi. Jo to, kas dzīvē īstenībā ir pašsaprotams, nevajadzētu pasniegt kā uzskatāmu mācīšanu. Uzskatāmajai mācīšanai caurcaurēm būtu jāpaceļas augstākā sfērā. Bērnam tajā laikā, kad notiek uzskatāmā mācīšana, vajadzētu tikt atvirzītam viņa dvēseles dzīves augstākā sfērā. To jūs, dabiski, varat it īpaši, ja uzskatāmo mācīšanu saistāt ar ģeometriju.

Ģeometrija piedāvā jums kādu ārkārtīgi labu piemēru, kā sasaistīt uzskatāmo mācīšanu ar pašu ģeometrijas mācību vielu. Jūs, piemēram, sākumā uzzīmējat bērnam taisnleņķa vienādsānu trīsstūri. To bērnam uzzīmējuši, varat apakšā šim trīsstūrim pievienot kvadrātu, tātad ar taisnleņķa vienādsānu trīsstūri robežojas kvadrāts (skat. I zīm.). Tagad paskaidrojiet bērnam, ja vēl neesat viņam to mācījuši, jēdzienu, ka taisnleņķa trīsstūrī malas a un b sauc par katetēm, un c ir hipotenūza. Jūs ar hipotenūzu esat izveidojuši kvadrātu. Tas, pats par sevi saprotams, viss ir spēkā tikai vienādmalu trīsstūrim. Tagad sadaliet kvadrātu ar diagonālēm. Izkrāsojiet vienu daļu sarkanu (augšā un apakšā) un vienu daļu dzeltenu (pa labi). Tagad sakiet bērnam: dzeltenu daļu te es izgriežu ārā un nolieku blakus (skat. II zīm.). Un tagad paņemiet arī sarkano daļu un nolieciet pie dzeltenās. Tagad jūs esat izveidojuši kvadrātu vienai katetei, bet šis kvadrāts ir salikts no viena sarkanā un viena dzeltenā gabala. Tas, ko es esmu uzzīmējis blakus (skat. II zīm.) tādēļ ir tieši tikpat liels, kā tas, kas I zīmējumā ir sarkanais un dzeltenais kopā, un ir puse no hipotenūzas kvadrāta. To pašu es tagad izdaru otrā pusē ar zilo krītu un pieliecot zilo klāt apakšā, tā ka es atkal iegūstu vienādsānu taisnleņķa trīsstūri. To es tagad atkal uzzīmēju ārpusē (skat. III zīm.). Tagad man savukārt ir otras katetes kvadrāts.

Šopenhauers savā laikā ir ārpātīgi niknojies, ka skolās Pitagora teorēma netiek mācīta tā, un ir to izteicis savā grāmatā “Pasaule kā griba un priekšstats”, savā nedaudz parupjajā veidā sakot: cik dumja ir skola, ka tā kaut ko tādu nemāca vienkārši ar pārkārtošanu tā, ka Pitagora teorēmu var saprast uzskatāmi. – Tas iesākumā ir spēkā tikai vienādsānu trīsstūrim, bet, tieši tāpat kā es to tikko teicu, to ar daļu pārlīkšanu var izdarīt arī nevienādsānu taisnleņķa trīsstūrim. Tā ir uzskatāma mācīšana. Jūs varat



ģeometriju izveidot kā uzskatāmas mācības. Bet tam ir zināma nozīme – un es to esmu bieži pamēģinājis –, ja jūs strādājat tā, lai arī Pitagora teorēmu padarītu uzskatāmu bērnam pēc 9.gada, darīt to lietu tā, ka jūs paši ieplānojat bērnam Pitagora teorēmu salikt kopā no atsevišķiem hipotenūzas kvadrāta gabaliem. Un ja jūs kā skolotājs apzināties, kas ģeometrijas stundās notiek iepriekš, kā jūs gribat to sasniegt, tad augstākais 7 līdz 8 stundās jūs varat iemācīt bērnam visu to, kas ģeometrijā ir nepieciešams, lai mācībās nonāktu līdz Pitagora teorēmai, pazīstamajai visa pārējā atslēgai. Jūs rīkosieties ārkārtīgi ekonomiski, ja ģeometrijas pirmsākumus izveidosiet uzskatāmi šajā veidā. Jūs ietaupīsiet daudz laika, un bez tam jūs aiztaupīsiet bērnam kaut ko ļoti svarīgu – kas uz mācībām iedarbojas graujoši, ja tas netiek pietaupīts –, tas ir: jūs nevis liekat bērnam izpildīt abstraktas domas, lai apjēgtu Pitagora teorēmu, bet gan ļaujiet izpildīt konkrētas domas, un ejat no vienkāršā uz salikto. Vispirms vajadzētu, kā tas te zīmējumā ir izdarīts vienādsānu trīsstūrim, Pitagora teorēmu salikt kopā no izgriezumiem tam un tikai tad pāriet pie dažādmalu trīsstūra. Pat tur, kur tas šodien tiek darīts uzskatāmi – tas jau notiek – tas neattiecas uz Pitagora teorēmu kopumā. Vispirms netiek izdarīta vienkāršā norise, kas labi sagatavo to otru, sākot ar vienādsānu trīsstūri, tikai pēc tam pārejot uz dažādmalu taisnleņķa trīsstūri. Bet tas ir svarīgi, ka to pilnīgi apzinātā veidā iekļauj ģeometrijas mācīšanas mērķos. Tāpat izkrāsošana dažādās krāsās ir kas tāds, ko es lūdzu jūs ņemt vērā. Ar atsevišķajiem laukumiem apietas ar krāsu un tad krāsas liek pāri vienu otrai. Vairums no jums droši vien jau kaut ko līdzīgu ir darījuši, bet tomēr ne šajā veidā.

I. līdz 9. gadam

Muzikālais – gleznojoši – zīmējošais.

Rakstīšana – lasīšana.

Svešvalodas. Nedaudz vēlāk rēķināšana.

II. līdz 12. gadam

Gramatika, vārdu mācība.

Dzīvnieku valsts un augu valsts dabaszinībās.

Svešvalodas. Ģeometrija.

Fizikāli jēdzieni.

III. līdz pamatskolas beigām

Teikuma mācība.

Minerāli.

Fizikālais un ķīmiskais.

Svešvalodas.

Vēsture.

Ģeogrāfiskais

Vienpadsmitā lekcija

Štutarte, 1919. gada 2. septembris.

Par ģeogrāfijas mācīšanu.

Es esmu jums teicis, ka ģeogrāfijai ir jāparādās tikai pamatskolas vecuma otrajā pakāpē. Mēs varam labi sākt ģeogrāfijas mācīšanu, kad ir pārsniegts 9.dzīves gads. Mums tikai to jāiekārto pareizajā veidā. Nākotnē vispār pamatskolas mācībās – tas ir spēkā pat mācībām vidusskolā – jāskatās, lai šī ģeogrāfijas mācība aptvertu daudz vairāk, nekā tā aptver tagad. Ģeogrāfiskais mūsdienās pārāk atkāpjas, ar to tiešām apietas kā ar pabērnu. Īstenībā ģeogrāfiskajā būtu daudzējādā ziņā jāsaplūst vienoti kopā pārējo mācību sasniegumiem. Un ja es jums arī esmu teicis, ka mineraloģija parādās tikai trešajā pakāpē, tā ap 12.gadu, tad tomēr aprakstoši, apskatoši minerāls jau var tikt ievīts ģeogrāfiskajā arī jau agrākajā zemākajā pakāpē. Bērns var no ģeogrāfijas uzņemt ārkārtīgi daudz starp 9. un 12.gadu, ja tikai mēs pareizi rīkojamies ar šo ģeogrāfiju. te runa ir par to, ka mēs tieši ģeogrāfijā sākam ar to, ko bērns kaut kādā veidā jau pazīst no zemes virspuses un no tā, kas notiek zemes virspusē. Iesākumā mēģinām bērnam mākslinieciskā veidā parādīt sava veida bildi par kalnu un upju attiecībām, bet arī par citām attiecībām apkārtnē. Darām to tā, ka tiešām ar bērnu izstrādājam elementāru karti tuvākajai apkaimei, kurā bērns aug, ko viņš pazīst. Mēģinām bērnam iemācīt to, kāda pārveidošanās notiek no būšanas iekšā apkaimē pārejot uz skatu no gaisa perspektīvas, tātad sākumā tiešām pazīstamās apkārtnes pārveidošanos kartē. Mācām bērnam, kā caur šo apvidu plūst upes, tas ir, iezīmējam apkārtnes upju un strautu sistēmu kartē, kurā pakāpeniski pārveidojam apkārtnē tieši redzamo. Un šajā kartē iezīmējam arī kalnus, pakalnus. Ir labi, ja strādājam ar krāsām, upes zīmējam ar zilo, kalnus iezīmējam ar brūno krāsu. Bet pēc tam šajā kartē zīmējam arī pārējās, ar cilvēku dzīves attiecībām saistītās lietas. Iezīmējam kartē apkārtnes dažādās konfigurācijas, vērsot bērnu uzmanību uz: paskaties, zināma daļa apkaimes ir apstādīta ar augļu kokiem, un mēs iezīmējam augļu kokus (skat. 1.zīm.).



Pievēršam bērnu uzmanību, ka ir arī skujkoku mežs un iezīmējam arī tos rajonus, ko klāj skujkoku mežs (skat. 2.zīm.). Pievēršam bērnu uzmanību, ka daļu apkārtnes klāj



labības lauki un iezīmējam arī šos rajonus (skat. 3. zīm.). Tad pievēršam uzmanību, ka



ir arī pļavas un iezīmējam tās (skat.4.zīm.). Šis zīmējums attēlo pļavas, ko varam



nopļaut. To mēs pasakām bērnam. Pļavas, kuras nevaram pļaut, bet ko mēs vēl varam izmantot tam, lai tur ganītu lopus, kas ēd zāli, kas tad tur paliek īsa un zema, tās arī iezīmējam (skat. 5.zīm.) un sakām bērnam, ka tās ir ganības. Tā mēs padarām dzīvīgu

apkārtnes karti bērnam. Bērns ar šo karti iegūst sava veida pārskatu par apkaimes saimnieciskajiem pamatiem. Bet tad vēršam bērna uzmanību jau arī uz to, ka kalnos ir daudz kas iekšā: ogles, rūdas un tā tālāk. Un tālāk vēršam bērna uzmanību uz to, ka upes tiek izmantotas, lai lietas, kas aug vai tiek ražotas vienā vietā, nogādātu uz citu vietu. Mēs viņam izskaidrojam daudz no tā, kas ir saistīts ar kādas apkārtnes saimniecisko veidojumu. Pēc tam, kad esam izskaidrojuši saimnieciskos pamatus upēs un kalnos, pļavās, mežā un tā tālāk, ciktāl tas ir iespējams pēc tām zināšanām, ko mēs varam bērnam iemācīt, tad piederīgajā vietā iezīmējam ciematus vai pilsētas, kas tajā apvidū ir un ko vispirms gribam apskatīt. Un tad sākam bērnam norādīt uz to, ar ko tas ir saistīts, ka ciemati attīstās tieši noteiktās vietās, kā tas ir saistīts ar to, kas ir kalnos, ko tur var iegūt, kā tas ir saistīts ar strautu un upju gultnēm. Īsi, mēģinām caur apkārtnes karti jau izsaukt bērnam zināmu priekšstatu par saimnieciskajām kopsakarībām starp dabas veidojumu un cilvēku dzīves apstākļiem, un tad mēģinām bērnam izsaukt zināmu priekšstatu par atšķirību starp dzīves apstākļiem laukos un pilsētā. Ciktāl bērns šo lietu var apjēgt, tik daudz to mierīgi arī aprakstām. Un beigās pārejam jau arī pie tā, ko cilvēks dara ar savu saimniekošanu, lai mainītu dabas apstākļus. Tas ir, sākam vērēt bērna uzmanību uz to, ka cilvēks ierīko mākslīgas upes kā kanālus, ka būvē dzelzceļus. Tad pievēršam bērna uzmanību, kā dzelzceļi ietekmē pārtikas produktu un tamlīdzīgi sadali un cilvēka paša dzīvi. Kad esam kādu laiku ar to strādājuši, lai bērns apjēgtu saimniecisko kopsakarību starp dabiskajiem apstākļiem un cilvēciskajiem dzīves apstākļiem, tad varam to, kādus jēdzienus esam bērnam izsaukuši, izmantot, lai to lietu iznestu ārā lielākās Zemes attiecībās. Tur, ja tikai mēs pareizi esam izdarījuši pirmo pakāpi, nebūs nepieciešams attīstīt lielu pedantiskumu. Pedants tagad teiks: dabiski ir, ka mēs vispirms ģeogrāfiski aprakstām tuvākās apkārtnes mācību un tad koncentriski plešam to lietu tālāk. – Tā jau ir pedantērija. Tā augšupeju nav nekādas vajadzības darīt. Kad ir radīts pamatskopsakarību apjēgšanai starp dabu un cilvēku, tad arī mierīgi var pāriet pie kaut kā cita. Tad uz kaut ko citu pāriet tā, lai vēl pēc iespējas labi un intensīvi varētu attīstīt saimnieciskās kopsakarības starp cilvēku un dabas apstākļiem. Piemēram, mūsu apkaimei šeit, pēc tam, kad ir attīstīti nepieciešamie jēdzieni pazīstamajā teritorijā, orientējot bērnu pēc dzimtās vietas, zināmā mērā paplašinot viņa horizontu, var pāriet pie tā, ka bērnam saka: ir Alpu kalni. – Pāriet pie Alpu ģeogrāfijas. Bērns ir iemācīts zīmēt apkārtnes kartes. Tagad kartes zīmēšanu var paplašināt tā, ka iezīmē bērnam līniju, kas norobežo Dienvidalpu apgabalu no Vidusjūras. Zīmējot bērnam Itālijas ziemeļu daļu, Adrijas jūru un tā tālāk, viņam saka: tur ir lielas upes – un iezīmē šajā apgabalā arī upju gultnes. Tad var pāriet pie tā, lai viņam iezīmētu: Ronu, Reinu, Innu, Donavu ar to pietekām. Tad var tur iezīmēt atsevišķās Alpu būves daļas. Un bērni būs ārkārtīgi aizrauti, kad viņiem izskaidro, kā atsevišķās, piemēram, Alpu daļas ir nošķirtas viena no otras ar upju gultnēm. Mierīgi blakus zilajām upju līnijām tagad var iezīmēt sarkanās, kas tagad ir iedomātas līnijas, piemēram, gar Ronu, no Ženēvas ezera līdz tās iztecei, un tad pārejot pie Reinas un tā tālāk, tad var zīmēt līniju pāri Arlbergai un tā tālāk, tad līniju gar Drau, Liencu un tā tālāk, lai šādā veidā ar tādām sarkanām līnijām virzienā no rietumiem uz austrumiem iedalītu Alpus tā, lai bērnam varētu teikt: paskaties, es tagad esmu novilcis sarkanu līniju gar upju gultnēm apakšā un sarkanu līniju augšā. Tie, kas ir starp šīm divām sarkanajām līnijām, ir citi Alpi, nekā tie, kas ir virs šīs sarkanās līnijas un kas ir apakšā zem otras sarkanās līnijas. Un tagad bērnam parāda – tur tad mineraloģija saplūst ar ģeogrāfisko, izplūst no tās – piemēram, gabalu juras kaļķa un saka: paskaties, kalnu masas virs augšējās sarkanās līnijas, tās sastāv no šāda kaļķa, un kas savukārt ir zem sarkanās līnijas, arī sastāv no šāda kaļķa. – Un tas, kas ir tām pa vidu, tam parāda bērnam gabalu granīta, gneisa un saka: kalni tur pa vidu sastāv

no šādiem iežiem, kas ir pirmieži. – Un bērns ārkārtīgi interesēsies par šo Alpu masīvu, ko jūs viņam varbūt vēl arī parādīsiet uz teritoriālās kartes, kur ir arī malas perspektīva un ne tikai gaisa perspektīva, ja jūs viņam plastiski izskaidrosiet, ka upju gultnes Alpos nošķir Kaļķalpus. Kalnu grēdas no gneisa, vizlas slānekļa, māla slānekļa un tā tālāk un kalnu masīvu, visu kalnu ķēdi no dienvidiem uz ziemeļiem, tā tikai ir liekta, nostāda blakus: kaļķa kalni – pirmkalni – kaļķa kalni, šķirti ar upju gultnēm. Jūs variet tajā ielikt daudz, kas nav pedantiska uzskatāmā mācīšana, bet kas ļoti paplašina bērna jēdzienu pasauli.

Bet tad pārejiet pie tā – elementus tam jūs jau esat radījuši dabas mācībā –, lai bērnam attēlotu, kas aug lejā ielejā, kas aug tālāk augšā, un kas aug pavisam augšā, un arī, kas pavisam, pavisam augšā savukārt neaug. Pārejiet pie veģetācijas vertikālā virzienā.

Un tagad sāciet vērst bērna uzmanību uz to, kā cilvēks iekļaujas šādā apvidū, kuru galvenokārt nosaka kalnu masīvi. Sāciet viņam attēlot, ļoti uzskatāmi, kādu augstkalnu ciematīņu, to iezīmējot, un kā tur dzīvo cilvēki. Un attēlojiet viņam kādu lejā ielejā esošu ciematu un ceļus. Un tad pilsētas, kas ir tur, kur upē ieplūst kāda pieteka. Un tad savukārt attēlojiet lielās kopsakarībās attiecības starp dabas veidojumu un cilvēka saimniecisko dzīvi. Jūs zināmā mērā šo cilvēka saimniecisko darbību būvējiet, izejot no dabas, vērsot bērna uzmanību uz to, kur savukārt ir rūdas un ogles, kā tas nosaka apmešanās vietas un tā tālāk.

Tad uzzīmējiet viņam kādu rajonu bez kalniem, gludu apvidu un tāpat apskatiet to. Vispirms attēlojiet dabisko, augšņu veidus un jau tagad pievēršat uzmanību, ka liesās augsnēs padodas kaut kas cits, nekā treknās augsnēs. Jūs pievēršat uzmanību, kāda iekšēji ir augsne – arī to var ar vienkāršiem līdzekļiem –, kurā aug kartupeļi; kāda ir augsne, kurā aug kvieši, kurā aug rudzi un tā tālāk. Atšķirību starp kviešiem, rudziem, auzām jūs bērnam esat iemācījuši jau agrāk. Neesiet atturīgi bērnam jau mācīt dažu labu lietu, ko iesākumā viņš apjēdz tikai vispārēji, ko skaidrāk viņš apjēgs tad, kad tas viņam tiks atgādināts no cita viedokļa vēlākās mācībās. Bet bērnu līdz 12.gadam galvenokārt ievadiet saimnieciskajās attiecībās. Izskaidrojiet viņam tās. Iekšējai ģeogrāfijai ir vajadzīgs vairāk, nekā jūs to pamanāt, jau šajā laikā dot pilnīgu Zemes ainu. Bet tomēr ir svarīgi jau pievērst uzmanību tam, ka jūra ir ļoti liela. Jūs jau iesākat to zīmēt pie Dienvidalpiem, kur tika iezīmēta to robeža ar Vidusjūru. Jūru zīmējiet kā zilu laukumu. Tad uzzīmējiet bērnam arī Spānijas un Francijas ārējās aprises, tad iezīmējiet viņam, ka uz rietumiem ir liela jūra un lēnām pārejiet pie tā, ka viņš mācās apjēgt, ka ir arī Amerika. To kā priekšstatu vajadzētu izsaukt jau pirms 12.gada.

Ja jūs sākat ar tādu labu fundamentu, tad ap 12.gadu variet bērnam rēķināties ar to, ka saņemsiet pretī sapratni, kad tagad sāksiet strādāt vairāk sistemātiski, ja jūs tagad neilgu laiku sekosiet tam, lai bērns tiešām gūtu Zemes kopainu, kad mācāt piecas pasaules daļas, jūras – gan īsākā veidā, nekā to darījāt iepriekš – un tagad aprakstāt šo dažādo Zemes rajonu saimniecisko dzīvi. Visu pārējo jums vajadzētu celt ārā no tā, ko esat ielikuši kā pamatu. Kad jūs, kā teikts, esat apkopējuši par Zemi visu, ko esat ielikuši bērnam kā zināšanas par ekonomisko dzīvi, tad pārejiet pie tā, tieši momentos, kad varbūt jau pusgadu esat mācījuši vēsturi, tajā veidā, kā mēs to mācījāmies, lai no šā brīža pārrunātu ar bērniem cilvēku, kas apdzīvo atsevišķās Zemes daļas, garīgās attiecības. Bet nepalaidiet garām to, lai ļautu šai atšķirībai parādīties tikai tad, kad esat dvēseli padarījuši tam kaut cik padevīgu ar vēstures mācību sākumu. Tad runājiet arī par atsevišķo tautu raksturu attiecību telpisko sadalījumu. Bet par atsevišķo tautu raksturu atšķirībām nerunājiet agrāk, kā tieši ap to laiku, jo tad bērns no tiem pamatiem, ko es jums esmu attēlojis, nes šīm mācībām pretī vislielāko sapratni. Tad jūs varat ar viņu runāt par to, kāda ir atšķirība starp Āzijas, Eiropas, Amerikas tautām, kāda ir atšķirība starp Viduseiropas un Ziemeļeiropas tautām. Te jūs varat pāriet pie tā, lai pamazām sasaistītu ģeogrāfiju ar vēsturi. Te jūs atsauksieties kādam skaistam un bērnam iepatīkamam

uzdevumam, ja ar to, ko es tagad esmu attēlojis, galvenokārt nodarbosieties starp 12.gadu un pamatskolas beigām, apmēram līdz 15.gadam. Jūs redzat, ka ģeogrāfijas mācīšanā vajadzētu ielikt ārkārtīgi daudz, lai ģeogrāfijas mācība tiešām kļūtu par sava veida apkopojumu tam, ar ko vēl nodarbojas. Kas gan viss nevar saplūst kopā ģeogrāfijā! Nobeigumā vēl pat kļūs iespējama brīnišķīga ģeogrāfijas un vēstures ieplūšana vienai otrā. Tad, ja būsiet šo to ienesuši ģeogrāfijas mācīšanā, varēsiet no tās savukārt gūt. Dabiski, ka tas uzliek dažu labu prasību jūsu fantāzijai, jūsu izdomas spējām. Ja jūs stāstāt bērnam, ka te vai tur tiek šis vai tas darīts, piemēram: japāņi taisa savas bildes tā un tā, tad tieši mēģiniet bērnu pamudināt arī kaut ko tādu uztaisīt vienkāršā, primitīvā veidā. Nepalaidiet to jau sākumā garām, mācot bērnam kopsakarības starp zemes apstrādāšanu un cilvēka dzīvi, dot bērnam skaidru priekšstatu par arkla, par ecēšu un tā tālāk kopsakaru ar ģeogrāfiskajiem priekšstatiem. Un šo to no tā mēģiniet burtiski ļaut bērnam atdarināt, kaut arī tikai kā mazu spēļmantiņu vai arī mākslas darbu. Ar to bērns kļūst izveicīgs, un tas padara bērnu piemērotu vēlāk pareizā veidā iekļauties dzīvē. Un ja vēl varētu pagatavot mazus arkļus un ļaut bērniem art skolas dārzā, un ja varētu ļaut pļaut ar nelieliem sirpjjiem vai mazām izkaptīm, tad radītu labu saistību ar dzīvi. Svarīgāka par izveicību ir dvēseliskā saikne starp bērna dzīvi un dzīvi pasaulē. Jo tas tiešām tā ir: bērns, kurš ar sirpi ir griezis zāli, kurš ir pļāvis ar izkapti, kurš ir vilcis vagas ar arklu, kļūs par citādāku cilvēku, nekā bērns, kurš nav to darījis. Ar to dvēseliskais vienkārši kļūst citādāks. Abstraktā roku prasmes mācīšana īstenībā to nevar aizstāt. Un pēc iespējas vajadzētu izvairīties no klucīšu krāmēšanas un papīriņu locīšanas, jo tas drīzāk novirza no tā, lai cilvēks iekļautos dzīvē kā dzīve to prasa. Daudz labāk ir, ja jūs bērnu pamudināt tam, lai viņš darītu lietas, kas dzīvē tiešām notiek, nekā izdomājat tādas lietas, kas dzīvē nenotiek. Ar to, ka ģeogrāfijas mācības izveidojam tā, kā es esmu to attēlojis, mēs bērnu visdabiskākajā veidā iepazīstinām ar to, ko cilvēka dzīve ietver sevī no dažādām pusēm visdažādākajos veidos. Un pie tam mēs ņemam vērā to, ko viņš vienmēr var labi saprast. Vispirms bērnam no 9. līdz 12. gadam ģeogrāfijā attēlojam ekonomiskās un ārējās attiecības. Tālāk tad vedam viņu līdz dažādu tautu kultūras attiecību, garīgo attiecību apjēgšanai. Un tad, visu pārējo pataupot vēlākam laikam, klusi vēršam uzmanību uz pie tautām valdošajām tiesiskajām attiecībām. Bet tikai pašiem pirmajiem, primitīvākajiem jēdzieniem ļaujam paspīdēt cauri ekonomiskajai un garīgajai dzīvei. Jo par tiesiskajām attiecībām bērnam vēl nav pilnas sapratnes. Un ja viņš ar šiem tiesisko attiecību jēdzieniem tiek iepazīstināts pārāk agri, tad ar to, jo tas ir kaut kas ļoti abstrakts, tiek samaitāti dvēseles spēki visai pārējai dzīvei.

Ir tiešām labi, ja jūs ģeogrāfijas mācīšanu izmantojat tam, lai ienestu vienotību visās pārējās mācībās. Tas varbūt ir tieši vissliktākais ģeogrāfijai, ja to ierindo stingri nomērītā stundu plānā, ko mēs arī bez tā negribam.

Mēs vispār to lietu darīsim tā, ka ilgāku laiku nodarbosimies ar vienu un to pašu mācību priekšmetu. Mēs uzņemam bērnu skolā un vispirms strādājam ar mērķi, lai viņš iemācītos rakstīt. Tas nozīmē: stundās, kad viņš priekšpusdienās ir pie mums, nodarbinām viņu ar to, lai viņš mācītos gleznot, zīmēt, rakstīt. Mēs netaisīsim stundu plānu tā, ka pirmo stundu rakstām, otro – lasām un tā tālāk, bet gan līdzveidīgo apkoposim uz ilgāku laika posmu. Tikai vēlāk, kad bērns jau var kaut cik rakstīt, pārejam pie lasīšanas. Nedaudz lasīt viņš jau mācās arī rakstīšanā; bet tas var tikt sasaistīts vēl labāk. Noteiktus mērķus nosakām arī tālākām lietām, kur nodarbojamies ar tām tā, ka ne vienmēr liekam pa stundai vienam priekšmetam sekot nākamajam, bet gan tā, ka ilgu laiku nodarbinām bērnus ar vienu mācību priekšmetu, un tikai tad, kad nedēļām ilgi esam viņus ar to nodarbinājuši, atkal atgriezījamies pie kāda cita. Ar to mēs koncentrējam mācības, un mēs esam spējīgi līdz ar to mācīt daudz ekonomiskāk, nekā briesmīgi izšķiežot spēkus un laiku nodarbojoties pēc stundu plāna: pirmajā stundā ņemot vienu mācību priekšmetu, kad nākošajā stundā atkal tiek izdzēsts tas, ko iepriekšējā esam iemācījušies. Bet tieši ģeogrāfijā jums var kļūt uzskatāms, kā zināmā mērā no visa iespējamā var pāriet pie

ģeogrāfijas. Jums nebūs no paša sākuma noteikts: no 9. līdz 10.gadam ir jā māca ģeogrāfija, bet gan tas būs atstāts jūsu ziņā, kad jūs, atkarībā no tā, ar ko citu esat nodarbojušies, uzskatīsiet laiku par piemērotu pāriešanai pie ģeogrāfiskiem iztirzājumiem.

Ar to jums, dabiski, ir uzlikta liela atbildība, bet bez šīs atbildības nekādas mācības nav paveicamas. Mācīšana, kurā no sākta gala skolotājam ir noteikts stundu plāns un viss iespējama, īstenībā patiesībā pilnīgi izslēdz skolotāja mākslu. Un tā nedrīkst būt. Skolotājam ir jābūt virzošajam un atdzīvinošajam elementam visā skolas būtībā. Tieši veidā, kā es jums to esmu parādījis, kā būtu jā rīkojas ar ģeogrāfiju, jūs gūsiet pareizu jēdzienu par to, kā būtu jā rīkojas vispār. Ģeogrāfija tiešām var būt drošas sliedes, kurās viss ieiet, un no kā savukārt tiek šīs tas gūts. Piemēram, jūs ģeogrāfijā esat bērnam parādījuši, kā kaļķa kalni atšķiras no pirmiežu kalniem. Jūs rādāt bērnam pirmatnējo kalnu veidojošās daļas, granītu vai gneisu. Jūs vērsāt viņa uzmanību uz to, kā tajos iekšā ir dažādi minerāli, kā viens vizuāls kā spīguļis, tad jūs viņam blakus parādiat vizlu un sakiat, ka tā, kas tur ir iekšā, ir vizla. Un tad jūs viņam parādāt, kas vēl viss ir iekšā granītā vai gneisā. Un tad jūs viņam parādāt kvarcu un mēģināt minerālisko attīstīt no iežveidīgā. Tieši tur jūs atkal varat daudz paveikt attiecībā uz sapratni par kopāsalikto, kas tad iedalās savās atsevišķajās daļās. Ir daudz noderīgāk, ja jūs bērnam vispirms iemācāt par granītu un gneisu, un tad par minerāliem, no kuriem sastāv granīts un gneiss, nekā ja jūs vispirms bērnam mācītu: tas ir granīts, kas sastāv no kvarca, vizlas, laukšpata un tā tālāk, un tikai tad parādītu, ka tas ir apvienots granītā vai gneisā. Tieši mineraloģijā jūs varat no veselā iet uz atsevišķo, no kalnu veidojuma uz mineraloģiju. Tas ir noderīgi bērnam.

Ar dzīvnieku valstību jūs darīsiet pretējā nozīmē, sākot ar atsevišķiem dzīvniekiem. Ar augu valsti, kāto redzējām seminārā, mums jānodarbojas kā ar vienu veselumu un tad pārejot pie atsevišķā. Minerālu valstībā daba pati mums daudzējādi dod veselo, un mēs varam pāriet pie atsevišķā.

Bet tieši tad – atkal sasaistot minerālu mācīšanu ar ģeogrāfiju – nevajadzētu palaist garām iespēju runāt par tā pielietošanu, ko mēs atrodam dabā saimnieciski. Tur mēs pārrunājam par kalnu iežu struktūru piesaistām visu to, kam, kā ogleņiem, savā pielietojumā ir darīšana arī ar industriju. Vispirms mēs to bērnam attēlojam vienkāršā veidā, bet attēlojot mēs piesaistām to pārrunām par kalniem.

Mums arī nevajadzētu palaist garām iespēju aprakstīt kādu kokzāģētavu, kad runājam par mežu. Vispirms pārejām pie koksnes un tad aprakstām zāģētavu.

Šajā virzienā mēs varam ārkārtīgi daudz darīt, ja vien mums jau no paša sākuma nav militāri precīzi nomērīts stundu plāns, bet gan mēs varam rīkoties atkarībā no tā, kas izriet no mācībām. Mums tikai ir jābūt labam priekšstatam par to, ko prasa bērna vecums no skolas sākuma līdz deviņiem gadiem, no 9. līdz 12.gadam, no 12.gada līdz 15.gadam.

Divpadsmitā lekcija

Štutarte, 1919. gada 3. septembris.

Kā visam tam, ko bērns mācās savu skolas gadu laikā, būtu jābūt izplatītam tā, lai pavedieni visur iestieptos praktiskajā cilvēka dzīvē.

Nedrīkst slēpties no fakta, ka cilvēka attiecības ar vidi ir daudz komplicētākas, nekā to aptver joma, kura mums ir vienmēr apzināta. Es esmu no visdažādākajiem viedokļiem mēģinājis jums izskaidrot neapzinātās un zemapzinātās dvēseles darbības būtību un nozīmi. Un it īpaši liela nozīme tam ir pedagoģiskajā, didaktiskajā jomā, lai cilvēks tiktu audzināts tā, kā tas atbilst ne tikai viņa apziņai, bet arī viņa zemapziņai, viņa zemapzinātajiem un neapzinātajiem dvēseles spēkiem. Te gan, ja grib būt īsts audzinātājs un skolotājs, ir jāiedziļinās cilvēka būtības smalkumos.

Mēs esam iepazinuši cilvēka attīstības trīs pakāpes, kas parāda sevi starp zobu maiņu un dzimumbriedumu un kas it īpaši sakrīt ar laiku pamatskolā un vecākās pakāpes sākumu. Mums tikai jābūt skaidram, ka it īpaši pēdējā no šiem dzīves cikliem zemapzinātajam ir liela loma blakus apzinātajam, tā ir loma, kam ir nozīme visai turpmākajai cilvēka dzīvei.

Es gribētu, apskatot šo lietu no kādas citas puses, jums izskaidrot, kas tam ir pamatā.

Padomājiet, cik daudz ar elektriskajiem vilcieniem šodien brauc cilvēku, kam nav ne mazākās sajēgas par to, uz kā īstenībā balstās elektriskā vilciena kustēšanās uz priekšu. Iedomājieties, cik daudzi cilvēki šodien redz sev garām aizdrāžamies tvaika mašīnu lokomotīves formā, kam nav ne nojausmas, kā norisinās fizikālā un mehāniskā darbība, kas noved pie tvaika mašīnas kustēšanās uz priekšu. Apdomājiet taču, kā īstenībā ar šādu nezināšanu pret savu apkārtni, pat to, kuru izmantojam, mēs kā cilvēki attiecāmies. Mēs dzīvojam pasaulē, kas ir cilvēku radīta, kas ir veidota pēc cilvēku idejām, kuru mēs izmantojam un no kuras mēs neko nesaprotam. Šis fakts, ka mēs par kaut ko, kas ir cilvēku veidots, kas, pamatā ņemot, ir cilvēka domu rezultāts, neko saprotam, tam ir liela nozīme visam cilvēka dvēseles un gara noskaņojumam. Cilvēkiem īstenībā ir jāapdullinās, lai neuztvertu iedarbības, kas ceļas no šīs puses.

Vienmēr ar lielu apmierinājumu var noskatīties, ka cilvēki no – jā, kā lai to nosauc, lai nebūtu aizskaroši – labākajām aprindām ieiet kādā fabrikā un jūtas tiešām neomulīgi. Tas ir tādēļ, ka viņi jūt izplūstam no savas zemapziņas kādu sajūtu un aptver: mēs izmantojam visu to, kas fabrikā tiek ražots, un kā cilvēkiem mums īstenībā nav ne vismazāko attiecību ar to, kas šajā fabrikā notiek. Viņi par to nezina neko. Ja jau šo nepatiku uztver – ņemsim kaut ko pazīstamu – ja tas, kas ir īsts cigarešu smēķētājs, ieiet Waldorf–Astorijs cigarešu fabrikā un viņam nav ne jausmas, kas tur notiek, lai viņš šīs cigaretes dabūtu, tad vismaz var jau priecāties par to, ka cilvēks vismaz vēl var uztvert šo savu nezināšanu par no cilvēku idejām radušos apkārtni, kurā viņš pats dzīvo un kuras rezultātus izmanto. Un kad cilvēki, kas neko nesaprot par elektriskā dzelzceļa darbību, iekāpj elektrovilcienā vienmēr ar nelielu neomulības sajūtu un atkal tāpat izkāpj ārā, tad jau ir jāpriecājas. Jo šī neomulības sajūšana, tas ir jau zināmas uzlabošanās pirmais aizsākums šajā jomā. Sliktākais ir vienkārši dzīvot līdzī cilvēku radītā pasaulē, itin nemaz par šo pasauli neraizējoties.

Šīm lietām mēs varam strādāt pretī tikai tad, ja ar šo pretī strādāšanu sākam jau pamatskolas pēdējā pakāpē, ja mēs tiešām 15–16-gadīgu bērnu neizlaižam no skolas tā, lai viņam būtu vismaz elementāri jēdzieni par svarīgākajiem ierīkojumiem dzīvē. Tā, lai viņš pie katras izdevības ilgotos būt ziņkārīgs, zinātkārs par visu, kas notiek viņam apkārt un tad ar šo ziņkāri un zinātkāri turpinātu attīstīt savas zināšanas. Tādēļ mums atsevišķos mācību priekšmetus ap skolas laika beigām vajadzētu patverošā nozīmē izmantot cilvēka sociālai izglītībai, tāpat kā mēs atsevišķās lietas ģeogrāfijā izmantojam pēc tā parauga, kādu es esmu minējis iepriekšējā lekcijā par ģeogrāfiskā būtības kopējo uzbūvi. Tas

nozīmē, mums nevajadzētu atstāt neizdarītu to, lai ar fizikāli dabaszinātniskajiem jēdzieniem, ko esam ieguvuši, ievadītu bērnus vismaz tuvāko ražošanas sistēmu norisē. Bērniem kopumā 15–16 gadu vecumā vajadzētu būt apguvušiem jēdzienu par to, kas notiek kādā ziepju fabrikā vai austuvē. Dabiski, ka runa būs par to, ka mēs ar šo lietu nodarbojamies tik ekonomiski, cik vien iespējams.

Visur ir iespējams, sākot ar kādu aptverošu uzņēmumu, izveidot kaut ko apkopjošu, kas ļoti primitīvā veidā apkopo to, kas norisinās komplicēti. Es domāju, ka Molta kungs man piekritīs, ja apgalvošu, ka jau bērnam varētu iemācīt, ja rīkotos ekonomiski, visu cigarešu ražošanas procesu, pat no paša sākuma līdz beigām, apkopotu dažos īsos teikumos, kas tikai jāpadara apjēdzami caur pārējo mācību vielu. Šādu zināmu kopsavilkumu iemācīšana par ražošanas nozarēm, tā cilvēkbērniem 13, 14, 15, 16 gadu vecumā ir vislielākā labdarība. Ja cilvēks šajos gados iekārtotu sava veida burtnīcu, kur būtu pierakstīts: ziepju ražošana, cigarešu ražošana, vērpšana, aušana un tā tālāk, tad tas būtu ļoti labi. Nevajadzētu jau uzreiz mācīt viņam kādu mehānisku vai ķīmisku tehnoloģiju plašā apmērā, bet ja bērns varētu iekārtot šādu burtnīcu, tad tas viņam ļoti daudz dotu. Pat ja burtnīca pazustu, kaut kas taču paliek. Cilvēkam no tā būtu ne tikai tas, ka viņš tad zinātu šīs lietas, bet svarīgākais ir, ka viņš justu, ejot cauri dzīvei un savai profesijai: šīs lietas viņš reiz ir zinājis; viņš tās kādreiz ir apguvis. Tas burtiski iedarbojas uz viņa rīcības drošību. Tas iedarbojas uz drošību, ar kādu cilvēks iziet pasaulē. Tas ir ļoti svarīgi cilvēka gribas un izlēmības spējām. Jums nevienā profesijā nevarēs būt aktīvas iniciatīvas pilni cilvēki, ja šie cilvēki nestāvēs iekšā pasaulē tā, ka arī par to, kas nepieder pie profesijas, viņiem nebūs sajūta: kādreiz mēs par to esam guvuši, kaut arī ļoti primitīvas, zināšanas. Kaut arī viņi to būtu aizmirsuši, kodols, atlikums ir palicis. Protams, ka mēs arī daudz mācāmies skolā. Un uzskatāmajā mācīšanā, kas tik bieži izvirst banalitātē, tur jau arī skolēnam tiek kaut kas tāds mācīts, bet var piedzīvot, ka tad vēlāk nav tādas sajūtas: to es esmu izdarījis, un tā bija mana laime, ka es to izdarīju –, bet gan ir sajūta: to es, paldies dievam, esmu aizmirsis, un tas ir labi, ka esmu to aizmirsis, ko es tur mācījos. – Šo sajūtu mums nekad nevajadzētu izsaukt cilvēkos. No zemapziņas šausies augšā neskaitāmas lietas, ja mēs bērībā būsim tikuši mācīti tā, ka tiek novērots tas, ko es tikko teicu, kad mēs vēlāk ieejam uzņēmumā un tamlīdzīgi. Mūsdienās dzīvē viss ir specializēts. Šī specializēšana īstenībā ir briesmīga. Un dzīvē tik daudz specializēta galvenokārt ir tāpēc, ka mēs sākam specializēt jau mācībās.

To, kas te tika iztirzāts, varētu apkopot vārdos: visam tam, ko bērns mācās savu skolas gadu laikā, beigās vajadzētu kaut kā tikt izplestam tā, lai visur iesniegtos pavedieni praktiskajā cilvēka dzīvē. Ar to daudzas, daudzas lietas, kas šodien ir nesociālas, varētu tikt padarītas par sociālām, lai mums vismaz nedaudz būtu ieskats tajā, kam vēlākā laikā nemaz nav tieši jāpieejas pie mūsu profesijas.

Īstenībā, piemēram, ārējā pasaulē šodien vajadzētu tikt labi novērotam tam, kas tiek ņemts vērā dzīves nozarēs, kas vēl balstās uz senākiem, labiem, varbūt arī vēl atavistiskiem mācīšanās ieskatiem. Es gribētu tur vienmēr norādīt uz kādu ļoti ievērības cienīgu parādību. Kad mēs, tagad jau veci ļaudis, Austrijā nonācām skolas vidējā pakāpē, mums vēl bija salīdzinoši labas ģeometrijas un aritmētikas mācību grāmatas. Tagad tās ir pazudušas. Es pirms dažiem gadiem Vīnē izmeklējos visos iespējamajos antikvariātos, lai dabūtu senākas ģeometrijas grāmatas, jo gribējās taču vēlreiz dabūt fizisko acu priekšā to, ko mēs, zēni, piemēram, Vīnes jaunpilsētā bijām piedzīvojuši kā prieku: kad ieradāties vidējās pakāpes pirmajā klasē, tad pirmajā dienā vienmēr pie mums gaitenī pienāca klāt skolēni no otrās klases un kļiedza: Fialkovskis, Fialkovskis, rīt būs jāsamaksā! – Tas nozīmē, mēs kā pirmās klases skolēni ņēmām Fialkovska ģeometrijas grāmatu no otrās klases skolēniem un otrajā dienā atnesām viņiem naudu. Tādu “Fialkovski” es atkal sadzenāju, un tas mani ļoti iepriecināja, jo šī grāmata parāda, ka pēc šīm senākajām tradīcijām īstenībā varēja uzrakstīt daudz labākas ģeometrijas grāmatas skolām nekā vēlāk. Jo mūsdienā grāmatas, kas ir nākušas to vietā, tās īstenībā jau ir pa

īstam šausmīgas. Tieši aritmētikas, ģeometrijas mācīšanas jomā ir slikti. – Bet ja ņem vēl nedaudz senākus laikus un ņem paaudzi, kas bija pirms mums un kas vēl bija kopā ar mums, tad tolaik bija vēl labākas mācību grāmatas. Tās gandrīz visas bija radušās no austriešu benediktīniešu skolas. Tie bija benediktīnieši, kas bija uzrakstījuši matemātikas un ģeometrijas grāmatas, un tās bija ļoti labas, jo benediktīnieši ir tas katoliskais ordenis, kas ļoti seko tam, lai viņu brāļi saņemtu labu ģeometrijas un matemātikas mācību. Vispār tas ir benediktīniešu uzskats, ka īstenībā tā ir nejēdzība, ja kāds kāpj kancelē un runā ar tautu, nezinot ģeometriju un matemātiku.

Šim vienotības ideālam, kas piepilda cilvēka dvēseli, tam ir jācaurpulsē visas mācības. Katrā profesijā ir jādzīvo kaut kam no visas kopējās pasaules. Un it īpaši ir jābūt iekšā kaut kam no pretstatiem šai profesijai, no tā, par ko domā, ka to savā profesijā vispār nevar pielietot. Ir jānodarbojas ar to, kas it kā ir pretējais paša profesijai. Bet pēc kaut kā tāda var ilgoties tikai, ja tiek mācīts tā, kā es to tagad ieskicēju.

Tas arī ir tieši tajā laikā, kad pilnīgi ir izplatījies materiālisms, 19.gds. pēdējā trešdaļā, kad šis materiālisms tik augstā pakāpē ir ielauzies arī didaktikā, ka specializāciju uzskata par ļoti svarīgu. Nedomājiet, ka tas iedarbojas uz bērnu ideālistiski, ja jūs izvairieties viņam parādīt mācību vielu tās attiecībās ar praktisko dzīvi pamatskolas pēdējos gados, vidusskolas pirmajos gados. Neticiet, ka bērns vēlākajā dzīvē kļūs ideālistiskāks, ja jūs šajos gados liksiet rakstīt sacerējumus par visādām sentimentālām pasaules sajūšanām, par jēra labsirdību, par lauvas mežonību un tamlīdzīgi, vai par dieva caurausto dabu. Ar to jūs neiedarbojaties uz bērnu ideālistiski. Jūs faktiski daudz labāk iedarbojaties uz ideālisma kopšanu bērņā, ja nemetaties šim ideālismam virsū tik tieši, tik brutāli tieši. Kāpēc īstenībā cilvēki jaunākajos laikos ir kļuvuši tik nereligiōzi? Vienkārši tāpēc, ka par daudz sentimentāli un abstrakti tiek sprediķots. Cilvēki ir kļuvuši tik nereligiōzi tādēļ, ka baznīca tik maz ievēro dievišķos baušļus. Piemēram, ir taču bauslis: “Tev nebūs Dieva, sava Kunga vārdu nelietīgi lietot.” Ja to ievēro un nesaka Jēzus Kristus vārdu pēc katra piektā teikuma, vai nerunā par dievišķo pasaules kārtību, tad tūdaļ saņem pārmetumus no tā saucamo kristīgo cilvēku puses, no tiem, kas vismīlāk gribētu dzirdēt, ka Jēzu Kristu un Dievu piemin katrā teikumā. Tā biklā sajūta būt cauraustam ar dievišķo, kas pat izvairās vienmēr atkal laist pār lūpām Kungs! Kungs!, tas tieši kristīgo cilvēku lokā mūsdienās netiek uzskatīts par reliģiozu noskaņojumu. Un kad tas, kas tiek dots cilvēcei, tiek caurausts ar šo bikli darbīgo dievišķo, ko sentimentāli nenēsā uz lūpām, tad šodien var dzirdēt, nepareizas audzināšanas dēļ, no visām pusēm: jā, tam vajadzētu daudz vairāk runāt par kristietību un tamlīdzīgi. – Tam, ko es šeit ieskicēju, jau caurcaurēm ir jātiek ņemtam vērā arī mācībās, mazāk to, ko bērns mācās tieši 13., 14., 15.dzīves gadā, rakstot sentimentālajā, bet gan tā, ka to, ko bērns mācās, vairāk ievadot praktiskās dzīves līnijā. Tā, pamatā ņemot, neviens bērns nedrīkstētu sasniegt 15 gadu vecumu bez tā, ka viņam rēķināšanas likumu zināšanās nebūtu dotas vismaz vienkāršākās grāmatvedības formas. Un tā gramatikas un valodas mācībās pamatprincipiem šajos gados mazāk būtu jāved tajā sacerējumu formā, kas zināmā mērā cilvēka iekšējo dzīvi iztēlo kā ar medu ieziestu – jo tie visbiežāk ir sacerējumi, ko bērnam liek izkopt šajos 13 – 16 gados, kā labāko uzlējumu no tā, kas kā gars valda mazās iedzeršanās un kafijas plāpu sabiedrībās – , daudz vairāk būtu jāskatās uz to, lai valodas mācība ieplūstu lietišķajā sacerējumā, lietišķā vēstulē. Un nevienam bērnam nevajadzētu būt pārsniegušam 15 gadu vecumu, kas nebūtu izgājis cauri stadijai, kad jāraksta praktisku dokumentu paraugu piemēri. Nesakiet, ka bērns taču var to iemācīties arī vēlāk. Protams, pārvarot briesmīgus šķēršļus, to var iemācīties arī vēlāk, bet tikai pārvarot šos šķēršļus. Jūs izdarāt lielu labdarību bērnam, ja māciat viņam gramatiskās zināšanas, valodas zināšanas iepludināt lietišķos sacerējumos, dokumentos. Mūsu laikos īstenībā nevajadzētu būt nevienam cilvēkam, kas reiz nebūtu mācījies uzrakstīt kādu kārtīgu dokumentu. Protams, varbūt vēlākajā dzīvē viņam nebūs to jāizmanto, bet tomēr nevajadzētu būt nevienam cilvēkam, kas kādreiz nebūtu pamudināts uzrakstīt kārtīgu lietišķu dokumentu. Ja bērns no 13. līdz 15.gadam

galvenokārt ir pārsātināts ar sentimentālu ideālismu, tad vēlāk viņam šis ideālisms riebsies, un viņš kļūs par materiālistisku cilvēku. Ja bērnu jau šajā vecumā ievada dzīves praksē, tad bērns saglabā arī veselīgas attiecības ar dvēseles ideālistiskajām vajadzībām, kas var tikt izdzēstas tikai tad, ja agrā jaunībā tās izkalpina nejēdzīgā veidā.

Tas ir ārkārtīgi svarīgi, un šajā ziņā pat zināmas ārišķības mācību iedalījumā būtu ar lielu nozīmi. Mums attiecībā uz reliģijas pasniegšanu būs jāslēdz kompromisi, to jūs zināt. Līdz ar to mūsu pārējās mācībās nevarēs ieplūst tas, kas kādreiz varētu dvēseliski cauraust mācības kā reliģijas elements. Ka mums ir jāslēdz šādi kompromisi, tas atkarīgs no tā, ka tieši reliģiskās sabiedrības mūsdienās nostājas kultūrai naidīgā veidā pret pasauli. Bet jau šodien varētu, ja šīs reliģiskās konfesijas tāpat slēgtu kompromisus ar mums no savas puses, šo to paveikt no šīs reliģijas mācības puses, kas iedzīta pārējās mācībās. Ja, piemēram, reliģijas skolotājs pieļautu laiku pa laikam kaut ko paņemt no citu mācību jomas, ja viņš, piemēram, iesaistīti reliģijas mācībā, bērnam skaidrotu tvaika mašīnu, piesaistot to kaut kam astronomiskam vai kaut kam pilnīgi pasaulīgam un tamlīdzīgi, tad vienkārši faktam, ka to dara reliģijas skolotājs, būtu ārkārtīga nozīme augošo bērnu apziņai. Es saku jums šo ekstrēmo gadījumu tāpēc, ka citās mācībās būs jāpievērš uzmanība tam, kas tikko raksturotajā jomā var maz tikt ņemts vērā. Mēs nedrīkstēsīm par to domāt pedantiski: tagad tu māci ģeogrāfiju, tagad vēsturi, un tev nav vispār nekādas daļas par pārējo. – Nē, mēs, skaidrojot bērnam, ka vārds “sofa” ir atnācis no austrumiem krusta karagājienā, skatīsimies kā vispār iekļaut vēstures mācīšanā kaut ko par dīvēnu ražošanas procesu. Tad pāriesim pie citām mēbelēm, kas ir raksturīgas vakarzemēm, tāpat no tā saucamā mācību priekšmeta iesniegsimies kaut kur pavisam citur. Tā metodiski–didaktiski burtiski būs ārkārtīga labdarība augošajam bērnam tāpēc, ka pāriesana no viena uz otru, bet tā, ka tas viens ir saistīts ar otru, ir vislabākais gara un dvēseles un pat ķermeņa attīstībai. Jo var teikt: bērns, kam vēsturē viņam par prieku pēkšņi tiek stāstīts par dīvēnu ražošanu, un, izejot no tā, varbūt tiek runāts par orientālajiem paklāju rakstiem, bet tas viss tā, ka bērnam tiešām ir pārskats, sagremo labāk nekā bērns, kam pēc franču valodas stundas vienkārši seko ģeometrijas stunda. Viņš arī ķermeniski būs veselāks. Tā mēs varam labi iekšēji higiēniski izveidot mācības. Tagad jau tā vairumam cilvēku ir dažādi gremošanas traucējumi, ķermeniski traucējumi, kas daudzkārt ir atkarīgi no mūsu nedabiskās mācīšanas, jo mēs ar savu mācīšanu nevaram pielāgoties tam, ko prasa dzīve. Vissliktāk šajā ziņā ir ierīkotas augstākās māsu skolas. Un ja kādreiz kāds kultūrvēsturiski studēs kopsakarību starp sieviešu slimībām un didaktiku augstākajās māsu skolās, tad tā būs ļoti interesanta nodaļa. Mūsdienās tikai jāpievērš domas kaut kam tādām, lai, izvairoties no daudz kā, kas tieši pēdējā laikā ir parādījies, šajā jomā iestātos atveseļošanās. Pirmām kārtām ir jāzina, ka cilvēks ir komplicēta būtne, un ka tam, ko viņā grib izkopt, varbūt vispirms ir jātiek sagatavotam.

Ja gribat, lai bērni ar interesi pulcētos ap jums, lai jūs ar viņiem reliģiski aizrautīgi runātu par dievišķo spēku brīnišķīgumu pasaulē, tad ja jūs, vienkārši to darot ar bērniem, kas nāk bez izvēles no šejienes un turienes, runāsit tā, ka tas būs pa vienu ausi iekšā un pa otru ārā un nemaz neskars jūtas. Ja jūs bērnus pēc tam, kad viņi priekšpusdienā ir uzrakstījuši kādu lietišķu dokumentu, tad saņemsiet pēcpusdienā ar to, kas ir radies zemapziņā no šī lietišķā dokumenta un gribēsiet viņiem mācīt reliģiskos jēdzienus, tad būsiet laimīgi, jo paši būsiet radījuši to noskaņojumu, kas grib dabūt savu pretpolu. Patiesi, šādas lietas jums tiek liktas priekšā ne jau no kaut kāda abstrakta didaktiska viedokļa, bet gan tāpēc, ka tās ir ārkārtīgi svarīgas dzīvei. Es gribētu zināt, kas mūsdienās ārā dzīvē nav pieredzējis, cik daudz nevajadzīga darba tiek darīts. Komersanti vienmēr piekritīs, ja saka: kāds ir pieņemts darbā kādā firmā; viņam uzdod uzrakstīt lietišķu vēstuli kādai partneru firmai vai ļaudīm, kam būtu kaut kas jāpārdod. Viņš uzraksta vēstuli, pienāk arī atbildes vēstule; tad ir jāraksta vēl viena vēstule, atkal seko atbilde un tā tālāk. Tieši saimnieciskajā dzīvē mūsdienās ir ļoti ieviesies tas, ka šādā veidā tiek izšķiests laiks. Tas pilnīgi ir tā, ka šādā veidā mūsu dzīvē rīkojas ārkārtīgi neekonomiski. To arī var just.

Jo, ja šodien ieiet kādā uzņēmumā vienkārši ar parasto veselo cilvēka saprātu un paņem rokās kādu dokumentu mapi, tad tās tiešām ir ciešanas. Ne jau tādēļ, ka nebūtu uzskatāmas par simpātiskām tās runas formas un intereses, kas tur atspoguļojas, bet gan ciešanas rada tas, ka lietas tur ir pierakstītas tik nepraktiski, cik vien iespējams, jo īstenībā to visu vismaz par ceturtdaļu varētu reducēt. Un tas ir atkarīgs tikai no tā, ka pēdējā pamatskolas gadā nav atbilstoši iekārtotas mācības. Jo tas nevar tikt vienkārši atgūts bez gandrīz nepārvaramām grūtībām vēlākā dzīvē. Jūs pat tālākizglītības skolā nevarat atgūt to, kas ir ticis palaists garām šajā laikā, jo tieši tie spēki, kas tur attīstījās, aizsērē un vēlāk to vairs nav. Ar šiem spēkiem ir jāreķinās, ja ar kādu grib cerēt, ka viņš nevis ārēji ar pusdomu uzmocīs kādu vēstuli, bet gan formulēs šādu vēstuli lietpratīgi, ar apdomu un izpratni.

Ja pirmajā ciklā līdz 9.gadam, kad bērns sāk nākt skolā, galvenais pirmām kārtām ir, lai mēs būtu iekšā cilvēka dabā un audzinātu un mācītu pilnībā izejot no tās, tad no 13. līdz 15.gadam mācību plāna veidošanā galvenais ir, lai mēs kā mācošie un audzinošie būtu iekšā dzīvē, lai mums būtu interese un simpātijas pret šo dzīvi, lai mēs mācītu izejot no dzīves. To visu man bija jums jāpasaka, pirms es jums likšu kopā ideālo mācību plānu un pāriešu pie šī ideālā mācību plāna salīdzināšanas ar tiem mācību plāniem, kas arī ietekmēs mācīšanu, jo mūs taču visur aptver ārējā pasaule un tās veidojums.

Trīspadmitā lekcija

Štutgarte, 1919. gada 4. septembris.

Par mācību plāna veidošanu.

Jūs redzējāt, ka šajās lekcijās, kas ir metodiski–didaktiskas dabas, mēs pakāpeniski esam pietuvojušies uzskatam, no kā būtu jāizriet īstenajam mācību plānam. Es jums jau dažādi esmu stāstījis, ka attiecībā uz to, ko mēs uzņemam savā skolā un kā mēs to uzņemam, būs jāslēdz kompromisi ar to, kas nu mums šodien jau ir. Jo šobrīd mēs vēl nevaram līdzās valdorfskolai radīt arī to pārējo sociālo pasauli, kurā šī valdorfskola īstenībā iederētos. Un tā no šīs apkārt esošās sociālās pasaules izstaros tas, kas šķērsos arī mūsu eventuālo valdorfskolas ideālo mācību plānu. Bet tomēr mēs tikai tad būsim labi valdorfskolas skolotāji, ja zināsim attiecības starp ideālo mācību plānu un to, kam iesākumā ir jābūt mūsu mācību plānam ārējās sociālās pasaules ietekmes dēļ. Te mums tūlīt pamatskolas sākumā radīsies nozīmīgākās grūtības ar skolēniem, ar bērniem, uz kurām mums tāpēc ir jānorāda vispirms, ar skolēniem, ar bērniem tūlīt pamatskolas sākumā un tad savukārt beigās. Tūlīt pamatskolas sākumā radīsies grūtības, jo jau pastāv ār pasaules mācību plāni. Šajos mācību plānos tiek prasīti visdažādākie mācību mērķi, un mēs nevarēsim riskēt, ka mūsu bērni, kad viņi būs absolvējuši 1., 2. klasi, vēl nebūtu turpat, kā ārā audzinātie un mācītie bērni. Kad ir sasniegts 9. dzīves gads, tad jau bērni pēc mūsu metodes būs daudz labāki, bet starplaikā varētu būt, ka tiktu pieprasīts, teiksim, ka mūsu bērniem pēc 1. klases beigām kaut kā būtu jāparāda kādai ār pasaules komisijai, ko viņi var. Bērniem gan nav labi, ka viņi varētu tieši to, ko šodien pieprasa kāda ār pasaules komisija. Mūsu ideālajā mācību plānā īstenībā būtu jāstrādā ar citām lietām, nekā tas tiek pieprasīts no tādas komisijas. Tādā kārtā tas, ko diktē ār pasaule, daļēji iznīcina mūsu ideālo mācību plānu. Tā tas ir mūsu mācību sākumā valdorfskolā; vecākajās valdorfskolas klasēs mums būs darīšana ar bērniem, ar skolēniem, kas jau nāks no ārējām mācību iestādēm, kas tātad metodiski un didaktiski jau nav tikuši mācīti tā, kā viņiem vajadzētu tikt mācītiem.

Galvenā kļūda, kas mūsdienās piemīt mācībām starp 7. un 12. gadu, ir tā, ka tiek mācīts daudz par daudz intelektuāli. Kaut arī vienmēr tiek sprediķots pret intelektuālo, tomēr pārmērīgi daudz tiek strādāts tieši priekš intelektuālā. Tādēļ mēs saņemsim bērnus, kuros jau būs stipras sirmgalvīgas iezīmes, kuros iekšā būs daudz vairāk no sirmgalvja, nekā bērniem 13, 14 gados tam vajadzētu būt. Tādēļ jau arī notiek tā, ka, kad mūsdienās jaunatne pati uzstājas reformatoriski, kā skautu un līdzīgās kustībās, kur tā pati pieprasa, kā tai būtu jātiek audzinātai un mācītai – tā ceļ gaismā visbriesmīgākās abstrakcijas, tas, sirmgalvīgo. Un tieši jaunatnei vienmēr pieprasot, kā to pieprasa tie “ceļotājputni”, lai viņus māca tiešām jauneklīgi, viņi prasa, lai tiktu mācīti pēc vecīgiem pamatprincipiem. To taču mēs patiešām piedzīvojam. Mēs paši to tiešām uzskatāmi piedzīvojām kādā kultūras padomes sēdē, kur uzstājās viens tāds jauns “ceļotājputns” jeb kādas jaunatnes kustības piederīgais. Viņš iesāka nolasīt priekšā savas pilnīgi garlaicīgās abstrakcijas, kā nu jaunatne pieprasot, lai viņi tiktu mācīti un audzināti. Dažiem tas bija pārāk garlaicīgi, jo tās bija vienas vienīgas pašsaprotamības, bet tādas pašsaprotamības, kas nedaudz cieta no vecuma vājuma. Klausītāji kļuva nemierīgi, un jaunais runātājs iemeta zālē: es konstatēju, ka mūsdienās vecie jaunatni nesaprot. – Tikai vispirms bija tas, ka šis pa pusei bērns bija pārāk vecīgs šķērsām sagājušas audzināšanas un šķērsām sagājušas mācīšanas dēļ.

Tas ir tas, kam it īpaši ir jātiek ņemt vērā ar bērniem, kuri ieradīsies mūsu skolā 12 līdz 14 gadus veci un kuriem mums, tā sacīt, šimbrīžam būtu jānodod pēdējais slīpējums. Skolas gadu sākumā un beigās mums rodas lielle jautājumi. Mums ir jādara tik daudz, cik iespējams, lai pildītu mūsu ideālo mācību plānu, un mums ir jādara tik daudz, cik iespējams, lai bērnus pārāk neatsvešinātu no šodienas dzīves.

Bet tieši pirmajā skolas gadā mācību plānā parādās kaut kas ļoti liktenīgs. Tur tiek prasīts, lai bērni jau sasniegtu mērķi pēc iespējas daudz varēt lasīt, turpat blakus viņi maz mācās rakstīt. Rakstīšana zināmā mērā tiek sākumā aizturēta, un ar lasīšanu jau 1. klasē būtu jābūt tiktāl, lai bērni jau varētu lasīt vismaz tādus tekstus gan vācu, gan latīņu rakstā, kādi jau ir tikuši lasīti ar viņiem kopā, vai kādi ir nolasīti priekšā. Bet tomēr jau vācu un latīņu rakstā, kamēr rakstīšanā tiek prasīts salīdzinoši maz. Ja vien mēs varētu audzināt ideāli, tad, dabiski, ka sāktu ar formām tā, kā esam to pārrunājuši, un formas, ko mēs attīstītu paši no sevis, pakāpeniski liktu bērnam pārveidot rakstītajos burtos. Mēs to darīsim; mēs neļausim sevi atturēt sākt ar zīmēšanas un gleznošanas mācīšanu, un arī rakstītos burtus tad iegūt no šīm zīmēšanas un gleznošanas mācībām, un tikai tad pāriesim pie drukātā raksta. Kad bērns būs iemācījies pazīt rakstītos burtus, tad pāriesim pie drukātā raksta. Te mēs izdarīsim kļūdu, jo mums taču 1. klasē nebūs laika pilnīgi izveidot abus rakstu veidus, vācu un latīņu rakstu, un tad vēl arī mācīt lasīt vācu un latīņu rakstu. Tas pārāk noslogotu pirmo skolas gadu. Tādēļ mums būs jāveic ceļš no gleznojošas zīmēšanas līdz rakstīšanai vāciski, tad būs jāpāriet no vācu rakstītajiem burtiem uz vācu drukātajiem burtiem vienkāršā lasīšanā. Tad, nesasniedzot vispirms latīņu burtus pat zīmējoši, mums būs jāpāriet no vācu uz latīņu drukāto rakstu. To mēs tā tad veidosim kā kompromisu: lai ņemtu vērā patieso pedagoģiju, mēs attīstīsim rakstīšanu no zīmēšanas, bet, lai no otras puses savukārt tiktu ar bērnu tiktāl, kā to pieprasa mācību plāns, mēs mācīsim arī elementāru latīņu drukātā raksta lasīšanu. Tas tā tad būs mūsu uzdevums attiecībā uz rakstīšanu un lasīšanu.

Šajās didaktiskajās lekcijās es jau esmu norādījis uz to, ka, kad esam burtu formas attīstījuši līdz zināmai pakāpei, tad ir jāturpina ātrāk.

Bet tad pirmām kārtām mums ir jāmeklē, kā 1. klasē daudz nodarboties ar to, kas ir vienkārša runāšana ar bērniem. Cik iespējams maz mēs lasām viņiem priekšā, bet gan sagatavojamies tik labi, ka visu, ko gribam viņiem iemācīt, varam izstāstīt. Tad mēģinām sasniegt to, ka bērni var atstāstīt mūsu stāstīto, dzirdēto. Bet neizmantojam tekstus, kas nerodina fantāziju, bet gan pēc iespējas izmantojam tekstus, kas fantāziju rosina patiešām spēcīgi, proti, stāstām pasakas. Pēc iespējas daudz ir jāstāsta pasakas. Un mēģinām, kad esam ar bērnu ilgi nodarbojušies ar šo stāstīšanu un atstāstīšanu, nedaudz virzīties uz to, lai viņš īsā veidā atstāstītu pašpārdzīvoto. Piemēram, ļaujām izstāstīt kaut ko, ko bērns labprāt pats stāsta. Visā šajā stāstīšanā, atstāstīšanā, pašpārdzīvotā stāstīšanā bez pedantiskuma attīstām dialekta pārvadīšanu izveidotā sarunvalodā, vienkārši koriģējot kļūdas, ko bērns pieļauj – sākumā jau ir vienas vienīgas kļūdas, vēlāk aizvien mazāk. Mēs ar stāstīšanu un atstāstīšanu bērnam attīstām pāreju no runāšanas dialektā uz izveidotu sarunvalodu. To mēs varam darīt, un tomēr bērns pirmā skolas gada beigās būs sasniedzis to mācību mērķi, kas šodien no viņa tiek prasīts.

Tad mums tomēr būs gan jāiekļauj kaut kas, kas pašos pirmajos skolas gados vislabāk gan varētu izpalikt un kas ir kaut kas bērna raksturu nomācošs: mums bērnam ir jāiemāca, kas ir patskanis un kas ir līdzskanis. Ja mēs varētu sekot ideālajam mācību plānam, tad 1. klasē mēs to vēl nedarītu. Bet tad 1. klases beigās varētu atnākt kāds inspektors un prasīt bērnam, kas ir I un kas ir l, un bērns nezinātu, ka viens no tiem ir patskanis un otrs ir līdzskanis. Un tad mums teiktu: nu jā, šī nezināšana ir antropozofijas rezultāts. – Tādēļ mums ir jārupējas par to, lai bērns varētu atšķirt patskaņus no līdzskaņiem. Mums arī ir jāiemāca bērnam, kas ir lietvārds un kas ir artikuls. Un te nu mums ir īsta ķeza. Jo pēc vietējā mācību plāna mums būtu jālieto vāciskie izteicieni un nevis jāsaka “artikuls”. Mums bērniem pēc vietējiem priekšrakstiem “artikula” vietā būtu jāsaka “dzimumvārds” un līdz ar to, dabiski, rodas nepatikšanas. Būtu labāk, ja te mēs varētu nebūt pedantiski un paturēt vārdu “artikuls”. Es jau esmu jums devis mājienu par to, kā priekš bērna atšķirt lietvārdu no īpašības vārda, pamācot bērnu saredzēt, ka lietvārds attiecas uz to, kas atrodas ārā telpā, pats par sevi. Tur jāmēģina bērnam teikt: paskaties – koks! Koks ir kaut kas tāds, kas paliek stāvam telpā. Bet paskaties uz kādu koku ziemā,

paskaties uz šo koku pavasarī un paskaties uz to vasarā. Koks vienmēr paliek turpat, bet izskatās citādāk ziemā, citādāk vasarā, citādāk pavasarī. Ziemā mēs sakām: tas ir brūns. Pavasarī mēs sakām: tas ir zaļš. Vasarā mēs sakām: tas ir krāsains. Tās ir viņa īpašības. – Tā mēs bērnam vispirms iemācām atšķirību starp pastāvošo un mainīgajām īpašībām un tad sakām viņam: kad mums ir vajadzīgs vārds paliekošajam, tad tas ir lietvārds, kad mums ir vajadzīgs vārds tam, kas paliekošajā mainās, tas ir īpašības vārds. – Tad iemācām bērnam darbības jēdzienu. Apsēdies uz krēsla. Tu esi brašs bērns. “Brašs” ir īpašības vārds. Bet tagad piecelies un pastaigā. Tad tu kaut ko dari. Tā ir darbība. Šo darbību mēs apzīmējam ar darbības vārdu. – Mēs tāpat mēģinām vispirms tuvināt bērnu šai lietai un tad pārejām pie vārdiem. Šādā veidā, nenodarot pārāk lielu ļaunumu, mēs varēsīm bērnam iemācīt, kas ir lietvārds, artikuls, īpašības vārds un darbības vārds. Saprast, kas ir artikuls, tas ir visgrūtākais, jo bērns vēl īsti nespēj izprast artikula attiecības ar lietvārdu. Tur mēs stipri čalosiņi apkārt abstraktajā, ja gribēsīm bērnam iemācīt, kas ir artikuls. Bet viņam tas ir jāmācās. Un tad ir daudz labāk čalot riņķī apkārt abstraktajā, jo tas jau bez tā ir pietiekami nedabiski, nekā sagudrot visvisādas mākslīgas metodes, lai izskaidrotu bērnam artikulu arī tā nozīmē un būtībā, kas taču nav iespējams.

Īsi, jau būs labi, ja mēs mācīsim ar pilnu apziņu, ka ienesam mācībās kaut ko jaunu. Tam mums 1.klasē radīsies pietiekami daudz izdevību. Šajā nozīmē vēl daudz kas iespokosies arī 2.klasē. Bet 1. klasē mums tomēr būs daudz tāda, kas ir kā liela labdarība augošajam bērnam. 1.klasē mums tāda būs ne tikai rakstīšana, bet arī elementāra, primitīva gleznošana un zīmēšana, jo ar tām mēs taču ar nolūku sāksim attiecībā uz rakstīt mācīšanu. 1.klasē mums tāda būs ne tikai dziedāšana, bet arī elementāra muzikālā apgūšana ar instrumentu. Jau no paša sākuma liksim bērnam ne tikai dziedāt, bet arī ievadīsim viņu instrumenta spēlē. Arī tā savukārt būs liela labdarība bērnam. Mēs viņam iemācīsim pirmos toņu kopsakarību saklausīšanas elementus. Un mēģināsim ieturēt līdzsvaru starp muzikālā radīšanu no iekšienes, dziedot, un starp skaņveidīgā klausīšanos no ārpusē vai skaņu radīšanu ar instrumentu.

Šīs lietas, kā gleznojošā zīmēšana, zīmējošā gleznošana, iejušanās muzikālajā, tās mums it īpaši 1. klasē varēs dot brīnišķīgu gribas veidošanas elementu, to gribas veidošanu, kas mūsu šodienas skolām gandrīz nemaz neienāk prātā. Un ja mēs šiem mazajiem tad vēl parasto vingrošanu pārvērtīsim eiritmijā, tad mēs gribas veidošanos veicināsim pavisam īpaši.

Man te ir iedots kāds mācību plāns 1.klasei. Tas satur:

relīģija	2 stundas
vācu valoda	11 stundas
rakstīšana	te nav dots nekāds stundu skaits, bet rakstīšana tiek izsmēloši mācīta vācu valodas stundās, tad tālāk:
dzimtenes mācība	2 stundas
rēķināšana	4 stundas
dziedāšana un vingrošana kopā	1 stunda nedēļā.

To mēs nedarīsim, jo tad mēs pārāk stipri grēkotu pret augošā bērna labumu. Bet mēs, cik vien labi to varēsīm, dziedoši–muzikālo un vingrojoši–eiritmisko pārliksim uz pēcpusdienu, pārējo pārliksim un priekšpusdienu, un – gan ievērojot mēru, kamēr sajūtam, ka ir par daudz – dziedoši–muzikālo un vingrojoši–eiritmisko vingrināsimies ar bērniem pēcpusdienā. Jo izmantot tam 1 stundu nedēļā ir tiešām smieklīgi. Tas vien jau jums pierāda, ka visas mācības tiek dresētas uz intelektuālo.

Mūsdienās 1.skolas gadā taču ir darīšana ar sešgadīgiem bērniem vai arī ar tādiem, kam ir augstākais pāris mēneši pāri 6 gadiem. Ar šādiem bērniem var pavisam labi nodarboties ar zīmējoši–gleznojošā elementiem, ar muzikālo un arī pavisam labi ar vingrošanu un eiritmiju; bet ja ar viņiem nodarbojas ar reliģiju šodienas stilā, tad nepasniedz vispār nekādu reliģijas mācību, bet gan tikai atmiņas mācību, un tas tajā vēl

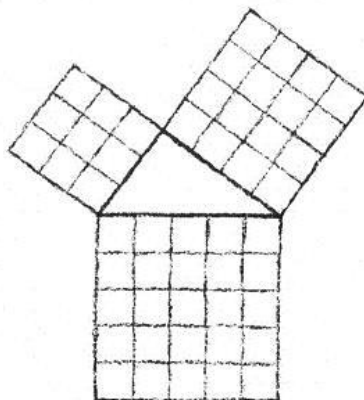
ir tas labais. Jo vienkārši ir bezjēdzīgi ar seš– līdz septiņgadīgiem bērniem runāt par jēdzieniem, kam ir kāda loma reliģijā. To bērns var tikai iekalt atmiņā. Atmiņas kopšana jau arī ir laba lieta, bet ir jāapzinās to, ka tādā veidā bērnam uzkrauj lietas, par ko šajā laikā viņam nav ne vismazākās saprašanas.

Vēl kaut kas, kas te jau ir paredzēts pirmajam skolas gadam, pamudinās mūs, vismaz praktiskajās mācībās, gūt citu uzskatu, nekā tas ir parasti. 2.klasē tas tad vēl parādās īpašā veidā, pat kā īpašs mācību priekšmets: tā ir glītrakstīšana. Mums, veidojot rakstīšanu no gleznojošās zīmēšanas, taču vispār nebūs nepieciešams ar bērnu vēl papildus piekopt neglītrakstīšanu un glītrakstīšanu. Mēs pūlēsimies nešķirot neglītrakstīšanu no glītrakstīšanas un jebkuru rakstīšanu veidot tā – un to mēs varēsīm, neskatoties uz ārējo mācību plānu – lai bērns vienmēr rakstītu skaisti, tik skaisti, cik tas ir nepieciešams, lai viņš nekad nesāktu šķirot neglītrakstīšanu no glītrakstīšanas. Un ja mēs papūlēsimies ļoti ilgi bērnam stāstīt un likt atstāstīt un pie tam arī pūlēsimies pareizi runāt, tad mums arī ar pareizrakstību būs jānodarbojas tikai koriģējoši. Mums tā tad nebūs jānodala kā divi īpaši plūdumi arī pareizrakstība no nepareizrakstības.

Redziet, šajā ziņā, dabiski, mums ir ļoti jāuzmana pašiem sevi. Mums, austriešiem, tas mācībās sagādā pavisam īpašas grūtības. Jo Austrijā bez divām valodām, dialekta un literārās valodas, bija vēl viena trešā. Tā bija īpašā austriešu skolasvaloda. Tajā visus garos patskaņus izrunāja īsi un visus īsos patskaņus gari, un ja dialektā saka pareizi “d’Sun”, tad austriskā skolasvaloda nesaka viss “die Sonne”(saule – tulk.), bet gan “die Sohne”(dēli – tulk.), un pie tā negribot pierod. Tajā iekrīt atpakaļ vienmēr atkal, tāpat kā kaķis vienmēr krīt uz ķepām. Bet arī skolotājiem tajā ir kaut kas ļoti traucējošs. Ar šo ļaunumu saduras jo vairāk, jo vairāk iet no ziemeļiem uz dienvidiem. Dienvidaustrijā šis ļaunums plosās visstiprāk. Dialekts pilnīgi pareizi saka “der Sun”; skolas valoda māca mums teikt “der Son”. Tā ka saka “der Son” par puiku un “die Sohne” par to, kas spīd pie debesīm. Tas ir tikai visārējākais ekstrēms. Bet ja mēs papūlamies stāstot visu tiešām garo izrunāt gari un visu īso – īsi, visu uzsvērto uzsvērti, visu mīkstināto paturēt mīkstinātu un uzmanīt un nepārtraukti koriģēt bērnu, lai viņš runātu pareizi, tad arī radīsim viņam priekšnosacījumus pareizai rakstīšanai. 1.klasē mums nevajag neko vairāk kā radīt tam pareizos priekšnosacījumus. Tā mēs varam – mums vēl nav jāliek bērnam rakstīt patskaņu garumus un uzsvarus, jo to atļauj arī skolas plāns – attiecībā uz pareizrakstību pēc iespējas ilgi palikt tikai pie runāšanas un tikai pašās beigās ļaut rakstīšanai ieplūst pareizrakstībā. Tas ir kaut kas tāds, ko mums ir jāņem vērā, ja runa ir par to, lai pareizi apietos ar bērniem, kas tikko ir uzsākuši skolas gaitas.

Bērnus, kuri jau ir tuvu skolas laika beigām, trīspadsmit– līdz četrpadsmitgadīgos, mēs saņemam intelektuāli nepareizi izveidotus. Mācībās ar viņiem pārāk liela vērība ir tikusi pievērsta intelektuālībai. Viņi ir daudz par maz piedzīvojuši gribas un rakstura veidošanās labvēlīgo iedarbību. Tādēļ mums to, ko viņi ir pieredzējuši pārāk maz, būs jāatgūst tieši šajos pēdējos gados. Tādēļ mums būs jāmēģina pie katras izdevības tīri intelektuālajā ienest gribu un raksturu, daudz no tā, ko bērni ir apguvuši tīri intelektuāli, šajā laikā vēl pārveidojot tā, ka tas vērsas pie gribas un rakstura. Mēs jebkuros apstākļos varam pieņemt, ka bērni, kurus mēs saņemam šajā vecumā, piemēram, Pitagora teorēmu ir mācījušies aplami, ka viņi nav to iemācījušies pareizajā veidā, kā mēs to esam pārrunājuši. Jautājums ir, kā mums izlīdzēties, lai zināmā mērā dotu ne tikai to, ko bērns nav saņēmis, bet arī dotu vēl vairāk, tā lai zināmi spēki, kas jau ir sažuvuši un sakaltuši, tiktu atkal atdzīvināti tiktāl, ciktāl tie vēl var tikt atdzīvināti. Tādēļ mēģināsim, piemēram, vēlreiz atsaukt bērna atmiņā Pitagora teorēmu. Mēs sakām: tu esi to mācījies. Pasaki man, kā tā skan? – Redzi, tu man tagad pateici Pitagora teorēmu: hipotenūzas kvadrāts ir vienāds ar abu katešu kvadrātu summu. – Bet pilnīgi droši dvēseliski bērnam iekšā nav tā, kam būtu jābūt iemācoties šo Pitagora teorēmu. Tādēļ es daru vairāk. Es viņam šo lietu ne tikai padaru uzskatāmu, bet arī padaru viņam šo uzskatu vēl arī ģenētisku. Es lieku šim uzskatam rasties pavisam īpašā veidā. Es saku: Panāciet trīs no jums šurp. Pirmais lai

noklāj šeit šo laukumu ar krītu: uzmanieties, lai izlietotu tikai tik daudz krīta, cik ir nepieciešams, lai noklātu šo laukumu ar krītu. Otrais noklāj ar krītu šo laukumu, viņš paņem citu krīta gabalu; trešais šo, atkal ar citu krīta gabalu. – Un tagad es zēnam vai meitenei, kas ir noklājis hipotenūzas kvadrātu, saku: paskaties, tu esi izlietojis tieši tik daudz krīta, kā viņi abi kopā. Tu esi uzkrāsojis šim kvadrātam tik daudz, kā tie abi kopā, jo hipotenūzas kvadrāts ir vienāds ar katešu kvadrātu summu. – Es tāpat lieku uzskatam rasties caur krīta patēriņu. Tas ieguļas dvēselē vēl dziļāk, ja vēl padomā arī par to, ka te no krīta ir noberzējies kaut kas, kas vairs nav pie krīta gabala, bet kas tagad ir uz tāfeles. Un tagad es vēl pāreju pie tā, sakot: paskaties, es sadalu šos kvadrātus, vienu 16 kvadrātiņos, otru 9 kvadrātos un trešo 25 kvadrātos. Katrā kvadrātā es tagad ļauju nostāties pa vienam no jums, un iedomājieties, ka tā ir aramzeme, kas jums ir jāuzrok. –



Tad bērni, kas būtu apstrādājuši 25 kvadrātus šajā laukumā, būtu strādājuši tieši tikpat daudz cik tie, kas apstrādāja laukumu ar 16 kvadrātiem un laukumu ar 9 kvadrātiem kopā. Bet ar jūsu darbu hipotenūzas kvadrāts ir ticis uzraksts; tāpat ir ar vienas katetes kvadrātu un otras katetes kvadrātu. – Tā es ar Pitagora teorēmu sasaistu kaut ko tādu, kas bērni ir gribošs, kas vismaz izsauc priekšstatu, ka viņš jēgpilni atrodas ārējā pasaulē, un es atdzīvinu viņam to, kas tik ļoti nedzīvs ir ienācis viņa galvaskausā.

Tagad pieņemsim, ka bērns jau ir mācījies latīņu un grieķu valodas. Tagad es mēģinu tikt ar bērniem tiktāl, ka viņi ne tikai runā latīņu un grieķu valodās, bet arī ka viņi ieklausās, metodiski ieklausās, kad cits runā latīniski, cits grieķiski. Un es mēģinu padarīt viņiem uzskatāmu, dzīvīgu, kāda ir atšķirība kā dzīvo grieķiskais un kā dzīvo latīniskais. Tas man nebūtu vajadzīgs parastajās mācībās, jo tas nāktu pats no sevis ideālajā mācību plānā. Bet bērniem, kurus mēs saņemam, tas ir vajadzīgs, jo bērnam ir jājūt: kad runā grieķiski, tad īstenībā runā tikai ar balseni un krūtīm; kad runā latīniski, tad vienmēr skan līdzī kaut kas no visa cilvēka. Uz to man ir jāvērs bērnu uzmanība. Tad es vērsīšu bērnu uzmanību arī uz to dzīvīgo, kas, runājot franciski, ir ļoti līdzīgs latīniskajam. Kad runā angļiski, tad burtus gandrīz izspļauj; krūtīs tajā piedalās mazāk nekā runājot franciski, tur tiek daudz, daudz atmests. Dažas zilbes tiek burtiski izspļautas, pirms tās pilnīgi iedarbojas. Jums nav bērniem jāsaka “izspļautas”, bet jūs viņiem padarīsit apjēdzamu, kā vārds uz beigām atmirst tieši angļu valodā. Tā jūs mēģināsiet valodas mācībā īpaši uzsvērti ienest artikulējošo elementu tiem bērniem 13, 14 gadu vecumā, kurus jūs būsiet pārņēmuši no tagadējās skolas.

Četrpadsmitā lekcija

Štutarte, 1919. gada 5. septembris.

Kā pedagoģijas morāle didaktikā kļūst par mācību praksi.

Ja jūs atskatītos uz mācību plāniem, kas tika izdoti vēl pirms salīdzinoši neilga laika, pirms pieciem vai sešiem gadu desmitiem, tad redzētu, ka šie mācību plāni bija diezgan īsi. Dažos īsos teikumos tika pateikts, kam būtu jātiek izdarītam katrā mācību gadā vienā vai otrā mācību priekšmetā. Mācību plāni bija lielākais 2, 3, 4 lapas gari, visu pārējo tajā laikā atstāja pašām pedagoģiski–didaktiskajām mācībām, kas ar saviem priekšnosacījumiem un saviem spēkiem ierosināja skolotājus, kas būtu jādara ar mācību plāniem. Šodien tas ir kļuvis citādāk. Šodien mācību plāns augstākai skolai jau ir uzblīdis par grāmatu, kur augšā stāv rakstīts “dienesta”. Un šajā grāmatā atrodas ne tikai norādījumi par to, kas tiek prasīts, bet tur ir arī visdažādākās norādes, kā tas skolā būtu jādara. Tas ir, pēdējās desmitgadēs ceļš ir vedis uz to, lai pedagoģiju ļautu uzsūkt valsts likumdošanai. Tas varbūt ir daža laba likumdevēja ideāls, ka pamazām varētu visu, kas agrākos literatūras darbos bija rakstīts par pedagoģiju, izdot kā “dienesta lietošanai”, kā “rīkojumus”. Sociālistiskie vadoņi zemapziņā ir pilnīgi izšķīrušies par šo tieksmi – kaut arī šodien viņi vēl kaunas pateikt to pavisam atklāti, tas tomēr sēž viņu zemapziņā –, viņu ideāls ir ieslēgt rīkojumos arī pedagoģijas jomā to, kas vēl pirms salīdzinoši neilga laika bija brīva gara manta.

Uz šī pamata mums, kas grib pasargāt audzināšanas un mācīšanas būtību no tās ļeņiniskās bojāejas, kas varētu pārņemt arī Viduseiropu, sapratnei par mācību plānu ir jātuvojas pavisam citādi, nekā parastais skolotājs šodien pieiet “rīkojumam”, ko viņš ar visnopietnāko grimasi jau ir uzlūkojis monarhijas laikos un parastā, demokrātiskā parlamentārisma laikos, bet ko viņš uzlūko ar pavisam īpašām paklausības jūtām, kad diktatūras biedri viņam to piesūta mājās. To, kas sociālismā var būt no tirānijas, it īpaši var dabūt sajust mācīšanas un audzināšanas būtības jomā. Tātad mums vajadzētu tuvoties mācību plānam pavisam citādā veidā. Tas ir, mums vajadzētu šim mācību plānam tuvoties tā, lai mēs kļūtu spējīgi īstenībā katrā acumirkļī to veidot paši, mācoties nolasīt no 7., 8., 9., 10. utt. gada, kas mums šajos gados ir darāms. Rīt salīdzināsim ideālo mācību plānu un to mācību plānu, kāds nu tas parasti tagad ir Viduseiropas ārējās skolās. Bet mēs būsim pamatīgi sagatavojušies šim noslēgumam, ja tiešām emocionāli būsim uzņēmuši sevī visu to, kas mums būtu jāuzņem ceļā uz mācību plāna izziņu.

Ir vēl kaut kas ārkārtīgi svarīgs, par ko šodien oficiālajā pedagoģijā tiek spriests ļoti nepareizi. Iepriekšējo stundu es tieši ar to noslēdzu, runājot par pedagoģijas morāli. Bet šai pedagoģijas morālei didaktikā ir jākļūst par mācību praksi. Bet par mācību praksi tā kļūs tikai tad, ja izvairīsies no tā, kas šodien daudzkārt tiek dots piemēros, kuri ir grāmatās, kur runa ir par didaktiku. Tur tiek runāts par uzskatāmajām mācībām. Ir jau taisnība, mēs arī uz to norādījām, kā tām būtu jātiek izmantotām. Bet mums vienmēr bija jāuzsver, ka šīs uzskatāmās mācības nekad nedrīkst kļūt triviālas, ka tās nekad nedrīkst pārsniegt zināmu mēru. Mūžīgā jautāšana skolēniem par pašsaprotamām lietām uzskatāmas mācīšanas piekropšanas dēļ, tas nozīmē: izplest pāri visām mācībām garlaicības sfēru, kura tur nedrīkst būt. Un tā atņem mācībām tieši to, ko es tikko iepriekšējās stundas noslēgumā izcēlu kā tik nepieciešamu: fantāzijas spēju veidošanu audzēkņos. Ja jūs pārrunāsit ar skolēniem kāda vārāmā katla formu, tikai lai realizētu uzskatāmo mācīšanu, tad, salīdzinoši sakot, apraksiet viņu fantāziju. Pārrunājiet ar viņiem kādas grieķu vāzes formu un atstājiet pašiem pāreju no grieķu vāzes formas izpratnes arī uz parasta, triviāla vārāmā katla saprašanu, tad jūs darīsiet kaut ko labāku, nekā šodien bieži to dod uzskatāmā mācīšana. Jo šīs uzskatāmās mācības bieži ir nāvējošas tieši fantāzijai. Un tas nav negludums stundā, jums domājot tā, ka dažu labu lietu atstāj stundās neizrunātu, tā ka bērns tiek mudināts savos dvēseles spēkos nodarboties tālāk ar to, ko viņš stundā ir saņēmis. Nemaz nav labi gribēt stundā izskaidrot visu līdz pat pēdējam

punktiņam uz "I". Tad bērns iet no skolas, un viņam ir sajūta, ka viņš visu jau ir uztvēris, un tad meklē visādas blēņas. Bet ja jūs bērnam dodat fantāzijas dīglus, tad bērns paliek saistīts ar to, kas tika piedāvāts mācībās un mazāk meklē kādas blēņas. Ka mūsu bērni šodien kļūst par tādiem resgaļiem, tas saistīts tikai ar to, ka mēs pārāk daudz nodarbojamies ar nepareizu uzskatāmo mācīšanu un pārāk maz ar gribas un jūtu mācīšanu.

Bet vēl vienā citā veidā arī ir nepieciešams tiešām pilnīgi iekšēji dvēseliski saaugt kopā ar mācību plānu. Kad jūs saņemat bērnu pirmajos skolas gados, tad tā ir pavisam cita būtne nekā pēdējos skolas gados. Kad jūs saņemat bērnu pirmajos skolas gados, tad viņš vēl ir ļoti, ļoti miesisks, viņš vēl ir ļoti savā miesā. Kad jūs izlaižat bērnu no skolas, tad mums jābūt devušiem viņiem spējas vairs nebūt ar visām dvēseles šķiedrām fiziskajā miesā, būt kļuvušam neatkarīgam no miesas attiecībā uz domāšanu, jušanu un gribu. Ja jūs mēģināsi nedaudz intīmāk iedziļināties topošā cilvēka dabā, tad atklāsi, ka audzēkņiem, it īpaši, ja bērni pirmajos gados vēl nav izlaisti, vēl ir samērā veselīgi instinkti. Pirmajos skolas gados viņiem vēl gluži nav nosliece pārbaroties ar saldumiem un tamlīdzīgi. Viņiem vēl ir zināmi veselīgi instinkti par savu ēšanu, tāpat kā dzīvniekam, jo tas ir pilnīgi savā miesā, ir ļoti labi instinkti par savu barošanu. Dzīvnieks izvairās, tieši tādēļ, ka ir iekšā savā miesā, no tā, kas viņam ir kaitīgs. Vismaz tie ir izņēmuma gadījumi, ka dzīvnieku pasaulē izplatās tāds ļaunums kā alkohols, kas ir izplatījies cilvēku pasaulē. Tāda ļaunuma kā alkohols izplatīšanās ceļas tikai no tā, ka cilvēks ir tik garīga būtne un var kļūt neatkarīgs no sava miesiskuma. Jo miesiskumam savā saprātīgumā nekad nav nosliece, piemēram, kļūt par alkoholiķi. Tātad veselīgi ēšanas instinkti salīdzinoši vēl dzīvo bērnos pirmajos skolas gados. Tie izzūd; tie izzūd cilvēka attīstības dēļ līdz ar pēdējiem skolas gadiem. Un, kad cilvēkam ir pietuvojies dzimumbriedums, tad tas vienlaicīgi arī nozīmē, ka viņš ir zaudējis savus instinktus par ēšanu, ka viņam to, ko agrāk deva instinkti, ir jāaizvieto ar saprātu. Tādēļ ir tā, ka jūs zināmā mērā pēdējās ēšanas un veselības instinktu izpausmes vēl varat pārtvert topošā cilvēka pēdējos pamatskolas gados. Tur jūs tieši vēl tiekat klāt veselīgo ēšanas instinktu, augšanas instinktu un tā tālāk pēdējām izpausmēm. Vēlāk jūs vairs netiekat klāt pareizās uztura un veselības kopšanas iekšējai sajūšanai. Tādēļ tieši pēdējos pamatskolas gados piederas pamācīšana par cilvēka uzturu un veselības kopšanu. Tieši šajā nozīmē būtu jānodarbojas ar uzskatāmo mācīšanu. Jo šī uzskatāmā mācīšana var tiešām labi atbalstīt fantāziju. Lieciet bērnam priekšā šo trijotni, lieciet priekšā vai lieciet atcerēties, ka viņš šīs lietas jau ir redzējis – kādu vielu, kas būtiskajā ir ciete vai cukurs, vielu, kas galvenokārt ir tauki, vielu, kas galvenokārt ir olbaltums. Bērns to pazīst. Bet atgādiniet bērnam to, ka cilvēka organisma darbība būtiskajā ir atkarīga no šīm trim sastāvdaļām. Tad, tajā balstoties, pārejiet pie tā, lai bērnam pēdējos pamatskolas gados iztirzātu ēšanas noslēpumus. Tad precīzi aprakstiet viņam elpošanu un attīstiet visu to, kas attiecībā uz uzturu un elpošanu saistīts ar cilvēka veselības kopšanu. Jūs savai audzināšanai un savai mācīšanai ārkārtīgi daudz iegūsi ar to, ka uzsāksiet šo pamācību tieši šajos gados. Tur jūs tieši pārtverat veselības un uztura instinktu pēdējās instinktīvās atklāsmes. No tā nāk tas, ka jūs šajos gados bērnam varat mācīt ēšanas un veselības nosacījumus, ar savu mācīšanu nepadarot bērnu egoistisku visai vēlākajai dzīvei. Bērnam vēl ir dabiski instinktīvi izpildīt savas veselības un uztura nosacījumus. Tāpēc ar viņu var par to runāt, un šai runai vēl sitas pretī kaut kas no tā, kas cilvēkam ir dabisks un kas nepadara viņu egoistisku. Ja bērniem šajos gados uztura un veselības attiecības netiek mācītas, tad tās jāmacās pašiem vēlāk tikai lasot vai no citu pavēstītā. Kas par uztura un veselības attiecībām kaut kādā ceļā nonāk līdz cilvēkam vēlāk, pēc dzimumbrieduma, tas rada viņā egoismu. Nemaz citādāk nevar būt, kā radīt egoismu. Kad jūs lasāt uztura fizioloģiju, īsu veselības kopšanas noteikumu pārskatu, tad ar šīm studijām jūs padarāt sevi, tas vienkārši ir šīs lietas dabā, egoistiskāku nekā bijāt pirms tam. Šis egoisms, kas nepārtraukti izplūst no mūsu sapratnesveidīgās iepazīšanās ar mūsu pašu kopšanu, šim egoismam ir jātiek apkarotam tieši ar morāli. Ja mums

nevajadzētu sevi fiziski kopt, tad mums arī dvēseliski nevajadzētu nekādu morāli. Bet cilvēks vēlākajā dzīvē ir mazāk pakļauts šim egoisma briesmām, ja uztura un veselības mācību viņam pasniedz pēdējos pamatskolas gados, kur uztura jautājumu un veselības mācības pasniegšana vēl neiet egoismā, bet gan balstās uz dabisko cilvēkā.

Jūs redzat, cik lielā mērā tas skar dzīves jautājumus, lai cilvēkam kaut ko mācītu īstajā laika momentā. Jūs tiešām rūpējaties par visu dzīvi, ja mācāt cilvēkam īstajā brīdī pareizo. Dabiski, ka ar uztura un veselības mācību varētu cauraust septiņgadīgus vai astoņgadīgus bērnus, tas būtu vislabākais. Tad viņi apgūtu šo uztura un veselības mācību neegoistiskā veidā, jo tad viņi vispār vēl nezina, ka tā attiecas uz viņiem pašiem. Viņi apskatītu sevi pašu kā objektu, nevis kā subjektu. Bet viņi to vēl nesaprot; spriešanas spējas vēl nav tik tālu, ka varētu to saprast. Tādēļ jūs nevarat nodarboties ar uztura un veselības mācību šajos gados, tāpat tā jāuzglabā pēdējiem skolas gadiem, kur uztura un veselības iekšējo instinktu uguns jau izkvēlo, bet kur pretī šim izkvēlošajam instinktam jau ir spējas saprast to, kas tiek apskatīts. Ir iespējams pie katras izdevības vecākiem bērniem ļaut ieplūst kaut kam, kas attiecas uz veselības un uztura mācību. Dabaszinībās, fizikas, arī ģeogrāfijas stundās, pat vēsturē – visur var ieaust uztura un veselības mācību. Tā kļūst redzams, ka nav nepieciešams to ietvert skolas plānā kā mācību priekšmetu un ka daudz kam mācībās jādzīvo tā, ka ļauj tam tieši ieplūst stundās. Ja mums ir sapratne par to, kas bērnam būtu jāiemācās, tad katru dienu pats bērns vai bērnu kolektīvs, kas ir skolā, pasaka, kādi papildinājumi mums zināmā mērā jāiekļauj citās mācībās, ka mums kā skolotājiem tikai jāattīsta zināma attapība. Ja mēs esam dresēti par ģeogrāfijas vai vēstures priekšmeta skolotājiem, tad mēs šo attapību neattīstīsim, tad mēs tikai centīsimies no vēstures stundas sākuma līdz vēstures stundas beigām nodarboties tikai ar vēsturi. Un tad var iestāties tās ārkārtīgi nedabiskās attiecības, kuru postošās iedarbības uz dzīvi vēl pilnībā nemaz nav ņemtas vērā.

Tā ir intīma patiesība, ka mēs cilvēkam darām kaut ko labu, kaut ko, kas mazāk ļauj izcelties viņa egoismam, ja pasniedzam uztura un veselības mācību pēdējos pamatskolas gados, kā es jums to izskaidroju.

Bet te arī ir iespējams jau norādīt uz dažu labu lietu, kas caurauž visas mācības ar emocionālo, sajūtām. Un, ja jūs savai mācību vielai visur pievienojat kaut ko emocionālu, tad tas, ko ar mācībām vajadzētu sasniegt, paliek cauri visai dzīvei. Bet, ja jūs mācībās pēdējos pamatskolas gados veicināt tikai sapratnesveidīgo, intelektuālo, tad dzīvei no tā paliek ļoti maz. Tādēļ jums jāprāto par to, kā to, ko jūs pēdējos pamatskolas gados izveidojat ar fantāziju, vienlaicīgi cauraust ar emocionālo jūsos pašos. Jums jāmeģina ģeogrāfiju, vēsturi, dabaszinības pēdējos skolas gados pasniegt uzskatāmi, bet emocionāli uzskatāmi. Fantāzijveidīgajam jāpievienojas klāt emocionālajam.

Te jums tiešām pamatskolas mācību laiks attiecībā uz mācību plānu skaidri iedalās trīs daļās, kurām mēs esam izsekojuši: vispirms aptuveni līdz 9–jam gadam, kur mēs topošajai cilvēka būtībai galvenokārt mācām konvenciālo, rakstīšanu, lasīšanu; tad līdz 12–jam gadam, kur mēs topošajam cilvēkam dodam visu to, kas tāpat ir atvasināts no konvencionālā, kā no otras puses no tā, kas ir pamatots cilvēka paša spriešanas spējās. Un jūs taču redzējāt: mēs šajā skolas laikā liekam dzīvnieku mācību, augu mācību tādēļ, ka cilvēkam te vēl ir zināma instinktīva sajūta par radniecību, kas tur pastāv. Es jums didaktiskajā esmu parādījis, kā jums vajadzētu attīstīt sajūtu par cilvēka radniecību ar visām dabas valstībām, mācot par astoņkāji, peli, aitu. Mēs arī pielikām daudz puķu – un es ceru, tās nebūs velīgas, jo nesīs ziedus un augļus botānikā – lai attīstītu cilvēka radniecību ar augu valsti. Šīs lietas mums ar emocionāliem priekšstatiem ir jāattīsta pamatskolas mācību vidējā posmā, kad vēl pastāv instinkti par šādu radniecības–jušanu ar dzīvniekiem, ar augiem, kur galu galā tomēr, kaut arī tas nepaceltos spriestspējīgās apziņas parastajā gaišumā, cilvēks brīžam jūtas kā kaķis, brīžam kā vilks, brīžam kā lauva vai kā ērglis. Šī jušanās drīz kā vienam, drīz kā otram, tas tā ir tikai tūlīt pēc 9–ā gada. Pirms tam tas ir stiprāk izteikts, bet nevar tikt izprasts, jo tam vēl nav uztveres spēju. Ja

bērni nobriestu pavisam agri un jau 4 – 5 gadu vecumā daudz runātu no sevis, tad sevis salīdzinājumi ar ērgli, ar peli un tā tālāk bērniem būtu ļoti, ļoti bieži. Bet, ja mēs sākam mācīt dabaszinības ar 9 gadu vecumu tā, kā esam uz to norādījuši, tad tomēr vēl uzduramies bērņā daudzām radniecīgām, instinktīvām sajūtām. Vēlāk šis instinktīvais nobriest arī radniecības sajūšanai ar augu valsti. Tādēļ vispirms dabaszinības par dzīvnieku valstību, tad dabaszinības par augu valstību. Minerālus mēs tieši tādēļ atstājam pēdējos, ka ar tiem ir nepieciešama gandrīz tikai spriešanas spēja, un tā neapēlē pie kaut kā, ar ko cilvēks ir radniecīgs ar ārpasauli. Cilvēkam arī nav radniecības ar minerālu valstību. Viņam tā pirmām kārtām ir jāizšķīdina, kā es jums esmu to parādījis. Pat sāli cilvēks nepiecieš sevī neizšķīdinātu; tikko viņš to uzņem, tā tūdaļ ir jāizšķīdina. Tātad tas visādā ziņā atbilst cilvēka dabai – mācību plānu ierīkot tā, kā esam to ieskicējuši. Tas ir skaists līdzsvars vidējā pamatskolas posmā no 9 līdz 11 gadu vecumā starp instinktīvo un spriešanas spējām. Mēs visur varam pieņemt, ka bērns sniegs mums pretī sapratni, ja rēķināsimies ar zināmu instinktīvu sapratni, ja mēs – it īpaši dabaszinībās un botānikā – nekļūstam pārāk uzskatoši. Mums jāizvairās no ārējās analogizēšanas tieši attiecībā uz augu valsti, jo tas īstenībā ir pretēji dabiskajām sajūtām. Dabiskās sajūtas jau ir iekārtotas tā, ka augos tās meklē dvēseliskas īpašības; nevis ārējo cilvēka ķermeņa tēlu tajā vai citā kokā, bet gan dvēseliskas attiecības, kā mēs tikko tās mēģinājām konstatēt augu sistēmai.

Un tas, kas īstenībā ir spriešanas spējas, kurās mēs varam rēķināties ar saprātīgo, intelektuālo cilvēka saprašanu, tas pieder pamatskolas laika beigām. Tādēļ mēs izmantojam tieši 12–o gadu, kur lieta aiziet uz spriedošo saprašanu, lai ļautu tai saplūst ar to, kam vēl ir nepieciešams zināms instinkts, kuru tomēr jau ļoti stipri pārklāj spriešanas spēja. Tur zināmā mērā ir dvēseles vakara nokrēsla, ko mums jāpārvar ar spriešanas spēku.

Šajā laikā jāņem vērā, ka cilvēkam ir instinkts par procentu attiecībām, par to, kas ir ievācams, kas ir diskontā un tā tālāk. Tas apēlē pie instinktiem; bet mums to jau ir ļoti stipri jāpārskan ar spriešanas spēju, tādēļ attiecības, kas pastāv starp rēķināšanu un preču cirkulāciju, un īpašuma attiecībām, tātad procentu rēķinus, nodokļu rēķinus un tā tālāk, diskontu rēķinus un līdzīgus, ir jāpārceļ uz šo laiku.

Tas ir ļoti svarīgi, ka šos jēdzienus mēs bērnam nemācām par vēlu. Iemācīt viņam šos jēdzienus par vēlu īstenībā nozīmē – mācot rēķināties tikai ar viņa egoismu. Mēs vēl nerēķināties ar egoismu, ja cilvēkam tā ap 12 gadu vecumu iemācām aptvert kaut ko no maiņas un tamlīdzīgi, no tirgotāju rēķinu jēdzieniem un tā tālāk. Īsto grāmatvedību mēs varam tad darīt vēlāk; tur iekšā jau ir vairāk saprašanas. Bet iemācīt šos jēdzienus, tam ir liela nozīme šim laikam. Jo, kad bērns vēl ir tik jauns, vēl nerosās iekšējās patīgās jūtas par nodokļiem, vekseļu izrakstīšanu un tamlīdzīgi. Tirdzniecības skolā, kad cilvēks ir vecāks, tas jau kļūst tad riskantāk.

Tās ir tādas lietas, ko jums kā pasniedzotajam, kā mācošajam ir ļoti pamatīgi jāuzņem sevī. Tikai nemēģiniet darīt pārāk daudz, teiksim, augu aprakstīšanā. Tieši augu mācību mēģiniet pasniegt tā, ka vēl daudz paliek pāri skolēnu fantāzijai, ka bērns var fantāzijas pilni vēl daudz, daudz mācīties no sajūtām par to, kas kā dvēseliskas attiecības valda starp cilvēka dvēseli un augu pasauli. Kurš melš pārāk daudz niekus par uzskatāmo mācīšanu, tas tieši nezina, ka ir lietas, kuras cilvēkam jāiemāca, kuras tieši nav ārēji apskatāmas. Un, ja cilvēkam mēģina iemācīt ar uzskatāmo mācīšanu lietas, kuras īstenībā vajadzētu mācīt caur morālām, emocionālām iedarbībām uz viņu, tad tieši ar uzskatāmo mācīšanu viņam kaitē. Jo tieši to nedrīkst aizmirst, ka tīrā uzskate un uzskatāmība ir ļoti stipra piedeva mūsu materiālistiskajam noskaņojumam. Dabiski, ka tur, kur tā ir īstajā vietā, uzskate ir jāizmanto, bet nedrīkst uzskatē pārvērst to, kas ir piemērots tam, lai ļautu no skolotāja izplūst uz skolēnu morāli–sirsnīgai iedarbībai.

Tagad, es domāju, jūs esat apguvuši tik daudz, ka tiešām varat formēt mūsu mācību plānu.¹

¹ Ar to 1919. gada 5. septembrī noslēdzas Rūdolfā Šteinera iztīrzājumi. Nākamajā dienā viņš trīs mācību plāna lekcijās deva mācību mērķu ieskicējumu atsevišķiem mācību priekšmetiem dažādās vecuma pakāpēs atsevišķās klasēs; norādot arī uz priekšmetiem, kas var tikt saistīti viens ar otru.

Šī 14 dienu darba ar skolotājiem noslēgumā Rūdolfš Šteiners vēl teica noslēguma vārdus.

Noslēguma vārdi

Štutarte, 1919. gada 6. septembris.

Šodien es gribētu noslēgt šos apskatus, vēlreiz norādot uz to, ko es jums zināmā mērā gribētu likt pie sirds; tas ir, lai jūs pieturētos pie četrām lietām:

Pirmkārt, ka ar to, kā skolotājs gan kopumā, gan atsevišķajā uztver garīgi savu profesiju un ar veidu, kā viņš saka katru vārdu, kā attīsta katru atsevišķo jēdzienu, katru atsevišķo sajūtu, iedarbojas uz saviem skolēniem. Domājiet par to, ka skolotājam ir jābūt iniciatīvas cilvēkam, viņš nekad nedrīkst kļūt nevērīgs, tas ir, nebūt pilnīgi iekšā tajā, ko viņš skolā dara, kā viņš izturas attiecībā pret bērniem. Tas ir pirmais: skolotājam ir jābūt iniciatīvas cilvēkam gan lielajā, gan mazajā.

Otrais, mani mīlie draugi, ir, ka mums kā skolotājiem ir jāinteresējas par visu, kas ir pasaulē un kas skar cilvēkus. Mums kā skolotājiem ir jābūt interesei par visu pasaulīgo un visu cilvēcisko. Kaut kā noslēgties no tā, kas cilvēkam var būt interesants, tas būtu ļoti nožēlojami, ja tas notiktu ar skolotāju. Mums ir jāinteresējas gan par lielajām, gan par vismazākajām cilvēces darīšanām. Mums ir jāspēj interesēties gan par lielajām, gan par vismazākajām bērna darīšanām. Tas ir otrais: skolotājam ir jābūt cilvēkam, kam ir interese par visu pasaulīgo un cilvēcisko esamību.

Un trešais ir: skolotājam ir jābūt cilvēkam, kas sevī nekad neslēdz kompromisus ar nepatieso. Skolotājam ir jābūt iekšēji dziļi patiesam cilvēkam, viņš nekad nedrīkst slēgt kompromisus ar nepatieso, citādi mēs redzēsim, kā nepatiesais pa daudziem kanāliem ienāk it īpaši mūsu metodē, mūsu mācībās. Mūsu mācības tikai tad būs patiesā izpaudums, ja mēs ļoti rūpēsimies par to, lai sevī tiektos pēc patiesā.

Un tad kaut kas, ko ir vieglāk pateikt, nekā panākt, bet kas arī ir zelta likums skolotāja profesijai: skolotājs nekad nedrīkst kļūt par sausiņu vai saskābt. Nekļūt par sausiņu, saglabāt mundru dvēseles noskaņojumu! Neizkalst un nesaskābt! Tas ir tas, pēc kā jātiecas skolotājam.

Un es zinu, ja jūs to, ko mēs šajās četrpadsmit dienās esam apgaismojuši no visdažādākajām pusēm, būsiet pareizi uzņēmuši savās dvēselēs, tad tieši pa apkārtceļu caur sajūtu un gribas pasauli šķietami tālais pienāks jums ļoti tuvu, kad vadīsiet stundas. Es tieši šajās četrpadsmit dienās nepateicu neko citu, kā to, kas tad mācībās var tieši kļūt praktisks, ja ļausiet tam darboties jūsu dvēselēs. Bet valdorfskola būs atkarīga no tā, ka jūs paši savā iekšējā rīkosieties tā, ka lietām, ko tagad esam izskatījuši, tiešām ļausiet būt darbīgām savās dvēselēs.

Domājiet par to, ko esmu mēģinājis izskaidrot, lai novestu pie psiholoģiskas cilvēka apjēgšanas, proti, topošā cilvēka. Un ja jūs nezināt kā pasniegt mācībās vienu vai otru lietu, vai arī kad un kurā vietā, tad jums visur varēs rasties kāda ideja, doma par mācību izveidošanu, ja pareizi atcerēsieties to, kas ir bijis šajās dienās. Dabiski, ka daudzko būtu jāpasaka daudzas reizes vairāk, bet es taču arī negribu no jums iztaisīt mācošas mašīnas, bet gan brīvas, patstāvīgas skolotāju personības. Tā arī ir ticis ieturēts viss, kas jums ir ticis pasniegts pēdējās četrpadsmit dienās. Laika arī bija tik maz, ka pārējā ir jāapelē pie jūsu pašizliedzīgās, saprotošās darbības.

Bet vienmēr savukārt domājiet arī par to, kas tagad ir ticis izklāstīts cilvēka, proti, bērna sapraššanai. Tas varēs jums kalpot visos metodiskajos jautājumos.

Redziet, ja jūs to atcerēsieties, tad mūsu domas tiksies dažādajos šo četrpadsmit dienu impulsos. Jo es pats, to es varu jums apsolīt, atcerēšos. Jo atbildība par valdorfskolu ļoti guļas uz visiem tiem, kas piedalās tās ievadīšanā un iekārtošanā. Šai valdorfskolai ir jāizdodas! Ka tā izdosies, no tā daudz kas būs atkarīgs! Līdz ar tās izdošanos arī gara attīstībā, ko mums ir jāpārstāv, būs dots sava veida pierādījums.

Ja tagad noslēgumā es drīkstu pateikt dažus vārdus pats personiski, tad gribētu teikt: man pašam šī valdorfskola būs patiesi kā bērns, par kuru rūpēties. Un man vienmēr atkal un atkal savās domās būs ar rūpēm jāatgriežas pie šīs valdorfskolas. Bet mēs, ja

apskatām visu stāvokļa nopietnību, varam tiešām labi strādāt kopā. Turēsimies pie domas, kas piepilda mūsu sirdis, mūsu prātus: ka ar tagadnes garīgo kustību taču tāpat ir saistītas pasaules gaitas garīgās varas. Ja mēs ticam šīm labajām garīgajām varām, tad tās inspirējoši būs klāt mūsu esamībā, un mēs varēsim mācīt.*

* Tulkojis Edgars Grīnis, Ādažu Brīvā valdorfskola, 1999