

Rūdolfš Šteiners

**AUDZINĀŠANA UN MĀCĪŠANA
VADOTIES NO CILVĒKA IZZIŅAS**

Deviņas lekcijas Šutgartes
Brīvās valdorfskolas skolotājiem

*

Meditatīvi izstrādāta cilvēkmācība
Četras lekcijas 1920. gada 15. - 22. septembrī

Audzināšanas jautājumi nobriešanas vecumā
Par mācību māksliniecisku veidošanu
Divas lekcijas 1922. gada 21. un 22. jūnijā

Ierosmes skolotāja un audzinātāja
profesijas iekšējai izpratnei
Trīs lekcijas 1923. gada 15. un 16. oktobrī

GA 302a

1993
RUDOLF STEINER VERLAG
DORNAHA / ŠVEICE

SATURS

Meditatīvi izstrādāta cilvēkmācība

PIRMĀ LEKCIJA, Štutarte, 1920. gada 15. septembris 3

Rietumu ietekme uz Viduseiropu un zinātņu ietekme uz pedagogiju kā cēlonis toreizējam postam. Par Herberta Spensera pedagogiskajiem principiem un to pārvarēšanas nepieciešamību. Par zināšanu vērtību. Paša izaugsmes sajūta skolotājam, ejot cauri dažādajām klašu pakāpēm. Par skolotāja noskaņojumu un dažādo noskaņu (tragika, humors) uztveri klasē.

OTRĀ LEKCIJA, Štutarte, 1920. gada 16. septembris 10

Atsevišķo būtības locekļu atšķirīgā attīstība, ko parāda zobu maiņa un balss lūzums, kā arī dzimumbriedums. Plastiski-arhitektoniskā kopsakarība ar valodiski-muzikālo un to nozīme cilvēka veidola attīstībai. Šajā kopsakarībā: norādījumi uz dionīzisko un apollīnisko elementu, kā arī uz abiem pedagogiskajiem godbijības un entuziasma žestiem. Mūzikas nozīme dvēseles organisma veidošanā zemes un pēcnāves dzīvē. Par dažādo spēku iedarbību gleznojoši-zīmējošajā. Par eiritmijas būtību. Godbijība, entuziasms un sargājošā sajūta.

TREŠĀ LEKCIJA, Štutarte, 1920. gada 21. septembris 18

Atšķirība starp pedagogiju kā zinātņi un pedagogiju kā audzināšanas mākslu. Par nervu sistēmu un nepamatoto nervu iedalījumu sensitīvajos un motoriskajos. Saprastā uztveršana (redzes orgāns), saprašana (ritmiskā sistēma) un iekšējā pārstrādāšana (vielmiņas sistēma). Muzikālā, respektīvi, skanošā vispār izjušana. Par runāšanas norisi un tās kopsakarību ar krāsu izjušanu. Par eiritmijas būtību. Par izjūtām eiritmiju izpildošajam un skatītājam. Par meditācijas jēgu.

CETURTĀ LEKCIJA, Štutarte, 1920. gada 22. septembris 25

Ēteriskā ķermeņa piedzimšana un inteliģences atbrīvošanās no fiziskās miesas. Astrālā ķermeņa dzimšana. Mākslinieciska audzināšana kopsakarībā ar Es iekļaušanās procesu cilvēka organizācijā un atbilstoši metodiski un didaktiski norādījumi: piemēri no mūzikas, valodas, vēstures un zīmēšanas mācīšanas. Bērna attīstība līdz dzimumbriedumam kā kosmiski-plastisko un kosmiski-muzikālo spēku mijiedarbība. Galva un tās pirms-, attiecīgi, pēcdzemdību attīstība.

Audzināšanas jautājumi nobriešanas vecumā

Par mācību māksliniecisku veidošanu

PIRMĀ LEKCIJA, Štutarte, 1922. gada 21. jūnijā 35

9./10. klase: pāreja no zināšanas uz izzināšanu, attēlota ar piemēru, kā mācīt par Cēzaru un Gēti. Interese par ārpusauli. Vara un erotika kā izpausme intereses trūkumam par pasauli. Abstrakcija un tēlainums, uzskatāmi parādīti matemātikas mācīšanā (Pitagora un Karno teorēmas). Par skolotāja nostāju un izvairīšanos no latentām vājībām. Nogurdinošais skepticisms un pesimisms. Par apiešanos ar erotiku.

OTRĀ LEKCIJA, Štutarte, 1922. gada 22. jūnijā 42

Skolotāja pamatsajūta: godbijība bērna individualitātes priekšā. Par nepieciešamību novākt kavēkļus fiziskajā un ēteriskajā organismā. Kāpēc bērni

nogurst. Tēlainība kā metodisks princips. Tēlainības morāli-raksturojošais. Par mākslinieciskas izjūtas nepieciešamību, attēlots ar piemēru, kā apieties ar tāfeli. Temperamenti un karma. Mākslinieciskā fizionomika. Fiziskais organisms un gars. Par skolotāja pareizajām autoritatīvajām attiecībām pret skolēniem.

Ierosmes skolotāja un audzinātāja profesijas iekšējai izpratnei

- PIRMĀ LEKCIJA, Štutgarte, 1923. gada 15. oktobrī 52
- Audzinātājs kā vingrotājs (Grieķija), retors (Roma un viduslaiki) un doktors (jaunie laiki). Priekšnosacījumi šodienas skolotājam: garīgots ģimnasts, caurdvēseļots retors, dzīvīgs kļuvis garīdznieks. Kritiskas piezīmes par mūsdienu zinātņi un ierosmes dzīvīgai didaktikai un metodikai, attēlotas ar piemēru par mācīšanu par kartupeļiem, tauriņa attīstību un kurkuļiem. Ko var darīt pret garlaicību mācībās.*
- OTRĀ LEKCIJA, Štutgarte, 1923. gada 16. oktobrī..... 60
- Par atšķirību starp mākslīgu entuziasmu un entuziasmu, kurš izriet no attieksmes pret lietu. Par dziedināšanas aspekta pazušānu audzināšanā un nepieciešamību atkal sasaistīt dziedināšanu ar audzināšanu. Četru spēku attīstīšana, kuros cilvēks dzīvo: kustēšanās, gremošana, ritmiskā un nervu-maņu darbība. Dziedinošo iedarbību atzīšana ārējā un iekšējā ēterā, kā arī astrālajā kā pamats terapijai. Audzināšanas spēki kā ārstēšanas spēku metamorfoze. Par jēdzieniem patiess un aplams, vesels un slims. Cilvēka elpošanas process. Entuziasms un atbildības sajūta.*
- TREŠĀ LEKCIJA, Štutgarte, 1923. gada 16. oktobrī..... 67
- Cilvēka kustības kā nepastarpināts gara iejaukšanās iedarbība. Par oglekļa, slāpekļa un ciāna savienojumiem saistībā ar kustību norisi. Mīlestība pret skolotāju un tās nozīme dzīves vidusposmā. Skolotāja trīs sejas. Spriedze starp patiesību un pienākumu, uzskatāmi parādīta ar kādu tiesas procesu pret Mahatmu Gandiju. "Laikam atbilstoši" vai "dzīvot patiesībā": par Mihaela cīņu ar pūķi.*
- Rūdolfā Šteinerā meditācija Štutgartes valdorfskolas skolotājiem 74
1923. gada 17. oktobrī
- Norādes 75

*Par Rūdolfu Šteineru lekciju
publikācijām*

Rūdolfu Šteineru (1861-1925) kopoto rakstu izdevums iedalās trīs lielos nodalījumos: raksti - lekcijas - mākslinieciskais darbs (skat. pārskatu katalogā).

Par daudzajām no 1900. līdz 1924. gadam gan publiski, gan Teozofiskās, vēlāk Antropozofiskās biedrības biedriem brīvi nolasītajām lekcijām sākotnēji Rūdolfš Šteiners negribēja, lai tās tiktu fiksētas rakstiski, jo viņš tās esot iecerējis kā "mutiskas, nevis kā iespiešanai paredzētas". Bet pēc tam, kad pieaugoši sāka izplatīties nepilnīgi un kļūdaini klausītāju pieraksti, viņš jutās spiests noregulēt pierakstīšanu. Šo uzdevumu viņš uzticēja Marijai Šteineri - fon Sivers. Viņas pienākumos ietilpa stenogrāfistu noteikšana, pierakstu pārvaldīšana un nepieciešamā tekstu caurskatīšana iespiešanai. Tā kā Rūdolfš Šteiners laika trūkuma dēļ tikai ļoti nedaudzos gadījumos pats varēja koriģēt pierakstus, tad attiecībā pret visām lekciju publikācijām ir jāņem vērā viņa atruna: "Ir jātiek ņemtam vērā, ka manis nepārskatītajos tekstos var būt kļūdas."

Par attiecībām starp lekcijām biedriem, kuras iesākumā bija pieejamas tikai kā internas manuskriptu publikācijas, un publiskajiem rakstiem Rūdolfš Šteiners izsakās savā autobiogrāfijā "Manas dzīves gaita"(35. nod.). Atbilstošais citāts ir iespiests šī sējuma noslēgumā. Tur teiktais ir spēkā arī attiecībā uz kursiem atsevišķās nozarēs, kuri bija vērsti pie ierobežota, ar garazinātnes pamatiem pazīstama dalībnieku loka.

Pēc Marijas Šteineres nāves (1867-1948), atbilstoši viņas vadlīnijām, tika uzsākta Rūdolfu Šteineru kopoto rakstu izdošana. Šis sējums veido šo kopoto rakstu sastāvdaļu. Ciktāl nepieciešams, tuvākas norādes par teksta avotiem ir atrodamas piezīmju sākumā.

PIRMĀ LEKCIJA

Štutarte, 1920. gada 15. septembris

Rietumu ietekme uz Viduseiropu un zinātņu ietekme uz pedagogiju kā cēlonis toreizējam postam. Par Herberta Spensera pedagogiskajiem principiem un to pārvarēšanas nepieciešamību. Par zināšanu vērtību. Paša izaugsmes sajūta skolotājam, ejot cauri dažādajām klašu pakāpēm. Par skolotāja noskaņojumu un dažādo noskaņu (tragika, humors) uztveri klasē.

Mani mīlie draugi, pastāvēja nodoms šajās dienās, ko es varu šeit pavadīt, dot jums sava veida papildinājumu tam, ko es šeit izklāstīju ievada pedagogiskajosursos pagājušajā gadā. Tikai šīs dienas ir tik nedaudzas, un pēc tā, ko es tieši tagad esmu uzsācis, man ir tik daudz pienākumu šajās nākamajās dienās, ka nav iespējams runāt par kādu programmu un ka es īstenībā pat nevaru pateikt, vai būs turpinājums šodienas pieticīgajiem ievadvārdiem.

Par ko es šodien gribētu runāt šajā ievadā, ir tas, ka iepriekšējā gada izklāstam es gribētu jums šo to pievienot par pašiem skolotājiem un audzinātājiem. Dabiski, ka tas, ko es teikšu tieši attiecībā uz skolotāja būtību, ir domāts caurcaurēm aforistiski, un īstenībā tā, ka tam savu veidolu pakāpeniski un pamazām vajadzētu pieņemt jūsos pašos, ka tam zināmā mērā vajadzētu tikt izstrādātam tālāk caur jūsu pašu domāšanu un sajūtām. Ir taču tieši attiecībā uz skolotājiem jāpievērš uzmanību tam - un mēs, kad es pievērsu tam uzmanību, stāvam uz antropozofiski orientētās garazinātnes pamata un gribam no tās formēt tieši mūsu laikam nepieciešamo pedagogiju - ir pirmām kārtām jāpievērš uzmanību tam, ka skolotājam īstenībā patiešām vajadzētu būt sajūtai, izjūtai par to, kāda ir ezotēriskā būtība kā tāda. Mūsu šodienas laikā, demokrātijas laikā, publicistikas laikā lietu stāvoklis ir tāds, ka par to, kas īstenībā ir domāts ar ezotēriku, gandrīz nav īstas, patiesas sajūtas; jo šodien domā, ka, kas ir paties, tas ir paties, un kas ir pareizs, tas ir pareizs, un patieso un pareizo, kad tas kaut kādā veidā ir formulēts, tad vajadzētu tajā formā, kā iedomājas to pareizi formulētu, izrunāt visas pasaules priekšā. Bet reālajā dzīvē tā tas nav; reālajā dzīvē šīs lietas izturas pilnīgi citādi. Reālajā dzīvē pirmām kārtām notiek tā, ka zināmas iedarbības var attīstīt tikai, ja impulsus šīm iedarbībām zināmā mērā glabā dvēselē kā svētāko slepeno īpašumu. Un it īpaši skolotājam būtu nepieciešams daudz ko glabāt kā svētu slepenu īpašumu un apskatīt to tā, ka īstenībā tas spēlē kādu lomu tikai tajās apspriešanās, tajos iztirzājumos, kas tiek piekoptas pašu skolotāju lokā. Iesākumā šāds teikums īstenībā nešķiet īpaši saprotams un tomēr - tas kļūs jums saprotams. Man būtu daudz jāpasaka, ja gribētu jums to padarīt saprotamu, bet iesākumā jums tas kļūs saprotams, ja es teikšu jums sekojošo.

Šim teikumam, ko es tikko minēju, tam šodien vienlaikus ir aptveroša pasaulcivilizējoša nozīme. Kad mēs šodien domājam par jaunatnes audzināšanu, mums vienmēr ir jāpatur acīs, ka mēs strādājam ar nākošās paaudzes sajūtām, priekšstatiem, gribas impulsiem; mums ir jābūt skaidram, ka mums, izejot no tagadnes, ir jāaudzina šo nākamo paaudzi noteiktiem uzdevumiem, kam nu reiz ir jātieka paveiktiem tikai cilvēces nākotnē. Ja kaut ko tā nostāda, tad tūdaļ rodas jautājums: no kā tas īstenībā ir atkarīgs, ka cilvēce patlaban ir nonākusi tādā plaši izplatītā postā, kādā tā šodien stāv? - Cilvēce šajā postā ir nonākusi tādēļ, ka tā būtiskajā īstenībā ir kļuvusi atkarīga, caur un cauri kļuvusi atkarīga no īpašā rietumu cilvēka priekšstatīšanās un sajūtu veida. Un var teikt: ja kāds šodien Viduseiropā runā, piemēram, par Fihti, Herderu vai pat par Gēti, tad visbiežāk, pamatā ņemot, ja viņš ir piederīgs ārējai publiskajai dzīvei, kā publicists vai populārs rakstnieks, vai tamlīdzīgi, tad ir daudz tālāk no tā, kas kā īsts garīgais impulss dzīvo Filtes, Herdera vai Gētes darbos, nekā viņš - ja dzīvo un darbojas Berlīnē vai Vīnē - ir attālināts no tā, kas šodien tiek sajūsts un domāts Londonā, Parīzē, Ņujorkā vai Čikāgā. Pakāpeniski tās lietas ir izrādījušās tādas, ka rietumu tautu pasaules uzskata impulsi pamatā ņemot ir pārpludinājuši visu mūsu civilizāciju, ka visa mūsu sabiedriskā dzīve norit šo rietumu tautu pasaules uzskata impulsos. Un ir jāpasaka, ka it īpašā mērā tā tas ir audzināšanas mākslā; jo, pamatā ņemot, Viduseiropas tautas no 19. gadsimta

pēdējās trešdaļas visās šādās darīšanās ir gājušas skolā pie Rietumu tautām. Šodien cilvēkiem, kas starp citu diskutē arī par audzināšanas jautājumiem, šķiet kaut kas pilnīgi pašsaprotams, kustēties domāšanas veidā, kas nāk no turienes. Ja jūs gribēsiet izsekot, kur ir pirmavots visam, kas šodien Viduseiropā tiek uzskatīts par saprātīgu attiecībā uz pedagogiju, tad varat to atrast, piemēram, pie *Herberta Spencera* vai līdzīgiem ļaudīm. Ceļi, kas ir ļoti daudzveidīgi, pa kuriem tādi uzskati kā Spenseram vai līdzīgi ir nonākuši Viduseiropas garīgos jautājumus noteicošās pasaules galvās, netiek izsekoti. Bet tādi ceļi pastāv, tādi ceļi ir. Un ja ņem šāda pedagoģiskā virziena garu - es negribu piešķirt īpašu vērtību detaļām - pedagoģijas garu, kāds tas piemēram ir Fihtem, ja ņem šo garu, tad tas šodien ir ne tikai caurcaurēm atšķirīgs no tā, kas šodien vispār tiek uzskatīta par saprātīgu pedagogiju, bet gan tā lieta ir tāda, ka tagadnes cilvēki gandrīz nav spējīgi ienest savas dvēseles tādos domāšanas un sajūtu virzienos, lai tas, ko bija domājuši Fihte vai Herders, patiešām varētu tikt saprasts tā, ka tas varētu rast kādu turpinājumu. Tā mēs šodien pedagoģijas, proti, pedagoģiskās mākslas jomā piedzīvojam, ka par pamatprincipu ir kļuvis tieši pretējais tam, kam vajadzētu būt. Es gribētu norādīt uz kādu iztīrījumu, kas nāk no Spensera.

Spensers domā, ka uzskatāmās mācības vajadzētu veidot tā, lai tās pārietu dabas pētnieka pētījumos un zinātņu vīru pētījumu metodēs. Kam tā tad vajadzētu tikt darītam skolā? Pēc tā mums skolā bērnus vajadzētu mācīt tā, lai viņi, kad būs paaugušies un radīsies izdevība turpināt to, ko viņi no mums skolā ir uzzinājuši par minerāliem, augiem, dzīvniekiem un tā tālāk, lai viņi varētu kļūt par īstiem dabas pētniekiem vai filozofiem. Protams, kaut ko tādu šodien daudzējādi apstrīd, bet praksē pilnībā izturas tā, kā tas tikko tika attēlots. Tā rīkojas tā jau iemesla dēļ, ka tam atbilstoši ir izveidotas mūsu mācību grāmatas un ka neviens nedomā par to, lai šīs mācību grāmatas mainītu, izveidotu citādi vai atceltu. Jo mūsdienās tās lietas ir tādas, ka, piemēram, mācību grāmatas botānikā ir sastādītas drīzāk nākamajam botāniķim, bet nevis cilvēkam vispār; un tāpat mācību grāmatas zooloģijā ir ieturētas tā, ka tās ir rakstītas nākamajam zoologam, bet nevis kādam cilvēkam vispār.

Te nu ir tas īpatnējais, ka mūsdienās būtu jātiecas tieši uz pretējo tam, ko Spensers nostāda kā patiesu pedagoģijas principu. Mēs nevaram tautskolas mācībās iedomāties lielāku kļūdu, kā audzināt bērnus tā, kā to prasa kāda priekšmeta apskata veids, piemēram, attiecībā uz augiem un dzīvniekiem, kas varētu tikt turpināts tā, lai no bērna vēlāk varētu iznākt botāniķis vai zoologs. Tieši pretēji, ja mācības varētu iekārtot tā, lai mācītu lietas par augiem un dzīvniekiem tā, lai novērstu, ka bērni kļūtu par botāniķiem vai zoologiem, tad būtu trāpīts daudz pareizāk nekā ar Spensera principu. Jo nekad nevajadzētu kļūt par botāniķi vai zoologu caur to, ko viņš mācās tautskolā; par botāniķi vai zoologu cilvēkam vajadzētu kļūt tikai savu īpašo dotību dēļ, kas vienkārši parādās selekcijā, kam vajadzētu izrietēt dzīves laikā no pareizas pedagoģiskās mākslas. Savu dotību dēļ! Tas ir, ja viņam ir dotības kļūt par botāniķi, viņš var kļūt par botāniķi; ja viņam ir dotības zooloģijā, viņš var kļūt par zoologu. Tam ir jāseko no attiecīgā cilvēka dotībām, tas ir, no noteiktās karmas, no sava likteņa likuma. Tam ir jānotiek tā, ka mēs atzīstam: tajā sēž botāniķis, tajā sēž zoologs. Tas nekad nedrīkst iznākt tā, ka tautskolas mācības kaut kā būtu sagatavošana šai speciālajai zinātņu nozarei. Bet padomājiet, kas pēdējā laikā ir noticis: ir noticis tas, ka pedagoģiju diemžēl ir uztaisījuši mūsu zinātnieki. Ļaudis, kas caurcaurēm ir pieraduši domāt zinātniski, ir uztaisījuši pedagogiju, ir līdzdarbojušies svarīgākajā, kas ir pedagoģijā. Tas ir, pastāvēja viedoklis, ka skolotājam kā tādām esot kaut kāds sakars ar zinātnieku; tieši zinātniskā izglītība tika paņemta skolotāju izglītošanai, kurpretī tām abām ir jābūt caur un cauri dažādām lietām. Ja skolotājs kļūst par zinātnieku, ja viņš pievēršas tam, lai šaurākā nozīmē domātu zinātniski - to viņš var darīt kā privātpersona, bet nedrīkst, būdams skolotājs - tad viņam ar pilnām tiesībām notiek kaut kas, kas parādās ļoti bieži: ka skolotājs savā klasē, starp saviem skolēniem vai savu kolēģu vidū kļūst par sava veida komisku figūru, ka par viņu tiek triekti joki. Gētes "baccalaureus" augstākajā pakāpē nav nemaz tik liels retums, kā tas parasti varētu šķist.

Un pamatā ņemot, ja šodien jautā: vai būtu vairāk jānostājas skolotāja pusē, ja skolēni par viņu triec jokus, vai vairāk skolēnu pusē? - tad tagadējos pedagoģiskajos apstākļos gribētos vairāk nostāties skolēnu pusē. Jo tas, pie kā tas viss ir novedis, tas vislabāk parādās mūsu universitātēs. Kas īstenībā ir mūsu universitātes? Vai tās ir mācību iestādes nobriedušiem jauniešiem vai tās ir pētniecības iestādes? Tās grib būt abas, un tieši tādēļ ir kļuvušas par to karikatūru, kādas tās šodien ir. Un parasti vēl pat kā īpašu mūsu universitāšu priekšrocību izceļ to, ka tās vienlaikus ir mācību iestādes un pētniecības institūti. Bet tieši tādēļ pirmām kārtām augstākajās mācību iestādēs ienāk visas tās nejēdzības, kas nāk pāri arī tieši pedagoģijai, ja to veido zinātnieki. Un tad šī nejēdzība izplatās uz leju līdz pat vidējai skolai un galu galā arī līdz pat tautskolai. Tas ir tas, kas nevar tikt par daudz pārdomāts: ka pedagoģiskajai mākslai ir jānāk no dzīves, un nav jānāk no abstraktas zinātniskās domāšanas.

Tas nu ir tas īpatnējais, ka vispirms no rietumu izglītības nāk tieši tas, ko varētu saukt par zinātniski, pat dabaszinātniski orientētu pedagoģiju, un ka, ja mēs atceramies to, kas bija *Herdera*, *Fihtes*, *Jean Paul*, *Šillera* un līdzīgu dižgaru darbos, ka tas viss īstenībā ir aizmirsta dzīves pedagoģija, nepastarpināti no dzīves smelta pedagoģija.

Bet ir šī Viduseiropas tautu pasaulvēsturiskā profesija tomēr kopt šo pedagoģiju, zināmā mērā kopt šo pedagoģiju kā savu ezotērisko uzdevumu. Jo daudz kas cilvēcei varēs kļūt kopīgs un ir jākļūst tādām, ja nākotnē ir jāiestājas sociālās situācijas uzlabojumam. Bet to, kas nāk tieši no pavisam konkrētās Viduseiropas garīgās izglītības attiecībā uz pedagoģisko mākslu, to rietumu tautas nevarēs saprast; tieši pretēji, tas kaitinās. To viņām var pateikt tikai tad, kad tās izlems nostāties uz garazinātnes ezotēriskā pamata. Attiecībā uz visām tām lietām, kas pēdējos 40 gados Vācijā ir uzlūkotas ar tādu lepnumu, attiecībā uz visām šīm lietām, kurās Vācijā ir uzrādīts tik liels uzplaukums, Vācija ir zudusi. Tas pāriet rietumu tautu kundzībā. Tur neko nevar darīt, un mēs varam tikai cerēt izsaukt tik daudz sapratnes par sociālā organisma trīsdalījumu, ka rietumu tautas ielaidīsies uz šo sapratni.

Bet attiecībā uz to, kas ir dodams tieši pedagoģiskajai mākslai, mums ir ko dot pasaulei tieši no Viduseiropas, ko nevar dot neviens cits - ne Orients, ne Rietumi. Bet mums ir jāprot to paturēt tajā lokā, kas var to saprast; mums ir jāprot to tur glabāt ar zināmu uzticību un ir jāzina, ka šī sargāšana ir tas, kas tieši noved pie šīs lietas iedarbīguma. Ir precīzi jāzina, par kādām lietām zināmu cilvēku priekšā ir jāklusē, ja grib sasniegt kādu iedarbību. Bet mums pirmām kārtām ir jābūt skaidrībā par to, ka mēs nedrīkstam cerēt sagaidīt kaut kādu ietekmi no tā domāšanas veida, kas, nākot no rietumiem, dažām modernās civilizācijas nozarēm ir vienkārši neaizstājams. Mums ir jāzina, ka mums nav ne uz ko jācer no šīs puses tam, ko mums būtu jākopj kā pedagoģisko mākslu.

Ir kāds Herberta Spensera raksts par audzināšanu. Šis raksts ir ārkārtīgi interesants. Spensers tajā uzstāda veselu virkni pamatideju, "principu", kā viņš tos sauc, par cilvēka intelektuālo audzināšanu. No šiem principiem vienu viņš pārstāv īpaši asi: mācībās nekad nevajagot iziet no abstraktā, bet gan vienmēr sākt ar konkrēto, vienmēr vajagot izstrādāt sākumu no atsevišķa gadījuma. Nu viņš raksta savu grāmatu par audzināšanu. Tajā pašā iesākumā, pirms vēl pieskarties kaut kam konkrētam, stāv visbriesmīgākais abstraktais jūklis, patiešām vieni vienīgi abstrakti tukši salmi, un šis vīrs nepamana, ka iztīrā principu, ko uzskata par obligātu, un ka pats seko tieši šī principa pretstatam. Te mums ir piemērs, ka liels, toni nosakošs mūsdienu filozofs stāv pilnīgā pretrunā ar to, ko pats tieši piedāvā.

Jūs pagājušajā gadā jau redzējāt, ka mūsu pedagoģijai nav jāveidojas uz abstraktiem audzināšanas principiem, uz šo vai to, kas var tikt pateikts, piemēram: bērnam nevajag kaut ko mācīt no ārienes, bet gan būtu jāattīsta bērna individualitāti un tā tālāk. Jūs zināt, ka mūsu pedagoģiskajai mākslai ir jāveidojas no patiesas iejušanās bērna būtībā, ka tai ir jāveidojas visplašākajā nozīmē no topošā cilvēka izziņas. Un mēs pirmajosursos un tad vēlāk skolotāju konferencēs esam sanesuši kopā pietiekami daudz par topošā cilvēka būtību. Ja mēs kā skolotāji varam ielaisties uz šo topošā cilvēka būtību, tad no šīs topošā cilvēka būtības izziņas

mums jau uzplaukst, kā mums rīkoties. Mums šajā nozīmē kā skolotājiem ir jāklūst par māksliniekiem. Tāpat kā māksliniekam ir pilnīgi neiespējami paņemt rokā kādu estētikas grāmatu, lai pēc estētiķa principiem gleznotu vai veidotu skulptūru, tāpat skolotājam vajadzētu būt pilnīgi neiespējami lietot kādu no pedagoģiskajām pamācībām, lai mācītu. Bet kas skolotājam ir vajadzīgs, ir patiess ieskats tajā, kas tad īsti ir cilvēks; par ko viņš kļūst, kad attīstība izies cauri bērnībai. Te galvenokārt ir nepieciešams, ka mums būtu skaidrs: mēs mācām, teiksim, iesākumā 1. klasē sešus, septiņus gadus vecus bērnus. Nu, mūsu mācības būs sliktas katru reizi, nebūs izpildījušas savu uzdevumu katru reizi, ja mēs, pēc tam kad esam vienu gadu ar šo 1. klasi nodarbojušies, šī pirmā gada beigās neteiksim: kurš tad te īstenībā ir visvairāk iemācījies? Tas esmu es, skolotājs! - Ja mēs sev varam teikt apmēram tā: man mācību gada sākumā bija lieliski pedagoģiskie principi, es esmu sekojis labākajiem pedagoģijas meistariem, es esmu izdarījis visu, lai īstenotu šos pedagoģiskos principus - un ja nu kāds patiešām to būtu izdarījis, tad pilnīgi noteikti viņš būtu mācījies slikti. Bet pilnīgi noteikti kāds būtu mācījies vislabāk, ja katru rītu klasē ir iets trīcot un drebot un nemaz tik ļoti nepaļaujoties uz sevi, bet tad gada beigās sakot: tu pats īstenībā šajā laikā esi iemācījies visvairāk - jo tas, ka var pateikt: tu pats esi iemācījies visvairāk, ir atkarīgs no tā, kā tu esi rīkojies. Tas atkarīgs no tā, kas īstenībā ir izdarīts, atkarīgs no tā, ka nepārtraukti ir bijusi sajūta: tu audz, audzinot bērnus. Tu mēģini vārda cēlākajā nozīmē, tu īstenībā nespēj īpaši daudz; bet tevī aug zināms spēks, strādājot kopā ar bērniem. - Tad dažreiz būs sajūta: ar tiem vai citiem bērniem neko daudz nevar iesākt; bet tu tomēr esi pūlējies. No citiem bērniem viņu īpašo dotību dēļ šo vai to tu būsi uzzinājis. Īsumā, tu esi pavisam citāds pēc šīs kampaņas, nekā biji pirms tās. Un tu esi iemācījies to, ko pirms gada, kad sākās mācības, tu vēl neprati, nezināji. Tad skolas gada beigās saka: jā, tikai tagad tu īstenībā zini to, ko vajadzēja izdarīt! - Tā ir pavisam reāla sajūta. Un tur ir apraksts kāds noslēpums. Ja jūs skolas gada sākumā patiešām būtu pratuši visu, ko tagad protat gada beigās, tad jūs būtu slikti mācījuši. Labi jūs mācījāt tādēļ, ka esat to tikai tad izstrādājuši! Tātad padomājiet, man jāliek jums priekšā šādu paradoksu, ka labi jūs esat mācījuši, ja neesat zinājuši to, ko esat iemācījušies gada beigās, un ka būtu bijis kaitīgi, ja jūs jau gada sākumā būtu zinājuši to, ko esat iemācījušies gada beigās. Īpatnējs paradokss!

Daudziem cilvēkiem ir svarīgi to zināt; bet vissvarīgāk ir to zināt skolotājam. Jo tas ir viens vispārējās patiesības un izziņas speciālgadījums: zināšanām kā tādām, pilnīgi vienalga uz ko tās attiecas, zināšanām, ko var ietvert abstraktos principos, ko var iekšēji atsaukt atmiņā kā idejas, šīm zināšanām nevar būt nekādas praktiskas vērtības. Praktiska vērtība ir tikai tam, kas ved uz šīm zināšanām, kas ir tikai ceļā uz šīm zināšanām. Jo tās zināšanas, ko mēs iemantojam tā, kā mums ir zināšanas, kad gadu esam mācījuši, šīm zināšanām vērtība ir tikai pēc cilvēka nāves. Šīs zināšanas, tās tikai pēc cilvēka nāves ieiet tādā realitātē, ka tad atkal var veidot tālāk cilvēku, ka tās var veidot tālāk tieši individuālo cilvēku. Dzīvē vērtības nav gatavajām zināšanām, bet gan darbam, kas ved uz gatavām zināšanām; un it īpaši pedagoģiskajā mākslā šim darbam piemīt pavisam īpaša vērtība. Te īstenībā ir tāpat kā mākslās. Es neticu, ka kāds, kurš patiešām ir mākslinieks, pēc darba noslēgšanas, neteiktu sev: īstenībā tikai tagad tu varētu. Es nedomāju, ka kāds, kurš ir īsts mākslinieks, būtu apmierināts ar kādu darbu, kas ir radīts. Viņam var būt zināma pašsaprotama egoistiska pietāte pret to, ko viņš ir radījis, bet īstenībā viņš nevar būt ar to apmierināts. Tas, kurš to ir veidojis, īstenībā taču arī zaudē lielu daļu intereses par mākslas darbu, kurš ir pabeigts. Šīs intereses zudums ceļas no tā īpatnējā zināšanu veida, ko mēs iemantojam situācijā, kad kaut ko veidojam; un no otras puses tieši dzīvais, dzīvi plaukstošais ir tajā, kas vēl nav pārgājis zināšanās.

Un tā galu galā ir ar visu cilvēka organizāciju. Mūsu galva ir tik gatava, cik vien kaut kas var būt gatavs, jo to ir formējuši mūsu agrākās Zemes dzīves spēki, tā ir pārgatavojusies. Cilvēku galvas visas ir pārgatavojušās - arī nenobriedušās. Bet mūsu pārējā organizācija, tā ir tāda, ka tā dod tikai dīgli mūsu nākamās Zemes dzīves galvai; tā ir dīgstoša un plaukstoša, bet tā ir kaut kas negatavs. Mūsu pārējā organizācija ir kaut kas, kas līdz pat mūsu nāvei īstenībā neparāda savu īsto veidolu, proti, to spēku veidolu, kas tajā darbojas. Un ka tieši mūsu pārējā

organizācijā ir mutuļojošā dzīvība, to parāda tās konstitūcija: pārkaulošanās šajā pārējā organismā ir ierobežota līdz minimumam, attiecībā uz galvu tā ir uzskrūvēta līdz maksimumam.

Šis īpatnējais iekšējās pieticības veids, šī paša tapšanas, izaugsmes sajūta - tas ir tas, kam ir jānes skolotāju; jo no šīs sajūtas nāk vairāk, nekā no jebkura abstrakta principa. Ja mēs stāvam savā klasē tā, ka apzināmies: tas ir labi, ka mēs visu darām nepilnīgi, jo caur to viss dzīvo - tad mēs mācām labi. Ja turpretī mēs stāvam klasē tā, ka nemitīgi pašapmierinātības pilni "aplaizām pirkstiņus" no mūsu pedagoģiskās pilnības, tad pilnīgi droši mēs mācām slikti.

Bet tagad iedomājieties, ka notiek tā, ka jūs vispirms nodrošināt mācīšanu 1. klasē, tad 2. klasē, 3. klasē un tā tālāk, tā ka jūs patiešām esat pārdzīvojuši visu, kas tur ir jāpārdzīvo kā uztraukumi, reizēm vilšanās, manis dēļ, arī panākumi. Iedomājieties, ka jūs esat izgājis uz augšu cauri visām tautskolas klasēm, jūs katra gada beigās esat ar sevi runājis tādā noskaņojumā, kā es to tikko attēloju, un nu jūs atkal ceļojat uz leju, manis pēc, no 8. klases uz 1. klasi. Jā, tagad, tā varētu šķist, ir taču jāsaka: jā, tagad gan es sāksu ar to, ko esmu iemācījies, tagad es patiešām to pratīšu un zināšu, tagad es būšu teicams skolotājs! Bet tā tas nebūs. Pieredze parādīs jūsu dvēselei kaut ko pilnīgi citu. Jūs 2., 3. un katras nākošās klases beigās, vadoties no pareizā noskaņojuma, teiksiet sev apmēram to pašu: tagad es esmu uzzinājis par septiņ-, astoņ-, deviņgadīgiem bērniem visu, ko vien es varēju uzzināt, strādājot ar viņiem; katra skolas gada beigās es zinu, kā man būtu vajadzējis to darīt. - Bet, kad jūs atkal būsiet nonācis 4. vai 5. klasē, tad atkal nezināsiet, kā jums īstenībā to vajadzētu darīt. Jo tagad jūs koriģēsiet to, ko bijāt domājis, pēc tam, kad gadu būsiet mācījis. Un tā, kad būsiet pabeidzis 8. klasi un atkal visu koriģējis, un ja jums tiešām būs tā laime atkal sākt ar 1. klasi, jūs atkal būsiet tajā pašā stāvoklī. Protams, ka jūsu mācīšanai būs cits gars. Bet ja jūs iesiet cauri saviem skolotāja gadiem ar iekšēju, patiesu, cēlu, nevis ģeķīgu skepsi, par kuru es runāju, tad jūs caur šo skepsi nesīsiet jaunu neparedzamu spēku, kas jūs pavisam īpaši padarīs spējīgu vairāk sasniegt ar bērniem, kas jums tad būs uzticēti. Tas bez šaubām ir pareizi. Bet efekts dzīvē īstenībā tad būs tikai cits, ne tik daudz labāks, bet gan cits. Gribētos teikt, tā kvalitāte, ko jūs ar bērniem sasniegsiet, tad nebūs daudz labāka, kāda tā bija pirmajā reizē; tikai efekts būs cits. Jūs kvalitatīvi sasniegsiet kaut ko citu, ne tik daudz kvantitatīvi vairāk. Jūs kvalitatīvi sasniegsiet kaut ko citu, un ar to, pamatā ņemot, pietiek. Jo viss, ko mēs apgūstam ar nepieciešamo cēlo skepsi un iekšējo pieticību attēlotajā veidā, noved pie tā, ka mēs no cilvēkiem veidojam individualitātes, individualitātes plašā nozīmē. Mums nevar divas reizes būt viena un tā pati klase un mēs nevaram divreiz izlikt pasaulē vienas un tās pašas pedagoģisko šablonu kopijas! Bet mēs varam dot pasaulei individuāli dažādus cilvēkus. Mēs radām daudzveidību dzīvē; bet tā nebalstās abstraktu principu izveidošanā, bet gan šī daudzveidība dzīvē patiešām balstās uz zināmu dziļāku dzīves apjēgšanu, kā mēs to tagad esam attēlojuši.

Tā jūs redzat, ka skolotājam pirmām kārtām nozīmīgais ir tas, kāda ir viņa nostāja pret savu svēto profesiju. Tas nav bez nozīmes; jo svarīgākais mācībās un audzināšanā tomēr ir neparedzamais. Skolotājs, kurš ienāk klasē ar šādu noskaņu, sasniedz kaut ko citu nekā cits skolotājs. Tāpat kā ikdienas dzīvē ne vienmēr noteicošais ir fiziski lielais, bet dažreiz tieši mazais, tāpat arī ne vienmēr tas, ko dara ar lieliem vārdiem, ir noteicošais, bet gan dažreiz tā ir šī sajūta, izjūta, ko mēs esam sevī izveidojuši, pirms ieejam klasē. Bet viena lieta tomēr ir ļoti svarīga, proti, lai mēs ātri kā čūskas ādu nomestu savu šauri personisko cilvēku, kad ejam iekšā klasē. Skolotājs jau arī, atkarībā no apstākļiem, tā kā viņš, kā dažreiz pašapmierināti saka, "arī ir tikai cilvēks", var pārdzīvot visu iespējamo laikā starp stundu beigām iepriekšējā dienā un stundu sākumu nākamajā dienā. Viņš var būt piedzīvojis, ka kādi ticīgie viņu ir brīdinājuši, vai varbūt viņš ir sastrīdējies ar savu laulāto draugu, kā tas dzīvē viss gadās. Tās ir lietas, kas rada sliktu garastāvokli. Šāda sliktā oma tad dod pamatniansi dvēseles noskaņojumam. Bet var gadīties, protams, arī jautrs, priecīgs noskaņojums. Varbūt kāda skolēna tēvs, jo jūs viņam esat īpaši simpātisks, jums pēc medībām ir atsūtījis zaķi, vai, ja tā

ir skolotāja, pēkšņi ir atsūtījis ziedu pušķi. Tas dzīvē ir pilnīgi pašsaprotami, ka mēs nesam sevī šādus noskaņojumus. Kā skolotājiem mums ir jāaudzina sevi tam, lai mēs prastu atnest šādus noskaņojumus un runātu tikai izejot no mācību satura, tā lai mēs patiešām būtu spējīgi, attēlojot kādu priekšmetu, runāt traģiski par šo priekšmetu un tad varētu pāriet uz humora pilnu noskaņojumu, turpinot savu izklāstu, pie kam pilnīgi pakļaujoties pašai tēmai. Bet runa ir par to, lai mēs arī būtu spējīgi, gribētos teikt, uztvert klases reakciju, refleksu uz traģiku vai sentimentalitāti un humoru. Tad, ja mēs esam spējīgi to uztvert, mēs pamanīsim, ka bērnu dvēselēm traģika vai sentimentalitāte un humors nozīmē kaut ko ārkārtēju. Un ja mēs ļausim mācības nest maiņai starp humoru un sentimentalitāti un traģiku, ja mēs pārvadīsim no viena noskaņojuma uz otru un atkal atpakaļ; ja mēs patiešām esam spējīgi, kad esam attēlojuši kaut ko, kam bija nepieciešams zināms nesošs smagums, tad atkal pāriet uz zināmu vieglumu - bet nepiespiesti, pakļaujoties saturam - tad mēs izraisām dvēseles noskaņojumā kaut ko tādu, kas ieelpa un izelpa ķermeniskajam organismam. Mācīšanās runa ir par to, lai mēs mācītu ne tikai intelektuāli vai intelektuālistiski, bet gan lai mēs būtu spējīgi patiešām ņemt vērā noskaņojumus. Jo, kas tad ir traģika, kas ir sentimentalitāte, kas ir smags dvēseles noskaņojums? Tas ir pilnīgi tas pats, kas ieelpošana organismam, kā organisma pie-pildīšanās ar gaisu. Traģika nozīmē: mēs mēģinām savilkt kopā savu fizisko miesu un savilkt kopā arvien vairāk, tā ka mēs fiziskā ķermeņa kopāsavilkšanā pamanām, kā mūsu astrālais ķermenis arvien vairāk un vairāk iznāk ārā no fiziskā ķermeņa šīs fiziskā ķermeņa saspiešanas dēļ. Humora pilns noskaņojums nozīmē, ka mēs paralizējam fizisko ķermeni, bet tagad otrādi, pēc iespējas izplešam astrālo ķermeni, izplešam apkārtnē, tā ka pamanām, kad, piemēram, kaut ko sarkanu ne tikai uzlūkojam, bet gan ieaugam tajā iekšā, kā mēs pāri šim sarkanajam izplešam savu astralitāti, ieejam tajā. Smieklī jau nav nekas cits, kā kad mēs no savas fizionomijas izdzenam ārā sejas astrālo ķermeni. Smiešanās nav nekas cits kā astrāla izelpa. Tikai mums, ja gribam šīs lietas pielietot, ir jābūt zināmai dinamikas izjūtai. Ne vienmēr jau ir piemēroti, ka mēs, ja esam tikko pievērsušies kaut kam smagam, traģiskam, tā nepastarpināti pāriet uz humoru; bet mēs vienmēr mācībās varam atrast līdzekļus un ceļus, lai neļautu bērna dvēselei iestrēgt smagumā, traģikā, bet lai to tad atkal izrautu brīvībā, tā lai tā patiešām varētu izdarīt šo elpošanu starp šiem diviem dvēseles noskaņojumiem.

Līdz ar to es jums ievadam esmu devis kaut ko no tā, ko mācībās vajadzētu ņemt vērā kā skolotāja noskaņojuma nianse, kas patiešām ir tik nepieciešami, kā vien var būt kaut kas no speciālās pedagoģijas.

OTRĀ LEKCIJA

Štutarte, 1920. gada 16. septembris

Atsevišķo būtības locekļu atšķirīgā attīstība, ko parāda zobu maiņa un balss lūzums, kā arī dzimumbriedums. Plastiski-arhitektoniskā kopsakarība ar valodiski-muzikālo un to nozīme cilvēka veidola attīstībai. Šajā kopsakarībā: norādījumi uz dionīzisko un apollīnisko elementu, kā arī uz abiem pedagoģiskajiem godbijības un entuziasma žestiem. Mūzikas nozīme dvēseles organisma veidošanā zemes un pēcnāves dzīvē. Par dažādo spēku iedarbību gleznojoši-zīmējošajā. Par eiritmijas būtību. Godbijība, entuziasms un sargājošā sajūta.

Dabiski, ka nevar audzināt un mācīt, ja šajā audzināšanā un mācīšanā zināmā mērā garā nevar izjust visu cilvēku pilnībā; jo šis viss cilvēks bērna attīstības laikā ir vēl daudz nozīmīgāks nekā vēlāk. Mēs jau zinām, ka šis viss cilvēks ietver sevī Es, astrālo ķermeni, ēterisko ķermeni un fizisko ķermeni. Šie četri cilvēka dabas locekļi neattīstās vienmērīgi, bet gan ļoti dažādā veidā, un mums ir precīzi jāatšķir fiziskā ķermeņa attīstība no ēteriskā ķermeņa attīstības, un astrālā ķermeņa attīstība no Es attīstības. Šīs diferencētās attīstības ārējās atklāsmes izpaužas - kā jūs to jau zināt no dažādajām piezīmēm, ko es esmu te un tur izteicis - zobu maiņa un tajās izmaiņās cilvēkā, kas vīrišķajam dzimumam dod par sevi ziņu balss lūzumā sasniedzot dzimumbriedumu, bet kas skaidri dod par sevi ziņu arī sievišķajam dzimumam, tikai citā veidā. Parādības pamatbūtība ir tā pati kas vīrietim ar balss lūzumu, tikai sievietes organismā tas parādās izplatītākā veidā, tā ka tas nav uztverams tikai vienā orgānā kā vīrišķajā organismā, bet gan vairāk izplatīti visā organismā.

Jūs zināt, ka starp zobu maiņu un balss lūzumu vai dzimumbriedumu ir tas mācību laiks, ar kuru mums galvenokārt iznāk darīšana pamatskolā; bet arī tiem gadiem, kas seko vēl pēc balss lūzuma jeb tam atbilstošām norisēm sievietes organismā, ir jātiek rūpīgi ņemtiem vērā mācībās un audzināšanā, arī tiem pilnībā jātiek ievērotiem.

Atcerēsieties, ko nozīmē zobu maiņa. Zobu maiņa ir ārējā izpausme tam, ka līdz tam, tātad starp dzimšanu un zobu maiņu, bērna organismā fizisko ķermeni un ēterisko ķermeni stipri ietekmē nervu-maņu sistēma, tātad ietekme no augšas uz leju. Fizisko ķermeni un ēterisko ķermeni apmēram līdz 7 gadu vecumam visiedarbīgāk ietekmē galva. Galvā zināmā mērā ir koncentrēti tie spēki, kuri šajos gados, kad tik lielu lomu spēlē atdarināšana, ir īpaši iedarbīgi. Un kas notiek kā veidošanās pārējā organismā, rumpī un locekļos, tas norisinās tādējādi, ka no galvas uz pārējo organismu, uz rumpja organismu un locekļu organismu, uz fizisko ķermeni un ēterisko ķermeni iziet starojums. Tas, kas tur no galvas iestaro visa bērna fiziskajā un ēteriskajā ķermenī līdz pat roku un kāju pirkstu galiņiem, kas tur no galvas iestaro visā bērņā, tā ir dvēseles darbība, kaut arī tā nāk no fiziskā ķermeņa; tā ir tā pati dvēseles darbība, kas vēlāk darbojas dvēselē kā sapratne un atmiņa. Ir tikai tā, ka vēlāk pēc zobu maiņas bērns iesāk domāt tā, ka viņa atmiņas kļūst apzinātākas. Visas šīs izmaiņas, kas norisinās ar bērna dvēseles dzīvi, rāda, ka zināmi dvēseliski spēki bērņā no 7.gada ir darbīgi kā dvēseles spēki, kas iepriekš bija darbīgi organismā. Tie iedarbojas organismā. Viss šis laiks līdz zobu maiņai, kamēr bērns aug, ir rezultāts tiem pašiem spēkiem, kas pēc 7. gada parādās kā sapratnes spēki, kā intelektuālie spēki.

Te jums ir pavisam reāla dvēseles un miesas sadarbība, dvēselei līdz ar 7.gadu emancipējoties no miesas, tātad darbojoties vairs nevis miesā, bet pašai par sevi. Tad līdz ar 7.gadu sāk kļūt darbīgi tie spēki, kas tagad paši no jauna rodas miesā kā dvēseles spēki - un tad tie darbojas līdz pat nākošajai inkarnācijai. Un tad tiek atgrūsts atpakaļ tas, kas staro augšā no miesas, un no otras puses tiek apturēti tie spēki, kas šaujas uz leju no galvas. Tā ka šajā laikā, kad mainās zobi, norisinās visstiprākā cīņa starp spēkiem, kas tiecas no augšas uz leju, un tiem, kas ir no apakšas uz augšu šaujošies spēki. Zobu maiņa ir fiziskā izpausme šai cīņai starp abiem spēku veidiem; tiem spēkiem, kas vēlāk parādās bērņā kā sapratnes un intelektuālie spēki, un tiem

spēkiem, kuriem īpaši jātiek izmantoti zīmēšanā, gleznošanā un rakstīšanā. Visus spēkus, kas tur šaujas uz augšu, mēs izmantojam tad, kad no zīmēšanas attīstām rakstīšanu; jo šie spēki īstenībā grib pāriet plastiskā veidošanā, zīmēšanā un tā tālāk. Tie ir tie spēki, kas rod savu noslēgumu zobu maiņā, kas pirms tam izveidoja bērna ķermeni, skulptūrspēki, un tos mēs vēlāk, kad zobu maiņa ir notikusi, izmantojam, lai iemācītu bērnam zīmēšanu, gleznošanu un tā tālāk. Tie galvenokārt ir tie spēki, ko bērnam ir ielikusi garīgā pasaule, kurā bērna dvēsele dzīvoja pirms apaugļošanās, garīgajā pasaulē. Tie vispirms darbojas galvu veidojoši kā ķermeņspēki un tad no 7.gada kā dvēseles spēki. Tā ka mēs laikā, sākot no 7.gada, mūsu autoritārajām ietekmēm vienkārši dabūjam no bērna to, ko pirms tam bērns neapzināti vingrinājās kā atdarināšanu, šie spēkiem neapzināti ieaužoties ķermenī. Ja vēlāk bērns kļūst par tēlnieku, zīmētāju vai arhitektu, bet par īstu arhitektu, kurš strādā vadoties no formām, tad tas notiek tādēļ, ka šādam cilvēkam ir dotības nedaudz vairāk aizturēt savā organismā no tiem spēkiem, kas iestaro iekšā organismā, nedaudz vairāk paturēt tos galvā, tā ka šie bērnišķīgie spēki staro lejā vēl arī vēlāk. Bet ja tie netiek aizturēti, kad līdz ar zobu maiņu viss pāriet dvēseliskajā, tad mēs dabūjam bērnus, kam nav nekādu dotību zīmēšanā, tēlniecībā vai arhitektūrā, kas nekad nevar kļūt par arhitektiem.

Tas ir tas noslēpums: šie spēki ir saistīti ar to, ko mēs esam piedzīvojuši starp nāvi un jaunu dzimšanu. To, kas ir vajadzīgs audzināšanas iedarbīgumam kā godbijība, kam var būt reliģisks raksturs, iegūst, ja apzinās: spēki, kurus tu dabū no bērna ap 7.gadu, kurus tu izmanto zīmēšanas vai rakstīšanas mācīšanai, tos, pamatā ņemot, tev sūta debesis; tātad garīgā pasaule sūta lejup šos spēkus, bērns ir starpnieks, un tu īstenībā strādā ar garīgās pasaules lejup sūtītajiem spēkiem. Šī godbijība garīgi-dievišķā priekšā, ja tā caurstrāvo mācības, patiešām ir kaut kas tāds, kas paveic brīnumus mācībās. Un ja ir sajūta: te es saskaros ar no laika pirms dzimšanas no garīgās pasaules lejup attīstītiem spēkiem - ja jums ir šī sajūta, kas rada dziļu godbijību, tad jūs redzēsiet, ka šīs sajūtas esamības dēļ jūs varēsiet paveikt vairāk, nekā caur jebkuriem intelektuāliem sagudrojumiem par to, ko vajadzētu darīt. Sajūtas, kādas ir skolotājam, ir vissvarīgākais audzināšanas līdzeklis. Un šī godbijība ir kaut kas tāds, kas ārkārtīgi veidojoši iedarbojas uz bērnu.

Tā mums tajā, kas norisinās ar bērnu zobu maiņā, ir kaut kas, kas ir tieša garīgo spēku pārvietošana no garīgās pasaules caur bērnu fiziskajā pasaulē.

Citas norises notiek dzimumbrieduma gados; bet tas lēnām gatavojas visa cikla no 7 līdz 14, 15 gadiem laikā. Šajā laikā tajos dvēseles būtības reģionos, kas vēl nav apziņas caurstaroti, kaut kas atdzīvojas - jo apziņa jau tikai veidojas, un no ār pasaules kaut kas nemitīgi neapzināti iestaro mūsos - tur tagad lēnām atdzīvojas kaut kas apzināts kļūstošs, kas gan no ār pasaules, bet ir caurstarojis bērnu jau no pašas dzimšanas, kas ir līdzdarbojies bērna ķermeņa veidošanā un ir ieaudzis bērnam, viņa plastiskajos spēkos.

Tie ir atkal citi spēki. Ja plastiskie spēki galvā ieiet no iekšienes, tad šie spēki tagad nāk no ārienes un tad noiet lejā organismā. Es varu tos spēkus, kas tur no ār pasaules caur galvu iedarbojas iekšā ķermenī - tie iespraucas starp plastiskajiem spēkiem un līdzdarbojas tajā, kas no 7.gada notiek bērna ķermeņa veidošanā - es nevaru šos spēkus apzīmēt citādi, kā: tie ir tie paši spēki, kas darbojas valodā un mūzikā. Šie spēki ir uzņemti no pasaules.

Tie spēki, kas ir muzikāla veida, tie vairāk ir uzņemti no ārējās pasaules, no pasaules ārpus cilvēka, no dabas novērošanas, novērojot norises dabā, galvenokārt novērojot regularitāti un neregularitātes tajā. Visu to, kas norisinās dabā, caurauž noslēpumaina mūzika: sfēru mūzikas Zemes projekcija. Katrā augā, katrā dzīvniekā īstenībā ir inkorporēts viens sfēru mūzikas tonis. Tā tas ir vēl arī attiecībā uz cilvēka ķermeni, bet tas vairs nedzīvo tajā, kas ir cilvēka valoda, tas ir, nevis dvēseles izpausmēs, bet gan ķermeņa formās un tā tālāk. To visu bērns neapzināti uzņem, un tas izraisa to, ka bērni tik augstā pakāpē ir muzikāli. Viņi to visu uzņem savā organismā. Tas, ko viņi izjūt kā kustību formas, līnijveidīgo, plastisko, tas nāk no iekšienes, no galvas. Turpretī viss tas, ko bērns uzņem kā toņu savienojumu, kā valodas saturu, tas nāk

no ārienes. Un tam, kas nāk no ārienes, tam savukārt pretī darbojas – bet tagad nedaudz vēlāk, proti, ap 14. gadu – muzikāli-valodiskā garīgais elements, kas pakāpeniski attīstās no iekšienes. Tas tagad atkal saplūst kopā, sievietei visā organismā, vīrietim vairāk balsenes rajonā, un tur tas izraisa balss lūzumu. To visu tād izraisa tas, ka te vairāk gribasveidīgs elements no iekšienes izdzīvo cīņā pret gribasveidīgu elementu, kas nāk no ārienes; un šī cīņa izpaužas kā balss lūzums un viss, kas notiek līdz ar dzimumbriedumu. Tā ir iekšēji muzikāli-valodisko spēku cīņa ar ārējiem muzikāli-valodiskajiem spēkiem. – Būtiskajā cilvēku līdz 7 gadiem vairāk caurauž plastiskie un mazāk muzikālie spēki, tas ir, muzikālie un valodiskie spēki organismā ir mazāk noteicoši. Bet, sākot no 7.gada, ēteriskajā ķermenī muzikālais un valodiskais kļūst īpaši darbīgs. Tad pret to vērsas Es un astrālais ķermenis: gribasveidīgs elements no ārpusē cīnās ar gribasveidīgu elementu no iekšienes, un tas parādās redzami dzimumbriedumā. Tas manifestējas arī uz āru tajā, ka pastāv atšķirība starp vīrišķo un sievišķo, esot atšķirīgiem balss spektriem. Vīrietim un sievietei balsu augstumi sakrīt tikai daļēji; sievietes balss sniedzas augstāk, vīrieša balss iet zemāk līdz basam. Tas ļoti precīzi atbilst organisma visai pārējai uzbūvei, kas izveidojas šo spēku cīņā.

Šīs lietas apliecina, ka mums dvēseles dzīvē ir darīšana ar to, kas darbojas līdzī arī organisma uzbūvē, bet pilnīgi noteiktiem mērķiem. Visa tā abstraktā plāpāšana, ko jūs mūsdienās varat atrast psiholoģijas grāmatās un jebkurā psiholoģiskā iztirzājumā, kas nāk no mūsu šodienas zinātnes, visa tā plāpāšana par psihofizisko paralēlismu nav nekas vairāk kā dokuments mūsu filozofu ignorancei, kuri nezina neko par patieso dvēseliskā kopsakarību ar miesisko. Jo dvēseliskais nav saistīts ar miesisko pēc tām nevēdīgajām teorijām, ko ir izdomājuši psihofiziskie paralēlisti, bet gan mums te ir darīšana ar pavisam konkrētu dvēseliskā iedarbību ķermenī un tad atkal ar tā reakciju; par vienu tādu mēs tūdaļ vēl runāsim. Plastiski-arhitektoniskais līdz 7.gadam darbojas kopā ar muzikāli-valodisko; tas 7.gadā tikai izmainās tā, ka no tā laika attiecības starp muzikāli-valodisko no vienas puses un plastiski-arhitektonisko no otras puses ir citādas. Bet visu laiku līdz pat cilvēka dzimumbriedumam notiek šāda kopdarbība starp plastiski-arhitektonisko, kas nāk no galvas un kam tur ir sēdeklis, un muzikāli-valodisko, kas nāk no ārpasaules, kas nāk no ārienes, kas izmanto galvu kā pārejas punktu, lai tad izplatītos organismā.

No tā mēs redzam, ka arī cilvēka valoda, galvenokārt muzikālais elements, līdzdarbojas cilvēka izveidošanā: iesākumā tas veido cilvēku, un pēc tam iestrēgst, apstājoties pie balsenes; tur caur šiem vārtiem tas vairs neiet iekšā tā kā agrāk. Agrāk tieši valoda ir tā, kas maina mūsu orgānus līdz pat kaulu sistēmai. Tam, kurš ar patiesu psihofizisku skatu, nevis ar muļķīgo mūsu šodienas filozofu psihofizisko skatu, uzlūko cilvēka skeletu un uzmanīgi aplūko atšķirības starp vīrieša un sievietes skeletu, tas redz skeletā korporizētu muzikālu veikumu, kas izspēlējas mijiedarbībā starp cilvēka organismu un ārpasauli. Cilvēka skeletu ir jāapjēdz tā, it kā tiktu spēlēta kāda sonāte, un tā tiktu ar kaut kādu garīgu kristalizācijas procesu apturēta, tā iegūstot cilvēka skeleta galvenās formas, sakārtojuma formas! To jums apliecinās arī atšķirība starp cilvēku un dzīvnieku. Dzīvniekam tas ir tā: tas, kas tiek uzņemts no valodiski-muzikālā elementa – no valodiskā ļoti maz, bet ļoti daudz no muzikālā – tas iet, jo zināmā mērā dzīvniekam nav tās izolācijas, kas ir cilvēkam, kas tad noved pie mutācijām, tas iet dzīvniekam cauri. Mums arī dzīvnieka skeleta formā ir muzikālā nospiedums; bet tas ir tāds, ka tikai no dažādajiem skeletiem kopā saliktiem, kā to varētu redzēt, piemēram, muzejā, būtu jāizriet muzikālai kopsakarībai dzīvniekā. Dzīvnieks vienmēr atklāj kādu vienpusību savā uzbūvē.

Tās ir lietas, kuras mums tādēļ īpaši ir jāņem vērā un kas mums rāda, kādas sajūtas mums vajadzētu attīstīt. Ja mums, kopjot mūsu kopsakarību, korespondenci ar pirmsdzimšanas pasauli, ir vairāk godbijības, kā mēs to jau esam raksturojuši, tad no iedziļināšanās šajos otrajos cilvēka spēkos mums rodas vairāk aizrautības, entuziasma mācīšanai. It kā dionīzisks elements staro cauri muzikāli-valodiskajām mācībām, kamēr vairāk apollīnisku elementu mēs dabūjam plastiskajām mācībām, gleznošanas un zīmēšanas mācīšanai. Mācības, kas attiecas uz muzikāli-valodisko, mēs pasniedzam ar entuziasmu, pārējās ar godbijību.

Plastiskie spēki stiprāk darbojas pretī, tāpēc tie tiek aizturēti jau 7.gadā; otrie spēki darbojas pretī vājāk, tāpēc tie tiek aizturēti tikai ar 14.gadu. To jūs nedrīkstat pieņemt kā fizisku stiprumu un vājumu, bet gan domāts ir pretspiediens, kurš tiek izdarīts. Tā kā plastiskie spēki pārmāktu cilvēka organismu, jo tie ir stiprāki, tad pretspiediens ir stiprāks. Tādēļ tiem ir jātiek agrāk aizturētiem, kamēr tos otros spēkus pasaules vadība var ilgāk atstāt iekšā organismā. Muzikālie spēki cilvēku caurauž ilgāk nekā plastiskie.

Ja jūs tam ļausiet sevī nobriest un jums būs nepieciešamais entuziasms, tad varēsiet teikt: ar to, kam tu ļauj ieskanēties bērnam no valodiskā, no muzikālā tieši pamatskolas laikā, kad vēl norit šī cīņa, un kur tu vēl iedarbojies arī uz ķermeniskumu un ne tikai uz dvēseli vien, ar to tu sagatavo to, kas darbojas vēl pāri nāvei, ko cilvēks aiznes vēl pāri nāvei. – Tajā mēs būtiskajā strādājam līdz visā, ko mēs pamatskolas laikā iemācām bērnam no muzikāli-valodiskā. Un tas dod zināmu entuziasmu, jo mēs zinām, ka ar to mēs strādājam iekšā nākotnē. Ja turpretī mēs iedarbojamies ar plastiskajiem spēkiem, tad korespondējam ar to, kas cilvēkā bija jau pirms dzimšanas, pirms apaugļošanās; tas dod mums godbijību. Ar to otru mēs strādājam nākotnei; mēs ieguldām tajā paši savus spēkus un zinām: mēs apaugļojam muzikāli-valodisko dīgli ar kaut ko, kas no valodas un mūzikas pēc fiziskā nomešanas turpina darboties nākotnē. Mūzika ir fiziska tādēļ, ka tā ir sfēriskā atspīdums gaisā. Gaiss zināmā mērā ir mēdijs, kas toņus padara fiziskus, un arī balsenē tas ir gaiss, kas arī valodu padara fizisku; kamēr tas, kas nav fizisks valodas gaisā, kas nav fizisks mūzikas gaisā, ir tas, kurā tikai pēc nāves atplauks tā īstā iedarbība. Tas dod mums mācībām zināmu entuziasmu, jo mēs zinām, ka ar to mēs iedarbojamies nākotnē.

Es domāju, ka pedagogijas nākotne pastāvēs tajā, ka ar skolotājiem vairs netiks runāts tā, kā tas notiek šodien, bet gan, ka tiks runāts vienās vienīgās idejās un priekšstatos, kas var pārveidoties sajūtās. Jo nekas cits nav svarīgāks par to, lai mēs būtu spējīgi paši sevī kā skolotāji izveidot nepieciešamo godbijību un nepieciešamo entuziasmu, lai mācības vadītu ar godbijību un entuziasmu. Godbijība un entuziasms ir tie slepenie pamatspēki, kurus ir jāuzskata par tiem diviem spēkiem, kam ir jācaurgarīgo skolotāja dvēsele.

Es tikai vēl gribētu pieminēt, lai jūs šo lietu saprastu vēl labāk, ka muzikālais elements dzīvo tieši cilvēka astrālajā ķermenī. Pēc nāves cilvēks vēl kādu laiku nēsā savu astrālo ķermeni. Kamēr viņam tas paliek, kamēr viņš to nenomet – jūs to zināt no manas grāmatas "Teozofija" – vēl vienmēr paliek sava veida atmiņas, cilvēkā pēc nāves ir tikai sava veida atmiņas par Zemes mūziku. Tādēļ notiek tā, ka tas, ko cilvēks dzīvē apgūst kā muzikālo, pēc nāves vēl turpina iedarboties kā muzikālas atmiņas, apmēram vēl tik ilgi, kamēr cilvēks ir nometis savu astrālo ķermeni. Tad Zemes mūzika pēc nāves dzīvē pārveidojas sfēru mūzikā un paliek kā sfēru mūzika līdz kādam laicīgam pirms jaunas dzimšanas. Tas ir kaut kas, kas jums vedīs šo lietu tuvāk sapratnei, ja jūs zināt, ka tas, ko cilvēks uzņem no mūzikas šeit uz Zemes, spēlē ļoti lielu lomu viņa dvēseles organisma izveidošanā pēc nāves. Tas tiek tur izveidots kamalokas laikā. Tas ir tas labais kamalokas laikā, un būtiskajā mēs varam atvieglot cilvēkam to, ko katoļi sauc par šķīstīšanās ugunīm, ja mēs to zinām, protams, ne tā, ka atņemot viņiem šo uzskatu; tādām ir jābūt, jo citādi viņi paliktu nepilnīgi, ja viņiem nevarētu būt uzskats par to, ko nepilnīgu viņi ir izdarījuši. Bet mēs ienesam tajā iespēju, ka cilvēks nākamajā dzīvē ir labāk izveidots, ja tajā laikā pēc nāves, kamēr viņam vēl ir savs astrālais ķermenis, var atcerēties daudz muzikāla. Tas var tikt studēts jau salīdzinoši zemā okultisma pakāpē. Jums tikai kādreiz, kad esat noklausījušies kādu koncertu, naktī jāpamostas, un jūs pamanīsiet, ka pirms pamošanās esat vēlreiz pārdzīvojuši visu koncertu. Jūs tad to pārdzīvojat pat daudz labāk, ja tā pamostieties naktī pēc koncerta. Jūs pārdzīvojat to ļoti ticami. Tur muzikālais tiek iespiests astrālajā ķermenī, tas paliek tajā un turpina vibrēt; tas paliek vēl apmēram 30 gadus pēc nāves. Muzikālais turpina vibrēt daudz ilgāk nekā valodiskais; valodisko kā tādu mēs pēc nāves pazaudējam salīdzinoši strauji, un no tā paliek pāri tikai spirituālais ekstrakts. Muzikālais saglabājas tik ilgi, kamēr saglabājas astrālais ķermenis. – Valodiskais var kļūt mums pēc nāves par lielu labumu, proti, ja mēs bieži esam to uzņēmuši tā, kā es tagad bieži

aprakstu recitācijas mākslu. Man, dabiski, ir pilnīgi pamatots iemesls uz to norādīt, kad es tā aprakstu recitācijas mākslu, ka šīs lietas nevar tikt pareizi uztvertas, ja mēs pie tam nepaturam uzmanības lokā astrālā ķermeņa īpatnējo gaitu pēc nāves. Šīs lietas tad ir jāapraksta apmēram tā, kā es tās aprakstu lekcijās par eiritmiju. Ar cilvēkiem iznāk runāt it kā botokudu valodā. Jā, tā patiešām ir: skatoties no viedokļa viņpus sliekšņa, cilvēki īstenībā ir kā botokudi, un tikai viņpus sliekšņa viņi kļūst īsti cilvēki. Un mēs strādājam tikai no botokudiskā viedokļa, kad iestrādājamies garīgajā; tāpēc jau arī ir šis botokudu trakais niknums pret mūsu centieniem, kas tagad taču arvien lielākā mērā nāk gaismā.

Tagad es vēl gribētu pievērst jūsu uzmanību tam, jo tas īpaši stipri skar pedagoģisko mākslu un mēs varam to pedagoģiski pārstrādāt, ka šajā cīņā, kuru es vispirms attēloju tā, lai jūs redzētu, ka tās ārējā izpausme ir zobu maiņa, un ka vēlākajā cīņā, kuras ekvivalents ir balss lūzums, ka šajā cīņā ir tas īpatnējais, ka tai ir vēl viens īpašs raksturs: viss, kas laikā līdz 7.gadam no galvas iet uz leju, tas pret to, kas tam nāk pretī no iekšienes un kas veido, izskatās kā uzbrukums. Un viss, kas no iekšienes darbojas virzienā uz galvu, kas tur ceļas augšā un darbojas pretī no galvas nākošajai plūsmai, pret to, kas kāpj lejā, ir kā aizsardzība. Tas otrs izturas kā uzbrukums; tas no iekšienes nākošais izturas kā aizsardzība.

Un atkal līdzīgi ir ar muzikālo. Tur tas, kas nāk no iekšienes, izturas kā uzbrukums, un kas no augšas iet cauri galvas organismam uz leju, izturas kā aizsardzība. – Ja mums nebūtu mūzikas, tad īstenībā cilvēkā celtos augšā briesmīgi spēki. Es esmu pilnīgi par to pārliecināts, ka līdz 16., 17.gadsimtam no senajām mistērijām ir darbojušās tradīcijas, un ka tajos laikos cilvēki vēl ir runājuši un rakstījuši šo mistēriju pēcdarbības ietekmē, vairs pilnībā nezinot šo iedarbību jēgu, bet ka dažos, kas parādās vēl salīdzinoši vēlākā laikā, vienkārši ir seno mistēriju zināšanu reminiscences; tā ka mani īstenībā vienmēr ārkārtīgi ir sajūsminājuši *Šekspīra* vārdi: Vīrs, kurā nav mūzikas, der nodevībai, slepkavībai un intrigām! Neuzticies nevienam tādām. – Senajās mistēriju skolās skolēniem tika paziņots: tas, kas cilvēkā no iekšienes iedarbojas uzbrūkoši, un pret ko ir nemitīgi jāaizsargājas, kas tiek aizturēts atpakaļ cilvēka dabā, tas ir "nodevība, slepkavība un intrigas", un mūzika, kas notiek cilvēkā, ir tas, kas tam darbojas pretī. Mūzika ir aizsardzības līdzeklis pret no cilvēka iekšienes augšup kāpjošajiem luciferiskajiem spēkiem: nodevību, slepkavību, ļaunprātīgu viltību. Mūsos visos ir nodevība, slepkavība un ļaunprātīga viltība, un pasaulē ne velti reizē ar to, ka tas dara cilvēkam prieku, ir muzikāli-valodiskais elements. Tai tas ir, lai cilvēku padarītu par cilvēku. Pie tam, dabiski, ir jāpatur acīs, ka senie mistēriju skolotāji runāja nedaudz citādāk; viņi lietas izrunāja konkrētāk. Viņi nebūtu teikuši – *Šekspīram* tas jau ir aizēnojies –: nodevība, slepkavība un viltība, bet gan būtu teikuši: čūska, vilks, lapsa. – Čūska, vilks, lapsa – pret tiem aizsardzību no cilvēka iekšējās dabas nodrošina muzikālais elements. Senie mistēriju skolotāji vienmēr būtu lietojuši dzīvnieku formas tam, kas tur kāpj augšā no cilvēka un kam vēl tikai jātiek pārveidotam par cilvēku. Un tā tas ir, ka mums rodas īstais entuziasms, kad redzam no bērna kāpjam augšā nodevīgo čūsku un apkarojam to ar muzikāli-valodiskajām mācībām, un tāpat arī slepkavojošo vilku un viltīgo lapsu vai kaķi. Tas ir tas, kas var cauraut mūs ar saprātīgo, ar pareizo entuziasmu, nevis ar degošo, luciferisko entuziasmu, ko mūsdienās vienīgi atzīst. Tātad, mums ir jāatzīst: uzbrukums un aizsardzība.

Cilvēkā ir divi līmeņi, kuros notiek aizsargāšanās; iesākumā aizsardzība viņā pašā: šī aizsardzība parādās zobu maiņā 7.gadā. Un tad atkal tas, ko viņš ir uzņēmis no muzikāli-valodiskā: ar to notiek aizsargāšanās pret to, kas viņā grib pacelties. Bet abi kaujas lauki īstenībā ir iekšā cilvēkā: muzikāli-valodiskais vairāk perifērijā, tuvāk ārpusai; arhitektoniski-plastiskais vairāk cilvēka iekšienē, tuvāk iekšējai pasaulei. Bet ir vēl trešais kaujas lauks; tas atrodas uz robežas starp ēterisko ķermeni un ārpusai. Ēteriskais ķermenis vienmēr ir lielāks nekā fiziskais ķermenis, tas visur sniedzas pāri tam. Tur arī ir viens tāds kaujas lauks. Tur cīņa norisinās vairāk apziņas ietekmē, kamēr abas pārējās cīņas norisinās vairāk neapzinātajā. Trešā cīņa vairāk norisinās apziņā. Tā izpaužas, kad izstrādājas viss, kas ir pārveidojums tam, kas norisinās starp cilvēku un plastiski-arhitektonisko no vienas puses,

un tam, kas norisinās starp cilvēku un muzikāli-valodisko, kad tas iedzīvojas ēteriskajā ķermenī, līdz ar to pārņem astrālo ķermeni, un tā tiek pārlikts vairāk perifērijā, pie ārējās robežas. Tādējādi rodas viss tas, kas caur pirkstiem šaujas zīmēšanā un gleznošanā, un tā tālāk. Tas ir tas, kas gleznošanas mākslu padara par vairāk cilvēka apkārtne darbošos mākslu. Zīmētājam, tēlniekam vairāk ir jāstrādā no iekšējām dotībām, mūziķim vairāk ir jāstrādā atdodoties pasaulei. Tas, kas dzīvo gleznieciski-zīmējošajā, uz ko mēs audzinām bērnu, liekot viņam vilkt formas un līnijas, tā ir cīņa, kas norisinās pavisam virspusē, cīņa, kas būtiskajā norisinās starp diviem spēkiem: viens spēks darbojas no ārienes uz iekšieni, otrs no iekšienes uz āru. Spēks, kas darbojas no iekšienes uz āru, īstenībā nemitīgi grib cilvēku sadrumstalot; tas grib turpināt cilvēka veidošanu, ne stipri, bet smalkā veidā turpināt. Šis spēks, tas grib padarīt tādu – man to ir jāizsaka tā radikālāk, tas nav tik stiprs, bet, man to tik radikāli uzpūšot, jūs redzēsiet, ko es ar to domāju – šis no iekšienes uz ārieni darbošamies spēks grib likt mūsu acīm uzpūsties, grib uztaisīt mums guzu, grib likt degunam augt lielam un palielināt ausis: tas viss grib uzpūsties uz āru. Ir otrs spēks, kuru mēs uzsūcam no ār pasaules un kas dod aizsardzību pret šo uzpūšanos. Un kad mēs novelkam kaut vai vienu līniju, kaut ko zīmējam, tad tās ir pūles no ār pasaules puses novērst to, kas no iekšienes grib mūs deformēt. Tā ir komplicēta refleksīva kustība, ko mēs kā cilvēki izpildām gleznošanā, zīmēšanā, grafikā. Mums patiešām, zīmējot vai kad mūsu priekšā ir audekls gleznošanai, apziņā, kas viegli atmirdz, ir sajūta: tu tur nelaid iekšā sevī kaut ko, kas ir tur ārā; tu formās un līnijās uztaisi biezas sienas vai dzeloņdrātis. – Zīmējumos mums īstenībā ir šādas dzeloņdrātis, ar kurām mēs uztveram kaut ko, kas no iekšienes mūs grib sagraut, un neļaujam tam pietiekami ātri iedarboties. Tādēļ zīmēšanas nodarbības iedarbojas vislabāk, ja mēs tās studējam, izejot no cilvēka; kad jūs studējat, kādas kustības gribētu izdarīt roka, kad jūs eiritmijas stundās paturat no bērna formas, tās kustības, kuras viņš grib izdarīt, tad jums ir paturētas līnijas, kas grib darboties graužoši, un tad tās nedarbojas graužoši. Ja jūs tātad sākat likt zīmēt eiritmiskās formas un tad no tā formējiet arī rakstīšanu, tad jums ir kaut kas, ko īstenībā grib cilvēka daba, kas ir saistīts ar cilvēka dabas tapšanu un būtību. Un to mums ir jāzina arī eiritmijā: mums ēteriskajā ķermenī nemitīgi ir tendence nodarboties ar eiritmiju; tas ir kaut kas tāds, ko ēteriskais ķermenis vienkārši dara pats no sevis. Eiritmija jau nav nekas cits, kā nolasīt visas kustības no tā, ko grib darīt ēteriskais ķermenis; tas īstenībā izdara šīs kustības un tikai tiek aizturēts, kad mēs ļaujam tās izdarīt fiziskajam ķermenim. Kad mēs ļaujam tās izdarīt fiziskajam ķermenim, tās tiek aizturētas ēteriskajā ķermenī un tad atpakaļ iedarbojas uz mums un līdz ar to iedarbojas uz cilvēku atveseļojoši.

Tas ir tas, kas zināmā veidā cilvēkā iedarbojas uz āru gan higiēniski-terapeitiski, gan arī didaktiski-pedagoģiski. Tās ir lietas, kas tiek saprastas tikai tad, kad mēs zinām: kaut kam, kas cilvēka ēteriskajā organizācijā grib parādīties dienas gaismā, ir jātiek aizturētam perifērijā ar fiziskā ķermeņa kustībām. Vienu reizi tiek aizturēts vairāk gribasveidīgais elements ar eiritmiju, otru reizi vairāk intelektualizējošais elements ar zīmēšanu un gleznošanu. Bet, pamatā ņemot, šī norise ir tāda, ka tie ir tikai vienas un tās pašas lietas divi poli.

Un ja savukārt mēs šo norisi izjūtam un iemiesojam mūsu sajūtošajās mācīšanas spējās, tad mums ir trešā sajūta, kas mums ir vajadzīga, sajūta, kam īstenībā mūs būtu jācaurauž tieši pamatskolas laikā: ka cilvēks, viņam ienākot pasaulē, īstenībā ir pakļauts lietām, no kurām mums viņu ir jāaizsargā ar savu mācīšanu; citādi viņš pārāk stipri izplūstu pasaulē. Cilvēkam īstenībā vienmēr ir dotības kļūt dvēseliski rahītiskam, padarīt rahītiskus savus locekļus, kļūt par gnomu. Un mums viņu mācot un audzinot, mēs viņu formējam. Šo formēšanu mēs vislabāk dabūjam iekšā sajūtās, ja izsekojam, kā bērns veido kādu zīmējumu, bet tad to nedaudz nogludinām, tā lai neiznākt tas, ko grib bērns, arī ne tas, ko es gribu, bet gan abu rezultāts. Ja man tas izdodas, ka es nogludināmu to, kas bērnam ar pirkstiem grib iznākt, bet ielieku tajā savu sajūtu, savu līdzsajūtu, tā ka manas sajūtas dzīvo līdzīgi bērnam, tad iznākums ir vislabākais. Ja es to pārveidoju savās sajūtās un cauraužu sevi ar to, tad rodas kaut kas bērnu sargājošs no pārāk stipras saaugšanas ar ār pasauli. Mums ir jāļauj bērnam lēnām ieaukt ār pasaulē, mēs

nedrīkstam ļaut viņam ieaugt tajā pārāk ātri. Mums nemitīgi ir sargājoša roka pār bērnu, un tā ir trešā sajūta.

Godbijība, entuziasms un sargājošā sajūta, tās ir tās trīs lietas, kas patiešām, gribētos teikt, ir panaceja, visu dziedinošais līdzeklis audzinātāja un skolotāja dvēselē. Un ja gribētu ārēji, mākslīgi kaut ko radīt, kā mākslas un pedagoģijas iemiesojuma grupu, tad būtu jārada sekojošais:

Godbijība tā priekšā, kas ir pirms bērna esamības.

Entuziasma pilns norādījums uz to, kas sekos bērnam.

Sargājoša kustība tam, ko bērns pārdzīvo.

Šajā skolotāja dabas formēšanā arī vislabāk varētu attēlot skolotāja ārējo atklāsmi.

Tās ir lietas, kur ir redzams, kā kaut ko, ko saka no intīmākajiem pasaules noslēpumiem, īstenībā vienmēr sajūt kā neapmierinošu, ja tas tiek pateikts konvencionālajā valodā. Bet jā nākas šādas lietas pateikt ārējā valodā, tad ir sajūta: ir nepieciešams papildinājums. Tur vienmēr ir kaut kas, kur vairāk abstrakti valodiskais grib pāriet mākslinieciskajā. Tādēļ es gribēju izdarīt šo noslēguma punktu.

To mums ir jāmacās. Mums ir jāmacās nest sevī kaut no nākotnes noskaņojuma, kas pastāvēs tajā, ar pliko zinātni cilvēks kļūst par kaut ko, kādēļ viņš uzskata sevi par sava veida pundurdzimumu dvēseliski-garīgi. Kurš ir tikai zinātnieks, tam nebūs tieksmes, kaut arī tikai formējot domas, zinātnisko pārveidot mākslinieciskajā. Tikai mākslinieciskajā apjēdz pasauli. Bet vienmēr var teikt: kam daba atklāj savus noslēpumus, tas sajūt ilgas pēc mākslas.

Vajadzētu būt sajūtai: ciktāl tu esi tikai zinātnieks, tu esi tikai mēness teļš! Tikai tev pārveidojot savu dvēseliski-garīgi-ķermenisko organismu, kad tavas zināšanas pieņem māksliniecisku formu, tu kļūsti par cilvēku. Būtiskajā attīstība nākotnē vedīs - un tur pedagogam ir jādarbojas līdzī - no zinātnes uz pasaules māksliniecisku aptveršanu, no izdzimtena uz pilnu cilvēku.

TREŠĀ LEKCIJA

Štutgarte, 1920. gada 21. septembris

Atšķirība starp pedagoģiju kā zinātņi un pedagoģiju kā audzināšanas mākslu. Par nervu sistēmu un nepamatoto nervu iedalījumu sensitīvajos un motoriskajos. Saprastā uztveršana (redzes orgāns), saprašana (ritmiskā sistēma) un iekšējā pārstrādāšana (vielmiņas sistēma). Muzikālā, respektīvi, skanošā vispār izjušana. Par runāšanas norisi un tās kopsakarību ar krāsu izjušanu. Par eiritmijas būtību. Par izjūtām eiritmiju izpildošajam un skatītājam. Par meditācijas jēgu.

Dzīvē svarīgi ir tas, lai cilvēka attiecības ar apkārtējo pasauli būtu noregulētas pareizā veidā. Tos produktus, ko piegādā ār pasaule, var atbilstošā veidā ēst un sagremot; bet tas vairs nebūtu labs uzturs, ja kā ēdienu uzņemtu kāda cilvēka jau līdz zināmai pakāpei sagremotu produktu. Tas jums apliecina, ka svarīgi ir tas, ka zināmas lietas noteiktā formā tiek uzņemtas un iegūst savu nozīmi dzīvei ar to, ka pārstrādāt tālāk tās tad var cilvēks pats.

Tā tas ir arī augstākās jomās, piemēram, pedagoģijā, audzināšanas mākslā. Audzināšanas mākslā nozīmīgi ir tas, ko ir jāmācās un ko caur iemācīto mācību gaitā īstenībā tad būtu jāatklāj pašam. Ja pedagoģiju mācās kā zinātņi, kas pastāv visdažādākajos principos un formulētos likumos, tad audzināšanas mākslai tas nozīmē apmēram to pašu, kā attiecībā uz uzturu izvēlēties cilvēku jau līdz zināmai pakāpei sagremotus uztura līdzekļus. Ja turpretī mācoties apgūst cilvēkmācību, cilvēka būtības izzīnu un tā mācās saprast cilvēku, tad uzņem to, kas atbilst tam, ko daba dod kā uztura līdzekļus. Un tad mācību gaitā mums no šīs cilvēka izzīņas vienmēr pavisam individuāli pamostas pati pedagoģijas māksla. To katrā acumirkli, pamatā ņemot, skolotājam ir jāatklāj. Tas ir tas, ko es gribētu pateikt tieši pirms šodienas apskatiem.

Mācībās un audzināšanā īpatnējā veidā kopā saaužas tas, ko no vienas puses gribētos saukt par muzikālo, pasaules skaņveidīgo elementu, kas nāk caur dzirdi, un ko no otras puses ir jāapzīmē kā pasaules tēlaino elementu, kas dod ziņu par sevi caur redzi. Dabiski, ka tajā, kas cilvēkam tiek dots caur dzirdi no vienas puses, caur redzi no otras puses, iejaucas arī citas maņu kvalitātes, kam atkarībā no apstākļiem mācībām tad arī var būt sekundāra nozīme, bet kam tomēr nav tikpat liela nozīme kā redzei un dzirdei.

Tagad runa ir par to, lai mēs iekšā līdz pat miesiskumam patiešām saprastu šīs norises. Jūs zināt, ka ārējā zinātne šodien cilvēkā atšķir tā saucamos maņu nervus, kas ejot no maņu orgāniem uz galvas smadzenēm, respektīvi, uz centrālo orgānu un tur nodot visu, kas ir uztvere un priekšstatīšanās, un tā atšķir no šiem maņu nerviem tā saucamos motoriskos nervus, kas ejot no centrālā orgāna uz kustību orgāniem un izraisot kustības šajos kustību orgānos. Jūs zināt, ka no iniciācijas zinātnes viedokļa mums šo iedalījumu ir jāapstrīd. Nav absolūti nekādas šādas atšķirības starp tā saucamajiem maņu nerviem un motoriskajiem nerviem. Abiem ir viena un tā pati būtība, un motoriskie nervi būtiskajā nekalpo nekam citam kā tam, lai tajā acumirkli, kad mums būtu jāizdara kustība, uztvertu kustošo orgānu un kustības procesu pašu; tiem nav nekāda sakara ar gribas impulsēšanu kā tādu. Tādēļ mēs tātad varam teikt: mums ir tādi nervi, kas no mūsu perifērijas vairāk ved uz centru, un tad mums ir nervi, kas no centra iet uz kustību orgānu galiem. Bet, pamatā ņemot, tie ir vienoti nervu ceļi, un būtiskais ir tikai tas, ka šie vienotie nervu ceļi tiek pārtraukti, ka tātad zināmā mērā inervējošā dvēseliskā plūsma, kas piemēram no kāda maņu nerva iet uz centru, centrā tiek pārtraukta un tad tai ir jāpārlec, ar ko gan inervējošā dvēseliskā plūsma nepārvēršas ne par ko citu - apmēram kā elektriskā dzirkstele vai elektriskā strāva pārlec saslēguma vietai, kur ir pārtraukums pārnesē - uz tā saucamo motorisko nervu, kurš gan nekādā ziņā ar to nekļūst ne par ko citu, kas drīzāk ir tieši tas pats, kas maņu nervs. Tas tikai ir spējīgs uztvert kustības norisi un pašu kustošo orgānu. Bet ir kaut kas tāds, kas mums īpaši intīmi ļauj ieskatīties visā šajā organiskajā norisē, dvēselisko plūsmu un miesisko norišu mijiedarbībā.

Pieņemsim, lai no tā sāktu, ka mēs dzīvojam kādas bildes uztverē; mēs tātad dzīvojam uztverē, kas galvenokārt tiek dota caur redzes orgānu, uztverot kādu zīmējumu, jebkuru formu, kas dzīvo mūsu apkārtnē, īsumā kaut ko, kas kļūst par mūsu dvēseles īpašumu caur to, ka mums ir acis. Tur nu mums ir jāatšķir trīs vienu no otras asi nošķiramas iekšējas darbības: pirmkārt, uztvere kā tāda. Šī uztvere kā tāda īstenībā notiek redzes orgānā.

Tad mums no tās ir jāatšķir saprašana. Un te mums ir jābūt skaidrai vienai lietai: jebkura saprašana tiek dota caur cilvēka ritmisko sistēmu, nevis caur nervu-maņu sistēmu. Nervu-maņu sistēma tikai ir starpnieks uztverei; un mēs saprotam, piemēram, kādu tēlainu procesu tikai tādēļ, ka ritmiskā norise, ko regulē sirds un plaušas, caur smadzeņu šķidrums turpinās galvas smadzenēs. Tās vibrācijas galvas smadzenēs, kas tur norisinās un kuru ierosinātājs ir cilvēka ritmiskā sistēma, patiesībā ķermeniski dod saprašanu. Saprast mēs varam ar to, ka mēs elpojam.

Jūs redzat, cik aplami mūsdienās daudzas lietas uzlūko fizioloģija! Saprašana, tā domā, esot kaut kā saistīta ar cilvēka nervu sistēmu. Bet īstenībā tā balstās tajā, ka ritmiskā sistēma uzņem to, ko mēs uztveram un priekšstatāmies, un pārstrādā to tālāk. Bet līdz ar to, ka ritmiskā sistēma ir saistīta ar saprašanu, saprašana izrādās cieši saistīta ar cilvēka jušanu. Un kurš piekropj intīmu pašuztveri, tas redzēs, kādas kopsakarības pastāv starp saprašanu un īsteno jušanu. Pamatā ņemot, mums kaut kā saprasta patiesumu ir jāsaņem, ja mēs gribam to atzīt. Tieši tur mūsos caur ritmisko sistēmu sastopas tas, kas nāk no saprotošas izziņas, ar dvēselisko jūtās.

Bet tad ir vēl trešais: tas ir, uzņemt šo lietu tā, lai to var saglabāt atmiņā. Mums katrā šādā norisē tātad ir jāatšķir: uztvere, saprašana un saprastā iekšēja pārstrādāšana tiktāl, ka to var saglabāt atmiņā. Un šis trešais ir saistīts ar vielmaiņas sistēmu. Tās smalkās iekšējās vielmaiņas norises, kas notiek organismā, kurām mums ir jāpievērš uzmanību un kurām mums tieši kā audzinātājiem ir jābūt zināmām, ir saistītas atmiņā, ar spēju atcerēties. Pavērojiet kādreiz, cik atšķirīgi pēc spējas atcerēties ir bērni, kuri ir bāli, salīdzinot ar bērniem, kam ir sārts, labs inkarnāts; vai cik atšķirīgas viena no otras attiecībā uz spēju atcerēties ir dažādās cilvēku rases. Tās visas ir lietas, kas balstās smalkākajos vielmaiņas iedalījumos un norisēs. Un ja mēs, piemēram, kā audzinātāji esam spējīgi piekļūt kādam bālam bērnam tā, ka sagādājam viņam nedaudz veselīga miega, tā ka viņam ir bijis zināms lielāks iekšējs uzbudinājums smalkajās vielmaiņas norisēs, tad mēs līdz ar to varam labi palīdzēt viņa atmiņai. Bet mēs varam palīdzēt viņa atmiņai tikt uz kājām arī tādējādi, ka mēs kā skolotāji pūlamies ieturēt īsto pulsu starp to, kad bērns tikai klausās un kad strādā pats. Pieņemsim, ka jūs liekat bērnam pārāk daudz klausīties; tad viņš gan nonāk pie uztveres un kaut cik arī līdz saprašanai, jo viņš taču nepārtraukti elpo un līdz ar to uztur kustībā galvas smadzeņu šķidrums; bet bērna griba tiek pārāk maz sasprindzināta. Bet griba, kā jūs zināt, ir saistīta ar vielmaiņu. Ja jūs tātad pārāk ļaujiet bērnam pierast pie noskatīšanās un noklausīšanās un pārāk maz liekat (ļaujiet) viņam strādāt pašam, un līdz ar to - jo iekšējā pārstrādāšana ir saistīta ar vielmaiņu un gribu - griba tiek pārāk maz nodarbināta, tad jūs nevarēsiet bērnu labi audzināt un mācīt. Jums tātad būs jāatrod īsto pulsu starp klausīšanos un skatīšanos un patstāvīgo darbu. Jo tas netiek labi saglabāts, kas cilvēkā netiek pārstrādāts tā, lai griba iestrādātos iekšā vielmaiņā un līdz ar to tiku ierosinātas atcerēšanās spējas. Tās ir smalkas lietas fizioloģijā, kam ar garazinātņi pakāpeniski ir jātiek ļoti precīzi izprastām.

Kamēr tas viss attiecas uz tēlaino, caur redzi dotajiem pārdzīvojumiem, citādi ir visur, kur apskatā nonāk skanošais, vairāk vai mazāk muzikālais; pie kam es domāju ne tikai mūzikā dzīvojošo muzikālo, kas šīs lietas tikai padara īpaši uzskatāmas un uz ko tas, protams, galvenokārt attiecas, bet gan visu, kas ir saistīts ar dzirdamo, kas vairāk dzīvo valodā un tā tālāk. Es domāju visu to, kad tagad runāju par skanošo. Tur nu šī norise attiecībā pret to, ko es tikko attēloju - lai cik paradoksāli tas neskanētu - tieši pretēja. Tas, kas ausī ir maņu organizācija, ļoti smalkā veidā iekšēji ir saistīts ar viesiem tiem nerviem, kurus mūsdienu fizioloģija sauc par motoriskajiem, bet kas īstenībā ir tie paši, kas maņu nervi; tā ka viss tas, ko mēs izjūtam kā atskanošu, tiek uztverts caur mūsu organisma organizācijā iekļautajiem

nervu sazarojumiem. Visam muzikālajam vispirms ir jāielaužas dziļi mūsu organismā - un tieši tam ir organizēti auss nervi - tam vispirms ir jāielaužas dziļi mūsu organizācijā un jāpārņem to, kur citādi nervos darbojas tikai griba, lai tas tiktu uztverts pareizajā veidā. Jo tās teritorijas cilvēka organismā, kas dod atminēšanos par tēlainiem pārdzīvojumiem, tās teritorijas ir tās, kas muzikālajam, dzirdamajam dod uztveri. Ja jūs tād meklējat organismā tās daļas, kas izveido atmiņas par redzētā uztverēm, tad jūs tajās pašās daļās atradīsiet tos nervus, kas dzirdes uztverēm ir starpnieki pašai uztverei. Tajā, piemēram, ir pamatojums tam, kāpēc *Šopenhauers* un citi mūziku tik cieši ir saistījuši ar gribu. Kur redzes priekšstatiem notiek atcerēšanās, proti, gribas rajonos, tur tiek uztverti dzirdes priekšstati. Saprasti arī dzirdes priekšstati tiek caur ritmisko sistēmu. Un tas ir tas nozīmīgais cilvēka organizācijā, ka šīs lietas savijas tik savdabīgā veidā. Mūsu tēlainie priekšstati sanāk kopā un saaužas ar mūsu dzirdes priekšstatiem kopējā iekšējā dvēseles dzīvē tādējādi, ka gan tēlu priekšstati, gan dzirdes priekšstati tiek saprasti caur ritmisko sistēmu. Viss, ko mēs uztveram, tiek saprasts caur ritmisko sistēmu. Redzes priekšstati uztverti tiek caur nodalīto galvas organismu, un dzirdes priekšstati uztverti tiek caur visu iedalīto organismu. Redzētā priekšstatiem ir plūdums iekšā organismā; dzirdētā priekšstatiem ir plūdums no organisma uz augšu. To jums tagad ir jāsaista ar to, ko es pateicu pirmajā stundā. To var ļoti labi saistīt kopā, ja to sajūt. Un līdz ar to, ka abas šīs pasaules sastopas ritmiskajā sistēmā, mūsu dvēseliskajos pārdzīvojumos rodas tas, kas kopēji ietver sevī dzirdētā pārdzīvojumus un redzētā pārdzīvojumus. Un muzikālā atcerēšanās, visa dzirdamā atcerēšanās notiek tajā pašā rajonā, kur redzamajam ir tā maņu- nervu orgāni. Tie vienlaikus ir tie orgāni - šķietami maņu-nervu orgāni, kā tos sauc ārējā fizioloģija - kas īstenībā atkal ir tie orgāni, kas ir saistīti ar vielmaiņu, kas ir starpnieki smalkākajai vielmaiņai galvas rajonā un caur kuriem rodas muzikālā atcerēšanās. Tajos pašos rajonos, kur rodas redzētā priekšstatu uztvere, turpat rodas muzikālā atcerēšanās, atmiņa par dzirdamo vispār. Tajos pašos rajonos, kur mēs uztveram redzamo, mēs atceramies dzirdamo. Tajos pašos rajonos, kur mēs atceramies redzamo, mēs uztveram dzirdamo. Un tie abi kā lemniskate krustojas ritmiskajā sistēmā, kur tas saplūst kopā, pārklājas.

Kurš kādreiz ir studējis cilvēku tik pašsaprotami pieņemto, bet tik brīnumaino un mīklaino muzikālo atmiņu to, kā atceras muzikālo, tas atklāj, cik pamatā atšķirīga šī muzikālā atmiņa, kas balstās noteiktā galvas vielmaiņas smalkā organizācijā, kas gan pēc vispārējā rakstura ir radniecīga arī gribai un līdz ar to arī vielmaiņai, bet kā tā ir lokalizēta pavisam citā ķermeņa rajonā nekā redzētā priekšstatu atcerēšanās, kas atkal ir saistīta ar gribu.

Redziet, ja jūs apsverat šīs lietas, tad jūs arī varēsiet ļaut iedarboties uz savu dvēseli visai komplicētajai valodas norisei. Runāšanas norisē mums ir no iekšienes darbīgs kaut kas, tikai kurā tādēļ, ka ritmiskā sistēma ir tik tuvu saistīta ar runas orgānu, izdzīvo saprašana. Bet tā izdzīvo savdabīgā veidā, un te es gribētu jums, lai šī lieta tiktu pilnīgi saprasta, atgādināt *Gētes* krāsu mācību. Padomājiet, kā *Gēte* - nemaz nerunājot par to, ka viņš krāsu pasaules sarkani-dzelteno pusi sauc par silto, un zili-violeto par auksto - saliek tuvu kopā krāsas uztveres un skaņu uztveres; kā viņš zināmā mērā spektra sarkani-dzeleteno pusi redz "skanam" citādi nekā zili-violeto pusi, un kā viņš to saista ar mažoru un minoru, tād ar jau noteikti intīmāku skaņu izjūtas pusi. To īpaši var atrast tajās daļās, kas no viņa dabaszinātniskajiem rakstiem no nenodrukātā materiāla ir publicēts *Veimāras* izdevumā, un ko es tad papildīnu *Kiršnera* izdevuma pēdējā sējumā. Un mēs varam gan teikt: ja mēs to, kas *Gētes* aprakstīšanas veidā vairāk ir viņa krāsu mācībā, ja mēs to tagad pārnesam uz iekšējo cilvēku, tad iznāk kaut kas īpašs. Cilvēka iekšienē zināmā mērā ir tā, ka runāšanā vispirms dzīvo skanēšana. Jā, runāšanā dzīvo skanēšana, bet šī skanēšana savā ziņā tiek izmainīta. Gribētos teikt, šī skanēšana tiek caurausta ar kaut ko, kas "notrulinās" runāšanā. Un tas patiešām nav tikai tēlainis salīdzinājums, bet gan kaut kas, kam ir darīšana ar reālām norisēm, kad mēs sakām, ka īstenais tonis runājot tiek "iekrāsots". Tas pats, kas, kad mēs "tonāli" uztveram krāsu, tad notiek ar ārējo krāsu - mēs no ārējās krāsas arī neuztveram toni, skaņu, bet mēs zināmā mērā dzirdam no katras krāsas kaut ko skanam - tas pats notiek iekšēji: mēs neredzam kādu krāsu, kad izrunājam I vai U,

tikpat maz kā mēs dzirdam toņus, kad redzam dzeltenu vai zilu krāsu. Bet tas pats pārdzīvojums, kas mums ir, kad mēs izjūtam skanoši krāsu, mums ir arī, ja mēs pārdzīvojam toni skanam no valodas. Tur viena otrā iebīdās redzes pasaule un skaņu pasaule. Ko mēs ārā telpā redzam kā krāsu, tas nes pavisam atklātu skatāmu raksturu un intīmu toņu raksturu, kas tad ieiet mūsos tā, kā es to esmu aprakstījis vienā no iepriekšējām stundām. Kas no iekšienes nonāk pie cilvēka virsmas kā valoda, tam atklāti ir toņu raksturs, bet arī intīms krāsas raksturs skaņu veidošanā, kas savukārt vairāk uzstrādājas augšā tā, kā es to esmu aprakstījis cilvēkam līdz 7 gadu vecumam. No tā jūs redzat, ka ārpusaulē krāsainais tiek turēts vairāk acīmredzami, atklāti, cilvēka iekšējā pasaulē vairāk atklāti tiek turēts skanošais, un ka zem šīs virsmas ārpusaulē peld pasaules mūzika; zem skanošā virsmas cilvēka iekšienē peld un kustas noslēpumaini-krāsaina astrālais.

Un ja jūs šo īsteno valodu, šo brīnumaino, no cilvēka nodalīto organismu, pareizi saprotat, tad, valodai atskanot no cilvēka, vienlaikus jūs jūtat visas astrālā ķermeņa vibrācijas, kas tur ir iekšā krāsainajās svārstībās, kas tieši pāriet valodā. Citādi tās jau arī iedarbojas cilvēkā, bet tajās rodas īpatnējs uzbudinājums, tās koncentrējas uz balseni, saņem iezīmes no Saules un Mēness, un tas rada kaut ko līdzīgu spēlei astrālajā ķermenī, kas ārēji atklājas balsenes kustībās. Un tagad jums ir iespēja, vismaz kā bilde esoša jūsu priekšā: jūs klausāties kāda valodā, skatāties uz astrālo ķermeni, kas tad savas vibrācijas tūdaļ pārnes uz ēterisko ķermeni, ar ko tas viss iedarbojas vēl intīmāk; ja jūs to visu uzzīmējat, tad līdz ar to dabūjat tikai kustības, kas ir pamatotas cilvēka organismā, un jūs saņemat to eiritmiju, ko vienmēr kopā uzved astrālais ķermenis un ēteriskais ķermenis, kad cilvēks runā. Nekāda patvaļa nav iespējama, bet gan ar to tikai tiek novests lejā redzamajā tas, kas citādi nemitīgi notiek neredzami.

Kāpēc mēs to darām? Jā, mēs to darām, jo tas ir mūsos, ka mums tagad apzināti ir jādara tās lietas, ko mēs agrāk darījām neapzināti; jo visa cilvēka attīstība pastāv tajā, ka pamazām un pakāpeniski iesākumā tikai garīgi eksistējošais pārjutekliskais kustas lejā uz juteklisko, maņu pasauli. Grieķi, piemēram, īstenībā vēl domāja ar dvēseli; viņu domāšana vēl bija pavisam dvēseliska. Modernie cilvēki, īpaši kopš 15. gadsimta vidus, domā ar galvas smadzenēm. Materiālisms īstenībā ir pavisam pareiza teorija modernajiem cilvēkiem. Jo, ko grieķi vēl pārdzīvoja dvēselē, tas pakāpeniski ir nospiedies smadzenēs, tas iedzimst smadzenēs no paaudzes uz paaudzi, un jaunākie cilvēki jau domā ar smadzeņu nospiedumiem; viņi jau domā caur materiālām norisēm. Tam bija tā jānotiek. Tikai nu atkal ir jātiek augšā; šīm norisēm tikai ir jāpievieno cilvēka pacelšanās līdz tiem rezultātiem, kas nāk no pārjutekliskās pasaules. Tāpēc mums agrākā dvēseliskā pāriesānai ķermeniskajā tagad ir jārada pretpolu, brīvo garīgi-pārjutekliskā aptveršanu ar garazinātņi. Bet lai cilvēces attīstība ietu uz priekšu, mums šī pārjutekliskā nonešanu lejā jutekliskajā ir apzināti jāsaņem savās rokās. Mums ir cilvēka ķermenim, šim jutekliskajam, maņu ķermenim apzināti jāliek redzami kustēties tā, kā tas līdz šim ir noticis tikai neredzamajā, mums neapzināti. Līdz ar to tad mēs apzināti turpinām dievu ceļu, mums pārņemot dievu darbu: domāšanas iespēšanu smadzenēs, mums no pārjutekliskā eiritmijā, no pārjutekliskās eiritmijas veidojot juteklisko, redzamo. Ja mēs to nedarītu, tad cilvēce pakāpeniski iekristu dvēseliskā sapņošanā; tā kļūtu guloša. Tā kļūtu tāda, ka no garīgajām pasaulēm cilvēka Es-ā un astrālajā ķermenī gan ieplūstu visdažādākās lietas, bet tas vienmēr notiktu miega stāvoklī, un pamostoties tas nekad netiktu pārnestas uz fizisko organismu.

Kad cilvēki nodarbojas ar eiritmiju, tad tas ir tā, ka tas dzīvē kalpo eiritmistiem un skatītājiem; abi gūst no tā kaut ko būtisku. Tiem, kas paši ir eiritmisti, fiziskais organisms caur eiritmijas kustībām tiek padarīts par piemērotu uztverošo orgānu garīgajai pasaulei, jo šīs kustības grib tikt lejā no garīgās pasaules. Zināmā mērā eiritmisti kļūst par uztverošiem orgāniem norisēm garīgajā pasaulē, viņiem tam sagatavojot savu ķermeni. Tiem, kas ir eiritmijas skatītāji, zināmā mērā tas, kas no šīm kustībām dzīvo viņos attiecībā uz astrālo ķermeni un Es, ar eiritmijas kustībām kļūst intensīvāks. Ja jūs varētu pēc eiritmijas uzveduma naktī pēkšņi pamosties, tad

jūs redzētu, ka jūsos ir vēl daudz vairāk nekā pēc kādas sonātes, ja jūs būtu vakarā dzirdējuši kādu koncertu un tad atkal naktī pamodušies; tas ar eiritmiju parādās vēl daudz lielākā mērā. Tas stiprina dvēseli, ļaujot dvēselei dzīvīgi iedzīvoties pārjutekliskajā. Tikai arī tur ir jāvalda zināmai higiēnai. Jo, ja tas kļūst par daudz, tad dvēsele dīdās nakts garīgajā pasaulē, kad cilvēkam būtu jāguļ, un šī dīdīšanās dvēseliskajā būtu atbilstoša fiziskajai nervozitātei.

Jūs redzat, kā šīs lietas mums norāda uz to, lai mēs arvien reālāk un reālāk uztvertu šo cilvēka organizācijas brīnumaino veidojumu. No vienas puses tas mums parādās lejā fiziskajā, kur viss norāda uz to, ka mūsu miesā neeksistē nekas, kas nebūtu garīgā caurausts, un no otras puses mēs redzam garīgi-dvēselisko, kas tiecas uz to, lai cilvēkā nebūtu nekā garīgi-dvēseliska, kas nepārstrādātu fiziskos pārdzīvojumus. Un īpaši interesanti ir, ja šādām lietām, kādas es šodien atkal esmu pateicis, ļauj iedarboties uz sevi un uzskata par ierosmēm. Ja jūs tagad, piemēram, veidojat sevī dzīvīgus meditatīvus priekšstatus par to, kā cilvēkā dzīvo viss muzikālais redzamā gribas rajonos, un tad atkal par muzikālā izjušanu atmiņā, par to, kā dzīvo muzikālā atcerēšanās redzamā priekšstatu rajonos - un otrādi, ja jūs to, kas ir dzirdamā priekšstatu rajonos sasaistāt ar to, kas ir redzamā atminēšanās rajonos - ja jūs sasaistāt kopā visas šīs lietas un no tā veidojat meditatīvus priekšstatus, tad varat būt droši, ka viena lieta jūsos tiks ierosināta: dziļš izdomas spēks, kas jums ir vajadzīgs, kad jūs audzinoši stāvat pretī bērnam.

Apskati, ko garazinātniska pedagoģija iekārto tā, kā mēs to esam iekārtojuši, visi virzās uz to, lai intīmāk iepazītu cilvēku. Bet kad jūs par šīm lietām tad pārdomājat meditatīvi, tad jūs nemaz nevarat to citādi izdarīt, kā ļaujot šīm lietām darboties tālāk jūsos. - Redziet, kad jūs, piemēram, ēdat kādu sviestmaizi, tad vispirms jums ir darīšana ar apzinātu norisi; bet kas tad notiek tālāk, kad sviestmaize iet cauri komplicētajam gremošanas procesam, tad ir kaut kas, uz ko jūs daudz nevarat iedarboties; bet šis process norisinās, un jūsu vispārējā dzīve ir stipri ar to saistīta. Ja nu jūs tagad studējat cilvēkmācību, kā mēs to esam darījuši, tad iesākumā jūs to pārdzīvojat apzināti; ja jūs pēc tam par to meditējat, tad jūsos norisinās iekšējs garīgi-dvēselisks sagremošanas process, un tas padara jūs par audzinātāju un skolotāju. Tieši tāpat, kā vielmaiņa padara jūs par dzīvojošu cilvēku, tā šī meditējošā patiesas cilvēkmācības sagremošana padara par audzinātāju. Jūs vienkārši pavisam citādi stāvat pretī bērnam kā audzinātājs, ja esat paveikuši to, kas tikai seko no īstas antropozofiskās cilvēkmācības. Tas, par ko mēs kļūstam, kas mūsos darbojas, ar ko mēs kļūstam par audzinātājiem, tas norisinās šādas cilvēkmācības meditējošā izstrādāšanā. Un tādi apskati, kā šodienas, kad mēs tos vienmēr atkal un atkal pamodinām sevī, kaut arī mēs pie tā atgrieztos tikai 5 minūtes dienā, tie iekustina visu iekšējo dvēseles dzīvi. Mēs kļūstam iekšēji tik domu un sajūtu auglīgi cilvēki, ka viss tā vien šaujas no mums ārā. Vakara jūs meditējat par cilvēkmācību, un no rīta no jums plūst ārā: jā, ar Hansu Milleru tev tagad ir jādara tas un tas - vai: šai meitenei pietrūkst tas un tas, un tā tālāk. Īsi, jūs zināt, kas jums ir jāpielieto katrā speciālajā gadījumā.

Cilvēka dzīvē svarīgi ir tas, lai šādā veidā ļautu kopā strādāt iekšējam ar ārējo. Tam nemaz nav vajadzīgs pārāk daudz laika. Ja jūs vienreiz būsiet to uzķēruši, tad varat iekšēji trīs sekundēs izstrādāt to, kas tad valodā bieži, kad to pielieto audzināšanā, nodrošina veselu dienu. Tur laikam tad pazūd parastā nozīme, kad runa ir par to, lai dzīvē ienestu pārjuteklisko. Proti, garam ir citi likumi. Tieši tāpat, kā jums mostoties var iešauties prātā doma vai ideja, kuras laika saturs var prasīt, piemēram, vairākas nedēļas - bet jums tas ir izšāvis cauri galvai laikā, kas nav pat nosakāms - tieši tāpat pretēji, tas, kas var izplūst jums no gara, var paildzināties. Kā sapnī viss savelkas kopā, tāpat paildzinās tas, kas mums izplūst no gara. Tā jūs varat tagad ar šādu meditējošu iedzīvošanos antropozofiskajā cilvēkmācībā panākt, ka, kad jums būs 40 vai 45 gadi, jūs piecās minūtēs varēsiet izveidot sevī visu iekšējā cilvēka pārveidojumu, kas ir vajadzīgs mācībām, un kas jūs tad ārējā dzīvē padara par pavisam kaut ko citu, nekā kas jūs bijāt agrāk.

Par šādām lietām runā tie raksti, kas ceļas no cilvēkiem, kas kaut ko tādu ir pārdzīvojuši. To ir jāsaprot. Bet ir arī jāsaprot, ka tas, ko atsevišķas individualitātes var pārdzīvot pavisam īpašā mērā un kas tad var sūtīt gaismu pār visu dzīvi, audzinātājam ir jāizdzīvo mazajā.

Viņam ir jāuzņem cilvēkmācību, jāsaprot cilvēkmācību meditējot, jāatceras cilvēkmācību: tad atcerēšanās kļūs par dzīvīgu dzīvi. Tā nav tikai parasta atcerēšanās, bet gan atcerēšanās, kas dod no sevis jaunus iekšējus impulsus. Tad atcerēšanās kā avots plūst no garīgās dzīves, un tad uz mūsu ārējo darbu tiek pārnestas tas, kas nāk kā trešais etaps: pēc meditējošās saprašanas nāk gulošā, radošā atcerēšanās, kas vienlaikus ir uzņemšana no garīgās pasaules. Tā mums tāpat ir: vispirms cilvēkmācības uzņemšana, apgūšana jeb uztvere, tad saprašana, šīs cilvēkmācības meditējoša saprašana, mums arvien vairāk ieejot, iekšēji ieejot tur, kur cilvēkmācību uzņem visa mūsu ritmiskā sistēma, un tad mums ir cilvēkmācības atcerēšanās no garīgā. Tas ir: pedagoģiski radīt vadoties no gara, radīt pedagoģisko mākslu. Tam ir jāklūst par noskaņojumu, tam ir jāklūst par dvēseles īpašību, konstitūciju.

Tā jums ir jāuzlūko cilvēku, lai jūs arī tur nepārtraukti justu sevī šos trīs etapus. Un jo vairāk jūs nonāksiet pie tā, lai sev teiktu: te ir mana ārējā miesa, te ir mana āda; tas ietver manī cilvēkmācību apgūstošo, uzņemošo, cilvēkmācību meditējoši saprotošo, Dieva caur cilvēkmācības atcerēšanos apaugļoto - jo vairāk jūs nesīsiet sevī šo sajūtu, jo vairāk būsiet audzinātāji un mācoši audzinātāji.

CETURTĀ LEKCIJA

Štutarte, 1920. gada 22. septembris

Ēteriskā ķermeņa piedzimšana un inteligences atbrīvošanās no fiziskās miesas. Astrālā ķermeņa dzimšana. Mākslinieciska audzināšana kopsakarībā ar Es iekļaušanās procesu cilvēka organizācijā un atbilstoši metodiski un didaktiski norādījumi: piemēri no mūzikas, valodas, vēstures un zīmēšanas mācīšanas. Bērna attīstība līdz dzimumbriedumam kā kosmiski-plastisko un kosmiski-muzikālo spēku mijiedarbība. Galva un tās pirms-, attiecīgi, pēcdzemdību attīstība.

Ja mēs apskatām cilvēku pēc viņa konstitūcijas un tad šīs atziņas pielietojam augošam cilvēkam, bērnam, tad izriet sekojošais: no garīgajām pasaulēm, gribētos teikt, uz sava veida astrāliem spārniem ienāk cilvēka Es-ība. Kad mēs apskatām bērnu vispirms pirmajos dzīves gados, kā viņš attīstās, kā viņš soli pa solim no savas dziļās iekšienes iznes ķermeņa virspusē fizionomiju, kā viņš arvien vairāk un vairāk gūst varu pār savu organismu, tad tas, ko mēs tur redzam, būtiskajā ir Es iemiesošanās. Ja mēs apskatām šo Es iemiesošanos, tad to, kas īstenībā norisinās, mēs varam raksturot dažādos veidos, un jūs jau pazīstat galvenokārt divus veidus, kā tas ir raksturojams.

Pēdējā laikā es esmu vairāk runājis par to, kā līdz ar zobu maiņu tas, kas organizējoši ir fiziskajā miesā, emancipējas, tad zobu maiņas laikā iznāk ārā un būtiskajā veido inteligenci. Tā var attēlot šo norisi no vienas zināmas puses. To var attēlot arī tā, kā tas ir noticis agrāk, kur materiāls cilvēka sapratnei tiek piegādāts no cita viedokļa un kur tika teikts: līdz ar zobu maiņu piedzimst cilvēka ēteriskais ķermenis; cilvēka fiziskais ķermenis piedzimst dzemdībās, ēteriskais ķermenis apmēram ap 7.gadu. Ko tā no vienas puses var saukt par ēteriskā ķermeņa piedzimšanu, tas ir tas pats, ko no otras puses var saukt par inteligences emancipēšanos no fiziskā ķermeņa. Tas ir tikai tā paša fakta divpusējs attēlojums. Tas pamatā ņemot īsti aptverts tiek tikai, ja mēs šādā veidā sintētiski apkopojam divus šādus uzskatus. Garazinātnē citādi nav iespējams raksturot, kā tuvojoties kādai lietai no dažādām pusēm un tad skatot kopā dažādos izrietošos uzskatus. Tikpat maz kā ar vienu toni varētu tikt dota melodija, tikpat maz jūs to, kas ir garazinātnisks saturs, varat aptvert ar vienu vienīgu raksturojumu; jums ir jāraksturo no dažādām pusēm. Tas ir tas, ko agrākos laikos cilvēki, kas par to kaut ko patiešām zināja, ir saukuši: kopāsaklausīšana, saklausīt kopā dažādos izskaidrojumus.

Tagad, kas notiek tālāk? Tajā, kas tur īstenībā kļūst brīvs - vai nu mēs to tagad saucam par ēterisko ķermeni vai par inteligenci - tajā zināmā mērā plūst iekšā jau līdz ar dzimšanu lejā nokāpušais Es un pamazām un pakāpeniski caurorganizē to; tā kā tātad šajā laikā notiek mūžīgā Es saplūšana ar to, kas tur veidojas: ar brīvu kļūstošo inteligenci, ar dzimstošo ēterisko ķermeni.

Un kad mēs tad apskatām nākošo laiku, laiku no 7 līdz 14 gadiem, tātad līdz dzimumbriedumam, tad mēs atkal no vienas puses varam teikt, ka zināmā mērā tiek uzņemts gribasveidīgs elements, muzikāls elements. Šī norise no vienas puses vislabāk būs raksturota, ja mēs sakām: uzņemts; jo tas ir muzikālais elements, kas īstenībā dzīvo ārpusaulē. Tas, kas tiek uzņemts no muzikālā, no skanošā, caurvibrē astrālo ķermeni. Līdz ar to tas tiek emancipēts no kopsakarības, kāda tam agrāk bija ar visu organizāciju. Tāpēc no otras puses arī attiecībā uz bērnu mēs varam teikt: līdz ar dzimumbriedumu seko astrālā ķermeņa dzimšana. - Bet atkal tas ir Es, kas kā mūžīgs tagad sasaistās ar to, kas tur emancipējas; tā kā mums no piedzimšanas līdz dzimumbriedumam, tātad līdz tautskolas (pamatskolas) beigām un vēl arī pēc tam ir nemitīga Es nostiprināšanās visā cilvēka organizācijā. Sākot no 7. gada Es vēl nostiprinās tikai ēteriskajā ķermenī; bet pirms tam, kad cilvēks vēl ir atdarinātājs, tieši caur šo atdarinošo darbību Es nostiprinās fiziskajā ķermenī; un tad vēlāk, vēl pēc dzimumbrieduma, Es

nostiprinās astrālajā ķermenī. Tātad notiek nepārtraukta cilvēciskās organizācijas caurašanās ar Es, kas konkrēti notiek tā, kā es to esmu pateicis.

Visai šai faktu pasaulei ir milzīga nozīme audzinātājam. Jo, pamatā ņemot, visai audzināšanai un mācīšanai vajadzētu norisināties zināmā mērā mākslinieciski tā - kā es to esmu ieskicējis rakstā par māksliniecisko elementu audzināšanā "Sociālās nākotnes" pēdējā burtnīcā - lai šīs Es iekļaušanās pārējā cilvēciskajā organizācijā process, kā es to tagad esmu aprakstījis, vienmēr būtu uzmanības lokā; ar māksliniecisku audzināšanu vajadzētu tikt vadītam Es iekļaušanās procesam cilvēciskajā organizācijā. Kas ar to ir domāts?

Ar to ir domāts, ka Es, piemēram, nedrīkst zināmā mērā pārāk pamatīgi ieiet fiziskajā ķermenī, ēteriskajā ķermenī un astrālajā ķermenī, bet arī, ka tas nedrīkst tikt pārāk stipri turēts ārpusē. - Ja tas pārāk pamatīgi iesēžas cilvēka organizācijā, pārāk intensīvi sasaistās ar to, tad cilvēks kļūst par pārāk materiālu būtni; viņš tad domā tikai ar galvas smadzenēm, ir pavisam atkarīgs no savas organizācijas, īsi, viņš pārāk kļūst par ķermeni; organizācijā pārāk stipri uzņem Es. No tā mums ir jāizvairās. Mums ir jāmēģina caur audzināšanu izvairīties no visa tā, kas organizācijai ļauj pārāk stipri uzsūkt Es, padara to pārāk atkarīgu. Jūs apjēgsiet visas šīs lietas nopietnību, ja es teikšu, ka daža laba noziedznieka, daža laba brutāla cilvēka būtība ir tajā, ka augšanas gados ir ļauts pārāk stipri uzsūkt Es. Tas, ko tad antropologs šādam cilvēkam konstatē kā jums zināmo deģenerēšanās pazīmi, kāda tiek atklāta noziedzniekiem, ļoti bieži izrādās - tā īsti izveidoti tas parādās tikai šajos vēlākajos gados - kā pārāk spēcīga Es uzsūkšana no pārējās organizācijas puses. Un ja arī piedzimst cilvēks [ar pārāk īsu galvas smadzeņu pakauša daivu], tad ir jo nepieciešamāk, lai mēs tad patiešām pievērstu uzmanību tam, lai Es neiegrimtu pārāk dziļi pārējā organizācijā. Proti, mēs varam ar pareizu māksliniecisku darbošanos audzināšanā izvairīties no tā, lai kādam cilvēkam ar deģenerācijas pazīmi Es neiegrimtu pārāk dziļi organizācijā; tad mēs viņu pasargājam no tā, ka viņš varētu kļūt par noziedznieku.

Bet no otras puses mēs varam pieļaut arī pretēju kļūdu. Te ir zināmas grūtības. Tāpat kā uz svaru kausa var uzlikt pārāk mazu vai pārāk lielu atsvaru - ar pārāk mazu atsvaru otrais svaru kauss neceļas augšā, ar pārāk lielu tas paceļas pārāk augstu, un tad mums atkal ir jāizlīdzina - tāpat arī ar dzīves faktiem mēs saduramies ar līdzīgu realitāti. Realitātes joma nekad nav ietverama stingros jēdzienos; vienmēr, kad grib izlabot vienu kļūdu, var iekrist otrā. Tādēļ attiecībā pret bērnu vienmēr ir tā, ka izšķirošais ir dzīves intimitātes, lai mēs nekad vienpusīgi pārāk stipri nepievilkto vienu vai otru, bet gan mums būs jābūt izjūtai, ka audzināšanā ir mākslinieciski jāizlīdzsvaro. Proti, ja nerūpējas par to, lai Es ar organizāciju sasaistītos pareizajā veidā, tad var gadīties arī tā, ka tas pārāk stipri paliek ārā, un sekas ir, ka cilvēks kļūst par sapņotāju vai fantazētāju, vai kļūst vispār nederīgs dzīvei, viņam dzīvojot izfantazētos priekšstatos. Tā ir tā otrā kļūda, ka Es-am pārāk maz ļauj ienirt lejā organizācijā. Un pat cilvēkus, kuri bērnībā uzrāda tieksmi uz sapņošanu, aplamu romantiku, uz teozofiju nepareizā nozīmē, turpmākajai dzīvei audzinātājs var no tā pasargāt, ja vien pievērs uzmanību tam, lai Es nepaliktu pārāk stipri ārpus pārējās organizācijas, bet gan lai cauraustos ar to pareizajā veidā. Ja bērnam atklāj zināmo teozofa pazīmi, nelielu izcilni, izvietotu nedaudz uz aizmuguri no pieres - zināmo teozofa pazīmi, kuru visi, kam ir nosliece uz teozofiju, nes līdzī pasaulē - tad runa ir par to, lai mēs šādiem bērniem tad apsvērtu, kā izvairīties no noslieces uz sapņošanu un aplamu romantiku ar spēcīgāku Es iespiešanu organizācijā. Bet kā mums darīt vienu un otru?

Mēs varam šajos virzienos kaut ko darīt, iepazīstoties ar līdzekļiem, ar kuriem mēs varam kaut ko tādu paveikt, un tie ir sekojoši: viss, kas ir ģeometrija un aritmētika, kas padara cilvēkam nepieciešamu veidot skaitliskus un telpiskus priekšstatus, tas, kad bērns to apgūst un pārstrādā, viņu mācot un audzinot, veicina Es iesēšanos organismā. Arī viss tas, kas valodā sliecas uz muzikālo, tātad ritmiski - recitatīvais un tā tālāk, veicina Es iekļaušanos organismā pareizajā veidā. Mūzika, proti, pielietota tajā veidā, ka mēs bērnam ar noslieci uz fantazēšanu, sapņošanu veidojam toņu atmiņu, tātad galvenokārt muzikālā atcerēšanos, šādam bērnam iedarbosies ārkārtīgi labvēlīgā veidā. Tie ir tie līdzekļi, ar kuriem mums ir jāstrādā ar bērnu, kuram mēs

pamanām, ka Es īsti negrib ieiet organismā, ka šis bērns viegli varētu aplikt sapņotājs. Un tad tajā acumirkļī, kad mēs pamanām, ka bērns kļūst pārāk materiāls, ka Es kļūst pārāk stipri atkarīgs no sava ķermeņa, mums tikai vajadzētu ģeometrijā parasti domās aptveramās idejas likt zīmēt ārēji. Tajā acumirkļī, kad mēs bērnam ģeometriskās formas liekam zīmēt, mēs atkal radām pretsvaru pret Es iesūkšanu. Jūs redzat, ja mācību priekšmetus izmanto pareizajā veidā, var ļoti labi pareizi audzināt.

Ja kādam bērnam pamana, ka noslieces vai citu apstākļus dēļ vajadzētu viņu galvenokārt pamācīt muzikālajā, ka viņš pārāk stipri kļūst atkarīgs no organisma, ka viņa dziedāšanā iejaucas tāds smaguma elements, tad mums ir jāmēģina viņu vadīt uz acumirkļīgo klausīšanos un mazāk uz toņu atmiņu. Mēs tā tad varam mēģināt visur regulēt: no vienas puses caur lietām, ko es esmu raksturojis, palīdz bērnam Es uzsūkšanā, bet no otras puses arī pasargāt Es no pārāk stipras iesūkšanas, ja mēs neesam ieturējuši īsto līdzsvaru starp šiem ekstrēmiem. - Valodas mācībā ir īpaši labi, ja mēs mēģinām iedarboties regulējoši. Viss muzikālais valodā veicina Es uzņemšanu. Ja es kādam bērnam pamānu, ka tas notiek pārāk stipri, tad mēģinu ar viņu darīt kaut ko, kas vairāk attiecas uz valodas jēgu, saturu. Es tad nodarbojos ar bērnu tā, ka izsaucu viņu uz lietām, kas vairāk attiecas uz jēgu. Ja turpretī es pamānu, ka bērns pārāk kļūst par sapņotāju, tad mēģinu viņu izsaukt uz recitatīvā, ritmiskā, taksveidīgā uzņemšanu. To kā audzinātājam ir mākslinieciski jāapgūst, un ar to noteikti var panākt zināmu progresu.

Bet ir mācību priekšmeti, ar kuriem pavisam īpaši var novērst pārāk spēcīgu Es uzsūkšanos pārējā organizācijā. Tie galvenokārt ir ģeometrija, vēsture un viss, kas attiecas uz tēlojošo, zīmējošo. Proti, izcilā veidā tas ir iespējams tādējādi, ja, piemēram, vēsturi stāstoši attīsta tā - un tas ir tas svarīgais tajā - lai bērns stāstītajā piedalītos stipri emocionāli, ka viņam par personībām attīsta spēcīgu emocionālu attieksmi, godbijību vai, manis dēļ, arī naidu, ja šī personība, kuru attēlo, ir naida vērtā. Līdz ar to vēstures mācīšanā it īpaši veicina to, lai bērns nekļūtu pārāk materiāls. Un ja nu savukārt caur ieskatu bērna attīstībā, kuru arī ir jāapgūst, ir radies iespāids, ka tagad bērns dēļ pārāk daudz šādas vēstures mācīšanas nedaudz ir pārāk nosvēries uz fantazēšanu, ja pamana: bērns nedaudz sāk sapņot - tad ir jāmēģina kaut ko citu. Un to visu tagad ir jāapvieno ar mācību plānu. Ar to ir jāiesāk īstajā vecumā, un tādēļ ir labi, ja šādu bērnu patur acīs vairākus gadus. Ja redz, ka bērns dēļ vēstures stāstiem kļūst pārāk sapņains, tad, kad tam ir pienācis laiks, vēsturi ir jācaurauž ar idejām, ar lielām kopsakarībām. Tātad: vienu vai otru notikumu vai personību individuāls apskats vēsturē pasargā bērnu no Es pārāk stipras uzsūkšanas ķermeniskumā; vēstures cauraušana ar idejām, kas aptver veselus periodus, veicina Es ieiešanu.

Un savukārt: ar daudz zīmēšanu un daudz veidošanu Es ļoti viegli var tikt izcelts ārā no organisma, un arī tas var padarīt bērnu par sapņotāju, fantazētāju. Te tūdaļ ir pretlīdzeklis, mēģinot ar šādu bērnu, kurš zīmējot vai gleznojot, vai arī pat rakstot kļūst sapņojošs, likt viņam uztvert uzzīmēto pēc jēgas: ja es lieku bērnam zīmēt rozeti, pie tam lieku viņam kaut ko domāt, vai, zīmējot burtu, lieku apbrīnot burta formu, izsaucu to viņam apziņā, un tā tālāk. Ja bērns tikai rakstot un zīmējot iziet ārā no sevis, tad ar uzzīmētā un uzrakstītā apskatīšanu viņš ienāk sevī.

Tās ir tādas lietas, kas mums rāda, kā mēs audzinot un mācot varam pareizajā veidā izmantot šīs mācību atsevišķās detaļas, ja mēs tās piekopjam patiešām no mākslinieciskā. Ir pavisam īpaši nepieciešams, lai mēs patiešām ar šādām lietām nodarbotos. Nemiet, piemēram, ģeogrāfijas mācīšanu. Kopumā tā veicina to, lai organisms pārāk stipri neuzsūktu Es, tā ka to mēs labi varam izmantot bērnam, kurš draud kļūt pārāk materiāls, liekot vairāk šādam bērnam nodarboties ar ģeogrāfiskām lietām. Bet no otras puses mēs arī atkal varam, piešķirot ģeogrāfijā lielāku vērtību, piemēram, tam, lai bērns aptvertu augstumu atšķirības, vai vispār iejaucot ģeogrāfijā kaut ko, kur piederas vairāk ģeometriskas domāšanas, tad mēs varam, ja bērns draud ģeogrāfijas dēļ kļūt par fantazētāju, atbilstošā veidā savukārt Es ienest iekšā.

Tās ir lietas, kuru pilno vērtību var izmērot tikai tad, ja var iedziļināties cilvēka organisma brīnumainajā uzbūvē un tā saskaņā ar visu Kosmosu. Iedomājieties vien, pēc tā, ko esam apskatījuši, bērna attīstība no dzimšanas līdz dzimumbriedumam ir kosmiski-plastiskā spēka iespēlēšanās kosmiski-muzikālajā spēkā. Šī iespēlēšanās dabiski notiek visdaudzveidīgākajās variācijās. Un ja jūs apskatāt cilvēka konstitūciju - man šķiet, uz šo svarīgo lietu es esmu jau norādījis citā kopsakarībā, bet gribētu pieminēt arī te, jo tā var būt ļoti noderīga - tad no vienas puses jūs atrodat fizisko ķermeni un ēterisko ķermeni; abi nešķiras viens no otra laikā starp dzimšanu un nāvi, tie savā ziņā starp dzimšanu un nāvi nepārtraukti saderas kopā. Turpretī fiziskais ķermenis un ēteriskais ķermenis šķiras no astrālā ķermeņa - vispirms ēteriskais ķermenis no astrālā ķermeņa - iemiegot, un mostoties tie atkal saiet kopā. Tātad ēteriskais ķermenis un astrālais ķermenis ir mazāk sasaistīti viens ar otru nekā, piemēram, fiziskais ķermenis un ēteriskais ķermenis; tāpat savukārt cieši saistīti ir Es un astrālais ķermenis, jo tie nešķiras, kamēr cilvēks guļ. Jā, kas tad ir cilvēks ar savu fizisko ķermeni uz Zemes? Viņš ir būtne, kas dzīvo intīmā mijiedarbībā ar aptverošo gaisu. Zināms daudzums gaisa attiecībā uz fizisko ķermeni tad ir iekšā, tad ārā; mēs ieelpojam, mēs izelpojam. Šī ieelpošana un izelpošana uzrāda smalkas atšķirības cilvēka nomoda stāvoklī un miega stāvoklī. Tur ir smalkas atšķirības, un lieliem notikumiem smalkās atšķirības bieži ir nozīmīgākas nekā pārējās. Kas norisinās nomoda stāvoklī šajā nozīmē mijiedarbības dēļ starp astrālo ķermeni un ēterisko ķermeni, tas pats norisinās arī gulošam cilvēkam. Kas saspēlējas kopā no muzikālā elementa un plastiskā elementa cilvēka attīstības laikā, tas vienlaikus ir nemītīga astrālā ķermeņa, kurā līdzvibrē arī Es, ievibrēšanās ēteriskajā ķermenī, kurā līdzvibrē fiziskais ķermenis. Cilvēks jau, pamatā ņemot, katru rītu ieelpo arī savu Es un savu astrālo ķermeni, un vakarā iemiegot tos atkal izelpo. Tas ir sava veida liels elpošanas process, ko mēs varam nostādīt pretī mazajam elpošanas procesam. Mēs tātad īstenībā katru reizi iemiegot izejam ārā no sava fiziskā ķermeņa un ēteriskā ķermeņa un tad stājamies intīmās attiecībās ar aptverošo gaisu, jo tad mēs ar savu Es un savu astrālo ķermeni esam tieši iekšā gaisā. Mēs nomodā diriģējam elpošanu no iekšienes, un guļot mēs diriģējam elpošanu no ārpusēs, no dvēseles. Jūs redzat no vienas puses no tā apstākļa, ka gaiss vai zināms tā daudzums te ir ārā, te iekšā cilvēka organismā, un ka no otras puses visa cilvēka konstitūcija no fiziskā ķermeņa līdz pat Es piedalās elpošanas procesā, no tā jūs redzat, ka cilvēka būtībai ļoti uzmanīgi jāpatur acīs, kas tur īstenībā ir mijattiecībās starp cilvēka konstitūciju un gaisu.

Nu, jūs visi kaut nedaudz esat mācījušies fiziku un atcerēsieties, kādas lielas pūles skolotāji parasti pieliek, ja strādā pēc sirdsapziņas, lai bērniem vai jaunajiem cilvēkiem izskaidrotu, ka gaiss, kas sastāv no skābekļa un slāpekļa, nav īsts ķīmiskais savienojums, bet gan sava veida maisījums. Ja mēs tātad apskatām gaisu, tad tajā skābeklis un slāpekļi atrodas kopā tā, ka nerodas ķīmisks savienojums, bet gan tā ir tāda vaļīga kopāesamība kā ķīmisks savienojums. Kā tas ir saistīts ar cilvēku? Tas ir saistīts ar cilvēku tādējādi, ka tas ir kosmiskais attēls tam, ka astrālais ķermenis un ēteriskais ķermenis cilvēkā ir vaļīgāk saistīti. Ja skābeklis un slāpekļi gaisā būtu ķīmiski saistīti, ja tie ķīmiski turētos kopā, tad arī ēteriskais ķermenis un astrālais ķermenis būtu saistīti tik cieši, ka nevarētu viens no otra atdalīties, tā ka mēs nekad nevarētu iemigt. Tas, kas mums iekšēji pastāv kā attiecības starp astrālo ķermeni un ēterisko ķermeni, atspoguļojas gaisa ārējā konstitūcijā; un otrādi, gaisa ārējā konstitūcija kā skābekļa un slāpekļa maisījums iekšēji atspoguļojas attiecībās starp ēterisko ķermeni un astrālo ķermeni cilvēka organizācijā. Tā cilvēks ir organizēts pēc kosmosa. Tā viņš iekšēji ir mikrokosmos, tikai zināmas lietas, kas ārpusē vairāk ir iekārtotas uz fizisko pusi, viņā ir iekārtotas vairāk uz dvēselisko pusi: ārpusē mums ir darīšana ar fizisku likumsakarību starp skābekli un slāpekli, iekšēji ar dvēselisku likumsakarību starp ēterisko ķermeni un astrālo ķermeni. Un ja cilvēks tiek aplūkots pēc tā, kā viņš elpo, kā tajās brīnumainajās vibrācijās, ko mēs raksturojam kā gaismas vibrācijas - mēs varam tās apskatīt, ja esam garazinātņieki - viena otram cauri šaujas astrālās un ēteriskās vibrācijas, tad no vienas puses mēs varam apskatīt to tā, kā tas norisinās cilvēka organismā, no otras puses tā, kā tas norisinās vienu pakāpi zemāk fiziskajā izelpošanas un ieelpošanas procesā. Tur mēs redzam skaidri, ja kaut ko tādu apskatām, kā cilvēks kā garīgi-

dvēseliska būtne nemitīgi izraujas, atraisās no savas fiziskās apkārtnes, apmēram, kā kādā maisījumā, kur smagākās daļiņas nosēžas lejā, izraujas no maisījuma, vieglākās paliek augšā. Tādas norises vēl visdažādākajos veidos norisinās cilvēkā pašā. Bet tam mums ir jābūt tajā, ko mēs sadzirdam, uzņemam, uztveram, lai tad to saprastu un meditatīvi atceroties pārceļtu to mākslinieciskā pedagoģijā, kā es to vakar raksturoju.

Tagad mums pie tā ir jāaplūko vēl kaut kas cits. Kas īstenībā ienes mūsu Es, kāpjot lejā no garīgās pasaules, cauri piedzimšanai iekšā fiziskajā pasaulē? Tā ir galva, kura to ienes. Galva, tā sacīt, ir tie rati, uz kuriem Es ie brauc fiziskajā pasaulē. Un kad tas ir ie braucis, tad tas pārejā no garīgās pasaules uz fizisko pasauli pārmaina arī visu savu dzīves stāvokli. Lai cik paradoksāli cilvēkam, kurš šīs lietas apskata ārēji, tas arī nešķistu: garīgajā pasaulē, pirms mēs gatavojamies piedzimt te, mēs īstenībā atrodamies nemitīgā kustībā, un kustība tur ir mūsu īstēnais elements. Ja mēs gribētu turpināt šo kustību, tad mēs nekad nevarētu ienākt fiziskajā pasaulē. Un mēs tiekam pasargāti no tā, ka šo kustību būtu jāturpina, mūsu galvas organizācijai piemērojoties pārējam organismam, tā ka zināmā mērā mūsu galvas organizācija kļūst par ratiem, kuros mēs ie braucam fiziskajā pasaulē, bet kuri apstājas, kad mēs esam ie braukuši, un tad ērti atpūšas uz pārējā organisma. Un ja pārējais organisms arī staigā, tad galva to nedara. Tāpat kā cilvēks, kurš brauc kādā kariatē vai vilcienā, pats ir miera stāvoklī, tāpat arī Es, kurš pirms dzimšanas atrodas kustībā, ir apstājies, kad tas ir nokāpis lejā fiziskajā pasaulē, un vairs neizdara tās kustības, ko tas ir darījis agrāk. Tas norāda uz kaut ko ārkārtīgi svarīgu.

Kad mūsdienu embriologs studē cilvēka dīgļa veidošanos mātes miesās, tad pamana, kā galva attiecībā pret pārējiem locekļiem sākumā ir liela un konfigurēta, attiecībā pret pārējām neveiklajām un nekongurētajām daļām, kuras īsti izveidojas tikai vēlāk. Bet viņš to visu apskatā tā, it kā viss būtu līdzvērtīgs. Viss embrioloģiskais apskata veids īstenībā ir ļoti ne jēdzīgs, tik ne jēdzīgs, ka īstenībā ir grūti saprasties ar kādu mūsdienu fiziologu, jo viņi domā pavisam citā lauciņā. Svarīgais te ir tas, ka līdz ar apaugļošanu uz locekļu dabu, uz cilvēka "ārpus galvas esošo" vispār tiek izdarīta iedarbība tikai būtiskajā; jo cilvēka galvu būtiskajā nekongurē cilvēks, bet gan viss kosmos. Cilvēka galva īstenībā tiek nevis cilvēka apaugļota, bet gan visa kosmosa apaugļota. Iedīgļis cilvēka galvai ir arī jau neapaugļotā cilvēka dīgļi; un iedarbība uz galvu, kas neapaugļotā cilvēka dīgļi īstenībā vēl ir kosmiska, rodas tādējādi, ka apaugļošanās iesākumā iedarbojas uz pārējo organismu, un tikai, organismam attīstoties, embrionālajā attīstībā pārējā organisma iedarbības tad atpakaļ iedarbojas uz galvu. Tā ka - arī ja mēs pavisam ārēji embrioloģiski studējam cilvēka embrija attīstību - mēs varam atklāt, ja tikai mēs pareizi studējam šīs lietas, kā galva gatavojas no mātes miesām, vēl nepakļauta apaugļošanās spēku iedarbībām, bet gan netieši; ir tā, ja kādā darbnīcā tiktu gatavota kariete, kurai tad reiz ir jāuzņem cilvēks: tie nāk viens otram pretī - tā tiek gatavota galva, lai tā uzņemtu lejākāpjošo cilvēku pēc viņa Es. Un vēl ilgi pēc dzimšanas, jā, pamatā ņemot, visa attīstības perioda laikā, cilvēks vēl nes sevī šīs cilvēka organizācijas un kosmiskās organizācijas kopāaplūšanas pēdas.

Kad kādreiz šādas pedagoģijas gars, kādu mēs šeit īstenībā kopjam, tā patiešām, gribētos teikt, būs ieplūdis audzinātāju dvēseles ieradumos, tad parādīsies viena lieta: tie, kas stāv klases priekšā, būs ārkārtīgi sasaistīti ar to, kas notiek ar atsevišķajiem bērniem dēļ tā, ka arī vēl no 7 līdz 14 gadiem ir stingri jānodala - protams, gan tikai intīmai novērošanai - kaut kā atkāpšanos no galvas, pārcilvēciskas organizācijas atplūšanu no galvas caurplūšanas ar to, kas plūst augšā no pārējā organisma, kas izplūst uz augšu. Jums atkal zināmā veidā ir tas jādomā kopā ar to, kas ir ticis pateikts pirmajā un otrajā stundā, jo te atkal vienu ar otru ir savā ziņā ir jāizlīdzsvaro. Bet tam vienmēr ir jābūt interesanti, novērot bērniem atšķirības starp galvas plastiku un pārējā organisma veidošanos. Tikai tos abus ir atšķirīgi jāuzlūko. Ja grib novērot izmaiņas, kas norisinās ar galvu, tad ir jājūtas kā tēlniekam; ja turpretī grib novērot tās pārmaiņas, kas norisinās ar pārējo organismu, tad ir jājūtas kā eiritmiskam mūziķim. Jo attiecībā uz pārējo organismu nav nekādas nozīmes novērot, piemēram, kā aug pirksti un tā tālāk, bet gan uzmanību ir jāpievērš tam, kā mainās kustību veids, ko bērns izpilda. Tas, protams, savukārt

iedarbojas uz organisma veidošanos, tomēr nevis caur formu tēliem, bet gan caur dinamisko. Ja kādam ir milzīgi garas kājas vai rokas, tad tās ir smagākas nekā normālā proporcijā. Nevis forma iedarbojas tieši, bet gan svars, ar kuru tās iedarbojas, un svars tad iejaucas muzikālajā kustību veidojumā. Un ja tad par tādu cilvēku, kuram rokas un kājas ir izaugušas pārāk garas, tā ka viņš īsti nezina, ko ar tām iesākt, grib pareizā veidā spriest, tad tur ir jātuvojas ar dzīves muzikālu spriedumu un jāsaņū: kā bērnam kājas, kuras ir kļuvušas pārāk garas, vienmēr ķeras viena aiz otras, kā kustība kļūst anormāla, vai kā rokas nemitīgi nezina, ko tām īsti vajadzētu darīt, jo tajās pārāk stipri darbojas smagums. Padomājiet, cik intīmi, ja pielieto šādas lietas, no garazinātnes viedokļa var iepazīt cilvēku! Tad vairs neapskatīs no emocionālā viedokļa šo to, ko iepriekš varbūt redzēja tieši tā. Ja kādam ir mazas plaukstas un mazas rokas, tad varēs teikt: tur ir daudz mazāka iekšēja tieksme tūlīt iekraut otram. Bet turpretī, kur kādam ir pārāk garas rokas un plaukstas, kuras ir pārāk smagas, tad šo iekšējo tieksmi notriekt otru gar zemi ir jāpierēķina karmiskajam kontam un nevis jāapskata no ārējā emocionālā viedokļa.

Tas ir kaut kas tāds, kas mūs pieved daudz tuvāk cilvēkam, proti, tieši augošajam cilvēkam, ja mēs uzmanīgi aplūkojam kaut ko tādu. Jo te ir kāds noslēpums, kas ir ļoti īpatnējs. Jūs, ja apskatāt cilvēka veidolu tā, varat teikt: es atminu kāda cilvēka tapšanu, visu dvēseliskā veidošanos vadoties no ķermeniskās organizācijas; es atminu zināmas galvas formas, zināma roku un kāju smaguma nozīmi un tā tālāk, zināmu soļu speršanas veidu, vai apskatāmajam vairāk ir tieksme likt pēdu uz pirkstgala, vai vairāk - kā tas bija *Fihtem*, kuram visa figūra ir tā atainojums - spert soli uz papēža. Tas viss mums milzīgi daudz ko atklāj, kas mums var dot sajūtu: te tu mācies labāk iepazīt cilvēku. Dabiski, ka te runa nav par īpaši intīmām lietām, bet gan par to, ko mēs parādām cilvēciski-sociālajā saskarsmē, kas tikai ir intīmāk saskarsmē starp audzinātāju un bērnu mācību procesā. Tad mēs iegūstam, kad stāvam pretī kādam cilvēkam, tā pa īstam sajūtu: tu iepazīsti viņu no vienas puses, kad skaties uz šo cilvēku no priekšas, tur muzikāli izpaužas tas, ko var redzēt; kaut ko citu tu iepazīsti, ja vari viņu tā īsti aplūkot no aizmugures. No pašas dzīves būtības būtu jādarina savas dzīves pamatprincipus. Ja piemēram, kāds students ar pareiziem dzīves pamatprincipiem būtu sēdējis kādā Fihtes lekcijā, viņš būtu dzirdējis Fihti runājam no priekšas, lai apgūtu to, ko viņš saka. Bet lai iepazītu Fihtes raksturu, viņam tas būtu jāuzlūko no aizmugures, lai iepazītu visu to veidu, kā viņš sper soļus. Galvas veidojums no aizmugures, muguras, kūkuma struktūra, veids, kā viņš kustina rokas, kā tur galvu *Fihtem* bija tas, kas šajā cilvēkā noteikti aicināja redzēt to, kas viņš īstenībā ir šajā pasaulē, ja runa iet par viņa personību.

Tas var mums atklāt īpatnējas lietas, ja bērnus iepazīst šajā veidā; ja skolotājs ir cilvēks, kas šajā veidā tiecas uz to, lai tendētu vairāk uz karmisku izpratni un mazāk tāda skolotāja virzienā, kurš ir mācījis tā, ka ir briesmīgi dusmojies par kādu emocionālu bērnu, vienmēr atkal ir to brīdinājis palikt mierīgam, palikt nosvērtam, vienmēr atkal pārmetis - mieru, mieru, mieru, bet beidzot, jo viņš ir bijis pārāk kaitinošs, paķēris tintes trauku, ielaidis ar to bērnam pa galvu un iekliedzies: es tev parādīšu, kā vienreiz palikt nosvērtam! - Es to raksturoju nedaudz radikāli; bet arī mazāk radikāli tas jau ir kaut kas, ko mums kā skolotājiem un audzinātājiem ir jāuzskata par nepareizu.

Ja mēs atbrīvojamies no tā un savu antropozofisko cilvēkmācību vairāk vērsam uz to, ko es esmu raksturojis, uz bērna veidojumu, tā ka organisms mums atklāj kaut ko no savas dvēseles konstitūcijas, tad mēs nodarbojamies ar bērnu citādā veidā nekā parasti. Un kuriozā veidā ir tā, ka ar šo veidu nostāties pret bērnu, mēs attīstām pret bērnu mīlestību, ka mēs tiekam tiktāl, lai aptvertu viņu ar arvien lielāku mīlestību. Un tieši caur to mēs izjūtam milzīgu spēku palīdzēt, mācīt un audzināt bērnu ar mīlestību. Tie ceļi, kurus es tagad mēģināju attēlot, ir tie, pa kuriem mēs kā audzinātāji un skolotāji īpaši iegūstam pareizās jūtas un sajūtas. Jo tā būtu pavisam aplama metode, ja kāds, kurš, piemēram, gribētu kļūt par komponistu, ņemtu rokā teorētisku mūzikas mācību grāmatu un iedomātos, ka tā viņš varētu iemācīties komponēt, vai arī, ja kāds ņemtu rokā kaut kādu estētikas grāmatu, apgūtu no tās to, kas tur ir teikts par gleznošanu un tā tālāk un iedomātos, ka ar to viņš varētu kļūt par gleznotāju. Ar to viņš nekļūst

par gleznotāju, bet gan par gleznotāju kļūst, ja mācās apieties ar krāsām, ja mācās paņēmienu, kā apieties ar krāsām un tā tālāk. Un par tēlnieku kāds var kļūt, ja mācās aptvert organismu tā formās. Tas arī ir ārkārtīgi interesanti - aptvert organismu tā formās, arī, piemēram, tēlotājmākslā. Tās ir pavisam cita sajūta, kāda jums ir, kad jūs kā tēlnieks veidojat galvu, vai arī ja jūs veidojat pārējo organismu. Ar galvu jums nemitīgi ir sajūta: galva iedarbojas uz jums no iekšienes, jums būtu jāatraujas no galvas veidojuma, kaut kas spiež uz jums no tās. Ja jūs turpretī formējat plastiski pārējo organismu, tad ir sajūta: jūs spiežat iekšā, šim pārējam organismam atkāpjoties. Tātad plastiski formējot ir tieši pretējas sajūtas attiecībā uz galvu un attiecībā uz pārējo organismu. Tas mums rāda, kā visur ir jāiepazīst apiešanās veids. - Bet tā tas ir arī audzināšanā. Ja jūs gribat mācīt pēc kādas pedagoģijas rokasgrāmatas to, ko gribat darīt skolā, tad tas būtu tāpat, kā ja jūs pēc kādas estētikas grāmatas gribētu padarīt sevi par gleznotāju. Tur nekas nesanāk. Bet ja jūs nodarbojaties ar antropozofisko cilvēkmācību, kā tā vadlīnijās tiek dota, kā mēs te tagad to darām, tad pedagoģiskais talants pats ienāk jūsos; jo tam dotības ir daudz vairāk cilvēkiem, nekā jums šķiet. Un tad jūs arī apgūstat zināmas lietas, kuras tieši skolotājam ir jāzina, ja viņš grib būt īsts skolotājs.

Nevienā citā jomā mūsdienās netiek runāts vairāk bezjēdzīgu lietu, kaut arī tik daudzi cilvēki ārkārtīgi par to interesējas, kā pedagoģijas jomā. Kad mūsdienās tiek runāts par pedagoģiskām lietām, sajūta ir tik slikta tāpēc, ka šīs lietas taču iet uz nākošo paaudzi. Bet tāpat kā tik daudzās citās jomās, te tas tā ir īpaši, ka tikt pāri tirādēm, ko runā nevēlas, var dziļāk aptverot cilvēka būtību. Pat skolotāji ir pieņēmuši šīs tirādes: mācībām esot bērniem jātagādā prieku. Mēs neņemam ļaunā, ja to saka nespējamie; tas ir labi domāts. Bet pelna stingru nosodījumu, ja šādas tirādes nāk no skolotājiem un audzinātājiem speciālistiem! Jo, apdomājiet reiz praksē un pajautājiet sev, kā jums attiecībā uz zināmām lietām, kuras ir grūti pārvaramas, kā skolotājiem būtu jārikojas, lai bērniem tas būtu tikai tīrs, gaišs prieks? Vai apdomājiet dažas bērnu iezīmes un pajautājiet sev, kā jums būtu jārikojas, lai bērns, ja tas no rīta līdz vakaram ir skolā, vienmēr tikai priecātos un priecātos? Tas nav tā realizējams. Tā ir viena no tām tukšajām frāzēm, ko izrunā cilvēki, kuri nedzīvo realitātē; tāpat kā mūsdienās arī visās citās jomās visur ir tādas tukšas frāzes, kuras ceļas no cilvēkiem, kas paši stāv ārpus realitātes. Fakts vienkārši ir tāds, ka zināmas lietas tieši bērniem nedara nekādu prieku, bet šīs lietas tomēr ir jāizdara. Ja skolotājs gribētu bērniem sagādāt vienu vienīgu prieku, tad bērnam nevarētu, piemēram, attīstīties pienākuma sajūta, kura var attīstīties tikai caur pārvarēšanu. Tā nebūtu nekāda priekšrocība. Tātad par vienu vienīgu prieku nevar būt runa, bet gan runa ir par pavisam kaut ko citu: lai mēs patiešām ar savu pedagoģisko mākslu iemantotu bērnu mīlestību, tā ka viņi mūsu vadībā darītu pat to, kas nesagādā prieku, bet gan pat nepatiku un vieglas sāpes. Tādēļ jums ir sev jāpajautā: vai tiek likta lietā īstā mīlestība, vai mums izdodas iemācīt bērnam īsto mīlestību, tad bērnam attīstās kauta kas cits nekā prieks, tad attīstās pieķeršanās skolotājam, tad bērnam ir cita sajūta. Tad bērnam ir sajūta: šis tas ir grūti, bet ar šo skolotāju es darīšu arī to, kas ir grūti.

Tās ir lietas, kuras var mums parādīt, kā mēs mācībās varam pārvarēt arī šo to grūtu tādējādi, ka saprotam, kā radīt īstās attiecības starp skolotāju un skolēnu. Tas vienkārši ir cits veids, kā apskatīt šīs lietas, nekā tas, kas parasti tiek teikts par mācībām un audzināšanu no nespējamistu viedokļa.

Mani mīļie draugi, šoreiz mums vairāk nebūs iespējas sanākt kopā. Priekšā stāv bezgalīgas sanāksmes. Mēs tagad satiksīties tikai skolotāju konferencē.

AUDZINĀŠANAS JAUTĀJUMI

NOBRIEŠANAS VECUMĀ

PAR MĀCĪBU MĀKSLINIECISKU VEIDOŠANU

PIRMĀ LEKCIJA

Štutgarte, 1922. gada 21. jūnijs

9./10. klase: pāreja no zināšanas uz izzināšanu, attēlota ar piemēru, kā mācīt par Cēzaru un Gēti. Interese par ārpasauli. Vara un erotika kā izpausme intereses trūkumam par pasauli. Abstrakcija un tēlainums, uzskatāmi parādīti matemātikas mācīšanās (Pitagora un Karno teorēmas). Par skolotāja nostāju un izvairīšanos no latentām vajībām. Nogurdinošais skepticisms un pesimisms. Par apiešanos ar erotiku.

Mani mīlie draugi, pagājušajā gadā sakarā ar skolas gada sākšanos es jums stāstīju par to svarīgo pāreju, kas notiek laikā starp augošā cilvēka attīstību līdz dzimumbriedumam un tad sākot no dzimumbrieduma. Toreiz tas bija nepieciešams tādēļ, ka mēs, ierīkojot 10. klasi, bijām nonākuši situācijā, ka pirmo reizi mums valdorfskolā bija jāmaca skolniekus un skolnieces, kuri tieši bija nonākuši pie šīs svarīgās pārejas cilvēka dzīvē. Varbūt tieši tagad ir nepieciešams, ņemot vērā to, kam mēs vakar pieskāramies konferencē, šogad šo to vēl papildināt, un tam es gribētu izmantot šodienas ievada stundu, bet dažas lietas, ko papildinoši vēl būtu jāpievieno vispārējai pedagoģijai, pietauptīsim rītdienai.

Ir nepieciešams, lai ar šo pāreju, kuru mums tagad, dabiski, būs uzmanīgi jāapskata daudz pamatīgāk, nekā tas ir noticis pagājušajā gadā, lai patiešām pavisam nopietni tiktu uztverts tas, ka te ir jātiek atrastai pārejai cilvēkā no vienas noteiktas dvēseles orientācijas uz citu dvēseles orientāciju. Līdz dzimumbriedumam cilvēks savā dvēselē pilnībā ir orientēts tā, ka galvenokārt vislielākā labdarība pret viņu ir, ja audzināšanā un mācīšanā pēc iespējas daudz skatās uz bildēm, tēliem; ja mēģina visu to, ko jaunajam cilvēkam māca, ietērt tēlos, bildēs. Tas attiecas uz katru atsevišķo mācību un audzināšanas nozarojumu. Piemēram, tas, ko māca, teiksim, vēsturē, pilnībā var tikt ietērts bildēs, ja vēsturi skolā pasniedz vispirms ar tādu nodomu, lai bērniem būtu skaidri priekšstati par to, kas ir noticis, ko ir paveikuši atsevišķi cilvēki, kā, teiksim, zināmi izgudrojumi vai atklājumi ir iekļāvušies cilvēces attīstības gaitā. Jo vairāk tas kādam izdodas - izstrādāt plastisku vai muzikālu bildi, jo vairāk tiek nākts pretī tam, kas ir vajadzīgs bērnam dabai šajā vecumā. Nav nevienas tādas mācību nozares, kas to nevarētu ņemt vērā. Visur ir runa tikai par to, kā to dara. Bet tad vēl ir jāņem vērā, ka tagad pāreja, ko es gribētu īsi iezīmēt, sakot, ka bērns atrod pāreju no zināšanām uz izzināšanu - tas ir raksturīgi, ka šī pāreja no zināšanām uz izzināšanu īstenībā notiek ļoti skarbi - ka tādēļ pilnībā, tieši paceļoties no mācību pakāpes, kura pie mums ir 9. klasē, uz mācību pakāpi, kura pie mums ir 10. klasē, tad ir jāņem vērā, ka vairums bērnu, pašiem neapzināti, šo pāreju no zināšanām uz izzināšanu tiešām paveic. Proti, tad sākas cilvēka dvēseles tieksme to, kas tai tuvojas, pārstrādāt spriedumu formā.

Pieņemsim, lai padarītu sev to uzskatāmu, ka mēs runājam ar bērniem, manis dēļ, kaut vai par Jūliju Cēzaru. Agrāk mēs papildētos uz mest viņiem bildi par Jūliju Cēzaru, mēs pūlētos attēlot viņa paveikto, varbūt arī tautas, kuru zemēm viņš ir devies cauri, mēs pūlētos attēlot, kā viņš pats ir rakstījis par to, cik dzīvīgi un ar kādām īpatnībām viņš ir rakstījis un tā tālāk. Kad pēc 10. klases mums būs jārunā par Jūliju Cēzaru, tad mēs to darīsim tā, ka attiecībā uz atsevišķiem viņa darbiem runāsim par nodomiem, mēs runāsim par to, kā viena vai otra lieta, ko Jūlijs Cēzars ir paveicis, varētu būt iznākusi citādi, nekā tas ir noticis un tieši kādēļ tas tā ir noticis. Mēs mēģināsim, arī attēlojot kaut ko citu, ņemt vērā labvēlīgos un nelabvēlīgos apstākļus. Mēs mēģināsim, teiksim, kad runājam par Gēti, ja iepriekš mēs būtiskajā likām kopā viņa dzīves un darbošanās bildes, tagad papildēties, sākot no šī vecuma, runāt par Gēti tā, ka, piemēram, jau ņemsim vērā, kā viņa radošais darbs pēc 1790. gada pieņem pavisam citu raksturu nekā agrāk. Mēs centīsimies bērniem pateikt, kā radās viņa ilgas pēc Itālijas, kamēr agrāk mēs vienkārši tēlaini attēlojām to, ko viņš ir pārdzīvojis savā jaunībā un tāpat ko viņš ir pārdzīvojis pēc tam. Īsumā, mēs mēģināsim arvien vairāk un vairāk pāriet uz kauzālām un līdzīgām kopsakarībām. Tā klusi šādas kauzālas kopsakarības ieskanas jau no 12 gadu vecuma,

kā mēs to esam pieminējuši agrākajos pedagoģiskajosursos; bet vispirms skatīties uz to, lai tagad tiktu apmierināta bērnu pašu vajadzība pēc kauzalitātes, tam ir jānotiek sākot no šī vecuma. Ja to neņem vērā, tad bērnos var parādīties visdažādākās nepietiekamības. Tikai patiešām ir jābūt skaidrībā par to, ka cilvēka dvēsele katrā vecumā prasa kaut ko noteiktu, un ja tai dod kaut ko citu, tad tā reaģē pašai nelabvēlīgā veidā. Proti, tā reaģē pašai nelabvēlīgā veidā, ja neļauj valdīt nekādai atšķirībai starp to, kā bija iepriekš un kā ir pēc tam. Ja tā vienkārši turpina mācības no 9. klases uz 10. klasi, ka tām ir tāds pats raksturs 10. kā 9. klasē, tad bērna dvēsele reaģē nelabvēlīgā veidā. Ja esam spiesti stundu plāna dēļ zināmā mērā izjaukt mācību plānu, tad, dabiski, tiem mācību priekšmetiem, kur šāda izjaukšana nenotiek, jo vairāk pamatīgi ir jātiek ņemtām vērā šādām lietām.

Redziet, ir nepieciešams, lai šajā ziņā valdoši atkal kļūtu ārkārtīgi skaidri pedagoģiskie jēdzieni. Mūsdienās tādi vispār nevalda. Mūsdienās īstenībā - tieši apskatot šo vecumu tas ir pavisam īpaši novērojams - runā tikai par sekundārām lietām. Un ir pat nonācis tiktāl, ka zināmas instinktīva veida dvēseles tieksmes, kas parādās bērniem līdz ar dzimumbriedumu, ar caurcaurēm aplamu dvēseles analīzi tiek iekļautas apskatos, arī pedagoģiskajos apskatos. Kopumā spēkā ir sekojošais: ir nepieciešams, kad bērns nonāk dzimumbrieduma vecumā, lai viņā līdz zināmā pakāpei tiktu pamodināta ārkārtīgi liela interese par ārpasauli. Viņam caur mācīšanas un audzināšanas veidu ir jāredz ārpasauli ar tās likumsakarībām, ar tās norisēm, ar tās cēloņiem un sekām, ar tās nolūkiem un mērķiem. Tas attiecas ne tikai uz cilvēkiem, bet gan pavisam vispārēji, arī uz skaņdarbiem un tā tālāk. Tam visam jauniešiem ir jātiek pasniegtam tā, lai tas nemitīgi turpinātu skanēt jaunieša dvēselē, lai jaunieša dvēselē rastos mīklas par dabu, par kosmosu un pasauli, par cilvēka dabu vispār, par vēstures jautājumiem un tā tālāk. Mīklām par pasauli un tās parādībām ir jārodas jaunieša dvēselē. Jo, ja šīs mīklas par pasauli un tās parādībām jaunieša dvēselē nerodas, tad šie spēki, jo šādi spēki tam ir, pārvēršas; tie kļūst brīvi dvēselē šai mīklu uztveršanai līdz ar astrālā ķermeņa atbrīvošanos. Ja šie spēki kļūst brīvi un neizdodas pamodināt visintensīvāko interesi par pasaules mīklām, tad šie spēki pārvēršas tajā, kā tas parasti pārvēršas mūsdienu jaunatnē; tie pārvēršas divos virzienos instinktveidīgajā: pirmkārt, varas kārē un otrkārt, erotikā. Un tas, kas diemžēl arī ir ievazāts pedagoģijā, ir tas, ka šo jauniešu varas kāri un šo erotiku neuztver kā sekundārus pārvēršanās produktus no lietām, kurām būtu līdz 20., 21. gadam jāvirzās uz pavisam kaut ko citu, bet gan uztver to kā dabas elementu cilvēka organismā, sākoties dzimumbriedumam. Tas, pamatā ņemot, caurcaurēm ir tā, ka, ja tiek audzināts pareizajā veidā, tad par varas kāri un erotiku jauniešiem starp 14, 15 un 20 gadu vecumu vispār nav nekādas vajadzības runāt. Tas ir kaut kas, kas pilnībā norisinās zem dzīves līnijām. Ja par to ir jārunā šajos gados, tad tas jau ir pats par sevi kaut kas slimīgs. Mūsu pedagoģiskā zinātne un māksla slimo ar to, ka vienmēr atkal un atkal šiem jautājumiem tiek piešķirta augstākā vērtība. Augstāko vērtību šiem jautājumiem nepiešķir nekāda cita iemesla dēļ, kā tādēļ, ka šodien ir bezspēcīgi, nevarīgi - mēs esam kļuvuši arvien vairāk un vairāk nevarīgi šajā materiālistiskā pasaules uzskata laikmetā visplašākajā apjomā - ierosināt patiesu interesi par pasauli, par pasauli visplašākajā nozīmē. Mūsu zinātnes, pēc kurām, dabiski, mūsdienās tiek audzināts arī skolotājs, pamatā ņemot nesatur vispār neko par pasauli. Tās satur fizikālus likumus, matemātiskas kopsakarības, aprakstus par norisēm šūnā, dažnedažādus strīdīgus viedokļus par vēstures norisēm, un ja to visu paņem kopā, tad tieši tur nav nekā tāda, kas cilvēku tieši starp 15 un 20 gadiem varētu interesēt. Kurš ir pietiekami bezaizspriedumains, lai veiktu šajā jomā kārtīgus novērojumus, tas nonāks pie skaidrības, ka cilvēka dziļākās intereses šajā vecumā tās vienkārši nevar apmierināt. Bet līdz ar to, ka cilvēkam nav pietiekamas intereses par pasauli ārpusē, viņš tiek pievērstas pašam sev; līdz ar to viņš sāk visu ko izperināt pats sevī. Un kopumā lielos vilcienos ir jāsaka: ja grib uzmanīgi uzlūkot mūsdienu civilizācijas galvenos trūkumus, tad būtiskajā īstenībā tie pilnībā pastāv tajā, ka cilvēki daudz par daudz ir nodarbināti paši ar sevi, ka viņi, pamatā ņemot, lielu daļu sava brīvā laika nepavada ar to, lai nodarbotos ar pasauli, bet gan nodarbojas ar to, kā viņiem pašiem klājas, kas viņiem pašiem sāp. Pats par sevi saprotams, ka, ja ir tāda nepieciešamība, ar šādām lietām var nodarboties; ja ir slimis, tad pat ir ar to

jānodarbojas. Bet cilvēki ar to nodarbojas ne tikai slimā stāvoklī, bet arī puslīdz veselā stāvoklī noņemam tikai ar sevi. Un pats nepiemērotākais vecums, lai nodarbotos pats ar sevi, ir vecums starp 14, 15 un 21 gadu. Šajā vecumā spriešanas spējām, kuras uzplaukst šajā vecumā, ir jātiek pavērstām uz pasaules kopsakarībām visās jomās. Pasaulei jaunajam cilvēkam vairāk un vairāk ir jāklūst arvien interesantākai, tā ka viņam pat neienāk prātā tik stipri novērst uzmanību no pasaules, ka varētu nemitīgi būt nodarbināts pats ar sevi. Jo, kā katrs to zina, attiecībā uz subjektīvo sajūtu kādas sāpes kļūst lielākas, ja nemitīgi par tām domā - ne objektīvi sāpju iemesls, bet sāpes kļūst lielākas, ja nepārtraukti par tām domā. Savā ziņā tas pat ir labākais dziedināšanas līdzeklis sāpju pārvarēšanai, ja var panākt, ka izdodas nedomāt par tām. Bet tas, kas attīstās jaunajā cilvēkā tieši starp 15, 16 un 20, 21 gada vecumu, nav nemaz tik atšķirīgs no sāpēm. Šī brīva kļūstošā austrālā ķermeņa darbības iestrādāšanās fiziskajā ķermenī īstenībā ir nemitīga kļūstošā sāpju izciešana. Tas, ko tad sajūt, tas tūdaļ mudina nodarboties pašam ar sevi, ja vien nav pietiekami novirzīts uz ārpusi.

Īstenībā, pamatā ņemot, nav nemaz tik grūti ar pienācīgu uzmanību pedagogiem savos pedagoģiskajos principos ļaut iestāties šai pārorientācijai, kad sākas šis vecums. Jo galvenokārt runa ir par to, ka šajā vecumā pāriet pie tā, lai sev teiktu: tikai tagad zēni un meitenes sāk tā pa īstam nopietni saprast "kāpēc". Agrāk viņi gribēja apbrīnot bildes, vai varbūt arī saprast, vai dzīvot tādā kā starpstāvoklī starp šiem abiem, bet tagad ir jāķeras tieši pie šiem "kāpēc", un varēs visur redzēt šī vecuma bērnu prieku, ja viņu uzmanību pievērš īpašiem Kāpēc, proti, redzēt prieku, ja paplašina viņu redzesloku uz vienu vai otru pusi, ja meklē kopsakarības, ja, piemēram, kaut kur sāk ar vismazāko un mēģina nonākt pie lielā; ja mēģina iesākt ar lielāko un mēģina nonākt pie vismazākā. Tas ir tā, ka pedantiskajam profesoram, dabiski, tas ir pašsaprotami, ka viņš pasniedz mācību par šūnu ar mikroskopa palīdzību. Tā tiek darīts augstskolās, un zemākās skolās to atdarina. Ar to dara kaut ko briesmīgi nepareizu. Skolēniem šajā vecumā, par kuru mēs tagad runājam, nekad nevajadzētu pasniegt mācību par šūnu, nepiesaistot to kosmoloģijai, patiešām neapskatot to, kas norisinās šūnā, kā sava veida mazu kosmosu. Dabiski, ka nedrīkst tikt pasniegts nekas cits, kā tikai tas, ko skolotājs pats ir apguvis kā pārliecību attiecībā pret šūnas kodolu, dažādajiem ķermenīšiem, kas ir šūnā. Un tā pēc 14., 15. gada ir jāizmanto katru izdevību, lai meklētu kopsakarības ar agrāk vairāk tēlaini pasniegtu. Piemēram, teiksim matemātikā tiecas pēc tā, ko mēs raksturojām konferencē, lai izzinātu Karno teorēmu. Tad ir ārkārtīgi lietderīgi nepalaist garām izdevību izņemt ar bērniem visos sīkumos katru attiecību, kāda var izrietēt starp Karno teorēmu un parasto Pitagora teorēmu, lai tiktu ierosināts spriedums, kā Karno teorēmā ir Pitagora teorēmas metamorfoze; tātad piekopt šo atgriešanos pie agrāk uzskatāmi piekoptā, ko matemātikā var ņemt vērā tikpat labi kā reliģijā un, pamatā ņemot, visās jomās. Dabiski, ka vienmēr ir jāņem palīgā tas kas agrāk ir piekopts tēlainajā. Šī atgriešanās, tas ir tas, kas ierosina spriedumu. Jo ar to, ka šīs lietas ar bērniem pārrunā, viņi jūt: agrāk šīs lietas ir aplūkotas, ir iemantotas zināšanas, tagad par tām ir jāspriež, ir jāiemanto izziņa. Tās ir lietas, kuras, ja tās izstrādā tālāk atsevišķajā, īstenībā novedīs pie noteiktas izturēšanās, un šī izturēšanās faktiski ir galvenais. Šī izturēšanās pakāpeniski vedīs tieši pie tā, ka autoritātes sajūta, kādai bērniem vajadzētu būt līdz dzimumbriedumam, bet tad tā vairs nav tik noderīga, tagad tiek atraisīta ar šo interesi, ko viņi sniedz pretī skolotāja ierosinātajam no sava spriešanas spēka. Ir labi pamanāms, kā spriešanas spēks iegrimst mīklainajos jautājumos, un tam, dabiski, ir ļoti modri jāseko. Bet tam, kas var tikt iegūts ar šiem vispārējiem principiem, vēl ir jātiek izbūvētam ar skolotāja īpašu izturēšanos.

Redziet, ja pie desmit, divpadsmitgadīgiem bērniem kādreiz izdara kādu kļūdu, tad tas īstenībā nav tik traki. Varbūt kādreiz kaut ko nepareizi attēlo, piedodiet; tieši attiecībā uz tām attiecībām, ko es gribu attēlot, uz skolēnu un skolotāja savstarpējām attiecībām tas lielu iespaidu neatstāj. Es ar to negribu teikt, ka jums būtu jāizdara pēc iespējas daudz kļūdu šī vecuma bērniem - tam nav ārkārtīgi lielas nozīmes. Varbūt kaut ko attēlo ne gluži pareizi un, kad to pamana, var izlabot, un pat ja kaut kādu apstākļu dēļ to ir pamanījuši bērni, tad autoritātes sajūta iesākumā var nedaudz mazināties, bet šīs lietas, kurām viņi šķiet pakļauti no

skolotāja puses, tiek ļoti ātri atkal aizmirstas. Turpretī kad jūs stāvat priekšā jauniem cilvēkiem no 14, 15 līdz 20, 21 gada vecumam, tad īstenībā nedrīkst atklāt nekādas vājības; proti, tādas, kuras man gribētos nosaukt: latentas vājības. Ar latentu vājību es saprotu tās neizteiktās lietas, kādas mācot un audzinot tieši šajā vecumā var īpaši gadīties. Šajā vecumā taču no dvēseles formējas - kā tas jau izriet no iepriekš pateiktā - ļoti daudzi jautājumi. Šie jautājumi daļēji formējas tik neapzināti, ka, apskatot psiholoģiski, var pat gadīties sekojošais: pieņemsim, ka mums ir kāds valodas cikls šī vecuma klasē. To, ko šajā ciklā stilisti saprot ar teikuma uzbūvi, to jaunie cilvēki šajā vecumā atbilstoši spriedumam sajūt ārkārtīgi smalki. Vai tu esi spējīgs tikt ar saprātu līdz tam, ko tur sajūt kā spriedumus, tas ir mazāk nozīmīgi; es domāju vispirms personiskajai attīstībai. Dzīvē, dabiski, tas ir gan nozīmīgi, vai neapzināto var pārvērst apzinātajā vai nē; bet personiskajai attīstībai tas iesākumā nav tik milzīgi nozīmīgi. Bet ja nu arī skolēns pats to, ko viņš iekšēji pārdzīvo kā jautājumu, nevar formulēt - skolotājam ir jābūt spējīgam formulēt šos jautājumus, tā lai šis formulējums izveidotos, un viņam ir jābūt spējīgam apmierināt sajūtu, ka vajadzības brīdī šis jautājums uznirst skolēnos. Jo, ja viņš to nedara, tad tas, kas ir norisinājies ar cilvēku, pirmām kārtām aiziet miega pasaulē, miega stāvoklī, un miega stāvoklī neformulēto jautājumu dēļ tiek radīts liels daudzums pretējas indes, tādas indes, kuras veidojas tikai naktī, kur indēm vajadzētu tikt pārstrādātām, nevis radītām. Cilvēkā rodas indes, ar kurām jaunais cilvēks ir apkrāvis savas smadzenes ienākot klasē, un tas viss pakāpeniski briesmīgi sakrājas. No tā ir jāizvairās un no tā var izvairīties. No tā var izvairīties, ja bērns netiek izsaukta sajūta: te skolotājs atkal mums neatbildēja pareizi; to skolotājs mums nav atbildējis apmierinoši; no viņa mēs nevaram sagaidīt īsto atbildi. Tās ir tās latentās vājības, kuras bieži tikai netiek izteiktas, kad bērniem ir sajūta: skolotājs nav spējīgs dot mums nepieciešamās atbildes. Un šai nepietiekamībai izšķirošas nav tikai, teiksim, personīgās skolotāja spējas vai nespēja, bet gan tieši pedagoģiskā metode.

Ja mēs tātad pārāk daudz laika veltām tam, lai jaunos cilvēkus šajā vecumā pārpludinātu ar milzum daudz mācību vielas, vai arī mēs citādi mācām tādā veidā, ka viņš nemaz nenonāk līdz tam, lai paceltos šaubas vai mīklas, tad iestājas šis stāvoklis, kad skolotājs - kaut arī viņš būtu objektīvs - atklāj savas latentās vājības, kuras netiek tā tieši izteiktas. Tas ir kaut kas tāds, kam jātiek ievērotam šajā vecumā visupirmām kārtām. Jaunajam cilvēkam šajā vecumā reiz ir jābūt sajūtai, ka skolotājs turas stingri seglos visos virzienos. Agrāk pastāvēja autoritātes sajūta, un, gribētos teikt, pret dažu labu ne gluži spējīgu skolotāju skolēni mazākajās klasēs izturas kā pret autoritāti. Tur vēl noteicošas ir citas lietas. Sākot no 14., 15. gada skolotājam visbiežāk neiet cauri pat neapzinātais skolēnos, kas paliek neatrisināts kā dvēseles jautājumi. Un redziet, te mācīšanas veidam it īpaši ir jāņem vērā, lai mēs caurcaurēm mēģinātu, attēlojot norises, attēlot tās saprotami, tā lai, gribētos teikt, viens neklātos pāri otram skolēna uztverē, lai var rasties skaidrs spriedums.

Pat nebūs nepieciešams izstrādāt īpašas metodikas vienam vai otram priekšmetam attiecībā uz šo vecumu. Skolotājs, kurš vienkārši spēs izveidot īstās attiecības ar skolēniem šajā vecumā, varēs iekļaut visdažādākās metodes, viņš pat darīs labi iekļaujot visdažādākās metodes. Bet viņam pirmām kārtām no stundas sākuma līdz pat beigām ir jādala zināma interese ar skolēnu interesēm. Mācībām viņam ir jābūt interesantām, un ja viņu tās interesē, tad viņš īstenībā instinktīvi atradīs metodiku šim vecumam. Tādēļ arī šajā vecumā ir pavisam īpaši svarīgi - zināmos virzienos pat vairāk nekā agrāk - piešķirt vērtību pamatīgai sagatavošanai. Un es gribētu teikt, kādai stundai, kura ir jāvada šim vecumam, ir izvilkt liels laimests, ja gatavošanās laikā skolotājs pats no pasniedzamā, mācāmā satura ir atradis vēl kādu jaunu, kaut arī tikai *vienu* problēmu šajā lietā, ja vienmēr atkal tiek uzkurināta interese. Īstenībā starp skolotājiem nevajadzētu būt nevienam pašam tādām cilvēkam, kurš nostājas pret apgalvojumu, ka, piemēram, pat bieži lasot vairākas reizes, lai to pasniegtu, kādu nodaļu no ķīmijas, no matemātikas, no vēstures, no literatūras, ka nevarētu katru reizi no jauna, it kā tikai tagad to iepazītu, no jauna uzkurināt interesi. Bet tik grūti, kā tas ir ar reizrēķinu tiem, kam ir jābūtu augstākajās klasēs, tas nemaz nav.

Redziet, šīm lietām pilnīgi apzināti ir jācaurauž skolotāju pārejā no 9. uz 10. klasi. Jo pilnīga kursa maiņa, tas ir tas, kas šajā gadījumā pieder pie pedagogijas. Kad jūs saņemat 6, 7 gadus vecus bērnus, tad pavērsiet jau dod tas, ka bērni sāk nākt skolā, tad jums nav jāpārceļas citā dzīves situācijā. Bet, kad jūs vadāt bērnus no 9. uz 10. klasi, tad gan jums ir jāpārceļas citā dzīves situācijā, tad bērnam ir jāpamana: deviņi pērkonī, kas ir noticis ar skolotāju? Līdz šim mēs viņu uzskatījām par ārkārtīgu spīdekli, par cilvēku, kuram ir daudz kas sakāms, bet tagad viņš daudz vairāk sāk runāt kā cilvēks: visa pasaule sāk runāt no viņa. Un ja sevī sajūt visintensīvāko interesi par visiem pasaules jautājumiem un tad ir nonācis tajā laimīgajā stāvoklī, ka var pateikt to citiem jauniem cilvēkiem, tad no viņa runā pasaule; tad patiešām ir tā, it kā gari no viņa runātu. Un kaut kam tādām ir jādod uzrāvienu. Degsmi ir skolotājam jānes pretī bērniem starp 14, 15 un 20, 21 gadu vecumu; sparū, kas pirmām kārtām attiecas uz fantāziju; jo, kaut arī bērni attīsta tieksmi spriest paši no sevis, tad tieši spriedums mums dzimst no fantāzijas spēka. Un ja tikai intelektuāli strādā ar intelektuālo, ja nav spējīgs ar intelektuālo apieties ar zināmu fantāziju, tad daudz zaudē bērnu acīs. Bērni pieprasa fantāzijas spēku; tam ir jānāk pretī ar degsmi, un ar tādu degsmi, kurai bērni var ticēt. Skepsi šajā vecumā viņiem vispār nedrīkst izrādīt, proti, ne šī vecuma pirmajā pusē. Viskaitīgākais spriedums, kuru var pieņemt šim vecumam starp 14, 15 un apmēram 18 gadiem, ir tāds, kur izziņas - pesimistiskā veidā parādās tādas lietās kā: to nevar zināt. - Tas ir kaut kas tāds, kas bērns, jaunā cilvēka dvēseli šajā vecumā nogurdina visvairāk. Līdz ar 18 gadu vecumu tas drīzāk vēl varētu notikt, ka pāriet pie tā, kas vairāk vai mazāk varētu būt apšaubāms. Bet no 14, 15 līdz 18 gadiem ievadīt bērnu zināmā skepsē, tas ir dvēseli sadrupinoši. Daudz mazāk svarīgi ir, ka strādā ar vienu vai otru lietu, kā tas, lai jaunatni neievestu šajā nogurdinošajā pesimismā.

Skolotājam pašam sev tieši šim vecumam tomēr ir jāveic zināma pašnovērošana, brīva no ilūzijām, nepadodoties nekādām ilūzijām. Jo tiešām fatālais šim vecumam ir, ja nobriest spriedums, ka jaunie cilvēki mācību stundas laikā jūtas zinošāki nekā skolotājs, tieši blakuslietās. Viņiem vispār nevajadzētu justies zinošākiem nekā skolotājs, arī ne blakuslietās. Vajadzētu - un tas var tikt sasniegts, ja arī ne tūdaļ pirmajā stundā - lai jaunie ļaudis būtu pilnībā tik aizrauti, lai kļūtu tik aizrauti, lai patiešām tiktu novērsti no tā, kas var būt skolotāja mazas īpatnības un tamlīdzīgi. Arī šajā ziņā latentās vājības šim vecumam ir visfatālākais.

Tagad, mani mīlie draugi, ja jūs apdomājat, ka visu šo lietu neievērošana izlādējas varaskāres un erotikas instinktos, tad jūs uzreiz atzīsiet, cik milzīgi nozīmīgi ir tieši šim vecumam mācības saņemt rokās ar plašu vērienu. Jūs ar daudz vieglākām sekām varat izdarīt kļūdas vēlākajos gados, teiksim, studējot medicīnu, nekā šajā vecumā starp 14, 15 un 20, 21 gadu. Jo šajā vecumā patiešām viss, kādas ir izdarītas kļūdas, iedarbojas postoši uz cilvēka visu turpmāko dzīvi, ārkārtīgi postoši. Proti, tas iedarbojas postoši uz attiecībām starp cilvēkiem. Īsta interese par cilvēkiem uz visu dzīvi nav iespējama, ja nav tikusi ierosināta patiesa interese par pasauli piecpadsmit, sešpadsmit gados. Ja piecpadsmit, sešpadsmitgadīgs cilvēks tikai mācās Kanta-Laplasi teoriju un to, ko var iemācīties no mūsdienu astronomijas un astrofizikas, ja viņš tātad savā galvā dabū iekšā tikai šos priekšstatus par kosmosu, tad viņš tieši sociālajā ziņā būs tāda būtne, kādi ir šodienas civilizētie cilvēki, kas īstenībā antisociāli nūrd pēc visādiem sociālajiem iestādījumiem, bet savos patiesajos dvēseles spēkos paši tieši pauž antisociālo. Es jau to bieži esmu teicis, arī publiskajās lekcijās: tiek kliegts pēc sociālām lietām, jo cilvēki esot tik asociālas būtnes. Jebkurā gadījumā mēs nevaram vien pārāk bieži sev atkārtot: laikam no 14, 15 līdz 18 gadiem ir jātiek izveidotam visrūpīgākajā veidā tieši pēc pamatmorālajām attiecībām starp skolotāju un viņa skolēniem. Ar šīm pamatmorālajām attiecībām ir jāsaprot morālais visplašākajā nozīmē, tā piemēram, lai skolotājs izsauktu dvēselē visdziļāko atbildības sajūtu attiecībā pret savu uzdevumu. Šīm morālajām attiecībām ir jārealizējas arī tajā, lai patiešām arī pats pārāk daudz neatļautos šo novēršanos uz savu subjektivitāti, uz savu paša personību. Jo tur no skolotāju uz skolēnu var iedarboties neparedzamais. Gaudulīgi skolotāji, nemitīgi sačakstējuši skolotāji, skolotāji, kuriem milzīgi patīk viņi paši attiecībā uz savu zemāko Es, tie tieši šajos gados rada precīzus atspoguļojumus

bērnos, vai arī, ja arī viņi nerada precīzus atspoguļojumus, tad viņi rada briesmīgas revolūcijas. Kā jau teikts, svarīgāk nekā kāda smalka metode attiecībā uz vienu vai otru priekšmetu ir, lai attiecībā uz spriedumu nepadotos nekādām vājībām un lai iekšēji izveidotu ar skolēniem caur un cauri morālas attiecības.

Tajā, ko es šodien esmu iztīrījis, ir iespēja, ka pat meiteņu audzināšanā viegli atkāpjas tas, par ko cilvēki šodien tik ļoti satraucas, tā ir erotika. Ja nu tomēr ir redzams, ka erotika īpaši biedējošā ziņā parādās jauniešos šajā vecumā, tad tajā vainīgi ir skolotāji, jo viņi ir šausmīgi garlaicīgi un nemodina nekādu interesi. Un ja bērniem nav nekādas intereses par pasauli, jā, par ko tad viņi lai domā? Ne par ko citu, kā to, kas norisinās viņu ķermenī, viņu sirdīs, viņu kuņģos, viņu plaušās, ja kāds garlaicīgi runā par matemātiku, vēsturi un tā tālāk. To ir jānovērš vienīgi ar intereses novēršanu uz pasauli, un no tā ir ārkārtīgi daudz kas atkarīgs. Pamatā ņemot, ja pārsvaru gūst erotika, ja vispār notiek šī pārāk lielā erotikas ievērošana bērnos šajā vecumā, kad viņi vēl ir skolā, tad pie tā vienmēr ir vainīga skola. Jo, redziet, pamatā ņemot, šī slimīgā erotika, kas mūsdienās jau ir ieņēmusi tik biedējošu apjomu arī pedagoģiskajos apskatos, tā ir tikai pilsētas cilvēkiem, tiem pilsētas iedzīvotājiem, kuri tad ir kļuvuši par pedagogiem vai ārstiem. Un tikai kad pilsētas kļuva noteicošās mūsu civilizācijā, tikai tad šīs lietas nonāca līdz tik briesmīgai - līdz ziedu laikiem negribētos teikt - līdz tik briesmīgai izvīrtībai. Dabiski, ka te nav jāskatās uz šķietamību, bet gan uz patieso esamību. Piemēram, it nemaz nav nepieciešams tūlīt skatīties uz ārpuspilsētas audzināšanas patversmēm - te netiek teikts nekas pret lauku audzināšanas patversmēm - bet kaut kas tāds var būt laukos tikai kā šķietamība. Ja skolotāji un skolēni iznes uz laukiem pretējas sajūtas, kas īstenībā ir pilsētniecisku uzskatu cauraustas - tās var saukties par lauku audzināšanas patversmēm, bet darīšana tur ir ar pilsētas ziedu. Visur ir cauri šķietamībai jāskatāties patiesā esamība.

Tas tomēr ir pareizi šajā virzienā, ko reiz ir pateicis *Moriz Benedikt*, kriminālpsihologs un citādi, starp citu, teicams ārsts attiecībā uz visu tukšo pļāpāšanu par jauniešu perversitātēm, arī attiecībā uz homoseksualitāti, vispār attiecībā uz visu to, par ko tiek runāts, un tiek runāts tā, it kā to vajadzētu novērot - par visu to Moriz Benedikt pirms gadiem desmit ir teicis: pirms 30 gadiem mēs kā jauni ārsti par šo nodaļu nezinājām tik daudz, cik tagad jaunas meitenes pansijā.

Tās ir lietas, kuras pavisam īpaši ir pedagoģiski svarīgas un kuras patiešām nopietni būtu apsveramas tieši attiecībā uz šo vecumu, kuru mēs šodien apskatījām. Rīt turpināsim.

OTRĀ LEKCIJA

Štutgarte, 1922. gada 22. jūnijā

Skolotāja pamatsajūta: godbijība bērna individualitātes priekšā. Par nepieciešamību novākt kavēkļus fiziskajā un ēteriskajā organismā. Kāpēc bērni nogurst. Tēlainība kā metodisks princips. Tēlainības morāli-raksturojošais. Par mākslinieciskas izjūtas nepieciešamību, attēlots ar piemēru, kā apieties ar tāfeli. Temperamenti un karma. Mākslinieciskā fizionomika. Fiziskais organisms un gars. Par skolotāja pareizajām autoritatīvajām attiecībām pret skolēniem.

Šodien tiks izdarītas pavisam aforistiskas piezīmes par dažādiem pedagogijas jautājumiem, ko mēs esam pārrunājuši sava pirmā kursa laikā un tad nemitīgi esam pievienojuši tā, es domāju, kā tas patlaban ir nepieciešams. Ziemsvētku kursu, ko es nolasīju Dornahā un kurš daudzējādā ziņā veido papildinošu noslēgumu citiem iztirzājumiem par pedagogiju, es vēl neesmu varējis pēc stenogrammām atdot iespiešanai. Cerams, ka tas reiz arī notiks. Bet iesācumam tas taču ir nepārtraukti iznācis "Gēteanumā" Šteffena referātos. Šī publikācija "Gēteanumā" iznāks arī grāmatas formā, tā ka iesācumam mums ir vismaz šie Šteffena referāti par Ziemsvētku kursu, kuru es uzskatu par īpaši svarīgu pedagogiski ieinteresēto studijām.

Šodien es vispirms gribētu norādīt uz dažām sajūtām, kādām skolotājam, audzinātājam īstenībā vienmēr vajadzētu būt un kuras viņam vienmēr atkal, gribētos teikt, meditējoši ir jāatsauc apziņā. Pamatsajūtai īstenībā ir jābūt tai, kuru es esmu jau izteicis visdažādākajās formās: godbijība pret bērna individualitāti. Mums ir pilnībā jāapzinās, ka katrā bērnā ir iemiesota garīgi-dvēseliska individualitāte, un ka tajā, kas ir mūsu priekšā kā miesīgs bērns, īstenībā iesācumā nav patiesa bērna individualitātes izpausme. Cilvēka organisma likumsakarības, iedalījums taču, kā jūs acīmredzot būsiet redzējuši no daudz kā, kas ir stājies dvēseles priekšā kopš skolotāju kursa nolasīšanas, ir ārkārtīgi komplicēts. Un visdažādāko apstākļu dēļ, tas, kas ir kāda bērna patiesā individualitāte, kavēkļu fiziskajā un arī ēteriskajā organismā dēļ tiek kavēts pilnībā izpausties, tā ka mums īstenībā bērnā mūsu priekšā iesācumā vienmēr ir vairāk vai mazāk nepazīstama patiesā individualitāte, un tas, ko īstenībā maskē bērna miesiskums. To pašu patiesību ir iespējams izteikt arī citā formā, kā es to mēģināju pateikt publiskajās lekcijās Vīnē: mums ir jāapzinās, ka kāda bērna individualitātē, ja mēs to raksturojam radikāli, varētu slēpties ģēnijs, un varētu taču arī būt, ka mēs paši kā skolotāji vai audzinātāji neesam ģēniji. Ja notiek šādi apstākļi, ka bērns ir ģēnijs un skolotājs nav nekāds ģēnijs, tad tās ir pilnīgi attaisnotas attiecības, jo visi skolotāji nevar būt ģēniji, un pedagogijai ir darīšana ar vispārējiem likumiem. Bet, pats par sevi saprotams, ka būtu pilnīgi aplami, ja tad skolotājs gribētu iepotēt bērnam savu individualitāti vai pat savas paša simpātijas un antipātijas, ja gribētu bērnam kā pareizo, kā vēlamu un tā tālāk iemācīt to, ko viņš pats uzskata par pareizo un vēlamu. Tad viņš, pats par sevi saprotams, aizrūtu bērnu savā līmenī, un to mēs nedrīkstam nekādā gadījumā. Tur mēs varam ārkārtīgi daudz sev palīdzēt, ja, gribētos teikt, mēs atkal meditējot patiešām dziļi ienestu apziņā, ka visai audzināšanai, pamatā ņemot, ar cilvēka patieso individualitāti nav nekāda sakara, ka īstenībā mums kā audzinātājiem un skolotājiem būtiskajā ir uzdevums ar godbijību stāvēt individualitātes priekšā, piedāvāt tai iespējas, lai tā varētu sekot pati saviem attīstības likumiem, un mēs tikai aizvācam fiziski-miesiskajā un miesiski-dvēseliskajā, tātad fiziskajā ķermenī un ēteriskajā ķermenī esošos attīstības kavēkļus. Mēs esam aicināti tikai tam, lai novāktu šos fiziski-miesiskajā un miesiski-dvēseliskajā esošos kavēkļus un tā ļautu brīvi attīstīties individualitātei; Tā ka to, ko mēs bērnam mācām kā zināšanas, pamatā būtu jāizmanto tikai tam, lai tiktāl attīstītu miesisko, gan fiziski-miesisko, gan arī ēteriski-miesisko, lai cilvēks varētu brīvi attīstīties.

Mani mīļie draugi, tas izskatās abstrakti, bet ir viskonkrētākā audzināšana un vienlaikus norāda uz to, kur izdara visvairāk kļūdu. Daudzi saka, ka ir jāattīsta bērna individualitāti. Tas ir tikpat pareizi, kā no otras puses bez satura. Jo, ja nebūtu fizisko un ēterisko kavēkļu, tad katra bērna

individualitāte dzīvē attīstītos pareizi. Bet tieši šos fizisko un ēteriskos kavēkļus mums ir jānovāc. Redziet, jums tikai jāizsauc dvēselē, cik briesmīgas lietas mēs īstenībā darām, kad mēs tā vienkārši sešus, septiņus, astoņus gadus veciem bērniem mācām rakstīšanu un lasīšanu. To pietiekami bieži visā skarbumā nepaceļ dvēseles priekšā. Jo, bērnam augot līdz 6, 7, 8 gadu vecumam, viņš patiešām nenes līdzi neko, kas varētu norādīt uz tām mazajām, dēmoniskajām lietiņām, kas tur viņa priekšā parādās uz papīra, vai kuras pat ir jāatveido. Nav nekādu cilvēcisku attiecību pret šodienas burtu formām. Tādēļ mums ir jābūt skaidrībā par to, ka īstenībā starp to, kas cilvēces civilizācijas vēlākajā gaitā ir izveidojies kā rakstība, un to, kas ir bērns 7 gadu vecumā, ir briesmīgs bezdibenis. Mums mūsdienās bērnam ir jāiemāca kaut ko, pēc kā viņš pilnīgi droši itin nemaz neilgojas, tikai tāpēc, lai viņš varētu ieaukt mūsdienu civilizācijā. Un ja mēs negribam bērnu caurcaurēm samaitāt, tad mums ir jārikojas tieši tādā veidā, ka mēs ar bērnu šajā vecumā nodarbojamies tā, kā ar viņu ir jānodarbojas, lai izzustu attīstības kavēkli un lai viņš pakāpeniski pēc attīstības kavēkļu novākšanas nonāktu pie tās dvēseles nostājas, pie tās dvēseles konstitūcijas, kur bija pieaugušie tajā kultūras periodā, kad radās mūsdienu rakstības formas. Dabiski, ka bērna daba pati dod tam pamudinājumu.

Redziet, mūsdienās tiek veikti eksperimenti par bērnu noguršanu. Ka vispār tiek iegūti tādi skaitļi, kādi tagad tiek atzīmēti, tām nevajadzētu būt pētījumu beigām, bet gan sākumam. Vajadzētu jautāt: kā tas ceļas, ka bērni vispār tā nogurst? - Uzmanīgi tiek apskatīta *viena* sistēma, galvas sistēma, arī vielmaiņas-locekļu sistēma, kuras nogurst, kamēr ritmiskā sistēma, kurai no zobu maiņas līdz dzimumbriedumam ir attīstības augstākais ziedu laiks, patiesībā nenogurst. Jo siris pukst arī noguruma laikā, elpošanas-ritms un visi pārējie ritmi norisinās netraucēti jebkura noguruma laikā, tā šodienas eksperimentālo psihologu skaitļi izsaka kaut ko citu, nekā to šodien parasti pieņem. Tie izsaka, ka bērnu mācīšanā daudz par maz ņem vērā ritmisko sistēmu. Bet ritmisko sistēmu nepastarpināti ierosina dvēsele, ja visas mācības veido mākslinieciski, plastiski-mākslinieciski vai muzikāli-mākslinieciski. Tad noteikti varēs manīt, ka bērni tieši šādās mācībās gandrīz nenogurst. Un skolotājam vajadzētu gan rūpīgi sekot tam, vai viņa bērni pārāk nenogurst; viņam vajadzētu tam iegūt zināmu instinktu, vai nogurums ir daudz lielāks, nekā tam jābūt pēc ārējiem nosacījumiem, ka gaiss klasē ir sliktāks, nekā tam vajadzētu būt, ka bērniem ir jāsež stundām ilgi, tātad tīri fiziskās lietas, kuras ietekmē vielmaiņas-locekļu organismu. Tad atkal bērnam ir arī jādomā. Kad domas viegli izskan ritmā, tad viņi pārāk nenogurst. Tas, ko bērnam pavisam īpaši ir jānodarbina kā audzināšanas, mācīšanas ķermenisko orgānu, tā ir tieši ritmiskā sistēma. Un tieši tajos mācību priekšmetos, kuri nav tieši orientēti uz ritmisko, mums ir jāpapūlās veidot mācības tik mākslinieciski, cik vien iespējams. To patiešām ir jāņem nopietni, jo tas ir vienīgais patiesais audzināšanas līdzeklis: mākslinieciskais laiks starp zobu maiņu un dzimumbriedumu.

Es vakar teicu, ka tas, kas šim vecumam ir īpaši svarīgs, ir, lai mēs pārveidotu bildē visu, vai nu muzikālā bildē vai plastiskā bildē. Jūs dabiski varētu atklāt, cik ārkārtīgi grūti tas ir dažos mācību priekšmetos, iedarboties caur bildi. Salīdzinoši viegli iedarboties caur bildi būs, ja darīšana ir ar vēsturi, kur to, kas jāattēlo, var izveidot kā bildi; salīdzinoši viegli tas būs vienā vai otrā priekšmetā, piemēram, dabas mācībā, kur arī to, ko bērnam grib iemācīt, pēc iespējas būtu jāpārveido bildē. Grūtāk to būs atrast citos priekšmetos. Piemēram, valodās nebūs tik grūti pārveidot tās lietas bildēs, ja vispār piešķir tam zināmu vērtību, lai mācībās ņemtu vērā tēlaino valodā. Īstenībā nedrīkstētu palaist garām nevienu izdevību, lai jau ar desmit-, vienpadsmit-, divpadsmitgadīgiem bērniem sekotu tam, kā iedalās teikumi, teiksim, piemēram, trīsdalīgs teikums, kurš varbūt sastāv no virsteikuma, attieksmes palīgteikuma, nosacījuma palīgteikuma. Vai nav tiesa, gramatiskais tajā, tas nav galvenais; ar to mēs apejamies tikai kā ar līdzekli, lai nonāktu līdz tēlam, bet mums nevajadzētu palaist garām bērnam, gribētos teikt, dot pat telpiski-uzskatāmu priekšstatu par virsteikumu un palīgteikumu. To, dabiski, var sasniegt visdažādākajos veidos. Virsteikumam ļauj būt lielam aplim, palīgteikumam - mazam aplim, kurš varbūt ir izvietots ekscentriski - pie tam neteoretizējot, bet paliekot bildē - un nosacījuma palīgteikumam, "ja, kad"-teikumam ļauj kļūt tik

uzskatāmam, ka, teiksim, novelk starus pret apli kā noteicošos faktorus. Nav nepieciešams pārspīlēt šīs lietas, bet patiešām ir nepieciešams, lai pēc labas mācību vielas sagatavošanas tomēr vienmēr atkal un atkal atgrieztos pie šādām lietām. Un jau ar desmit-, vienpadsmit-, divpadsmitgadīgiem bērniem vajadzētu iedziļināties, gribētos teikt, tēlainības morāli-raksturojošā stilā. Ne tā, ka tad jau pasniegtu stila mācību. Kur tai ir jāatrodas mūsu mācībās, par to mēs runājam vakar. Bet to ir jāaptver vairāk no iekšēji intuitīvā. Tur var tikt ļoti tālu. Tur, piemēram, var ar atsevišķu lasāmo tekstu, ne jau tos pedantiskos lasāmtēkstus, kas ir atrodamī mācību grāmatās, bet gan ar to, kas ir patiešām rūpīgi sagatavots, var strādāt attiecībā uz temperamentu. Var runāt nevis par saturu, bet par melanolisku stilu, par holērisku stilu. Tātad, lūdzu, pilnīgi neskatoties uz saturu, pat neskatoties uz poētisko saturu; es te domāju teikuma uzbūvi. Te nevajag šīs lietas analizējoši izplucināt, no tā tieši vajadzētu izvairīties; bet gan pārveidošanu bildē, to vajadzētu kopt, kad es saku: morāli-raksturojošajā. Iespējas var atrast, lai ierosināsi iedarbotos uz 10, 11, 12, 13-gadīgiem bērniem, ja pats atbilstošā veidā uzņemas saistības veikt nepieciešamās studijas.

Redziet, mani mīlie draugi, es negribu nevienam aizrādīt uz kaut kādām kļūdām, es tikai gribu kaut ko raksturot. Es savukārt varēju veikt daudz izsakošas, man daudz izsakošas studijas tagad mūsu Vīnes kongresa laikā, kad salīdzināju nostāju, stila nostāju tiem, kas uzstājās, teiksim, no Ziemeļvācijas, un tiem, kas runāja kā vīnieši, kuri ir tikuši te uzaicināti. Es vienmēr gaidīju, kad atkal nāks Baravalle vai Šteins, vai kāds cits vīnietis, vai tad viņš atkal savu lekciju sāks ar "ja". Tas ir tik raksturīgi tam, kas nāk tieši no austriešiem, tas ir bezgalīgi daudz izsakoši, sākt ar nosacījuma palīgteikumu, tas tūdaļ ieved morāli-raksturojošajā. Es domāju, diez vai jūs paši apzināties, kā jūs visi esat sākuši savas uzstāšanās ar "ja"! Ziemeļvācieši un šveicieši nesāk ar "ja", viņi pirmajā vietā tūdaļ izmet beznosacījuma, apstiprinošu teikumu. Tas ir tik raksturīgi, un tā vajadzētu arī pašam mācīties uztvert lietas, pirmkārt, lai, ja es drīkstu tā teikt, atbrīvotos no saviem nosacījumiem, un lai caur šo atbrīvošanos tiktu sasniegta mākslinieciska apiešanās, kas nav pedantiska, mākslinieciska apiešanās ar jebkuru mācību vielu. Ja mācās pievērst uzmanību šādām lietām, var sasniegt māksliniecisku apiešanos ar jebkuru mācību vielu. Un es gribētu norādīt uz to, ka tas ir ārkārtīgi nozīmīgi, pašam tā iejusties mākslinieciskajā, ka pievērs uzmanību atsevišķām detaļām mākslinieciskajā, ja grib būt labs skolotājs bērniem vecumā no zobu maiņai līdz dzimumbriedumam. Paskatieties atkal uz fotogrāfijām*; paskatieties, kā stāv Dr. Kolisko, kā stāv Vallens, un apskatiet to nevis ar skaidrojošu, komentējošu skatu, bet gan mākslinieciskā nozīmē, tad redzēsiet, cik milzīgi daudz tas dod jums. Ir arī ļoti svarīgi nespīest uz šādām lietām; dabiski, ka iznāk muļķības tūdaļ, ja ar saprātu tiek dots spriedums, ka kāds vienmēr tur savu mapi vienā noteiktā veidā un tamlīdzīgi. Bet ja to uztver mākslinieciskā nozīmē, tad iznāk kaut kas, ko ne gluži var tikt izteikts vārdos, bet kas ārkārtīgi nozīmīgā veidā ieļoj locekļos māksliniecisko, kas tieši ir vajadzīgs pedagogam. Ļoti daudz kas ir atkarīgs no tā, lai pats iemācītos visas lietas pārveidot bildēs, tēlos, jo bildes tās lietas, ko mēs gribam iemācīt bērnam, patiešām pietuvina cilvēkam.

Ar to, ko mēs, sekojot mūsu pašu zinātniskajai izglītībai, kādu mēs taču esam guvuši un kura taču vienmēr iznāk priekšā, kad gatavojamies stundām - grāmatas, no kurām mēs gatavojamies, īstenībā satur vienas vienīgas aplamības - mēs apgrūtinām sevi ar kaut ko, kas ir zinātniskā sistemātika, un ja mums nav pietiekami daudz laika, lai no visa tā atkal tiktu vaļā - kad mēs gatavojamies kādai stundai, tad mums nākas ņemt rokās kādu mūsdienu grāmatu, kurā visas lietas ir zinātniski sakārtotas - tad tas iespējams mūsu galvās. Ja mēs tad to mācām bērniem, tad tas ir kaut kas tāds, kas neizdodas. Un mums ir jābūt skaidrībā par to, ka mums rada vislielākās grūtības tas, ka šodien pat sagatavošanās grāmatās, kuras mēs varam izmantot, ir ielavījusies zinātniskā, nevis cilvēciskā sistemātika. No tās mums tātad ir absolūti jāatbrīvojas. Mums visu, ko ienesam skolā šim vecumam, ir pilnībā jāatbrīvo no jebkuras zinātniskās sistemātikas.

* Skat. piezīmi 161. lpp.

Un tad ir labi atcerēties kaut ko no laikiem, kad, runājot gan par vecākiem bērniem, vecākiem jauniem cilvēkiem, mācīja tā, ka tas vispār šķita pašsaprotami, ka netiek apelēts pie galvas, bet gan pie visa cilvēka. Jāatceras tikai šādu viduslaiku treniņu: gramatika, retorika, dialektika, kur svarīgais nebija iemācīt vienu vai otru lietu, bet gan panākt, lai bērns varētu izteikties teikumā, kurš ir gramatiski pareizs. Tur netika mācīta gramatika, bet gan bērnam tika piedāvāta iespēja domāt tik tēlaini, lai viņa teikumiem būtu tēlainis raksturs. Tad retorika: bērnam vajadzēja pieradināties izjust vārda veidojuma skaistumu; dialektika: bērnam bija jāpieradinās atbrīvot savas domas un tā tālāk; tur galvenais bija varēt. Un, pamatā ņemot, arī attiecībā uz visdvēseliskākajām lietām laikā no zobu maiņas līdz dzimumbriedumam galvenajam vajadzētu būt varēšanai. Bet šajā vecumā varēšana var tikt sasniegta tikai tad, ja visu noved līdz bildei.

Nu, te it kā blakuslietas reizēm spēlē ārkārtīgi lielu lomu. Tas, piemēram, patiešām ir kaut kas cits, ja, teiksim, mācot matemātiku, viena burtu rinda ir platāka, un tad tai seko cita, kura ir īsāka, vai arī to novieto sākumā vai vidū. No tā, kas ir rēķināšanas operācija, var galu galā izveidot bildi, kas ir skolēnu priekšā, un piešķirt zināmu vērtību tam, lai arī tas, ko raksta uz tāfeles, kļūtu par bildi; lai pat blakuslietas šīs lietas tiktu pilnībā ņemtas vērā. Dažreiz rodas izdevības, gribētos teikt, dabūt bildi no pavisam īpašas dzīves situācijas. Matemātiskas formulas vai formulu izvedumus dažreiz var apvilkt ar figūrām, kuras var būt tieši skaistas. Šādas izdevības mums nevajadzētu palaist garām. Tas būtu tīri vai grēks palaist garām šādas izdevības, kur kaut ko var padarīt uzskatāmu, bet kas varbūt ir tikai sava veida nevajadzīgs ierāmējums tam, kurš spēj domāt tikai filistrozi-loģiskā veidā. Šis filistrozi-loģiskais veids, to mums šim vecumam vajadzētu pakāpeniski - ja es drīkstu tā izteikties - izpotēt ārā no savas dvēseles. Mēs šodien to daudz par daudz arvien vairāk un vairāk iepotējam. Mums vajadzētu to izpotēt ārā; mums vajadzētu ar visu spēku strādāt imaginatīvā vai muzikālā virzienā, un tad īstenībā šim vecumam piekļūt ritmam.

Un tagad mums nevajadzētu noslēgties atziņai, ka tiešām negaidītais mācībās kopumā spēlē lielu lomu. Redziet, mēs savos pašos pirmajos pedagoģiskajosursos šeit pedagoģiskā nozīmē runājām par četriem temperamentiem. Šos četrus temperamentus bērnos patiešām nemitīgi studēt, tas īstenībā jebkurā nozīmē ir pedagoga uzdevums; studēt tos tā, lai nepārtraukti arī ņemtu tos vērā. Jo, es gribētu teikt, pareizajā darbā ar bērnu temperamentiem savā klasē norisinās klases īstā karma. Klase taču ir kopā; tās ir dvēseles, kuras ir kopā. Tām strādājot kopā ar skolotāju un kopā savstarpēji, izspēlējas daļiņa no viņu dzīves karmas. Tur saaužas visi iespējamie dzīves pavedieni, bet norisinās arī daļa karmas; proti, vecumā starp 7 un 14 gadiem ļoti stipri izspēlējas daļa karmas. Un kā šajā karmā iestrādājas atsevišķie temperamentī, tas ir tas, ko mums ir jāņem vērā. Šajā ziņā klase mums nepārtraukti var būt - ja mēs ļaujām tam skanēt kā klusam savas pedagoģiskās darbības apakštonim - iekšēja *aperçus* priekšmets. Un nedrīkstētu ļaut nonākt līdz tam, ka kādā klasē ir guloši, aizmiguši skolēni. Es tagad ar aizmigušiem skolēniem domāju tos, kuri stundas gaitā strādā līdzīgi tikai ar pusi vai trīs ceturtdaļām, vai vienu ceturtdaļu no visa sava cilvēka. Var gadīties, ka vienmēr atkal vieni un tie paši pāris apdāvinātākie, kā viņus parasti dēvē - ne vienmēr viņi tādi arī ir - izrādās un pārējie paliek miegaini sēžam. Tad īstenībā stunda dzīvi norisinās tikai ar tiem dažiem, un pārējie īstenībā ir tikai sava veida statisti, un tas ir tas, kam absolūti ir jātiek novērstam. Jo dabiski, ka šī kļūšana par statistu vai runātāju, pļāpātāju - tas tagad nav ļauni domāts - dabiski, ka tas balstās arī citos momentos. Bet tas pilnībā balstās arī temperamentu likumsakarībās. Dabiski, ka starp skolēniem ir tādi, kuriem ir, teiksim, sangvinisks temperaments vai pat holērisks temperaments, tie nepārtraukti izrādīsies, pieteiksies, un ar viņiem iznāks nemitīgi nodarboties, ja nepievērsīs tam īpašu pedagoģisku uzmanību; un ir citi, kuri ir vairāk melanoliski, flegmātiski, tie tad kļūst par statistiem. No tā ir absolūti jāizvairās, jo mēs izdarām vislabāko nedaudz ātrāk domājošajiem un nedaudz runīgākajiem skolēniem, ja pamudinām tos, kuri domā lēnāk un kuriem nav tieksmes tik ātri vērtēt vaļā muti, vienmēr strādāt līdzīgi, arī runāt līdzīgi, strādāt līdzīgi un tā tālāk. Ir caurcaurēm nepieciešams paciest šīs neērtības.

Tad mums būs sajūta, ka varbūt kādu īsu laiciņu mēs tiekam uz priekšu mazāk ātri, ja mēs atstātu statistus viņu pašu ziņā; bet ilglaicīgākam periodam tas izrādīsies citādi. Ilglaicīgākam periodam izrādīsies, ka mēs bērnos ārkārtīgi stipri iedarbojamies galvenokārt uz iegaumēšanu ar to, ka nepieļaujam nekādus statistus. Tas, kas ir pareizais atmiņai, būtībā tiek atbalstīts ar to, ka mēs nepieļaujam nekādus statistus.

Un tā es gribētu teikt, ka iespēja darboties patiešām tēlaini ir atkarīga no šīm neparedzamajām iedarbībām. Mēs redzēsim no pieredzes, ja patiešām ļausim izdzīvot visiem temperamentiem, visu veidu klases dotībām, ka vecumā no zobu maiņas līdz dzimumbriedumam mēs daudz vairāk tiekam pie dvēseliskajā pamatota tēlainuma, nekā to nedarot. Dabiski, ka ir nepieciešama zināma, gribētos teikt, spēcīga atdošanās mācībām, ja lietas, kuras ir jā māca, patiešām vienmēr māca ņemot vērā to, lai tās kļūtu par tēlaino; bet tomēr šajā vecumā nekad nevajadzētu pabeigt kādu mācību stundu neiedodot bērniem kaut ko tēlainu. Tiem, kuri jau no paša sākuma var, piemēram, gleznot kopā ar bērniem, tiem šajā ziņā, dabiski, ir vieglāk; bet toties jo vairāk uz bērniem iedarbojas tie, kuri, teiksim piemēram, dod bērniem līdzīgu kaut ko tēlainu valodās vai rēķināšanā. Un īstenībā, pamatā ņemot, pedagogam nav nekādas citas patiesas sagatavošanās šai iedarbībai tēlainajā, kā tas, ko es ieskicēju: tā asināt mūsu novērošanas maņu dzīvei, lai mēs ar visu objektivitāti iedziļinātos tajā, ko dzīve atklāj, proti, arī cilvēkā. Īstenībā tieši starp pedagogiem vajadzētu atdzīvoties veselīgai mākslinieciskai fizionomikai, ne tikai cilvēku fizionomikai, bet gan, piemēram, arī dzīvnieku fizionomikai, veselīgai fizionomikai, nevis tādai sentimentālai kā *Lavateršam* un tamlīdzīgi, bet gan veselīgai fizionomikai, kurā tiek uzmeklēts tēlainais, nenoejot līdz jēdziena noslēgtībai, paliekot bildē, apmierinoties ar to, ka lietas tiek novestas līdz bildei, šādi veselīgai fizionomikai vajadzētu atkal atdzīvoties, un tad tā pati no sevis pārietu visdažādākajos pasākumos, visdažādākajos procesos, ko attīsta skolotājs mācību stundu laikā. Nekur citur tik ļoti nav jāskatās uz Kā un ne tik daudz uz Ko, kā tieši mācībās un audzināšanā. Galvenais nav tieši Ko, bet gan svarīgākais ir tieši tas, lai šis Ko mācībās savā veidā uznirtu zināmā Kā. Un nav lielāka ienaidnieka skolotājam kā neizpildīta, nepabeigta sagatavošanās, jo tā vienmēr izraisa palikšanu pie Ko; kamēr pabeigta, piepildīta sagatavošanās vienmēr ved pie tā, ka no Ko pāriet pie Kā, ka pašam ir prieks par to, kad redz, kā bērnam to var sagatavot, kā to izveidot bērnam, kad šis veidojums pašam ir tikko radies kā iedvesma, un tamlīdzīgi. Mums nav te jābaidās no tā, ja šajā ziņā mēs bērniem bieži mācām pat nesaprotamas lietas. Nesaprotamais, ko bērni pieņem balstoties mūsu autoritātē - un bērniem vecumā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu autoritāte ir izšķirošā - kas ir iemācīts, ir labāks nekā triviālais, kas viņiem ir saprotams un ko viņi var apjēgt tikai ar savu intelektu.

Tās pilnībā, gribētos teikt, ir smalkākas nianses tam, ko skolotājam, audzinātājam ir jāpasāk pašam ar savu dvēseles dzīvi. Ja jūs varbūt vēlreiz izskatīsiet Ziemsvētku kursu par audzināšanu, tad pamanīsiet, ka tur īstenībā visur vērtība tiek piešķirta tam, lai atbildētu uz jautājumu: kā mums veidot cilvēka apvalkveidīgo, fizisko ķermeni, ēterisko ķermeni? - nevis, kā mums veidot individualitāti? Tā tad izveidojas pati no sevis. Ja saka: kā veidot fizisko ķermeni? - tad tas ir tā, ka mūsdienu materiālistiskajā laikmetā cilvēkiem tieši nav ne jausmas par to, ka fizisko ķermeni tieši veido caur garīgi-dvēseliskiem pasākumiem, garīgi-dvēseliskiem procesiem, kādus attīsta mācību laikā.

Piemēram, pieņemsim, ka kāds bērns pinas pats savos vārdos, nevar atrast nākamo vārdu. Redziet, bērnam, pirms viņš ir sasniedzis dzimumbriedumu, šī klupšana pašam savos vārdos ir īpašība, kas vēl ir pamatota augšējā cilvēka fiziskajā miesiskumā. Augšējais cilvēks taču ir cilvēks fiziskajā ziņā, kurš savu galveno attīstību veic pirmajā un it īpaši bērnības periodā. Ja jūs atrodat iespēju atrast pareizo tempu tam, ko jūs liekat bērnam dziedāt, stāstīt, dabūt pareizo tempu tādām, kurš tur liek mums gaidīt, kad ir jāmeklē pāreju no viena vārda uz nākamo, tad jūs esat pilnībā spējīgs bērnam līdz dzimumbriedumam to koriģēt izejot no dvēseliskā. Jūs novēršat kādu miesisku kavēkli. Ja jūs to neesat novērsis miesiskajā līdz dzimumbriedumam, tad esat izveidojis tam atspoguļojumu vielmaiņas-locekļu sistēmā, tad tas ir kļuvis par zarnu

trakta īpašību, tad jūs to vairs nedabūsiet ārā. Tad jums vairs nelīdzēs nekas, ko jūs varat pasākt kā garīgus vingrinājumus parastajā nozīmē. Tiem vajadzētu būt tik iedarbīgiem, lai ietekmētu gremošanas sistēmu, un tas, dabiski, ne vienmēr ir iespējams, ka to, gribētos teikt, ievieš vispārīgi. Tas novestu pie zināmu vingrinājumu aplamas izmantošanas. Bet bērnam tas ir tā, ka mums ir rūpīgi jānovēro, vai viņš zemnormāli lēni nepāriet no viena vārda pie nākamā, no vienas domas pie nākamās. Un bērnam mēs vēl varam padarīt veselu miesu. Mēs padarām slimu gremošanas sistēmu, ja šādu gaidīšanu no viena vārda uz nākamo nekorigējam jau jaunībā. Tas ir mūsu pienākums un ir svarīgāk nekā iemācīt bērnam jebkuru saturu - kurš mums gan arī ir vajadzīgs, jo mums taču ir kaut kas jā māca un tāpēc ir vajadzīgs saturs. Tā vienkārši visā fiziskajā organismā darbojas gars. Mums tieši tāpēc, lai mācītos pareizajā veidā pārvaldīt fizisko organismu, ir jāzina garazinātne, jo fiziskajā organismā tieši iedarbojas gars. Tā mūsu pienākums ir zināmā veidā veselīgo medicīnisko domāšanu atkal tuvināt pedagoģiskajai domāšanai. Tā lai mēs patiešām ņemtu nopietni, ka ir jāzina kaut kas tāds, teiksim, ja Vecajā Derībā tiek teikts, ka kādu moca ļauni sapņi, tad netiek lietots izteiciens: manas smadzenes tur ir noorganizējušas kaut ko īpašu, ka Dievs moca mani caur smadzenēm. - Tā neteiktu neviens cilvēks, kurš parādās Vecajā Derībā. Bet gan teiktu: Dievs moca mani caur manām nierēm. - Kāpēc? Tā vienkāršā iemesla dēļ, ka tas ir pareizi. Mūsdienu cilvēki ir lepni par to, ka zina, ka dvēseliskās lietas nākot no smadzenēm, un viņi augstprātīgi neskatās uz to, kas stāv rakstīts Vecajā Derībā. Vai nav tiesa, ne tikai smadzenes ir gara cauraustas, bet gan viss organisms ir gara caurausts. Sapņi, piemēram, nāk no nierēm; izteikumu Vecajā Derībā ir caurcaurēm jāņem nopietni. Tieši tāpat, kā modernajā nozīmē gan ir gudri teikt, ka arī līdzietība nākot no smadzenēm; bet dziļākā nozīmē tā ir bezjēdzība, un Vecās Derības forma, ka līdzietība nāk no iekšām, zarnām, ir pareizā.

Un tā mums ir jāzina, ka, kad mēs tuvojāmies bērnam ar dvēseliski-garīgo, mēs ietekmējam visu viņa ķermeni. Mēs arī tieši esam tie, kas ar ārsta gudrību kopjam bērna ķermeniski-miesisko, kad kaut ko darām ar teikuma uzbūvi, strādājot ar krāsām, strādājot ar skaņām, strādājot ar vienu vai otru priekšmetu. Mēs ietekmējam visu fizisko; jo fiziskajā ir gars, un mēs iedarbojamies uz šo garu, ne tikai uz to garu, kurš atrodas tikai tieši smadzenēs, jo tur kuriozā veidā atrodas tieši vismazāk iedarbīgais. Un tā mums kā pedagogiem ir jāuzskata sevi vai nu par cilvēkiem, kuri nemitīgi audzina bērnos veicinošo, dzīvību veidojošo, vai nu indīgo, kas iznīcina ķermeni. Ja mēs pārspīlējam ar formālo, ja mēs līdz pagurumam liekam bērniem domāt, jā, tad vecumā starp 7 un 14 gadiem mēs piespriežam viņiem, ka salīdzinoši agri viņi tiek pakļauti sklerozei. Mums tikai ir jāapzinās, ka mēs strādājam ar visu dzīvi, kad attīstām vienu vai otru lietu audzināšanā un mācībās bērna apkārtne. Un mēs pilnīgi noteikti netuvosimies pareizajā veidā pedagoģisko jautājumu apskatam šajā ziņā, ja neapzināsimies: īstenībā mēs esam tiesīgi tikai novākt šķēršļus un kavēkļus, kuri izriet no cilvēka fiziskās un ēteriskās dabas.

Attiecībā uz pārējo mūsdienu cilvēks, kurš ir daudz egoistiskāks nekā iedomājas, pašsaprotami teiks: man tas šķiet pareizi, man tas šķiet nepareizi - un tad arī audzinās bērnu tā, lai tas pēc iespējas justos un domātu tā, kā viņš pats. Tas, dabiski, ir nepareizi. Kas tieši ir pareizi attiecībā uz visu saturisko, tā ir dzīve - nevis atsevišķā skolotāja individualitāte - kurai mums ir jā jautā. Mūsdienās mums, dabiski, bērnam ir jāiemāca rakstīt. Man ir jāatzīstas, ka es neatrodu nevienu garšas(gaumes) spriedumu, kas man tieši izejot no cilvēciskā dotu atbildi, vai bērnam vajadzētu mācīties rakstīt vai nē, tas izriet tikai no civilizācijas attīstības apskata. Cilvēce ir šodien nonākusi pie tā, ka zināms civilizācijas saturs iedarbojas pa rakstīšanas un lasīšanas ceļu. Tagad mums, lai bērns netiktu audzināts citai, bet gan šai pasaulei, bērnam ir jāiemāca lasīt un rakstīt. Tas ir kaut kas tāds, ko mums ir jāpieņem kā civilizācijas nosacījumu, un tā mums ir jānovāc attīstības kavēkļus, kuri tādēļ, ka dzīvo noteiktā laikmetā, savukārt arī ir iespējami cilvēkam. Mums ir ārkārtīgi daudz jā dara, ja gribam atbildēt uz jautājumu: kā mums priekšmetus, kuri nu reiz ir doti bērna cilvēciskai attīstībai, padarīt vismazāk kaitīgus? - Jo mēs vienmēr varam pieņemt, ka ar to, ka mums ir jāiemāca bērnam zināma mācību viela, mēs

bērnam drīzāk kaitējam nekā palīdzam. Tā mums vienmēr ir jājautā: kā izvairīties no kaitējuma, kāds īstenībā, pamatā ņemot, vienmēr ir jāsarīko, kad mēs bērnam kaut ko mācām? Nu, tas, dabiski, ir spēkā jo mazāk, jo vairāk tā lieta ir mākslinieciska, un jo vairāk, jo vairāk šī lieta ir izziņasveidīga. Bet šim faktam kā tādām īstenībā vienmēr vajadzētu būt mums dvēseles priekšā. Un tagad mums ir jābūt pilnīgā skaidrībā par to: pareizās autoritatīvās attiecības, kādām ir jāpastāv starp audzinātāju un bērnu laikā no viņa zobu maiņas līdz dzimumbriedumam, šīs īstās autoritatīvās attiecības netiek izsauktas nekādos citos apstākļos, kā tikai mums pūloties mācības izveidot mākslinieciski-tēlainas. Ja mēs to spējam, tad autoritatīvās attiecības pilnīgi noteikti izveidosies. Redziet, tas, kas iznīcina autoritatīvās attiecības, ir vienpusīga intelektualitāte. Vienpusīgo intelektualitāti, dabiski, visvieglāk ir kopt rēķināšanas, dabaszinātņu un tā tālāk priekšmetos. Bet tieši tur mums ir jāiestrādājas tēlainajā. Bieži mēs pārāk netēlaini izveidojam arī valodas mācību. Mums ir jābūt skaidrībā: kad mēs veidojam tēlaini, tad tur piederas zināma pašai izveidošana. Ir daudz vieglāk domāt gudri, ir daudz egoistiskāk domāt gudri, nekā tēlaini veidot; un mēs attiecībā pret bērnu esam pašizveidojoši, kad mācības veidojam tēlaini. Kad bērns tad ir kļuvis dzimumnobriedis, un zināšanām vajadzētu pāriet izziņāšanā, tad tādēļ, ka tagad ir pamodies intelekts, viņš vienkārši jau noraida mācošā, audzinošā spriedumu pats no sevis. Tad tikai ar autoritāti vien nekas vairs netiek sasniegts, tad mums ir jāvar konkurēt, tad mums patiešām jau ir jākonkurē ar bērnu; tad īstenībā 17 gados ir tikpat gudrs kā 35 gados attiecībā uz spriešanas spējām. Zināmas nianse ir, bet būtiskajā 17 gados, kas attiecas uz formāli-loģisko, ir tikpat gudrs kā 35 gados. Tā ka īstenībā nākas vien konkurēt ar bērnu, tikko tas ir kļuvis dzimumnobriedis. Un tādēļ ir jāiestājas tam, ko es teicu vakar, ka nekādā veidā nedrīkst parādīt savas vājības. Tas, dabiski, būs viegli attiecībā pret jaunāku bērnu, ja nododas mākslinieciskai mācību veidošanai. Un īpaši daudz varēs sasniegt tā, ka iemantos izjūtu, kā visdažādākajā veidā var mākslinieciski izveidot viena vai otra dažādās sastāvdaļas. Teiksim, ar bērniem tiek apskatīts zināms skaits augu. Tiek pārrunāti ziedi; tagad mēģina pilnā skaļumā, gribētos teikt, līdz pat kadencei attēlot ziedus tā, lai visi vārdi un priekšstati būtu kaut kas plūstošs, lai tie būtu viegli. Tad mēģina, to attīstot, vērsties tieši pie sangviniskajiem bērniem, lai sangviniskie bērni dotu visai klasei to, kas viņiem ir īpaši kā uztveres dotības, kā vieglas uztveres dotības, teiksim, tādiem priekšstatiem, ko attīsta māksliniecisks cilvēks, kad attēlo ziedus. Ja tad pievēršas lapām, tad ir pilnīgi iespējams, ka to dara tonī, kas par lapām vairāk intereses ierosina melanoliskajos bērnos; klases dialogs tagad pāriet pie melanoliskajiem bērniem. Ja attēlo saknes, kuras parasti nemaz nav redzamas, bet kuras var attēlot tā, ka viņu spēku var izjust ziedos, kad attēlo to, kas parasti ir neredzams, tad vairs nevajag attēlot statiski, bet gan dinamiski, un tad kārtīgam dialogam palīdz holēriskie bērni. Tā var izmantot visu klasi savstarpējai ierosināšanai, ja tikai attīsta par to apjēgu, kura var kļūt instinktīva. Tikai, vai nav tiesa, ir nepieciešams šādām lietām pievērst uzmanību.

Šī lieta patiešām ir tāda, ka to iedomājas daudz grūtāku, nekā tā īstenībā ir. Jo, ja reiz kādu ceturtdaļgadu ir strādāts šajā virzienā, tad pašam rodas vajadzība turpināt šādā virzienā. Tikai - šim stāstam ir kāds āķis. Kaut ko tādu iesāk ar lielu prieku. Saka sev: es gribu tagad to darīt, es patiešām gribu veidot tēlaini, veidot mācības tēlaini, rīt es sākšu. - Nu paiet astoņas dienas, bet tad paliek paviršs; un tas ir tas āķis, kurš ir šajā lietā. Ir nepieciešams izturēt ceturtdaļgadu, tad var izturēt arī ilgāk. Astoņas dienas neko nedod, bet ceturtdaļgads gan, ja nopietni pie tā pieturas, lai trenētos bez pārtraukuma ceturtdaļgadu.

Un tagad, mani mīļie draugi, es negribēju šodien būt devis jums vienu vai otru noteikumu vienām vai otrām mācībām. Varbūt nākamajās tikšanās reizēs mēs vienmēr rīkosim pedagoģiskas lekcijas, lai tiktu arvien vairāk uz priekšu. Bet šodien es labprāt būtu gribējis jums dot kaut ko tādu, kas ved uz to, lai jūs paši meditātīvi ievestu sevi pedagoģiskā un pedagoģizējošā noskaņojumā. Es dažreiz labprāt gribētu, lai te vai tur kādā klasē kāda roka kustētos citādi, lai skolēnu priekšā attīstos cita bilde. Es labprāt gribētu, lai, piemēram, ķildīgums, kas vienmēr ir netēlainis, nepiederētu pie pasākumiem klasē. Es dažreiz labprāt

gribētu, lai viena otra ne pārāk gracioza tāfeles notīrīšana kļūtu graciozāka. Tas viss izriet pats no sevis. Tiek strādāts no nemākslinieciskā uz māksliniecisko, ja par to ir vispārēja apjēga, un vispārējā apjēga īstenībā ir daudz svarīgāka nekā atsevišķie dogmatiskie noteikumi pedagogiem. Es labprāt gribētu, lai jūs šodien būtu uzņēmuši to, kas pievērs uzmanību tam sirds pulsa svarīgumam, ar kuru ķeras pie pedagogijas, lai jūs pievērstu uzmanību šī pulsa svarīgumam.

**IEROSMES SKOLOTĀJA UN AUDZINĀTĀJA
PROFESIJAS IEKŠĒJAI IZPRATNEI**

PIRMĀ LEKCIJA

Štutarte, 1923. gada 15. oktobrī

Audzinātājs kā vingrotājs (Grieķija), retors (Roma un viduslaiki) un doktors (jaunie laiki). Priekšnosacījumi šodienas skolotājam: garīgots ģimnasts, caurdvēselots retors, dzīvīgs kļuvis garīdznieks. Kritiskas piezīmes par mūsdienu zinātni un ierosmes dzīvīgai didaktikai un metodikai, attēlotas ar piemēru par mācīšanu par kartupeļiem, tauriņa attīstību un kurkuļiem. Ko var darīt pret garlaicību mācībās.

Mani mīlie draugi, iespaidi, kurus es tagad jau kopš ilgāka laika esmu sakrājis skolā, uzvedināja mani uz domām, ka tajā pavisam īsajā laikā, ko es tagad varu būt Štutartē, būtu jārunā par dažām lietām, kas īstenībā tiks teiktas tieši no šiem iespajdiem. Visas mūsu darbības auglīgums tādā institūcijā kā valdorfskola ir atkarīgs, kā, pamatā ņemot viss, kas attiecas uz audzināšanas mākslu, no tā, ka mācošais, audzinošais pats sevī atrod iespēju radīt to noskaņojumu, kas viņam neļauj nokārt galvu un būt pareizajā veidā aktīvam visā savā darbībā. Tā es šoreiz gribētu ar jums runāt galvenokārt par skolotājiem pašiem. Pirms tam es gribētu pateikt kaut ko, ko pirms neilga laika ieskicēju kādā angļu skolotāju kursā no nedaudz cita redzesviedokļa, un tad šodien iesākumā tam pievienot dažas lietas, kas, ja jūs ļausiet tam pareizā veidā iedarboties uz jūsu dvēselēm, varbūt varēs palīdzēt jums arvien vairāk un vairāk dot pareizo noskaņojumu. Mācīšanā un audzināšanā ļoti daudz kas ir atkarīgs no šī noskaņojuma. Var ārkārtīgi labi nest sevī mācīšanas un audzināšanas principus, var tos atsevišķi dziļi garīgi, manis dēļ, arī sirsnīgi izstrādāt, bet īsti auglīgā zemē tas, ko mēs mēģinām izdarīt skolā, varēs krist tikai tad, ja mēs visu kopējo noskaņojumu, kuru mēs ienesam skolā, varēsīm padarīt par noslēgtu, noapaļotu, harmonisku.

Cilvēks ir trīsdaļīga būtne ne tikai no tiem viedokļiem, no kuriem tas bieži ir ticis ieskicēts, bet gan īstenībā viņš ir trīsdaļīga būtne no jebkura viedokļa, kurš tikai ir nedaudz tuvāks Zemes nekā augstākajam garīgajam redzesviedoklim. Un kā trīsdaļīgs viņš mums pavisam īpaši izrādās tad, ja mēs uzmanīgi apskatām cilvēku pēc viņa audzinošās darbības cilvēces attīstības gaitā. Mums nemaz nav tālu jāiet atpakaļ - senākiem laikiem tas būtu kaut kas cits - atgriezīsimies tikai līdz laikam, kas šodien vēl vienmēr garā skar mūsu rietumnieciskās civilizācijas piederīgos: atgriezīsimies pie cilvēces attīstības grieķiskā laikmeta. Mēs atklāsim, ka šajā grieķiskajā laikmetā audzinātājs īstenībā bija vingrotājs, kurš galvenokārt rūpējās par to, lai savu audzēkni izveidotu par cilvēku pēc ārējā, fiziskā ķermeniskuma. Bet it īpaši senākajiem laikiem grieķu vingrotāju pareizi uztver tikai tad, ja zina, ka šim grieķu vingrotājam vienlaikus runa ir arī par dvēseliskā un garīgā veidošanu. Grieķis, tas ir patiesi, pirmām kārtām vērtību piešķīra tam, lai padarītu savu audzēkni par cilvēku caur ķermeniskiem vingrinājumiem, kas visi bija izveidoti mākslinieciskā nozīmē. Bet šie ķermeniskie vingrinājumi bija - tieši to mūsu laikos tik maz saprot - visi orientēti uz to, ka, kamēr audzēknim lika izpildīt vienu vai otru deju vai citas ritmiskas vai ģimnastiskas kustības, audzēknim tieši ritmisko un takts un tā tālāk kustību attīstīšanas dēļ varēja pienākt klāt garīgas būtības, kuras tad dzīvoja kustībās, ritmā, taktī, ar kurām audzēknis bija nodarbināts. Un kamēr audzēknis kaut ko darīja ar savām rokām un kājām, viņš to darīja tā, ka garīgā ietekme no locekļu organisma, bet caur to arī no vielmaiņas organisma, ienāca ritmiskajā, maņu-nervu organismā, un ka ar to viss cilvēks sasniedza savu izglītību. Tādēļ nemaz nevajadzētu teikt: Grieķijā galvenokārt tika piekopta vingrošana; jo tad rodas iespaids, ka tā būtu tikusi piekopta tā, kā pie mums, kur tā vairumā gadījumu tiek darīta tikai ārēji, ķermeniski. Vajadzētu būt skaidram, ka grieķiem viņu vingrošanas veidā vienlaikus bija ieslēgta dvēseliskā un garīgā audzināšana. Grieķu audzinātājs bija vingrotājs. Viņš audzināja ķermeni, un līdz ar ķermeni viņš audzināja dvēseli un garu, jo viņš bija spējīgs ķermeniskajā kustībā kā ar burvju varu ievilkt dvēselisko un garīgo pasauli. Senākie grieķu ģimnasti to pilnībā arī apzinājās. Viņi nepiešķīra nekādu nozīmi vēlmei audzināt cilvēku abstraktā, intelektuālā veidā, vēlmei iemācīt

kaut ko no tā, ko mēs šodien mācām saviem audzēkņiem. Mēs runājam tikai ar galvu, pat tad, kad to negribam. Grieķis saviem audzēkņiem lika kustēties; viņš lika kustēties tā, ka šīs kustības harmonizēja ar garīgā un fiziskā kosmosa dinamiku.

Tad var iet tālāk cilvēces attīstībā. Tas sākas jau pie romiešiem; ir aizmirsta māksla kopt dvēseli un garu pa apkārtceļu caur ķermenisko, tagad ir tieši jāvērsas pie dvēseles. Audzina galvenokārt caur to, kas dzīvē ir tuvu dvēseliskajam, audzina caur valodu. No valodas romiskajā audzināšanā patiesībā tiek iegūts tas, par ko ir jāizveido audzēkni; un audzinātājs no vingrotāja kļūst par retoru. Skaistums runā ir tas, kas tagad ienāk audzināšanas būtībā sākot no romiešu laika un kas, pamatā ņemot, zināmā veidā vēl turpina darboties arī visus viduslaikus. Skaistums runā, vārda izveidojumā un ar apziņu, ka plastiski un muzikāli izveidotais vārds savukārt iedarbojas uz visu cilvēku. Ar šo apziņu izjuta svarīgākos audzināšanas principus. Grieķis zināmā mērā atgriezās pie cilvēka ķermeniskā pamata, pacēla to augšā dvēselē un garā. Romietis vērsās pie cilvēka vidējās daļas, pie ritmiskās sistēmas sublimētās izpausmes, pie mūzām, dzejas muzikālās valodas, un uzticējās tam, ka, ja valoda tiek pareizi lietota, tad šī pareizi muzikāli un plastiski-gleznieciski lietotā valoda savukārt iedarbojas atpakaļ uz ķermenisko un paceļas līdz garīgajam. Arī šajā audzināšanā vēl neskatījās uz intelektuālu izglītošanu, bet gan kaut ko ārkārtīgi svarīgu un būtisku saskatīja tieši runāšanā.

Tad notika tā, ka kopš 15. gadsimta retors pakāpeniski ir pārvērties doktorā kā audzinātājā. Pat tie audzinātāji, kuri šodien ir izgājuši cauri tikai semināram, īstenībā ir doktori. Tas līdz šim zināmā veidā bija attaisnoti, kaut arī ne vienmēr doktora ideāls stāvēja audzinātāja acu priekšā tādā veidā, kā tas bija kādam vingrošanas skolotājam, kuru es labi pazinu, kurš jutās augstākā mērā neomulīgi pie vingrošanas rīkiem, bet augstākā mērā labprāt kāpa podijā un teorētiski runāja par vingrošanu. Viņa skolnieki sēdēja slikti, salīkuši uz soliēm un klausījās, ko runā vingrošanas skolotājs. Citās iestādēs tas nebija iespējams, bet semināros tas bija tā, ka vienu stundu nedēļā drīkstēja runāt teorētiski. Tur viņš jutās mācīts, viņš jutās kā doktors. Un šis princips, padarīt par audzināšanas pamatu to, kas nu vairs nenāk no ritmiskās sistēmas, bet gan nāk no galvas, no nervu-maņu sistēmas, tas arvien vairāk un vairāk iznāca priekšplānā. Jo vairāk mēs kā cilvēce tuvojāmies jaunajiem laikiem, tas arvien vairāk un vairāk guva pārsvaru kopš 15. gadsimta. Šodien nemaz nav viegli sekot principam, lai kaut kam tādām kā valdorfskola atrastu pēc iespējas daudz skolotāju, kuri negribētu sevī īstenot doktora ideālu, kuri pēc iespējas nebūtu doktori. Es to nedomāju ārēji, bet gan iekšēji. Tas nemaz nav tik viegli, jo tas nu reiz jau ir pārgājis modernās cilvēces apziņā, ka cilvēks kaut ko iegūst ar to, ka kļūst mācīts. Bet civilizācijai vispār tikai tad atkal varēs izaugt atveseļošanās, kad tiks iemantots ieskaits, ka būt mācītam īstenībā ir kaitīgi, ka tas kaut ko atņem no cilvēka, nevis kaut ko pievieno viņam. Un tāpat kā man ārkārtīgi patīk, ja kāds patiešām ar izpratni māj ar galvu par kādu lietu, ko es tikko esmu izrunājis, man otras puses atkal ir jāsaka, ka rodas arī zināmas pārdomas par šo māšanu, jo tā lieta tiek uztverta pārāk viegli. Nav tādas iekšējas tieksmes atteikties no doktora, pat ja tu tāds nemaz neesi, pat ja to nes tikai tādā vispārējā apziņā. Un tad savukārt tas, kas ir izraisījis, ka kādreizējā vingrotāja un retora vietā ir stājies doktors, ir tā saistīts ar visu jaunākās civilizācijas raksturu un būtību, ka mēs to nevaram izslēgt. Protams, ka audzināšanā to mana visvairāk, cik slikti tas ir cilvēkam, ja viņš ir izgājis cauri doktorātam; bet no otras puses tas, kas ir pie tā novedis, ka šis doktors ir nonācis pie zināmas vadošas īpašības, ir bijis nepieciešami visas jaunākās kultūras un civilizācijas intelektualizācijai.

Bet mēs tieši šodien stāvam tā punkta priekšā, ka mums ir jāizveido šo trīs cilvēka elementu sintēze - jo tas arī ir cilvēka dabas trīsdalījums: vingrotāja, retora, doktora, un visnepieciešamākā šī izveidošana ir audzināšanas jomā. Ja tādēļ viss patiešām varētu notikt atbilstoši ideālam, tas tieši būtu ideāls skolotāju saimei, ja arvien vairāk un vairāk varētu kopt no vienas puses nodalīti pašu par sevi vingrošanu cēlākajā nozīmē, retoriku cēlākajā nozīmē ar visu, kas tam piederējās pēc senākās uztveres, un cēlākajā nozīmē doktora elementu, bet tad šos trīs elementus apvienot. Man gandrīz ir bail to, kas jums šajā nozīmē būtu jāzina un

jāuzņem savos uzskatos, tik sausi raksturot; jo man bail, ka tad tas atkal var izvirst, kā izvirst šis tas no tā, kas ir jāpasaka. Tas nedrīkst izvirst. Vajadzētu skatīties, ka skolotājam vienkārši savai audzināšanas un mācīšanas mākslai ir nepieciešams ārējās kustības, garīgotā vingrotāja, apdvēselotā retora un, treškārt, dzīva kļuvušā garīgā, nevis nedzīvā, abstraktā garīgā, apkopojums.

Un tā īstenībā ar to, kas cēlākajā nozīmē darbojas vingrošanā, kas mums ir vingrošanā un eiritmijā, visai skolotāju saimei nepārtraukti būtu jādarbojas kopsakarībā, jāpadara visas šīs lietas par savu īpašumu. Un jūs redzēsiet, ja jums izdosies patiešām iekšēji cauraust eiritmiju, ka paši to pārdzīvosiet, ka katrā eiritmiskajā kustībā ir dvēseliski un garīgi darbīgs elements. Katra eiritmiskā kustība izsauc no cilvēka būtības dziļākajiem pamatiem dvēselisko, un katra vingrošanas kustība, ja tikai tā tiek pielietota pareizajā veidā, ir tāda, ka izsauc cilvēka zināmā mērā garīgu atmosfēru, kurā tad garīgais var ienākt nevis abstrakti nedzīvi, bet gan dzīvīgi.

Pavisam īpaša nozīme mūsdienās audzinātājam vēl ir retoriskajam elementam šī vārda cēlākajā nozīmē. Nevienam audzinātājam, lai kādā audzināšanas jomā viņš arī nedomātu darboties, nevienam audzinātājam nevajadzētu atstāt novārtā cenšanos savu runu tuvināt mākslinieciskās runas ideālam. Īstenībā nepārtraukti būtu jāpatur prātā, ka ir jākultivē valodu kā tādu.

Tas ir kaut kas, kas ir tā pazudis no cilvēku apziņas, ka aiz zināma sena ieraduma universitātēs arī intelektuālisma laikmetā vēl vienmēr tiek iecelti daiļrunības profesori. *Curtius* Berlīnē bija daiļrunības profesors, bet viņš nevarēja par to lasīt lekcijas, jo visi uzskatīja to par kaut ko lieku, ka augstskolā būtu kaut ko jāpasniedz par runas mākslu. Tad viņam savu amatu nācās aizpildīt ar kaut ko citu, nevis ar lekcijām par retoriku un daiļrunību. Bet viņa diplomā bija rakstīts "Profesors daiļrunībā", tikai to vairs nevarēja pasniegt, jo valodiskais tik maz tika vērtēts. Un patiešām, tas viss ir saistīts ar arvien mazāko un mazāko mākslinieciskā novērtējumu vispār. Mēs mūsdienās parasti domājam, jo neko citu nezinām ko pasākt, un tādēļ mums ir tik maz domu. Jo vissliktākās ir domas, kas tiek domātas šodienas domāšanas stilā. Vislabākās ir tās, kuras, kamēr cilvēks kaut ko dara, paceļas viņā tā patiešām no cilvēciskā. Labas ir tās domas, kuras attīstās, kad mēs valodiski skaisti formulējam, kad no valodiski skaisti formulētā mūsos atpakaļ iešaujas doma. Tad mūsu domāšanā no runāšanas dzīvo kaut kas no erceņģeļa, un mūsos ir vairāk, kad mēs klausāmies šādu runāšanu, nekā lai cik atjautīgi attīstītu kārno cilvēcisko domāšanu. Bet tas viss var tikt sasniegts tikai tad, ja mēs nonākam pie tā, lai principā, pamatīgi - un audzinātājam un skolotājam to vajadzētu prast pirmām kārtām - sajustu realitātei svešo, jā, pasaulei svešo šodienas domāšanas veidojumā. Mēs taču esam tikuši līdz lieliskai zinātnei; tikai šai zinātnei diemžēl ir tā īpatnība, ka tā neko nezina, un ka tā ar savu nezināšanu izdzen no cilvēces kultūras un civilizācijas visu dzīvo. Mūs tādēļ nav jāklūst ne par kādiem radikāļiem, jo mums nevajag neapdomīgi izkliegt pasaulē šādas lietas; bet mums ir vajadzīgs tas, lai mēs ar šādu apziņu darbotos skolā.

Ne tikai domāšana pamazām un pakāpeniski, pamazām un pakāpeniski viss pasaulē, kas ir cilvēcisks dvēseles saturs, ir kļuvis abstrakts. Augstākais vismaz cilvēks par savām augstākajām dvēseles spējām vēl apzinās, ka tās ceļas no idejām. Tad viņš ir īpaši lepns par to, ja prātā ir iešāvusies kāda ideja. Bet ar to, ka cilvēks to, kas varbūt ir visvērtīgākais viņa dvēselē, izjūt kā atrautu no visuma, ar to viņš iekšēji kļūst atsvešināts no realitātes, sauss un nedzīvs. Mūsu mūziķi šodien raksta mūziku, viņi raksta harmonijas un melodijas, jo tas viņiem kā ideja iešaujas prātā. Protams, ļoti skaisti, ja kādam daudz iešaujas prātā idejas šajā jomā, bet kāpēc tas notiek? Kāpēc viņam tagad, kas to lai zina, ne no kā lai iešautos prātā kāda melodija? Nav ne kāda cilvēciska, ne pasaulīga pamata, lai kādam, kurš tur un tur dzīvo un tur un tur ir piedzimis, iešautos prātā kāda melodija. Kāpēc tas notiek? Tam ir jēga tikai tad, ja kādas melodijas izjušanā tiek pārdzīvota kopsakarība ar kosmosu. Nav jāklūst par kādu simboliķi, bet ir jāizjūt šo kopsakarību ar visu kosmosu. Melodiju īstenībā mūsos ir jāierunā pasaules garam, tad tai ir jēga, jo tad tā ved pasauli uz priekšu tās attīstības gaitā.

Redziet, pasaulē var pieredzēt daudz arimaniska; daudz arimaniskā vienkārši ir nepieciešams šīs pasaules attīstībā. Bet pie visbriesmīgākā arimaniskā pieder tas, ja kādam ir jāraksta kādu traktātu, lai kļūtu par privātdocentu; jo nav nekādas sakarības starp traktāta rakstīšanu un kļūšanu par privātdocentu. Tā ir caurcaurēm ārišķīga, pilnīgi arimanizēta kopsakarība. Bet šādas lietas kā kaut kas pilnīgi nopietns dzīvo mūsu civilizācijā un ielaužas audzināšanā tādējādi, ka audzināšanas sistēma tiek ietekmēta no augšas, tas ir, no augstākajām mācību iestādēm, kuras, pamatā ņemot, ir ierīkotas pilnīgi bezjēdzīgi. Ar to, ka mēs to izrunājam, ir izdarīts vismazākais; mēs ar to tikai padarām sevi nepopulārus un radām sev pretiniekus. Bet ja mēs šeit darbojamies, tad ir jāzina, ka mēs esam aicināti darboties no citiem redzesviedokļiem.

Piemēram, šodien cilvēks, kur tiek runāts varbūt par fizioloģisko uztura mācību, dzirdēs: kartupeļos ir tik un tik daudz oglekļa, skābekļa un tā tālāk; olbaltumā ir tik un tik daudz oglekļa, ūdeņraža, skābekļa, slāpekļa; taukos ir tik un tik daudz slāpekļa un tā tālāk; sāļi, ko cilvēks lieto, sastāv no tādiem un tādiem no elementiem, ko šodien sauc par ķīmiskajiem elementiem, un tad aprēķinās, cik daudz cilvēkam ir nepieciešams oglekļa, skābekļa un slāpekļa. Mēs mūsdienās atklāsim, ka tā nonāk līdz uztura mācībai. Bet tas ir tieši tāpat, ka, ja kāds gribētu zināt, kā rodas pulkstenis, kāda ir pulksteņa būtība, un viņš ietu un vispirms uzzinātu, vai apgūtu zinātni, kā tiek iegūts zelts, līdz tam momentam, kad zelts tiek piegādāts pulkstenīmeistaram. Pulkstenī ir arī stikls, viņš uzzina, kā rodas stikls, iet tiktāl, kamēr stikls tiek piegādāts pulkstenīmeistaram. Pulkstenim ir vēl arī citas daļas. Viņš iepazīst visas šīs daļas, bet nerūpējas tieši par to, ko ar tām dara pulkstenīmeistars. Viņš nekad mūžā neuzzinās neko par pulksteni. Viņš var būt labi mācīts par stiklu, rādītājiem, pulksteņa vāciņu, bet par pašu pulksteni viņš nezina nekā. Tikpat maz zina par cilvēka uzturu kāds, kurš zina, ka tauki sastāv no tādiem un tādiem ķīmiskajiem elementiem, ogļhidrāti no tādiem un tādiem ķīmiskajiem elementiem un tā tālāk. Par uzturu kaut ko zina tikai tad, ja dzīvīgā veidā var iedziļināties tajā, ka, piemēram, kartupeļiem tas, ko no tā ēd, ir tuvu radniecīgs saknei, tas ir tā saucamais saknes bumbulis. Tas ir pavisam kas cits, ja es no kāda auga ēdu saknei radniecīgo, nekā ja kādam citam augam, rudziem, graudiem miltos es ēdu sēklveidīgo. Ne tas ir svarīgi, cik daudz ogļhidrātu ir graudos un kartupeļos, bet gan svarīgi ir: ja es sev gatavoju uztura līdzekli no sēklveidīgā, no graudiem, tad šis uztura līdzeklis tiek pārstrādāts cilvēka daļā, kas sniedzas vēl līdz limfvadiem, un tas nonāk nervu-maņu sistēmā tādā stāvoklī, ka tas var dot pamatu domāšanai. Ja es baudu kartupeļus, to, kas ir radniecīgs saknei, tad ne cilvēka gremošanas trakts, arī ne cilvēka limfvadu trakts ir piemērots tam, lai kartupeļus tiešām novestu līdz tam, ka tie varētu būt cilvēka ķermenī: tam ir nepieciešamas vidussmadzenes, un tad vidussmadzenēm tiek uzlikts pienākums apgādāt gremošanas procesu, ja ēd kartupeļus. To var atslogot, ja lieto citu uzturu. Ja pārspilē ar kartupeļiem uzturā, tad vidussmadzenēm uzliek par pienākumu vispirms novest kartupeļus līdz gremošanai. Tas nozīmē, ka cilvēkam, kuram dod pārāk daudz kartupeļus uzturā, tiek aprakts tas, ko ir jādara vidussmadzenēm attiecībā uz nervu-maņu sistēmu: domu cauraušana ar raksturu, cilvēka dabu; visa domāšana tiek nobīdīta priekšsmadzenēs, kur tā kļūst intelektuāla un daļēji pat dzīvnieciska.

Šajā veidā runa nav par to, kā kartupeļi sastāv no tik un tik procentiem ogļhidrātu, kāposti no tik un tik procentiem, rudzu graudi no tik un tik procentiem, tas viss, pamatā ņemot, uztura fizioloģijai ir vienalga, ko ir jāzina, tas ir, kā šīs lietas cilvēkā patiešām iedarbojas; un mūsu uzdevums ir, ja mēs šodien gribam nonākt pie dzīvīgas tā aptveršanas, kas cilvēkam ir vajadzīgs, emancipēties no tā, kas nekad un nemūžam nevar dot patiesas zināšanas par cilvēku. Šodien jau par lietām dabā runā tā, ka šīs runas par to īstenībā ir ne tikai maldinošas, bet arī tieši ievēd domu tukšumā, jūtu tukšumā.

Cilvēkā, jūs visi to zināt, zināms process ir tas, ka ogleklis viņā savienojas ar skābekli, ka rodas ogļskābe, kura tiek izelpota, oglekļa savienojums ar skābekli. Jā, cilvēki runā par to tā, it kā tā būtu degšana, tā kā tas ir ārpusē, kad deg svece. Arī tur iestājas oglekļa savienojums ar skābekli. Bet tas ir tikpat gudri, kā sakot: jā, kam cilvēkam ir vajadzīgas divas dzīvas plaušas

viņa krūšu kurvī? Mēs varam viņam ielikt tur arī divus akmeņus. Neorganisko. Kam viņam dzīvas plaušas? - Ja kādu ārēju procesu kā degšanu domā iekšā cilvēkā, tad domā tieši tāpat, kā apskatot plaušas tā, it kā tās būtu divi akmeņi. Kas ārā ir degšana kā savienošanās ar skābekli, tā ir nedzīva degšana, tā ir neorganiska degšana. Kas notiek cilvēkā, tā ir dzīva, caurdvēseļota degšana. Katrs atsevišķais process, kas notiek ārā dabā, nav tāds pats cilvēkā, bet gan ir citāds, ir dvēselisks, ir garīgs. Ko dara ogleklis ar skābekli cilvēka organismā, tas pret ārējo attiecas tā, kā attiecas dzīvas plaušas pret diviem akmeņiem. Mazāk svarīgi ir tas, lai kādreiz pārdomātu šādas lietas, nekā iekārtot visu savu jušanu tā, lai tā būtu uz to orientēta. Tad visās dvēseles dzīves jomās rodas tāda līdzdzīvošana dabai, ka no dabas patiešām nonāk līdz cilvēkam. Šodien cilvēki paliek ārā pie dabas, viņi nemaz nenonāk līdz cilvēkam.

Tā jūs vienmēr pamanīsiet, ja paši runāsit ar bērniem no šāda noskaņojuma, ka bērni saprot visgrūtāko, kā viņiem tas būtu jāsaprot atbilstoši viņu vecumam. Ja jūs liekat pamatā šīs nolādētās skolas grāmatas, kādas tās parasti ir, bērni īstenībā nesaprot vispār neko. Bērnu tikai spīdzina un garlaiko, un izsauc viņu izsmieklus. Bet tas, ko ir jādara, ir padarīt pašam sevī attiecības ar pasauli dzīvīgas un vienlaikus realitātei atbilstošas. Tas ir tas, kas ir nepieciešams tieši skolotājam, audzinātājam. Es gribētu to ievadoši uzsvērt īpaši asi, ka tam patiešām tā jābūt, ka skolotājs nemitīgi iziet no tā, ka atdzīvina sevī to, kas civilizācijas procesā ir kļuvis nedzīvs. Tā tas piederas audzināšanas uzdevumam mūsu valdorfskolā, ka mēs atdzīvinām sevī zināšanas, ka mums rodas piedienīga riebuma sajūta pret šodienas attēlojumiem tā saucamajās zinātniskajās grāmatās, un ka mēs tikai pēc šīs riebuma sajūtas pārvarēšanas nonākam pie tā, kas īstenībā var mūsos dzīvot un kas tad pilnīgi noteikti dzīvīgi pāriet uz bērniem. Tieši šajā punktā mums ir jāsāk pašiem ar sevi, mums ir reiz jāpapūlas uzlūkot dabu pašu šajā virzienā. Tur mūsdienās piederas zināma drosme, jo daudz kas no tā, kas ir patiesi, mūsdienās tiek uzskatīts par vājprātīgu. Nevajag ļaut sevi atturēt no šīs drosmes attīstīšanas.

Jūs redzat, kā tauriņš izdēj oļiņu, kā rodas kāpurs, kā kāpurs iekūņojas, izveido kūniņu, kā no kūniņas izlido tauriņš. Šīs lietas tiek aprakstītas, bet kā! Bez apziņas par to brīnumaino mistēriju, kas tam īstenībā ir pamatā. Tauriņš izdēj oļiņu. Ar šo oļiņu svarīgais iesākumā ir, ka tā tiek izdēta atbilstošajā gadalaikā, galvenokārt, lai tā kļūtu uzņēmīga pret visu, kas darbojas dabas kopsakarībā kā zemesveidīgais, kā cietais vai cieti-šķidrāis. Sālais oļiņas attīstībai ir pats nepieciešamākais. Un tad pienāk tas laiks, kad bez zemesveidīgā arī šķidrāis, un līdz ar šķidro pārsvaru gūst ēteriskais. Šķidrāis, kas tiek caurausts ar ēterisko, pāriet kāpura veidošanā, kurš izrāpjas ārā no oļiņas. Kad mums ir oļiņa, tad mēs galvenokārt domājam par zemi ar tās fizisko. Kad nu mums kāpurs ir izlīdis no oļiņas, kad mēs redzam tā veidolu - tas ir tas, kas īstenībā iznāk no oļiņas kā ētera cauraustais, šķidrā, ūdensveidīgā būtība, kas kāpuru padara par kāpuru. Tagad kāpuram savu būtību ir jāattīsta gaisā. Te svarīgākais kāpuram ir tagad nonākt kopsakarībā ar gaismu, tā ka īstenībā tas dzīvo gaismas cauraustā gaisā, bet līdz ar to vienlaikus pārdzīvo iekšējās attiecības ar astrālo, un ar šīm attiecībām pret astralitāti uzņem gaismu. Tas ir būtiskākais kāpuram, ka kāpurs caur savu maņu sistēmu ir pakļauts saules staram, starojošajai saulei ar tās gaismu. Un tagad kāpuram iestājas tas, ko jūs uztverat visekstrēmāk, kad naktī guļat istabā, gaisma vēl deg un uz gaismu lido kodes; tur šī dziņa padoties, atdoties, šī dziņa, kas kodei ir neizskaidrojama. Mēs dzirdēsim, kāpēc. Kode metas ugunī un sadeg. Tā pati dziņa pret starojošo gaismu ir kāpuram. Bet kāpurs ir organizēts tā, ka tas nevar iemesties saulē. Kode var iemesties gaismā. Kāpuram ir tā pati dziņa atdoties gaismai, bet tas to nevar; saule taču ir ļoti tālu. Tas attīsta šo dziņu, tas iziet ārā pats no sevis, tas ieiet starojošajā gaismā, tas atdod pats sevi, tas pats no sava ķermeņa noauž fizisko matēriju iekšā saules staros. Kāpurs upurējas saules stariem, tas grib iznīkt, grib iznīcināt sevi, bet jebkura iznīcināšana ir piedzimšana. Tas pa dienu auž saules staru virzienā savu apvalku, savu kūniņas apvalku; un kad naktī tas atdusas, tad tas atkal nocietinās, tā ka šie pavedieni tiek austi ritmiski no dienas un nakts. Šie pavedieni ir materializēta, noausta gaisma.

No šiem pavedieniem, kurus ir izveidojusi gaisma, kuri to materializē, kāpurs auž savu kūniņas apvalku, viņš pāriet tajā. Gaisma pati ir pamudinājums, lai kūniņas apvalks tiktu noausts.

Kāpurs pats nevar mesties gaismā, bet tas atdodas gaismai, rada telpu, kurā ir ieslēgta gaisma. Kūniņas apvalks tiek radīts no augšas pēc pirmgudrības formu likumiem; izveidots tiek tauriņš, pēc tam kad kāpurs ir sagatavojis noslēgto telpu gaismai. Te jums ir visa šī norise no tauriņa oliņas līdz krāsās mirdzošam tauriņam, kurš ir dzimis no gaismas, kā arī visas krāsas ir dzimušas no gaismas. Visa šī norise ir dzimusi no Kosmosa.

Ja šī norise, kura sadalās četrdaļīgumā - oliņa, kāpurs, kūniņa, tauriņš, ja šī norise tiek kaut kā sabīdīta kopā, tad tas viss izmainās. Ja tas norisinās dzīvnieciskā iekšienē, tad paliek tas, kas beigās kā būtne tiek radīta no gaismas. Redziet, te mēs citādi vispār netiekam pie šīs lietas būtības, kā tikai iztēlojoties šo norisi mākslinieciski. Tas nav iespējams šo norisi, kura izriet, kad no kūniņas veidojas tauriņš, no gaismas dzimis, vispār nav iespējams visu šo norisi iztēloties citādi kā tikai mākslinieciski. Tas ir kaut kas brīnumaini māksliniecisks, kur tad nonāk, ja iztēlojas šo norisi realitātei atbilstoši, lietišķi. Vajag tikai reiz pamēģināt, kāda pavisam cita apziņa rodas, ja kaut ko zina šādā veidā. Tā ir pavisam cita apziņa, nekā kaut ko zinot šodienas ārišķīgajā veidā, kas īstenībā ir nekā nezināšana. Ja ar visu savu dvēseliski-miesisko saaug kopā ar Kosmosa māksliniecisko radīšanas norisi, tad katra atsevišķā lieta kļūst interesanta.

Paskatieties uz kurkulēnu, kas vēl ir līdzīgs zivij, ar žaunām elpojoša būtne ar sava veida zivs astīti peldēšanai. Viss dzīvniecīgs vēl ir iekšā ūdens elementā, iekšā ūdens-zemes elementā. Tagad kurkulēns attīstās par vardi. Kas tad tur notiek? Asinsvadi, kuri iet uz žaunām, sarūk, viss asinsrites tīkls noapaļojas uz iekšieni. Caur šo noapaļošanos rodas plaušas. Sarūk asinsvadi, kuri iet uz šo zivsveidīgo astīti, turpretī tie izstiepjas uz īstām kājām, tā ka varde tad var lēkāt pa zemi. Šī patiešām brīnumainā asinsvadu tīkla pārveidošanās, kas vispirms aizpilda žaunas un astīti, šī brīnumainā, lieliski mākslinieciskā pārveidošanās par asinsvadu tīklu, kas tagad dzīvo plaušās un locekļos, tā ir grandioza mākslinieciska norise. Kas tad to izraisa, nosaka? Pirmo asinsvadu tīklu, žaunu - astes - asinsvadu tīklu, nosaka zemes-ūdens-veidīgais, otro asinsvadu tīklu nosaka, izraisa gaisa-ūdens-veidīgais, kas ir gaismas caurmirdzēts.

Jūs mācāties saprast, kā sadarbojas elementi, bet mijiedarbība ir mākslinieciska veida. Jūs nemaz citādi nevarat, kā, tā pārejot pie dabiskā saprašanas, sajūtot, it kā ka jūsos būtu radošie spēki. Jūs īstenībā nevarat būt tādi, kādi parasti ir cilvēki, kad viņi studē šodienas zinātni. Tā īstenībā ir pilnīgi necilvēcīga. Jūs augstākais varat pie tās sēdēt, nelaimīgi atspiest galvu rokās un sasprindzināt smadzenes, un jūs nogurstat no studēšanas. Tas viss taču ir nedaba, tā ir reāla bezjēdzība. Tas taču būtu tieši tāpat, kā ja mums būtu jānogurst no ēšanas. Tas ar mums notiek tikai tad, ja mēs ēdam daudz par daudz. No tā, kas tā pieder pie cilvēka, kā dabas, gara un dvēseles kopdzīve, no tā taču nevar nogurt. Cik gan daudzus cilvēkus es esmu iepazinis, kuri ir studējuši un sarakstījuši grāmatas, un viņi cieta no mazasinības smadzenēs. Tas taču patiešām ir tā, it kā ja no kaut kā cita, kam ir jānorisinās cilvēka organismā tā dzīvības uzturēšanai, varētu palikt mazasinīgs. Mazasinību smadzenēs nevar dabūt neviens, kurš šajā veidā, kā es to attēloju, pāriet pie realitātei atbilstošā. Tas ir kaut kas, kas mūs iekšēji atdzīvina, un tādiem mums ir jābūt pirmām kārtām kā skolotājiem un audzinātājiem. Mums ir jāpāriet tieši pie dzīves, un visam mūsos ir mūs iekšēji jānes, jābalsta, patiešām jāatdzīvina to, ko mēs gribam ienest skolā. Tādēļ īstenībā nevienas patiesas mācības nemaz nevar būt garlaicīgas. Es patiešām gribētu zināt, no kā tās varētu kļūt garlaicīgas; tad jau arī ēšana un dzeršana bērnam varētu kļūt garlaicīga. Bet tas parasti tā nav. Priekš tam bērnam ir jābūt slimam. Ja kādas mācības ir garlaicīgas, tad tām ir jābūt slimām, un īstenībā mums katrā gadījumā būtu jājautā, ja vien mums nav darīšana ar kādu psihopātisku bērnu: kā īstenībā manī nav, ja manas mācības bērnu garlaiko?

Šīs lietas ir tās svarīgās, un tādēļ īstenībā mums būtu jāapzinās, ka mēs nedrīkstam palaist garām nevienu izdevību iekšēji garīgi, dvēseliski atdzīvīnāt sevi, citādi mēs nevaram mācīt. Mēs varam zināt visgudrākās lietas, bet nevaram mācīt; un tas ir saistīts ar to, ka mēs tieši šajā veidā izraisām sintēzi starp to, kas pasaules attīstībā bija viens pēc otra nošķirti vingrotājā, retorā un doktorā. Mums šodien burtiski ir nepieciešams nekādā gadījumā neļaut pazust

pēdējiem atlikumiem, kas vēl šodien dzīvo valodas labajā garā un iedarbojas uz visu mūsu cilvēcisko būtību, mums ir jāmēģina muzikāli un plastiski iekļūt valodā, tā lai tas, kas izpaužas valodā, atkal atgriezeniski iedarbotos uz mums. Mēs nedrīkstam ļaut tam pazust. Tādēļ mums obligāti ir jāuzstāda pašiem sev prasība, ka mēs nedrīkstam skolā runāt nevīžīgi, bet gan patiešām izveidojot valodu, tā lai valoda skolotājam un audzinātājam iegūtu patiešām kaut ko no mākslinieciskā. Tā, dabiski, ir zināma neērtība, tikai tas arī ir kaut kas tāds, kam ir milzīgi liela nozīme. Redziet, tad no skolas, ja tas tiek ievērots, var nākt civilizācijas atjaunotne caur vingrotāja, retora un doktora sintēzi. To, kas šodien vissliktāk iedarbojas jebkurā audzināšanā, doktoru, to mums ir jāpārvar; zināšanas, mācītās zināšanas, intelektuālās zināšanas; jo mēs ar bērniem kaut ko sasniegt varam tikai tādējādi, ka mēs esam cilvēki, nevis ar to, ka mēs protam domāt.

To es gribēju jums sniegt kā ievadu. Es nākamajās stundās tam pievienošu vēl šo to, kas skar skolotāju pašu, jo audzināšanas jautājums daudzējādi ir skolotāja un audzinātāja jautājums, un tad es to apkopošu sava veida meditācijas formulā*, ar kuru tas viss varēs tikt atdzīvināts mūsos katru dienu.

* Skat. noslēgumā.

OTRĀ LEKCIJA

Štutarte, 1923. gada 16. oktobrī

Par atšķirību starp mākslīgu entuziasmu un entuziasmu, kurš izriet no attieksmes pret lietu. Par dziedināšanas aspekta pazušānu audzināšanā un nepieciešamību atkal sasaistīt dziedināšanu ar audzināšanu. Četru spēku attīstīšana, kuros cilvēks dzīvo: kustēšanās, gremošana, ritmiskā un nervu-maņu darbība. Dziedinošo iedarbību atzīšana ārējā un iekšējā ēterā, kā arī astrālajā kā pamats terapijai. Audzināšanas spēki kā ārstēšanas spēku metamorfoze. Par jēdzieniem patiens un aplams, vesels un slims. Cilvēka elpošanas process. Entuziasms un atbildības sajūta.

Es vakar mēģināju jums norādīt uz to, kā, cauraužot mūsu zināšanas ar antropozofiju, ir iespējams atdzīvināt dvēseles dzīvi. Mums ir nepieciešama šī dzīvīgā dvēseles dzīve, ja gribam, lai mums būtu spēks mācīšanai un audzināšanai. Tagad es gribētu runāt par kaut ko, kam patiešām viseminētākajā ziņā ir pedagoģisks mērķis, bet kas īstenībā negrib neko citu, kā, īpašā veidā orientējoties pedagoģiskajā darbībā, savākt spēkus, iekšējos spēkus, lai aizdegtu sirdi pedagoģiskā nozīmē.

Tam es šodien gribētu runāt par jautājumu: ar kādiem spēkiem tad mēs īstenībā strādājam, kad mēs strādājam pedagoģiski? Pamatā ņemot ir tā, ka no šodienas laika veidojuma uz šo jautājumu kaut kādā izšķirošā veidā vispār nevar atbildēt. Protams, mēs varam sev teikt, ka ārējā dzīve, kurā cilvēki ir iesaistīti, kad kļūst darbaspējīgi, pieprasa, lai šie cilvēki kaut ko varētu, prastu, ko bērni vēl neprot un ko mums viņiem ir jāiemāca. Tas varbūt prasa arī nostāju, kādu cilvēkam ir jāieņem kā pieaugušajam, kaut ko, ko bērns pats nevar iemācīties, ko viņam ir jāiemāca ar audzināšanu. Bet atbilde uz jautājumu: kāpēc mēs īstenībā audzinām? - šodienas izglītībai paliek kaut kas ļoti ārišķīgs, ārišķīgs jau tā iemesla dēļ, ka šodien taču pieaugušais cilvēks neredz pārāk daudz tajā, kas viņš ir kļuvis caur audzināšanu un mācībām; viņš pārāk daudz tajā nesaskata. Viņš neatskatās ar dziļu pateicību uz to, par ko viņš ir kļuvis caur audzināšanu un mācībām. Pajautājiet paši savai sirdij, vai šī pateicība vienmēr ir dzīva. Protams, atsevišķos gadījumos tā pastāv pārdomās; bet kopumā mēs nedomājam par savu paša audzināšanu, par savu mācīšanos ar dziļu pateicību, jo cilvēka raksturā pilnā modrībā nav tā, ko īstenībā nozīmē audzināšana, kādi spēki īstenībā tur tiek ierosināti cilvēka dabā. Tādēļ mūsdienās ir tik grūti cilvēkos ierosināt pedagoģisko entuziasmu, un, pamatā ņemot, tādēļ visām mūsu metodēm, visām, lai cik atjautīgi izveidotām, ārējām metodēm pedagoģijā ir tikai niecīga vērtība. Atbildēšanai uz jautājumu: kā darīt šo, kā darīt to? - taču ir tikai niecīga vērtība. Bet lielāka vērtība ir tam, ka cilvēkam ir entuziasms savā darbībā un ka viņš šo entuziasmu savā darbībā arī pilnībā var attīstīt, ja kļūst par pedagogu. Šim entuziasmam ir lipīga vara; un tas ir vienīgais, kas var darīt brīnumus audzināšanā. Bērns labprāt seko entuziasmam, un ja viņš neseko, tad parasti tas ir apliecinājums tam, ka šī entuziasma nav.

Tagad es gribētu izteikt kā sava veida pašsaprotamu noslēpumu, ka, kaut arī te jau daudz ir runāts par entuziasmu, tomēr vēl vienmēr, kad es eju klasēs, redzu skolotājos kaut ko no visdažādākās nospiešanās, visdažādāko smagumu. Smagums, pamatā ņemot, tomēr daudzējādā, daudzējādā ziņā pavada klases vadīšanu. Šim smagumam ir jāpazūd, un smagums var izpausties arī mākslīgā entuziasmā. Mākslīgs entuziasms, tas arī nav tas, kas kaut ko var paveikt, bet gan tikai tas entuziasms, kurš aizdegas no mūsu pašu iesaistīšanās šajā lietā, ar kuru mums ir jāstrādā vadot klasi. Redziet, te pirmām kārtām ir nepieciešams, lai jūs visi pamatā atzītu, ka mums kā skolotājiem te patiešām ir vajadzīga sava paša apziņa. Mums ir nepieciešams strādāt pie šīs paša apziņas izveidošanas. Protams, šo darbu pie pašu apziņas mums ārkārtīgi apgrūtina rēķināšanās ar to, ko mēs esam spiesti ņemt vērā ar pēdējo klasi, tās pilnīgi neiespējamās prasības, kādas ārpusē tiek uzstādītas mūsu bērniem, kad viņi gatavojas abiturientu eksāmeni. Tas patiešām ar svina smagumu uzgulstas mūsu pēdējo klašu vadīšanai. Bet mēs tomēr nedrīkstam pazaudēt no acīm mūsu īsteno mērķi, un tam ir

nepieciešams, ka mēs strādājam pie šīs apziņas. Gribētos teikt, mums ir jāstrādā pie valdorfskolas skolotāja apziņas. Bet to mēs, mani mīlie draugi, varam tikai tad, ja mēs tieši pedagogijas jomā nonākam līdz patiesai garīgā izjušanai. Šāda garīguma izjušana jaunāko laiku cilvēcei ir grūta, un to mums būtu pamatā jāatzīst, ka tas jaunāko laiku cilvēcei ir grūti. Mums būtu dziļi pamatīgi jāatzīst, ka mums patiešām ir vajadzīgs kaut kas pavisam īpašs, kaut kas pasaulē gandrīz neesošs, lai patiešām tiktu galā ar valdorfskolas uzdevumu. Mums vajadzētu ar visu pieticību, bez lepnības, bez augstprātības apzināties šo īpašo, bet apzināties to patiešām dziļi iekšēji, sirdī, ne tikai runājot sava veida frāzēs; mums vajadzētu varēt to apzināties dziļi iekšēji, sirdī. Bet to mēs varam tikai tad, ja mums ir skaidra sapratne par to, ko šajā nozīmē cilvēce ir pazaudējusi; zaudējusi tikai pēdējos trīs līdz četros gadsimtos. To mums ir atkal jāatrod.

Kas ir pazudis, ir tas, ka īstenībā cilvēks, kad no savas pirmszemes esamības ienāk pasaulē, attiecībā pret patiesajiem cilvēka būtības spēkiem ir būtne, kuru ir jādziedina. Šī audzināšanas sasaistīšana ar cilvēka dziedināšanu, tā ir pazudusi. Protams, zināmu laiku viduslaikos tika radikāli ticēts, ka cilvēks kā Zemes cilvēks īstenībā ir slima būtne un ka viņa veselību viņam vispirms vēl ir jāatgriež, ka cilvēks īstenībā kā šodienas Zemes cilvēks stāv zem sava līmeņa un ka ir reāli kaut ko jādara, lai cilvēku pataisītu par cilvēku. Tikai tas ļoti bieži tiek uztverts pārāk formāli. Runā par to, ka cilvēkam ir jātiek attīstītam, viņu ir jāpaceļ augstākā līmenī; bet to domā abstrakti, nevis konkrēti. Konkrēti tas tiks domāts tikai tad, kad audzināšanas darbību patiešām skatīs kopsakarībā ar dziedināšanas darbību. Kad mūsu priekšā ir kāds slims cilvēks un viņš tiek izdziedināts, tad zina, ka kaut kas ir izdarīts: ja viņu atveseļo, tad paceļ augstākā līmenī, normāla cilvēka līmenī. Gandrīz visos laikos tie, kuri bija zinoši pasaules noslēpumos, uzskatīja piedzimšanu kā saslimšanu, jo cilvēks patiešām, kad piedzimst, savā ziņā nonāk zem sava līmeņa, nav tas, kas bija pirmszemes dzīvē. Īstenībā tas ir kaut kas pilnīgi anormāls attiecībā pret augstāko cilvēka dabu, ka cilvēks nes sevī savas miesas ingrediences, ko viņam ir jānes kā zināmu smagumu. Mūsdienās nemaz vairs vispār netiek uzskatīts par saprātīgu cilvēku, ja kāds saka: attiecībā pret augstāko cilvēka dabu tas ir kaut kas slimīgs, ka nemitīgi līdz pat nāvei ir jācīnās ar miesas fiziskajiem spēkiem. - Bet bez šādiem radikāliem priekšstatiem nevar izlauzties līdz tā realitātei, ko nozīmē audzināšana. Audzināšanā ir jābūt kaut kam no dziedināšanas. Lai jūs to atzītu, es gribētu šodien attēlot sekojošo.

Cilvēks īstenībā dzīvo četrējādos spēkos. Vieni ir tie, kuros viņš ir darbīgs, kad staigā, kustina savas kājas un līdz ar to ar visām zināmajām svārstīgajām kustībām kustina kājas uz priekšu, vai arī kad viņš izmanto savas kājas, lai dejotu vai izpildītu citas kustības. Tā ir kustība, kas norisinās ārējā fiziskajā telpas pasaulē, kas var tikt tēlaini attēlota ar vietas maiņu telpā. Tāpat viss pārējais cilvēka kustīgums, roku, galvas, acu muskuļu un tā tālāk kustīgums īstenībā ir kaut kas - ja neņemam vērā cilvēka iekšējo darbību - kas varētu tikt raksturots tā, kā mēs attēlojam kāda parasta nedzīva ķermeņa vietas maiņu. Tā ir darbība, kurā cilvēks ir iesaistīts.

Otrā ir tā, kuru cilvēks attīsta, kad viņš sāk pārstrādāt to, ko viņš uzņem sevī kā fiziskus produktus, visplašākajā nozīmē viss, kas pieder pie barošanās darbības. Kamēr cilvēka locekļos mums ir starpnieki tam, kas cilvēkam ir kopīgs ar fizisko vietu mainošām būtnēm, tad savā ziņā cita darbība mums ir tajā, ka cilvēks ir spiests turpināt to, kas ir ārējo priekšmetu darbīgumā, ko cilvēks uzņem kā uzturu. Paņemiet, piemēram, mutē gabaliņu cukura, tas izšķīst. Tas ir turpinājums tam, ko cukurs dara ārpusē. Tas ir ciets, baltā krāsā. Jūs to izšķīdināt, tas kļūst šķidrums, gļotains, tad tiek izmainīts tālāk - ķīmiski saka: ķīmiski izmainīts, bet tam te nav nekādas jēgas - tas tiek arvien tālāk un tālāk pārmainīts. Cukurs visintensīvāk tiek pārstrādāts un uzņemts visā organismā. Te jums ir otra veida darbīgums. Tas turpinās līdz pat ritmiskajai sistēmai, kas pārņem gremošanas sistēmas darbību. Bet, kas notiek kā otra cilvēka darbība, tas jau ļoti atšķiras no cilvēka darbības attiecībā uz locekļu kustināšanu vai vispār visa cilvēka ķermeņa kustināšanas ārpasaulē. Uztura darbība ir pavisam citāda nekā tā, ko mēs veicam, kad ārēji kustamies vai, teiksim, ka mums ir ārējs svars. Šī barošanās darbība nemaz nevar notikt bez tā, ka katrā atsevišķajā šīs barošanās darbības daļā ieaucas cilvēka astrālā

būtība. Cilvēka astrālajai būtībai ir jācaurauž katru atsevišķo procesu, kas norisinās kā barošanās. Darbībā, ko es attēloju pirmo, iešanas, tveršanas darbībā un tā tālāk, tur mums būtiskajā ir darīšana ar to, ka cilvēks izmanto tos pašus spēkus, kurus mēs konstatējam arī fizikāli, tikai cilvēks iekustina ēterisko organismu un caur to kā starpnieku notiek tas, ko mēs konstatējam kā sviras kustību tveršanā vai iešanā. Ja mēs uzmanīgi aplūkojam tveršanas vai iešanas darbību, tad mums vienkārši ir jāņem vērā to, kas mums ir fiziskajā pasaulē kā iejūgtu ēteriedarbībā, tad mums ir tas, kas notiek cilvēkā. Bet tā mums nekad nav, kad mēs uzmanīgi aplūkojam barošanās darbību. Tā var notikt tikai tad, ja astrālais ķermenis iejaucas procesos, kuri mums citādi notiek mēģenē. Tur pirmām kārtām ir jādarbojas astrālajiem spēkiem; un kas tur tiek ņemts vērā vismazāk, ir tas, ka tur vairs nedrīkst līdzdarboties fiziskie spēki. Tas ir ārkārtīgi interesanti, jo vienmēr domā, ka, piemēram, barošanās darbībā vienmēr līdzdarbojas fiziskie spēki. Tikko cilvēks vairs nav attiecībās ar ārpasauli, fizisko spēku nozīme beidzas. Tie vairs nav darbīgi, nav iedarbīgi. Barošanās darbībā mums ir fiziskās substances pārstrādāšana ar astrālo un ēterisko. Tam, kāda fiziska iedarbība ir gabalam sēra vai gabalam sāls ārpus ķermeņa, tam ķermeņa iekšienē nav nekādas nozīmes; tikai tas, kāda nozīme tam ir astrāli, to uztver astrālais, un tad ēteriski-astrālais īstenībā ir darbīgais barošanās darbībā.

Ja mēs tagad ejam tālāk, tad nonākam pie darbībām, kas norisinās ritmiskajā, asins ritmā, elpošanas ritmā. Tās ir līdzīgas attiecībā uz iekšējo konstitūciju spēkiem, kuri norisinās barošanās sistēmā. Tās norisinās ēteriskā mijiedarbībā ar astrālo, tikai ka gremošanas darbībā astrālais savā ziņā vēl ir vājāks nekā ēteriskais, un ritmiskajā darbībā astrālais kļūst stiprāks nekā ēteriskais. Ēteriskais vairāk aiziet fonā ritmiskās sistēmas darbībā; bet īstenībā tikai tas ēteriskais, kas ir cilvēkā, kamēr darbībā, kas tiek veikta cilvēka ritmiskajā sistēmā, ēteriskais ārpus cilvēka atkal sāk līdzdarboties, tā ka īstenībā elpošanas darbībā ir: iekšējā cilvēka ēteriskā ķermeņa spēks, pasaules ārējā ētera spēks un cilvēka astrālā darbība. Tas, piemēram, ir elpošanas darbībā. Tagad iedomājieties, ka mēs studējam tieši šo jomu, mēs studējam, kas tur īstenībā norisinās, kad cilvēks elpo. Oglekļa un skābekļa un tā tālāk fiziskā darbība tiek pilnībā apspiesta, bet lielu lomu spēlē attiecība starp ēteriski ārējo un ēteriski iekšējo un astrālo. Tam ir liela loma. Bet tie ir spēki, kuri par kādu substanci ir jāzina, ja grib runāt par šīs substances dziedinošo iedarbību. Netiek atklāts, ciktāl kāda substance ir dziedinošs līdzeklis, ja nezina, kā šo substanci, ienestu ķermenī, pārņem šīs trīs spēku sistēmas. Visa medicīnas terapija balstās tajā, ka zina šos trīs spēkus attiecībā uz šīm substancēm. Tā vispār ir terapija: zināt dziedinošo iedarbību ārējā un iekšējā ēterā un astrālajā. Ko tas, piemēram, nozīmē, ja kā dziedinošu līdzekli izmanto antimonu? Tas nenozīmē neko citu, kā: ja antimonu kaut kā sagatavotu ienes ķermenī, to noteiktā veidā pārņem iekšējie ēteriskie spēki, ārējie, kas ienāk ar elpošanu, un astrālie spēki cilvēkā. Tas nozīmē zināt, ciktāl antimons ir dziedinošs līdzeklis, ja pazīst šīs trīs spēku sistēmas to iedarbībā uz kādu substanci cilvēka iekšienē.

Mums paceļoties līdz ritmiskai darbībai, mēs tāpat nonākam līdz daudz smalkāka veida norises iepazīšanai, nekā, piemēram, tas notiek barošanās procesā. Pie šīs ritmiskās darbības mums būtiskajā ir jāapelē, ja gribam iepazīt dziedinošās iedarbības. Neviens cilvēks, kurš nezina, kā kāda substance iedarbojas uz elpošanas vai cirkulācijas ritmu, nevar runāt par to, ciktāl šī substance ir dziedinošs līdzeklis.

Bet tagad ir tas īpatnējais, ka, kamēr ārsts liek kļūt iedarbīgiem terapeitiskajiem spēkiem neapzinātajā, asinsrites vai elpošanas ritmiskajā sistēmā, mums kā skolotājiem vai audzinātājiem ir jāliek kļūt iedarbīgiem nākamajai augstākajai pakāpei: tam, kas ir saistīts ar nervu darbināšanu maņās. Tā ir dziedinošo līdzekļu nākamā metamorfoze. Ko mēs darām kā skolotāji un audzinātāji, tas fiziskajam cilvēkam nozīmē ar uzņemtajām substancēm darboties tā, ka tās nu ir pakļautas ēteriskajai darbībai un ārējai fiziskajai darbībai - proti, uztverē, kad tiek uztverts, aptverts - un iekšējai fiziskajai darbībai, tas nozīmē, ar to, kas cilvēkā tiek izraisīts mehāniski kā iekšējas vietas izmaiņas ar to, ka viņš kustas. Ja dziedinošajos līdzekļos mums ir ārējais un iekšējais ēteriskais un astrālais, tad pedagoģiskajās iedarbībās mums ir ārējais fiziskais, vingrošana, un iekšējais fiziskais. Jo, kad cilvēks noliec galvu, īstenībā tiek

izmainīta visa viņa dinamiskā sistēma, novirzās smaguma centrs un tā tālāk. Ārējais fiziskais mums ir vislielākajā izsmalcinājumā, kad mēs iepazīstam gaismas iedarbības uz aci. Ārējais fiziskais, nekas cits kā ārējais fiziskais ir arī tas, ja mēs ņemam spiedienu uz kādu taustes orgānu. Mums tādad ir: ārējais fiziskais, iekšējais fiziskais, tas ir, fiziskās izmaiņas nervu sistēmā, noārdīšanās nervu sistēmā, īsti fiziski procesi, kā tie īstenībā cilvēkā pastāv tikai nervu sistēmā, un ēteriskā darbība. Ar šīm trīs sistēmām mums būtiskajā ir darīšana, kad mēs kā audzinātāji nodarbojamies ar bērnu; tā ir augstākā metamorfoze tam, ko mēs darām dziedināšanā. Kādas darbības ir cilvēkā? Ejošā, tverošā kustība, locekļu kustības, ārēja telpas maiņa; uztura darbība - es esmu parādījis, kas tajā līdzdarbojas - ritmiskā darbība, bet kura caurcaurēm ir dziedinoša darbība, un uztverošā darbība, kad mēs tās uzlūkojam no ārpuses. Audzinošā, mācošā darbība, tā ir, uzlūkojot no iekšpuses, caurcaurēm ir uztverošā darbība. Tagad jūs ieskatīsieties dziļāk cilvēka dabā. Jūs varēsiet teikt, ja ritmiskajā sistēmā īstenībā ir iedarbīgi tie faktori, kas ir dziedinošie faktori, tad taču cilvēkā nemitīgi ir iekšā ārsts. Visa ritmiskā sistēma ir ārsts. Bet ārstam ir kaut kas jādziedina, un ja kaut kam ir jātiek dziedinātam, tad kaut kam ir jābūt slimam. Bet tad iešana, tveršana, barošana ir nemitīga slimam būšana, un elpošana un asinsrite ir nemitīga dziedināšana. Tā tas arī ir. Tikai šodienas zinātnē, kur visu met pār vienu kārti, neatzīst, ka cilvēks nemitīgi paliek slim. Proti, ēšana un dzeršana ir kaut kas, kas mūs nemitīgi padara slimus. Mēs arī no tā nevaram nekādi izvairīties, lai ar ēšanu un dzeršanu nemitīgi nekaitētu savai veselībai. Tam, kas to dara pārmērīgi, tas tikai kaitē pārāk daudz; bet nelielu kaitējuma pakāpi mēs sev nodarām vienmēr. Mēs nemitīgi dziedinām savu saslimšanu no ritmiskās sistēmas. Cilvēka dzīve uz Zemes ir nemitīga saslimšana un nemitīga dziedināšana. Bet šī saslimšana ir reāla fiziska saslimšana. Bet tas, ko cilvēks dara saskarsmē ar ārpasauli, kas ir viņa iešanas un tveršanas turpinājums, ir vēl intensīvāka, mazāk pamanīta saslimšana, un tai mums ir jādarbojas pretī caur augstāko dziedināšanas procesu, caur audzināšanas procesu, kas ir dziedināšanas metamorfoze. Audzināšanas spēki ir ārsta spēku metamorfoze, tie ir pārveidoti ārstēšanas spēki. Tādēļ īstenībā visai mūsu audzināšanas domāšanai patiešām ir jābūt vērstai uz to, ka mēs arī šo domāšanu tā pārveidojam, kā šī domāšana ir jāpārveido, kad tā auglīgi no fiziskās domāšanas paceļas garīgā domāšanā. Fiziskajā domāšanā mums taču ir divas kategorijas, kas visos tajos, kas pieder doktoru laikmetam, rada to briesmīgi darbīgo, sausāko entuziasmu, abus šos jēdzienus un idejas: pareizs - nepareizs, paties - nepaties. Paties un nepaties ir augstākais ideāls tiem, kas doktoru laikmetā ar visu savu dzīvi ir iestājušies pasaulē. Bet īstenībā ir tik briesmīgi maz realitātes šajā patiesumā un nepatiesumā. Tas ir kaut kas formāls. To secina ar pliku loģiku, kas īstenībā tikai saliek kopā un atkal sadala. Kaut kas briesmīgi sauss, trūcīgs un formāls ir šis viņu patiesums un nepatiesums. Tajā acumirkļī, kad mēs paceļamies līdz garīgās pasaules patiesībām, mēs vairs nevaram runāt par patiesumu un nepatiesumu, tur patiesums un aplamums kļūst par tādu bezjēdzību, kā, ja kāds teiktu: katru dienu dzert vīnu tādā daudzumā ir aplami. - Ar to domā kaut ko formāli ārišķīgu, kad saka: aplami. Kaut ko reālu saka tikai tad, ja pierāda, ka tas padara slimu. Pareizi vai nepareizi ir kaut kas ārišķīgs, formāls, ja tas attiecas uz fizisko. Mums faktiski visā, kas attiecas uz garīgo pasauli, ir jāatsakās no šī patiesuma un nepatiesuma. Mums vajadzētu atklāt, tikko mēs paceļamies garīgajā pasaulē, ka šos patiesuma un nepatiesuma jēdzienus ir jāaizvieto ar vesels un slim, tā ka īstenībā tādā lekcijā, kādu es te nolasīju vakar vakarā, tas vispār neko neizsaka, ja man kāds saka, ka tas bija pareizi. Pareizas ir lietas fiziskajā pasaulē; garīgajā pasaulē nekas nav aplams vai pareizs, tur lietas ir realitāte. Vai kuprītis ir pareizs vai aplams? Tur vairs nevar runāt par pareizu vai nepareizu. Zīmējums var būt aplams vai pareizs, bet kāds augs taču nevar būt pareizs vai nepareizs, bet gan tikai vesels vai slim. Un tādas ir lietas garīgajai pasaulei: veselas vai slimas, auglīgas vai neauglīgas. Realitātei ir jābūt tajā, ko dara. Ja kāds tādu lekciju, kādu es vakar nolasīju, uzskata par veselīgu, tad tas ir pareizi, ja viņš to uzskata tikai par pareizu, tad tikai parāda, ka nevar pacelties tajā līmenī, kur ir realitāte. Par veselu vai slimu ir runa tur, kur vispār tiek skartas garīgas, spirituālas patiesības. Tieši to mums ir jāmācās attiecībā uz pedagoģisko darbību. Mums ir jāapgūst tas, ka ar veidu, kā mēs esam tajā, uzskatīt kaut ko par

veselīgu pedagoģiskajā pielietojumā vai par slimīgu, slimu padarošu. Tam ir īpaša nozīme, ja grib radīt īstu apziņu par sevi kā pedagogu. Varētu pat teikt, ka īstās apziņas audzināšana sākas ar to, ka pāriet no loģiskā patiešs un nepatiešs uz reālo vesels vai slimis. Bet tad jau ļoti stipri ir pieklūts tuvu dziedināšanas principa uztverei, apjēgšanai. To visu var pavisam konkrēti izveidot katrā atsevišķajā; bet tad patiešām ir jāļauj sevi ierosināt aptverošai cilvēka izziņai, proti, cilvēka izziņai attiecībā pret apkārtējo pasauli.

Ja mēs, piemēram, aprakstām cilvēka elpošanas procesu pēc šodienas zinātnes, tad tur būtiskajam, īsteni cilvēciskajam netiek piešķirta nekāda īpaša vērtība. Saka, ka gaiss sastāv no skābekļa un slāpekļa - pārējās sastāvdaļas izlaidīsim. Cilvēks ieelpo skābekli, viņš nonāk arī slāpekli. Tad viņš atkal izelpo skābekli, saistītu ar oglekli, āra. Izmēra procentus, apraksta to un tic, ka līdz ar to būtiskajā šī norise ir aprakstīta. Bet īsteni cilvēciskajam, pamatā ņemot, pietuvojas maz. Jo īsteni cilvēciskais atklājas tad, ja pārdomā sekojošu jautājumu: gaisā, kam ir jābūt labam elpošanai, ir zināms procentuālais sastāvs slāpekļa un zināms procentuālais sastāvs skābekļa. Pieņemsim, ka cilvēks ir ielikts gaisā, kas satur mazāk slāpekļa, nekā ir normālie procenti, ar slāpekli nabadzīgā gaisā. Ja jūs ļaujiet cilvēkam elpot ar slāpekli nabadzīgā gaisā, gaiss cilvēka elpošanas dēļ pakāpeniski bagātinās ar slāpekli. Cilvēks izelpo no sava ķermeņa slāpekli, ko citādi viņš neizelpotu, lai koriģētu slāpekļa sastāvu vidē. Es nezinu, vai tas tiek ņemts vērā šodienas fizioloģijās. Es bieži esmu tieši uz to norādījis, ka cilvēks ar slāpekli nabadzīgā gaisā to koriģē; un viņš labāk atdod slāpekli no savām paša organiskajām substancēm, atņem tām slāpekli, lai gaisu ārēji novestu līdz normālam slāpekļa saturam. Un tā viņš to dara arī ar normālo skābekļa saturu. Cilvēkam ir tik intīmas attiecības ar apkārtni, ka tajā momentā, kad apkārtne nav tāda, kādai tai būtu jābūt, viņš to koriģē, uzlabo. Tā kā mēs varam teikt, ka cilvēks patiešām ir tā veidots, ka viņš attiecībā uz slāpekli un skābekli no ārējās dabas kaut ko pieprasa ne tikai sev, bet gan ka viņam slāpekļi un skābekļi savā apkārtņē ir ne tikai tikpat nepieciešams, bet gan vēl nepieciešamāks zināmā procentuālā sastāvā nekā pašam sevī. Cilvēkam viņa apkārtne viņa neapzinātajiem spēkiem ir svarīgāka nekā viņa paša miesas sastāvs. Tas ir tas neticami interesantais, ka ar saviem instinktīvajiem spēkiem viņam par apkārtni ir daudz vairāk intereses kā par sava paša miesas sastāvu. Tas ir kaut kas, kas tieši, ja eksperimentē saprātīgi, var tikt eksperimentāli apstiprināts. Ir tikai jāsarīko eksperimentus šajā jomā. Ja mūsu pētnieciskie institūti steigtos no problēmas uz problēmu - o, būtu tik briesmīgi daudz darāmā! Problēmas ir visur, ir arī pedagoģiski ārkārtīgi svarīgas. Jo tikai tagad mēs varam jautāt, kāpēc cilvēkam ir vajadzīgs noteikta slāpekļa un noteikta skābekļa vide. Mēs taču zinām, kad cilvēks attīsta savu iekšējo barošanās vai vispār veidošanas darbību, tad tur veidojas visdažādākās substanču kopsakarības, kuras tad, kad cilvēks kļūst par līķi, attēlojas, parādās noteiktā veidā. Tikai šajā nedzīvajā formā šī lieta šodien tiek pētīta. Tagad tas savādaļ ir: cilvēka sfērā, kas aptver daļu no ritmiskās darbības un daļu no vielmaiņas-locekļu darbības, šajā sfērā galvenokārt ir tieksme attīstīt kādu darbību starp oglekli un slāpekli; un sfērā, kas plešas no ritmiskās augšup līdz nervu-maņu darbībai, galvenokārt ir tieksme attīstīt darbību starp oglekli un skābekli. Un ir diezgan interesanti, ja ar sausa mācītuma dēļ neizlietotu dvēseles stāvokli uzlūko, piemēram, kņudinošu minerālūdeni, kur ogļskābe parādās šķidrumā mainīgā darbībā starp oglekli un skābekli, ja uzlūko šo dzirkstīšanu, tad tieši imaginatīvi ir uzskatāms tas, kas ritmiskās elpošanas darbības norisē no plaušu sistēmas notiek pret galvu. Ko jūs atrodat dzirkstošu, kņudinošu ogļskābi saturošā ūdenī, tam intīmā, smalkā veidā spēlējas augšā cilvēka galvā. Tā ka kādam, kurš stāv pie ogļskābes avota, īstenībā būtu jāsaka: šī augšākāpjošās ogļskābes darbība īstenībā ir gandrīz neatšķirami līdzīga, tikai rupjāka, tai nepārtrauktajai, intīmajai darbībai, kas no plaušām iespēlējas augšā cilvēka galvā. Tur vienmēr ir jātieks kaut kam paskubinātam ar smalku, intīmu ogļskābes-ūdens darbību, citādi cilvēks kļūst dumjš vai truls. Ja mēs palaižam to garām, lai uznestu cilvēka galvā šo ogļskābes-šķidruma dzirkstīšanu, tad viņa iekšienē ogleklis pēkšņi izrāda tieksmi uz ūdeņradi skābekļa vietā. Un tad tas paceļas augšā smadzenēs, un tas rada purva gāzi, metānu, ko jūs zināt arī no zināmām pazemes velvēm, un tad cilvēks kļūst truls, miegains, nocietinājies.

Jā, šīs lietas parādās kā iekšējas, tagad gribētos teikt, fiziskas darbības, tikai tās nav fiziskas; jo metāna vai ogļskābes radīšana šajā gadījumā kļūst par iekšēju garīgo dzīvi. Tad mēs nenonākam materiālismā, bet gan kā garīgais smalki ieaugas matērijā.

Nu, ja mēs, piemēram, valodās liekam mācīties daudz vārdu, ja mēs tā ar šo mācīšanos no galvas bērnu izvedam cauri neapzinātam mehāniskam procesam, tad tas ir process, kas virzās uz metāna attīstīšanu galvā. Ja mēs piekļūstam bērnam ar pēc iespējas dzīvīgām bildēm, tad tas iedarbojas tā, ka elpošanas sistēma liek ogļskābei uzdzirkstīt galvā. Tātad mēs patiešām nonākam jomā, kas ir veselību radoša vai slimu padaroša. Šādā lietā mēs pamanām, kā mums ir jāliek lietā augstāka dziedinošo spēku metamorfoze; un tas dod entuziasmu visaugstākajā mērā - ieskatīties šajās cilvēka organisma slepenajās attiecībās. Tikai tad saprot, kāda īpatnēja pagraba velve ir galva, kuru piepilda vai nu ar purva gāzi, vai ar ogļskābi. Tad jūtas piekļuvis tuvu esamības dzenošajiem zobratiem.

Nākamajā lekcijā mēs iepazīsim kādu citu darbību, ar kuru šai darbībai ir jātiek līdzsvarotai. Bet tas var notikt tikai tad, ja mēs no vienas puses pareizi mācām muzikālajā jomā un no otras puses pareizi mācām tajā, kas balstās ārējā uzskatā un nevis muzikālajā jomā. Bet no tā nemitīgi veidojas mūsu mācības. Tur izriet interese par to cilvēcisko objektu, kas ir mūsu priekšā. Bet tam pievienojas vēl kas: atbildības sajūta. Valdorfskolotājam savā apziņā būtu jāienes kaut kas, visā pieticībā sev sakot: šodien īstenībā tiek audzināts tā, it kā ļaudis tiktu iesūtīti audzināšanā, tāpat kā, ja kādu aklo izsūtītu un liktu viņam gleznot ar krāsām. Neviens nezina, kas audzināšanā notiek. Tad nav nekāds brīnums, ka aklais nevar sevī izsaukt īpašu entuziasmu par gleznošanu ar krāsām. Nav nekāds brīnums, ka pasaulē nav nekāda audzināšanas entuziasma. Bet tajā acumirkļī, kad mēs tā ķeramies pie audzināšanas - tas vienmēr tikai tiek nedaudz savādāk pateikts, šis ierosinājums iet cauri visai mūsu audzināšanai - tad rodas īstais entuziasms, tad jūtas pie pasaules dzenošajiem zobratiem. Bet tad ar pareizo atbildības sajūtu. Tad zina, ka tu vari padarīt veselu vai slimu. Entuziasms un atbildības sajūta no otras puses, tiem ir jāparādās!

TREŠĀ LEKCIJA

Štutarte, 1923. gada 16. oktobrī

Cilvēka kustības kā nepastarpināta gara iejaukšanās iedarbība. Par oglekļa, slāpekļa un ciāna savienojumiem saistībā ar kustību norisi. Mīlestība pret skolotāju un tās nozīme dzīves vidusposmā. Skolotāja trīs sejas. Spriedze starp patiesību un pienākumu, uzskatāmi parādīta ar kādu tiesas procesu pret Mahatmu Gandiju. "Laikam atbilstoši" vai "dzīvot patiesībā": par Mihaela cīņu ar pūķi.

Ko es šajās dienās gribu jums dot, tam būtībā jābūt ierosinājumam iekšējai skolotāja un audzinātāja profesijas izpratnei, un te es gribētu - sasaistoties ar šodien pēcpusdienā pateikto - likt jums priekšā sekojošo. Redziet, mums ar cilvēka izzīņu ir jānodarbojas tiktāl, lai mēs patiešām katrā atsevišķā gadījumā zinātu, kas ar cilvēku notiek, kad viņš darbojas te pasaulē. Es jums teicu, ka pirmā darbība, ko mēs cilvēkā uztveram, ir tā, ka viņš kustina savus locekļus. Tad mums ir jāuzdod jautājumu: kas tad īstenībā kustina locekļus? Kas ir tas darbīgais, kad cilvēks, piemēram, iet vai kad cilvēks kaut ko veic ar savām rokām? Kas tajā ir tas darbīgais? Vai nav tiesa, materiālistiskais uzskats vienkārši teiktu: tas ir cilvēks pats - un pie tam domātu cilvēkā par to, par ko tieši materiālais uzskats cilvēkā prot domāt. Šis gabaliņš kosmosa no asinīm, kauliem un tā tālāk, ko apraksta kā cilvēku, tas kustina locekļus! Tas ir tas īstenais aktieris! Bet tam, pamatā ņemot, nav nekādas jēgas; jo tas taču ir kustības objekts, tas ir tas, kas tiek kustināts. Un ja mēs jautājam: kas tajā ir īstenais subjekts, kas kustina roku, kāju? - tad mēs nenonākam pie materiālā, tad mēs nonākam tieši pie garīgā. Tad mēs nonākam līdz tam, lai teiktu sev: garīgajam pašam ir jāiekustina fiziskos spēkus, spēkus, kurus mēs parasti apzīmējam kā fiziskos spēkus. Mūsu kāju tieši tāpat ir jāvar kustināt garīgajam, kā mēs, teiksim, kustinām malkas pagali, kuru pārlietam no vienas vietas citā.

Bet tad mēs nonākam pie kaut kā ļoti īpatnēja, kas īstenībā parasti netiek apdomāts, jo par to valda kāda liela ilūzija. Mūsu cilvēciskā kustība īstenībā ir maģiska iedarbība, kas pastāv tajā, ka gars izraisa kaut kā kustību. Patiešām mūsu kustēšanās kā cilvēkam ir maģiska iedarbība, un mēs pilnīgi un galīgi neapskatām cilvēku pareizi, ja mēs viņu kā kustīgu cilvēku nedomājam kā maģiskā veidā kustinātu. Gribai, kaut kam tīri garīgam, ir jāiejaucas fiziskajā aktivitātē. Tās ir maģiskas iedarbības. Kad jūs ejat, darbojas iekšējais mags, tas ir kaut kas ļoti būtisks. Kā tas notiek, realizējas? Ar to, ka mēs esam fiziski cilvēki no kauliem, asinīm un tā tālāk, mēs vēl neesam kustīgi cilvēki, ar to mēs augstākais varam būt atlaidušies, mūžīgi gultā guloši cilvēki; bet mēs nevaram būt kustīgi cilvēki. Jo tur nepastarpināti ir jābūt darbīgai gribai. Materiālistiskā zinātne padara sev to vieglu, uzstādot teoriju: tie ir motoriskie nervi un tā tālāk. Tā ir bezjēdzība. Patiesībā te cilvēka kustībā notiek maģiska iedarbība, tieša garīgā iejaukšanās ķermeniskajās kustībās. Kā tas ir iespējams? Tas tiek izraisīts sekojošā veidā.

Es šodien pēcpusdienā jau ieskicēju: kad cilvēks dzīvo no ritmiskās sistēmas līdz locekļu-vielmaiņas sistēmai, tad tas, kas rodas no oglekļa, uzrāda savu radniecību ar to, kas rodas no slāpekļa, un nemitīgi rodas tendence cilvēciskajā būtībā uz leju radīt savienojumu starp oglekli un slāpekli. Šī tendence pastāv. Arī pašu gremošanas procesu un, proti, izvadīšanas procesu nevarēs izprast ātrāk, kamēr nebūs uzmanīgi apskatīta tendence sasaistīties ogleklim ar slāpekli. Šī tendence sasaistīties ogleklim un slāpeklim galu galā noved pie ciānskābes veidošanās, un patiešām cilvēkā uz leju nemitīgi pastāv tendence ražot ciānskābi vai ražot ciānskābes sāļus. Mums pat nav neviena kārtīga apzīmējuma tam, kas tur rodas. - Kas tur rodas, tas tiek vests tikai tiktāl, ka tas nonāk tieši līdz tam punktam, lai sāktu rasties, tad tas, proti, žults izdalījumu iedarbībā, tūdaļ tiek atcelts. Tā ka mums cilvēkā uz leju ejot ir tendence radīt ciāna savienojumus, kas tiek anulēti status nascendi žults izdalīšanās rezultātā. Bet radīt cilvēkā ciāna savienojumus nozīmē sagraut cilvēku. Tā ir visātrākā metode, ar kuru cilvēka veidojumu var sagraut, ja viņu caurauž ar ciānu. Proti, šī tendence pastāv virzienā uz locekļu-

vielmaiņas sistēmu. Cilvēka organisms nemitīgi grib radīt ciāna savienojumus, kuri tūdaļ atkal tiek sagrauti. Bet šajā momentā starp ciānskābes savienojumu rašanos un tūlītēju noārdīšanos griba pārņēmu muskuļu sistēmu. - Šī procesa paralizēšanā gribai ir iespēja iejaukties tā, lai cilvēks varētu kustēties. Cilvēka uz leju ejoši nemitīgi ir tendence sagraut organisko substanci ar saindēšanu. Tā nemitīgi sākas, un mēs nevarētu pakustēties, mēs nevarētu tikt līdz gribas atbrīvošanai, ja mums nemitīgi nebūtu tendences sevi sagraut. Tā ka mēs, ja gribam to izteikt groteski, virzienā uz leju nemitīgi ir tendence padarīt sevi par spoku un līdz ar to maģiskā veidā kustēties. Cilvēka apkārtstaigāšanā mēs nedrīkstam skatīties uz fizisko ķermeni, bet gan uz gribu, uz telpisku kustību izsaukšanu tīri maģiskā veidā.

Tā jūs redzat, ka īstenībā mēs katru reizi, kad liekam cilvēkam kustēties, stāvam atbildības priekšā, ka iejaucamies procesos, kas īstenībā ir nāves, saslimšanas procesi. Tādēļ mums ir uzdevums no otras puses savukārt zināt, ka šim saslimšanas procesam pretī stāv atveseļošanās process, un tas ir tajā, ko es jau pieminēju šodien pēcpusdienā: kādai norisei apakšējā cilvēkā katrā mirklī pretī ir jāstāv atbilstošam procesam augšējā cilvēkā. Ja ogleklim ir tendence uz leju veidot slāpekļa savienojumus, tad uz augšu tam ir tendence veidot skābekļa savienojumus. Senie alķīmiķi to sauca par "gudrības akmeni", kas nav nekas cits kā pilnībā izprasts ogleklis. Tam uz augšu ir tendence veidot skābekļa savienojumus, skābekļskābes vai skābekļskābes sāļus. Bet tie ierosina domas, un katru reizi, kad mēs nodarbinām bērnu tēlaini dzīvīgi, mēs ierosinām ogļskābes veidošanos un līdz ar to domāšanu. Katru reizi, kad mēs bērnu rosinām domāšanas laikā vienlaikus kaut ko darīt, mēs izsaucam līdzsvara procesu starp oglekļskābes veidošanos un ciāna rašanos; no tā īstenībā viss ir atkarīgs cilvēka dzīvē, ka šīs divas lietas tiek radītas līdzsvarā.

Ja, piemēram, cilvēks tiek nodarbināts tikai intelektuāli, tad īstenībā viņa ogļskābes veidošanās process tiek rosināts pārāk spēcīgi. Rodas augšējā organisma pārsātinājums ar ogļskābi. Tad pareizi, taktiski vadīta muzikālā audzināšana darbojas pretī šai pārmērīgai ogļskābes procesa radīšanai, padara cilvēku atkal piemērotu iekļaut šajā ogļskābes procesā darbību, vismaz iekšēju darbību. Mēs patiešām, veidojot mācību plānu un sadalot, piemēram, mūzikas stundas un citas stundas, tieši iejaucamies cilvēka organisma saslimšanas un atveseļošanās procesos. Es šīs lietas jums šodien saku ne tikai tās tēmas dēļ, kuru es iztirzāju, kaut arī es domāju, ka šīs lietas pieder pie visinteresantākajām, pie kā fizioloģijā var nonākt, jo tikai caur tām var ieskatīties tajās dzīvajās norisēs un dzīvē, kas ir vielas un spēki cilvēka iekšienē. Cilvēka organismā nemitīgi notiek saslimšana un izdziedināšanās, un viss, ko viņš dara, uz ko viņš tiek pamudināts, iejaucas šajā slimšanas un veidošanās procesā. Tā no šīm zināšanām ir jāsmējas atbildības sajūtu un īsto apziņu par to, kas tu esi kā skolotājs un audzinātājs, visā pieticībā ir jāapzinās skolotāja profesijas svarīgums, ir jāzina, ka ar to iestājas viseminētākajā nozīmē kosmiska procesa orientācijā, ka ir līdzradītājs īstenajā pasaules pārvaldīšanā, ja tu esi kļuvis audzinātājs. Dabas, rakstura vērtībai, kādu tas dod apziņai, es šodien gribētu piešķirt īpašu vērtību.

Tad, ja to izprot, katra atsevišķā rīcība tev kļūst ārkārtīgi svarīga. Padomājiet, cik bieži es esmu teicis, ka visu cilvēka attīstību pārprot tas, kurš vienmēr grib vadīt tikai triviālas uzskatāmās mācības un negrib bērnam iemācīt neko citu, kā tikai to, ko viņš jau saprot; jo neatzīst, kas šo to, ko bērnam iemāca 8, 9 gadu vecumā, bērns pieņem tikai, ja viņam ir iemīļots skolotājs ar pašsaprotamu autoritāti, jo skolotājam bērna priekšā ir jāreprezentē visu pasaules patiesumu, skaistumu un labestību. Ko skolotājs uzskata par skaistu, tam ir jābūt skaistam skolēnam, ko skolotājs uzskata par labu, tam ir jābūt labam skolēnam, ko skolotājs uzskata par patiesu, tam ir jābūt patiesam skolēnam. Starp zobu maiņas vecumu un dzimumbriedumu visam vajadzētu tikt veidotam balstoties šajā pašsaprotamajā autoritātē. Kas ir uzņemts ar šo pašsaprotamās autoritātes impulsu, tas ne vienmēr ir saprasts, bet gan uzņemts tāpēc, ka mīl skolotāju. Vēlākā vecumā, piemēram, 35 gadu vecumā, tas tad atkal atstāj un nozīmē būtisku atdzīvināšanos visā cilvēka iekšējā esamībā. Tas, kurš saka, ka bērnam ir jāemāca tikai triviālas uzskatāmas bildes, tas nespēj ieskatīties cilvēka dabā, tas nezina, kāds vitāls spēks ir tam, ka cilvēks

apmēram 35 gadu vecumā var pacelt augšā kaut ko tādu, ko reiz ir uzņēmis aiz mīlestības pret skolotāju. Tagad jūs varat atzīt, kāda iekšēja nozīme tam ir. Process cilvēkā, kas ir izlīdzinājums starp oglekļa un ciāna procesu, tiek būtiski atbalstīts, būtiski atdzīvīnāts ar to, ka kaut kas tāds šajā stāvoklī paliek dziļi apakšā cilvēka dabā kā tāds, kas aiz mīlestības ir uzņemts 8, 9 gadu vecumā, tad ir palicis slēpts un vēlāk, pēc gadu desmitiem, tiek saprasts. Kas norisinās starp uzņemšanu un saprašanu, kas ir dvēselē nepastarpināti līdzsvara procesā starp apakšējo un augšējo cilvēku ar atbilstošo oglekļa izturēšanos, tam ir vislielākā ietekme.

Dabiski, ka jūs nevarat atsevišķi šīs lietas pielietot savās metodēs; bet jūs varat pats, šīs cilvēka izziņas nests, iet skolā telpā un vienā vai otrā mācību jomā vienu vai otru izmantot, un tas var tikt tur pielietots; jo, kam ir šādas zināšanas, tas rada noteiktas sekas. Var atšķirt, vai kādam ir iekšēji elastīgas zināšanas vai iekšēji nekustīgas zināšanas. Ja ir zināšanas tikai par to, ka ir dimanti, grafiti un akmeņogles un paliek pie tā, kādas šīs lietas ir ārā ārpuscilvēka dabā, tad tas stāsts nekļūst ļoti dzīvīgs. Bet kam ir zināšanas par to, ka ogleklis, kas ir oglēs, grafitā un tā tālāk, īstenībā dzīvo iekšā cilvēkā kā tik tālu metamorfozējusies viela, ka tas uz vienu pusi veido tikai nāvējošus savienojumus, uz otru pusi augšāmceļošus savienojumus; kurš tālād runā ne tikai par to, ka pastāv oglekļa metamorfozes, kas dažādo Zemes vecumu noteikti ir kā dimants, ogle, grafiti, kam ir apjēga par to, ka pastāv vēl arī pavisam citas oglekļa metamorfozes cilvēkā, ka tas kļūst iekšēji dzīvīgs, jā, pat garīgs, ka tas var būt starpnieks starp dzīvību un nāvi - kas to var saprast, tam šajā ziņā ir tiešs inspirācijas avots. Ja jūs to varat saprast, tad jums skolā ienāk prātā pareizā metode, un tas ir galvenais, ka kādam atstāt pareizā metode, nevis ka saskābis stāv klases telpā, tā ka no skolotāja acīm ir redzams, ka viņš ir saskābis, ka viņš saīdzis stāv bērnu priekšā. Tas nav iespējams, ja ir iekšēji dzīvīgas zināšanas, radošas zināšanas. Tad visā pieticībā rodas sava nozīmīguma sajūta, kas ir nepieciešama tieši mācībām. Tas iedarbojas līdz pat mācošā sejas vaibstiem. Tad sejas vaibsti dabiski ir ēteriskā un astrālā pārstaroti un savienojas ar to, kas ir ārējā forma, vienā veselumā.

Cilvēka sejai, ja viņš ir skolotājs, ir trīs nianse un visi starpstāvokļi starp tām. Tā ir seja, ar kuru viņš parasti kādu satiek dzīvē, kad aizmirst, ka viņš ir skolotājs un vienkārši runājās ar kādu, tā ir seja, kas viņam ir, kad stundas ir beigušās un klase atstāta, un tā seja, kas viņam ir, kad stāv klasē. Dažreiz ir kauns par cilvēka dabu, kad redz lielo atšķirību skolotāja sejā, kad viņš iet klasē, un tad, kad viņš nāk ārā. Tās ir lietas, kas ir saistītas ar visu skolotāja apziņu. Varbūt tas jūs nedaudz mierinās, ja es teikšu: jebkura seja darbīgu, vitālu zināšanu ietekmē kļūst divtik skaista, nekā tā ir parasti. Jebkura seja kļūst divtik skaista, tā tas ir; bet zināšanām ir jādarbojas, zināšanām ir jādzīvo, un skolotāju sejām tieši stundu laikā vienmēr būtu jādzīvo, tām vienmēr būtu daudz jāizsaka. Man visā tajā, ko es jums tagad saku, neliekas tik svarīgi, lai jūs visas šīs lietas zinātu, ko es saku, bet gan lai tās iedarbotos uz jūsu raksturu un stiprinātu un spēcīnātu jūs savas profesijas, kāda jums ir, garīgošanā.

Skolotājam it īpaši šodien būtu jāapzinās savu lielo sociālo uzdevumu, viņam īstenībā būtu daudz jāmeditē par šo sociālo uzdevumu. Jo kurš tad cits, ja ne skolotājs lai būtu tas, kurš pilnībā cauraužas ar to, kas ir nepieciešams šodienas civilizācijai?

Es šodien gribu jums pateikt kādu tuvu piemēru par to, kas ir vajadzīgs, lai īstajā veidā iekļautos tagadnes civilizācijā. Jūs esat dzirdējuši par *Mahatmu Gandiju*, kurš pēdējos gados kopš kara, īstenībā jau no 1914. gada, ir iedzīvīnājis Indijā kustību, ko var saukt par indiešu atbrīvošanās kustību no angļu valdīšanas. Šis vīrs vispirms iesāka savu darbību Dienvidāfrikā par labu tur dzīvojošiem indiešiem, kuri faktiski bija briesmīgā stāvoklī un kuru atbrīvošanai viņš daudz izdarīja līdz 1914. gadam. Tad viņš pats devās uz Indiju un radīja tur Brīvības kustību. Es šodien gribu runāt tikai par Mahatmas Gandija pēdējo notiesāšanas ainu, un arī tur ne par ierīkšējo tiesas procesu, bet gan tikai par to, kas norisinājās kā pēdējais akts starp viņu un tiesnesi. Mahatma Gandijs tika apsūdzēts indiešu tautas kūdīšanā pret angļu valdīšanu, lai padarītu Indiju neatkarīgu. Tā kā viņš ir advokāts, tad pats uzņēma savu aizstāvību, un viņam arī nebija nekādu šaubu, ka viņam ir jātieks notiesātam. Viņš vispirms noturēja savu aizstāvības runu - es nevaru to citēt burtiski - tā skanēja apmēram tā: Mani kungi tiesneši, es lūdzu notiesāt

mani pēc visas likuma stingrības. Es pilnībā apzinos to, ka pret angļu likumdošanu Indijā es esmu noziedznieks, tā ka man noteikti ir jātiek notiesātam, un ka angļu likumdošanas nozīmē mans noziegums ir iedomājami lielākais. Es nelūdzu par vainu mīkstinošiem apstākļiem, es lūdzu, bez kādiem vainu mīkstinošiem apstākļiem, notiesāt pēc visas likuma bardzības. Bez tam es vēl piezīmēju, ka tam par labu runā ne tikai ārējās jurisprudences iemesli, ka man jātiek notiesātam, bet tam par labu runā arī angļu valdīšanas noderīguma viedoklis. Jo, ja es tiktu atbrīvots, es uzskatītu par savu pienākumu turpināt šo kustību un tai pievienotos miljoniem indiešu. Tas novestu pie rezultāta, ko es uzskatu par savu pienākumu.

Ja jūs ņemat šīs runas saturu, tad jums līdz ar to jau ir kaut kas, kas ir ļoti raksturīgs tam, kas dzīvo un aužas mūsu laikā. Šis vīrs tāpat apzīmē kā nepieciešamību to, lai tiktu notiesāts, paziņo to kā savu pienākumu atkal turpināt savu darbību, par kuru viņš tiks notiesāts. Tiesnesis uz to atbild: Mahatma Gandij, jūs man esat ārkārtīgi atvieglojis sprieduma pieņemšanu; jo no tā izriet, ka man ir nepieciešams jūs notiesāt. Tas ir pašsaprotami, ka jūs esat pārkāpis angļu likumu, bet jūs un visi klātesošie atzīsiet, cik grūti man kļūst jūs notiesāt; jo ir skaidrs, ka liela daļa indiešu tautas jūs uzskata par svēto, par cilvēku, kurš ir uzņēmies uzdevumu pret augstākajiem cilvēces pienākumiem, un ka spriedumu, kuru es pieņemu, liela daļa indiešu uzskatīs par tāda cilvēka notiesāšanu, kurš kalpo cilvēces augstākajiem mērķiem. Bet pats par sevi saprotams, ka ir jātiek pielietotai visai angļu likuma bardzībai. Jums būtu jāuzskata par savu pienākumu, ja jūs tiktu atbrīvots, rītdien turpināt to, ko jūs darījāt vakar. Mums ir jāuzskata par savu nopietnu pienākumu padarīt to neiespējamu. Es, pats par sevi saprotams, notiesāju jūs ar apziņu, ka manu spriedumu notiesās miljoniem cilvēku. Es notiesāju jūs apbrīnojot jūsu darbus, bet man ir jūs jānotiesā. - Seši gadi stingra režīma cietumā bija spriedums.

To, kas dzīvo un aužas tagadnē, nevar raksturot vēl uzkrītošāk. Mūsu priekšā ir divi esamības līmeņi, apakšā patiesības līmenis, līmenis, kur apsūdzētais izskaidro, ka tas ir viņa svēts pienākums, ja viņš tiks atbrīvots, tad turpināt to, ko attiecībā pret ārējo likumu viņam ir jādefinē kā noziegumu. Mums apakšā ir patiesība tiesneša teiktajā, ka viņš apbrīnojot to, ko viņš pienākuma pret savu valdību dēļ notiesā uz sešiem gadiem stingra režīma cietumā. Jums augšā tajā līmenī, kas notiek, ir tas, ko apsūdzētais šajā gadījumā, jo viņš ir liela dvēsele, apzīmē kā noziegumu. Kā noziegumu, kas ir viņa pienākums, ko viņš arī turpinātu, ja tiktu atbrīvots. Kamēr apakšā jums ir tiesneša apbrīns par lielu cilvēku, augšā jums ir sprieduma pieņemšana un tā ārējais attaisnojums. Jums apakšā ir patiesības un augšā fakti, kam vienam ar otru nav nekāda sakara. Tie nesaskaras nevienā punktā, tikai tajā punktā, kas tos pretstata runā un atbildes runā.

Jā, mani mīlie draugi, te uzkrītoši parādās dienas gaismā tas, ka mums šodien ir patiesības līmenis un nepatiesības līmenis. Bet nepatiesības līmenis publiskajās norisēs. Un abi nesaskaras nevienā punktā. To mums ir jāpatur acu priekšā; jo tas intīmi ir saistīts ar to, ko nozīmē mūsu laika garīgā dzīve. Vienā šādā uzkrītošā punktā parādās, kas ir visur mazāk uzkrītoši, mazāk kliegtoši. Bet mums vispirms ir jāsasniedz patiesu apziņu par to, kam tagadnē ir jānotiek, lai liktu patiesību tā vietā, kas patlaban notiek. Tikai ir jāatrod pareizo ceļu, lai, dabiski, nevis visu apgāztu, lai nevis aplamā radikālismā, kas neved ne pie kā cita kā tikai pie sagraušanas, redzētu to, ko var darīt. Ir jāatrod iespēju skaidram ieskatam, un tad jādarbojas tajā punktā, kur var auglīgi kaut ko darīt.

Un visauglīgāk var darboties tieši mācību un audzināšanas jomā. Tur pat tad, ja mēs esam iesaistīti galīgi tirāniski noteiktā mācību procesā, skolotājs var ļaut ieplūst tam, kas viņam nāk no pareizas audzinātāja un skolotāja profesijas; bet viņam ir jābūt aizrautībai, kas nāk no cilvēka izziņas, kas atdzīvina nedzīvas zināšanas, un no otras puses entuziasmam, kas izriet no patiešām bezaizspriedumainas tā uztveres, kas šodienas dzīvē īstenībā ir. Ir jābūt skaidram: ārēji dzīvē mēs stāvam augšējā līmenī; bet skolotājam attiecībā pret bērnu ir iespējams ieturēt apakšējo līmeni. Bet ne jau ar to, ka nodarbojas ar frāžainu pedagogiju, bet gan ar to, ka attīsta entuziasmu attiecībā uz savu profesiju, attiecībā uz savas profesijas apziņu, ka var

emancipēties no tā, kas ir piespiedu audzināšanas darbībā un entuziasmu gūst ar to, kas grandiozi nāk pretī no cilvēka izziņas. Patiesi, tas dažreiz ir ārkārtīgi sāpīgi, kad šodien runā ar antropozofiem un īstenībā ir spiests teikt šiem ļaudīm vienas vienīgas lietas, kuras, es to nedomāju sliktā nozīmē, tomēr apgriez pasauli uz galvas attiecībā uz to, ko cilvēki ir mācījušies, un tam netiek veltīta uzmanība. Ja aptver visu to smagumu tam, ko tas nozīmē runāt, teiksim piemēram, par meteoru dzelzi, kā tas notika vakar, tad ir jābrīnās, ar kādu vienaldzību kaut kas tāds tiek uzņemts. Par tiem, kas neko nav mācījušies, es to varu apjēgt; par tiem, kas ir apguvuši zinātniskos jēdzienus par dzelzi, tas nav apjēdzams. Bet tāda nu tā pasaule šodien ir.

Bet tāda šī pasaule nedrīkst būt audzinātāja un skolotāja galvā un tieši sirdī. Viņu ir jāimpulsē apziņai: visas zināšanas, līdz kurām mēs esam nonākuši caur jaunākajām zināšanām, ir nedzīvas zināšanas; un mums no nāves ir jārada dzīvais, un tikai to mēs varam izmantot skolā, kas nāk no entuziasma. Ja jūs no vienas puses esat caurausti ar to, kas var atāust no šādas cilvēka izziņas, no otras puses ar tās nepieciešamības apziņu, ka patiesība ir jāliek to melu vietā, kas ir atzīti - jo to nevar atzīt grandiozākā veidā, kā tajā tiesas procesā, ko es jums attēloju - ja ir caurausts ar šo nepieciešamību un zina, ka tas pirmām kārtām ir skolotāja uzdevums - dot virzienu no šīs nepieciešamības izziņas, no tā krasā izziņas, kas ir tajā, kā šodien publiskajā dzīvē izskatās patiesība, tad cilvēkā norisinās kaut kas, kas iekrāso visas jomas. Jūs kļūstat cits eiritmijas skolotājs, cits mākslas vēsturnieks, cits matemātikas skolotājs, jebkurā jomā jūs kļūstat citādāks, ja esat reālā nozīmē caurausts ar šo apziņu. No šī entuziasma viss ir atkarīgs. Tagad nav laiks, kad var sīkumaini apspriest vienas vai otras metodes fineses; mums ir jāienes dzīvību pasaulē, kurā pastāv draudi, ka nedzīvais, intelektuālistiskais to atkal nonāvēs.

Pamatā ņemot, mēs esam atradinājušies iekšēji šausmināties par lietām, kuras ir. Bet taisot garlaikotu seju pret lietām, kurām ir jātiek noraidītām mūsu civilizācijas laikā, ar to pilnīgi noteikti nevar audzināt. Tas ir tas, kas rada nepieciešamību laiku pa laikam pārrunāt tieši lietas, kuras izlien no šāda stūra, lai tās var pārņemt mūsu raksturu un dabu. Ja tikai jūs no šiem apskatiem šodien aizietu mājās ar sajūtu: tam, kas šodien garīgi pārvalda pasauli, ir jāklūst citādam - tad jums ir tas, ko es īstenībā ar šīm lekcijām domāju.

Pūķim ir visdažādākie veidoli; pūķim ir visi iespējamie veidoli. No cilvēku emocijām nākošie ir pietiekami kaitīgi, bet tie nav tik kaitīgi kā tas veidols, ko pūķis iegūst no nedzīvajām, nogalinošajām tagadnes zināšanām. Tur pūķis kļūst pavisam īpaši atbaidošs, un īstenībā gribētos teikt, ka īstenajam šodienas augstāko mācību iestāžu simbolam vajadzētu būt: biežam, melnam lakatam, un tam vajadzētu kaut kur karāties pie sienas katrā auditorijā. Visi zinātu, ka aiz tā kaut kas ir, bet to nedrīkst nevienam cilvēkam rādīt, jo tad tas mestu savādu gaismu uz to, kas tur tiek darīts. Un aiz melnā lakata vajadzētu būt aintai par Mihaela cīņu ar pūķi. Cīņai ar nonāvējošo intelektualitāti. Tas, kas šodien ir pateikts, ir forma, kā šodien ir jādzīvo Mihaela cīņai ar pūķi skolotāju un audzinātāju vidū. Tas ir tas, ko es gribēju jums attēlot; mums ir jānonāk pie tā, lai šo Mihaela cīņu atkal noliktu savā priekšā kā realitāti, lai pareizajā veidā mēs varētu tuvoties Mihaela svētkiem. Un neviens īstenībā nav vairāk aicināts līdzdarboties šajā Mihaela-svētku pietuvināšanā pareizajā veidā, kā tieši skolotājs un audzinātājs. Viņam pavisam īpaši ir jāsaistās ar Mihaelu; jo dzīvot laikam atbilstoši šodien nozīmē ierāpties iekšā pūķī un turpināt veco intelektuālo uzņēmumu. Dzīvot patiesībā nozīmē saistīties ar Mihaelu. Mums ir jāsaistās ar Mihaelu, kad mēs ejam iekšā klasē; jo tikai ar to mēs varam ienest nepieciešamo spēku. Un Mihaels ir spēcīgs. Ja mēs saprotam Mihaela cīņu ar pūķi vienā īpašā jomā, tad mēs darbojamies cilvēces dziedināšanai nākotnē. Tā ka man, ja es būtu gribējis šiem apskatiem dot kādu īpašu nosaukumu, būtu bijis jāsauc: Mihaela cīņa ar pūķi, attēlots valdorfskolas skolotājiem. - Nevajadzētu nemaz runāt par iespēju jau tagad kaut kādus Mihaela svētkus, bet gan domāt tikai par to: kā visdažādākajās dzīves jomās radīt tādu apziņu, lai tai varētu piesaistīties Mihaela svētki. Ja patiešām ir spējīgs to, kas šajā veidā mūs iekšēji sirsnīgi caurauž, var padarīt mūs dvēseliskus, ja to atkal ar pilnu mieru ienes skolas klasē un tur to ar pilnu mieru, nevis nedrošā aģitācijā, nevis dižās, frāžainās runās, bet gan atsevišķajā

pieticīgajā darbībā ļauj sevi aizraut tam, kas var tikt attīstīts apziņā nodoties šai nepieciešamībai, tad noslēdz savienību ar Mihaelu, kā tas ir nepieciešams skolotājam un audzinātājam. Es gribētu jums meditācijai to iedot vienā formulā, kurā tas ietver pats sevi, bet to es jums uz skolu varu atnest tikai rīt.

SAKĀMAIS

meditācijai Štutgartes Brīvās valdorfskolas skolotājiem,
nodota 1923. gada 17. oktobrī

Geistiges Blicken,	Garīgais skatījums
Wende dich schauend nach Innen;	Vērsies uz iekšējo redzoši;
Herzliches Tasten	Sirsnīga taustoties
Rühre am zarten Seelen-Sein;	Pieskaries maigajai dvēseles-esmei;
Im ahnenden Geistes-Blicken,	Nojautas pilnā garīgā-skatā,
Im herzhaften Seelen-Tasten,	Sirsnīgā dvēseles-taustīšanā,
Da webt sich Bewußt-Sein.	Tur aužas apzināties-sevi.
Bewußt-Sein, das aus dem Oben	Apzināties-sevi, kas no augšas
Und dem Unten des Menschen-Wesens	Un cilvēk-būtnes apakšas
Bindet Welten-Helle	Saista pasaules-gaišumu
An das Erden-Dunkel.	Pie Zemes-tumsas.
Geistiges Blicken	Garīgais skatījums
Herzliches Tasten	Sirsnīgi taustoties
Erblicke, Ertaste	Ieraugi, satausti
Im Menschen-Innern	Cilvēka iekšienē
Webende Welten-Helle	Aužošos pasaules-gaišumu
In waltendem Erdendunkel:	Valdošā Zemes-tumsībā:
Mein eigenes	Manis paša
Menschen-Bilde-Kraft	Cilvēka-veidojošo-spēku
Zeugendes	Radošais
Krafterschaffendes	Spēku dodošais
Willentragendes	Gribu nesošais
Selbst.	Pats.

NORĀDES

Par šo izdevumu

Nedēļās tieši pirms pirmās Brīvās valdorfskolas atklāšanas Štutgartē 1919. gada septembrī Rūdolfš Šteiners noturēja viņa izvēlētiem pirmajiem skolotājiem pirmo pedagoģisko kursu, kurš ir iedalīts trīs daļās un tam atbilstoši arī ir publicēts trīs sējumos: "Vispārējā cilvēkmācība"(GA293), "Audzināšanas māksla. Metodika un didaktika"(GA294) un "Audzināšanas māksla. Seminārpārrunas"(GA295).

Dažus mēnešus vēlāk (26.12.1919. - 3.1.1920.) sekoja vēl viens sešu lekciju kurss, kurš publicēts ar virsrakstu "Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen"(GA299).

Pirmās četras šī sējuma lekcijas Rūdolfš Šteiners uzskatīja kā "sava veida papildinājumu dažām lietām ..., kas tika iztirzātas ievada pedagoģiskajosursos pagājušajā gadā" (skat. 1. lekcijas sākumu). Acīmredzot Šteiners iesākumā bija domājis dot izsmeļošākus iztirzājumus, bet daudzie pienākumi to padarīja neiespējamu. Tā sākumā palika pie šīm četrām lekcijām.

Līdz īstenam "Papildkursam" valdorfskolas skolotājiem tad izdevās nonākt tikai 1921. gada vasarā, kas ir publicēts sējumā "Cilvēka izziņa un mācību veidošana"(GA302).

Līdztekus daudzajām stundu hospitācijām Rūdolfš Šteiners, ciktāl to ļāva viņa daudzveidīgie pienākumi, piedalījās arī Pedagoģiskajās konferencēs, kurās viņš deva daudzus metodiski-didaktiskus, kā arī uz skolu kopumā attiecināmus norādījumus. 1922. gada 20. jūnija konferencē viņš pieteica, ka sekojošajās dienās nolasīt "kādu nelielu lekciju". Tā nonāca līdz šajā sējumā publicētajai lekcijai par audzināšanas jautājumiem nobriešanas vecumā (21. jūnijā), kurai tad sekoja vēl divas par mācību mākslinieciskas veidošanas jautājumiem (22. jūnijs).

Līdz tālākai līdz tam doto un praksē izmēģināto saturu padziļināšanai tad nonāca 1923. gada oktobrī. Šīs lekcijas, kuru virsrakstam vajadzēja būt "Mihaela cīņa ar pūķi, attēlots valdorfskolas skolotājiem" (salīdz. ar 4. lekcijas noslēgumu), arī ir ietvertas šajā sējumā.

*

MEDITATĪVI IZSTRĀDĀTA CILVĒKMĀCĪBA

Teksta avoti: Lekcijas stenografēja Karls Šūberts, Karls Lehofers un Walters Vegelahns. Oriģinālo stenogrammu arhīvā nav. Šeit publicētajiem tekstiem amatā ir pārrakstīti teksti. Vārdi kvadrātiekvās ir izdevēja pievienoti.

Par tekstu: Pamatu šeit publicētajiem lekciju tekstiem veido vietām ļoti atšķirīgie K. Šūberta un K. Lehofera pieraksti. Šajā formā lekcijas tika izdotas pirmo reizi 1952. gadā. 1961. gada izdevums, izņemot dažus labojumus interpunkcijā, bija neizmainīts. 1972. gada izdevums Erika Gaberta un Hansa Rūdolfa Nīderhauzera izdevumā, bija uzlabots pēc atkārtotas pierakstu caurskatīšanas un papildināšanas ar citu dalībnieku piezīmēm. Trešajam izdevumam 1983. gadā tika papildus izmantoti arhīvā esošie Waltera Vegelahna pieraksti, kā arī Karolīnes fon Heydebrand piezīme (skat. norādes). No tā izrietošās izmaiņas tekstā ir atzīmētas norādēs.

Kopš 1947. gada pierastais kursa nosaukums "Meditatīvi izstrādāta cilvēkmācība", domājams, ka nāk no Marijas Šteineres.

lappuse

4 *ievada pedagoģiskajosursos pagājušajā gadā:* pirms valdorfskolas atklāšanas Štutgartē 1919. gada rudenī notika pedagoģisks kurss, kuru Rūdolfš Šteiners trīs nedēļās augustā un septembrī noturēja valdorfskolas pirmajiem skolotājiem un virknei personību, kuras gribēja darboties šīs pedagoģijas nozīmē. Šis kurss ietvēra trīs daļas. Vispirms tika nolasītas četrpadsmit lekcijas par antropozofisko cilvēkmācību kā pamatu mūsu laikam un tuvākajai nākotnei atbilstoši pedagoģijai. Tām pievienojās lekcijas, kas izskaidroja antropozofiskās cilvēkmācības darbību mācību un audzināšanas metodikā un didaktikā. Lekcijām sekoja pārrunas semināra formā, kurās Rūdolfš Šteiners ar skolotājiem iztirzāja praktiskas izstrādes noteiktām mācību jomām un ceļus audzināšanas problēmu risināšanai.

5 *Herberts Spencers, 1820-1903, angļu kultūrfilozofs; nodibināja "evolūcijas jeb sintētisko filozofiju".*

6 Spensera citāti utt. ...

45 *Paskatieties, kā stāv Dr. Kolisko, kā stāv Vallens:* foto augšā: Rietumu - Austrumu - kongresa Vīnē 1922. gadā organizācijas komiteja. No kreisās uz labo, pirmā rinda: Alexander Strakosch, Ernst Uehli, Dr. Carl Unger, Dr. Walter Johannes Stein, Dr. Eugen Kolisko (ar mapi); aizmugurējā rinda: Dr. Alfred Zeissig, Emil Leinhas, Dr. Ludwig Noll, Ludwig Graf von Polzer-Hoditz, Otto Graf von Lerchenfeld.

Foto apakšā: Rietumu - Austrumu - kongresa Vīnē 1922. gadā dalībnieki. Pirmā rinda, otrs no kreisās (ar spieķi un platmali): Alfons Freiherr von Walleen-Bornemann.

(152)*

* Tulkojis Edgars Grīnis, Ādažu Brīvā valdorfskola, 2000.