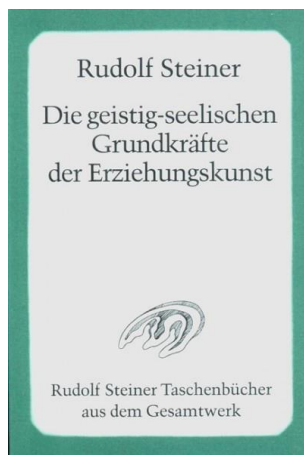


**Rūdolfs Šteiners**

# **AUDZINĀŠANAS MĀKSLAS GARĪGI DVĒSELISKIE PAMATSPĒKI**

(Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst GA305)

Desmit lekcijas, nolasītas Oksfordā  
no 1922. gada 16. līdz 29. augustam



1972

Rudolf Steiner Verlag

Dornach/Schweiz

ISBN 3-7274-6040-7

Taschenbücher aus dem Gesamtwerk Tb 604

## Saturs

Audzināšanas garīgais pamats	
PIRMĀ LEKCIJA, Oksforda, 1922.gada 16.augusts .....	5
Ievads. Valdorfskolas pedagoģijas raksturs: tā ceļas no garīgas izziņas un garīgas rīcības.	
Bērna dzīves posmi. Bērns kā maņu orgāns. Atdarināšana. Zobu maiņa. Krīze apmēram deviņu gadu vecumā. Autoritāte un sekošana. Dzimumbriedums. Patstāvīgā sprieduma pamošanās. Tēlainums kā priekšnosacījums mācīšanai spriestspējīgā vecumā.	
OTRĀ LEKCIJA, Oksforda, 1922.gada 17.augusts .....	10
Gara, dvēseles un intelekta raksturojums. Gars, radošais princips, redzams augošajā bērņā. Intelekta spoguļattēla raksturs.	
Gara pieredzes vēsturiskie ceļi. Jogas ceļš: radošā gara izjušana elpošanā. Iekšēja domāšanas un elpošanas saistīšana. Modernais izziņas ceļš: tukšuma, kailu domu tēlu izjušana. Dzīvošana līdz dabai, ieniršana ārpusaules lietās ved pie reālām imaginācijām.	
TREŠĀ LEKCIJA, Oksforda, 1922.gada 17.augusts .....	16
Vēl viens ceļš uz garīgu izziņu: askēze. Tās metamorfoze modernajā garazinātnē.	
Cilvēka organisma trīsdalīguma idejas biogrāfisks atskats.	
Domāšana, jušana un gribēšana to attiecībās pret nervu sistēmu, ritmisko sistēmu un vielmaiņas-locekļu sistēmu.	
Maza bērna audzināšana un audzinātāja pamatnoskaņojums	
CETURTĀ LEKCIJA, Oksforda, 1922.gada 19.augusts .....	23
Šo trīs sistēmu ritmu atšķirība. Nervu-maņu sistēmas dominējošā loma mazam bērnam. Bērns kā maņu orgāns. Atdarināšana. Pierašana. Audzinātāja noskaņojuma iedarbība. Zobu maiņa. Izskaidrošanās ar iedzimtību.	
Ritmiskās sistēmas dominējošā loma pēc zobu maiņas. Mācību mākslinieciska veidošana. Morālā audzināšana ar priekšzīmi. Gatavi morāles baušļi un morālā spēka veidošana.	
Godbijība pret bērnu, pateicība un mīlestība pret bērnu un audzinātāja profesija kā audzinātāja pamatnoskaņojums: trīs zelta noteikumi.	
Pārjuteklisko pasaulu pētīšana	
ĪPAŠĀ LEKCIJA, Oksforda, 1922.gada 20.augusts .....	32
Intelektuāla izziņa un garīga izziņa. Meditācijas būtība. Imaginācija, inspirācija un intuīcija. Vingrinājumi šo augstāko izziņas pakāpju attīstīšanai.	
Jaunāku bērnu audzināšana – skolotājs kā audzināšanas mākslinieks	
PIEKTĀ LEKCIJA, Oksforda, 1922.gada 21.augusts .....	41
Rakstīšana un lasīšana no gribas un tēlainības elementa. Skolotāja brīvība.	

Bērns deviņu gadu vecumā. Rūdolfs Šteiners kā audzinātājs. Sagatavošanās mācībām un ekonomija. Augu mācība. Dzīvnieku mācība. Atmiņas pārslugošana un dispozīcija uz slimībām. Uzskatāmās mācībās bērns apgūst tik daudz, cik var panest; arī lielās klasēs.

Rēķināšana. Tās kopsakarība ar morāli.

SESTĀ LEKCIJA, Oksforda, 1922.gada 22.augusts .....49

Divpadsmitais dzīves gads. Mineraloģijas un fizikālās mācības. Kausalitāte vēsturē. Skolotājs kā audzināšanas mākslinieks. Humors.

Bērna mākslinieciski individuālā uztvere. Melanholiskie, flegmatiskie, sangviniskie un holēriskie bērni. Darbs klasē.

### Valdorfskola kā organisms

SEPTĪTĀ LEKCIJA, Oksforda, 1922.gada 23.augusts .....56

Atšķirība starp organizāciju un organismu. Valdorfskola kā vienotības skola. Nepieciešamais kompromiss starp audzināšanas ideju un tagadnes prasībām. Skolotāju konferences būtība un uzdevums. Par nekam nederīgiem bērniem.

Ciklu mācības. Ekonomija kā izlīdzinājums aizmiršanai. Svešvalodu mācīšana. Stundu plāna veidošana.

Roku izveicības un rokdarbu stundas. Par krāsu izjušanu un zīmēšanu.

### Par fizisko un morālo audzināšanu

ASTOTĀ LEKCIJA, Oksforda, 1922.gada 24.augusts .....64

Fiziskās audzināšanas pamatvilcieni. Bērnu spēles; to kopsakarība ar veselību. Piemērs, kā apieties ar patoloģisku melanholiju un sangviniku. Veselības traucējumi pubertātes vecumā; to kopsakarības un ārstēšana.

Par liecībām un sakāmajiem. Palīgklase. Morālās audzināšanas pamatvilcieni. Reliģiskā audzināšana. Valdorfskola nav pasaules uzskata skola, bet gan metodes skola.

Par eiritmiju un eiritmijas figūrām.

### Cilvēka audzināšana nobriešanas vecumā un skolotāja dzīves nosacījumi

DEVĪTĀ LEKCIJA, Oksforda, 1922.gada 25.augusts .....71

Miesiskais, dvēseliskais un garīgais apvērsums meitenēm un zēniem. Skolotāja bezaizspriedumainība pret pārmaiņām cilvēka dabā. Skolotājam ir jākļūst par pasaules cilvēku. Intelektuālās domāšanas fizioloģiskais aspekts; izdalīšanas norise. Gatavu spriedumu pārņemšana vai dzīvīga mācību veidošana; to nozīme līdz pat fizioloģijai. Pubertātes grūtību cēloņi.

Noslēguma vārdi. Patiesa audzināšana un mācīšana plūst no visaptveroša pasaules uzskata. Antropozofija tiecas nevis pēc fanātisma, bet universāluma. Noskaņojuma atmosfēra kā audzināšanas fons.

Piezīmes šim izdevumam. Literatūras saraksts .....XX

Rūdolfs Šteiners – dzīve un darbs .....XX

## PIRMĀ LEKCIJA

Ievads. Valdorfskolas pedagoģijas raksturs: tā ceļas no garīgas izziņas un garīgas rīcības. Bērna dzīves posmi. Bērns kā maņu orgāns. Atdarināšana. Zobu maiņa. Krīze apmēram deviņu gadu vecumā. Autoritāte un sekošana. Dzimumbriedums. Patstāvīgā sprieduma pamošanās. Tēlainums kā priekšnosacījums mācīšanai spriestspējīgā vecumā.

Vispirms es gribētu atvainoties, ka nevarēšu savas lekcijas nolasīt šīs zemes valodā. Tā kā neesmu tajā pietiekami vingrinājies, man nākas formulēt lietas valodā, kurā es to spēju. Cerams, ka tulkojums varēs labot to, kā šajā ziņā pietrūks.

Otrkārt, atļaujiet man izteikt, ka esmu ārkārtīgi pateicīgs godājamai komitejai, kura man devusi iespēju lasīt šīs lekcijas Oksfordas konferences ietvaros. Es to uzskatu par īpašu godu, ka drīkstu lasīt lekcijas tik senā un cienījamā pilsētā. Tā arī ir pilsēta, kurā es pats, kad man bija izdevība to apmeklēt pirms 20 gadiem, sajutu, kādu varu izstrāvo sen cienījamais mantojums no visa, ko šeit var uztvert.

Un tagad, tā kā runāšu par audzināšanas metodi, kuru savā ziņā drīkstētu saukt par jaunu, es gribētu no otras puses pateikt, ka mūsu laikos ļoti daudzi cilvēki tiecas uz jauno vienkārši tādēļ, ka tas ir kas jauns. Tikai, ja kāds grib tiekties uz kaut ko jaunu jēlkādā cilvēces civilizācijas jomā, viņam vispirms īstenībā ir jāiegūst tiesības un attaisnojums to darīt caur to, ka viņš protas atbilstošā nozīmē godāt un cienīt seno.

Te Oksfordā es jūtu visa tā, kas te vēl dzīvo no senajām tradīcijām, inspirējošo varu. Un tikai tam, kurš spēj to sajūst, varbūt ir attaisnojums runāt arī par kaut ko jaunu. Jo pasaulē var pastāvēt tikai tie jauninājumi, kuru saknes iesniedzas sen cienījamā mantojumā. Varbūt tieši tā ir mūsu laika traģēdija un posts, ka nemitīgi tiek runāts: visi grib šo vai to jaunu, bet tik maz cilvēku apjēdz, ka jauno ir cienījami jāveido no senākā.

Tādēļ es izjūtu sirsnīgu pateicību, pirmām kārtām pret *Mrs.Mackenzie*, šīs konferences galveno organizētāju, un pret visu komiteju, kura paveica to, ka varu šeit lasīt lekcijas; es izjūtu tik sirsnīgu pateicību, jo tieši ar to ir kļuvis iespējams to, kas savā ziņā ir domāts kā kaut kas jauns, izteikt tik senatnīgi cienījamā vidē, caur kuru jaunais var tikt sankcionēts.

Tāpat pateicos par ļoti laipnajiem ievadvārdiem, kurus vakar šeit izteica principāls *Jacks*.

Līdz ar to man varbūt ir izdevies vispirms ieskicēt to noskaņojumu, kādā ir iecerētas šīs lekcijas: tas, kas galvenokārt tiks teikts par audzināšanas un mācīšanas būtību, balstās uz to spirituāli zinātnisko atziņu pamata, kuru izstrādāšanu esmu izvirzījis par savas dzīves uzdevumu.

Spirituālā izziņa iesākumā tika izkopta izziņas pašas pēc, bet pēdējos gados ir atradušies šī pasaules uzskata draugi, kuri vēlas to ievadīt arī praktiskās dzīves atsevišķās jomās. Tā Štutgartē bija *Emīls Molts*, kurš uztverot visu, kas tika darīts Gēteānumā, Spirituālās zinātnes brīvajā augstskolā Dornahā, gribēja redzēt to pielietotu audzināšanas un mācību iestādē obligātā izglītības vecuma bērniem. Tā nonāca līdz valdorfskolas izveidošanai Štutgartē.

Tā nu Štutgartes valdorfskolas pedagoģijas un didaktikas pamatā tika likta tā spirituālā dzīve, par kuru es uzskatu, ka tai atbilstoši mūsu laika garam ir jānovied pie audzināšanas būtības turpinājuma tieši tādā veidā, kā to prasa laika gars, uzdevumi un cilvēces attīstības pakāpe mūsu laikmetā.

Audzināšanas un mācīšanas būtība, kāda tā šeit ir domāta, ir pilnībā veidota balstoties cilvēka izziņā, tādā cilvēka izziņā, kas aptver visu cilvēku no viņa dzimšanas līdz nāvei, bet kas grib aptvert arī visu to, kas šajā dzīvē starp piedzimšanu un nāvi parādās no pārjutekliskās būtības kā liecība par to, ka cilvēks pieder arī pārjutekliskajai pasaulei.

Protams, ka mūsu laikā arī pastāv spirituālā (garīgā) dzīve; bet galvenokārt tāda garīgā dzīve, kādu esam mantojuši no seniem laikiem, garīgā dzīve, kuru mēs turpinām tradicionāli. Līdzās šai garīgajai dzīvei arvien vairāk un vairāk, bet arvien vājākā organiskā saistībā ar to, mums pastāv tā dzīve, kas plūst no mūsu laika lieliskajām dabaszinātniskajām atziņām. Laikmetā, kurā ir

dzīvojuši tagadnes lielākie dabas pētnieki, dabas izziņas toni nosakošie dižgari, mēs arī šodien, runājot par garīgo dzīvi, nedrīkstam atstāt bez ievērības to, ko neatlaidīgi par cilvēka izziņu parāda dabaszinātne pati.

Šī dabaszinātne var mums sniegt izskaidrojumu par ķermenisko cilvēkā, tā var mums izskaidrot ķermenisko, fizioloģisko funkciju norisi cilvēka fiziskās dzīves laikā. Bet šī dabaszinātniskā izziņa, kā mēs to piekopjam – eksperimentējot ar ārējiem instrumentiem, novērojot ar ārējām maņām, tieši šajā laikā, kad tā ir kļuvusi tik dižena, tā nav spējusi dziļāk ielauzties cilvēka īsteni garīgajā dzīvē. Tas nav kāds nopelums, ko es tā izsaku; tas bija dabaszinātnes lielais uzdevums, kā, piemēram, gribētos minēt, mēs to redzam sakārtotu kā lielā sistemātiskā tādas personības kā *Huxley* darbos. Tas ir tās lielais veikums, ka daba reiz ir apskatīta pilnīgi nemaz neraizējoties par visu to, kas pasaulē dzīvo kā garīgais.

Tādēļ arī mūsu rīcībā tagad ir cilvēka izziņa, kas nevar pāriet pie tieši praktiskas rīkošanās ar garīgo. Mūsu tagadējā civilizācijā mums pastāv garīgā dzīve, un dažādās reliģijas turpina šo garīgo dzīvi uzturēt. Bet mums nav tādas garīgās dzīves, kas spētu cilvēkam kaut ko pateikt, kad viņš uzdod biedējošo jautājumu par mūžīgo, par nepārejošo, par pārjuteklisko, kam viņš pieder; mums nav garīgās dzīves, kas mums, sakot citiem vārdiem, spētu dot pārlicību, pārlicību, kad mēs stāvam vientuļi šai pasaulē ar savu fizisko dzīvi, ar mūsu fizisko dzīves uztveri un nu jautājam: kas ir pamatā mūžīgajam, pārjutekliskajam visā šajā maņu pasaulē?

Mēs varam veidot pārlicību, kas mēs bijām pirms piedzimšanas dievišķās, pārjutekliskās pasaules klēpī. Mēs varam veidot pārlicību, kas būs jāpiedzīvo mūsu dvēselei, kad tā būs izgājusi pa nāves vārtiem. Mēs varam to, ko tādējādi ietveram pārlicībā, izteikt formulās. Tas var, gribētos teikt, silti iestrāvot mūsu sirdīs, mūsu dabā. Mēs varam sacīt: cilvēks pasaules visumā ir vairāk, nekā viņš ir šajā fiziskajā dzīvē starp piedzimšanu un nāvi.

Tikai tas, ko mēs iegūstam šādā veidā, paliek pārlicība, tas paliek kaut kas, ko mēs varam domāt un just. Kļūst arvien grūtāk un grūtāk šīs diženās pārlicības, kuras šim garīgajam klāt dod dabaszinātne, ievadīt lietošanā, dzīves praksē. Mēs zinām par garu; bet mēs vairs neprotam ar garu darboties, ar garu rīkoties, cauraust ikdienas dzīvi ar garu.

Kura dzīves joma ir tā, kas visvairāk no mums pieprasa darboties ar garu? Tā ir audzināšana un mācīšana. Audzināšanā mums ir jāaptver viss cilvēks, un viss cilvēks ir ķermenis, dvēsele un gars. Mums ir jāprot darboties ar garu, ja mēs gribam audzināt, ja mēs gribam mācīt.

Ja šī prasība cilvēcei ir pastāvējusi visos cilvēces attīstības laikos, tad mēs drīkstam teikt: tieši tagad, jo mēs esam tikuši tik tālu ārējās dabas izziņas jomā, tieši tagad visvairāk no mums tiek prasīts prast darboties ar garu. Tādēļ sociālais jautājums šodien pirmām kārtām ir audzināšanas jautājums. Jo mēs šodien pilnīgi attaisnoti gribam jautāt: kam ir jānotiek, lai rastos sociāla kārtība, sociālas institūcijas, kuras būtu mazāk traģiskas kā esošās, kuras būtu mazāk apdraudošas nekā esošās? – Mēs nevaram rast nekādu citu atbildi, kā: mums vispirms cilvēku ir jāiekļauj praktiskajā dzīvē, sociālā kopībā, kas ir veidota, balstoties garīgajā, garīgā rīcībā.

Pēc šādas izziņas, kas vienlaikus ir nepārtraukta rīcība dzīvē, tiecas tā spiritualitāte, kam jātiek padarītai par bāzi – no viedokļa, kurš tiek pārstāvēts šeit – audzināšanai dažādos cilvēka dzīves vecumos. Jo bērnībā gars stāv tuvāk cilvēka miesai, nekā tas ir pieaugušajiem. Bērnībā mēs redzam, kā no gara tiek plastiski veidota fiziskā daba. Kas tad tieši no mūsu tagadējās dabas izziņas viedokļa ir bērna smadzenes, kad viņš piedzimst? Tas ir gandrīz kā izejmateriāls, kuru pārņem tēlnieks, kad sāk veidot skulptūru.

Un palūkosimies uz septiņgadīga bērna smadzenēm, kad bērns atnāk pie mums uz skolu: tās ir kļuvušas par brīnišķīgu mākslas darbu, bet par tādu mākslas darbu, pie kura ir jāturpina strādāt, jāturpina strādāt līdz pat skolas pabeigšanai. Noslēpumaini garīgi spēki strādā vispirms ar cilvēka miesas plastiku, un mēs kā audzinātāji esam aicināti strādāt līdzī, tiekam aicināti uzlūkot ne tikai miesisko, bet gan, lai arī nekad nedrīkstam pamest miesisko novārtā, uzlūkot miesisko tā,

kā ar to strādā gars, apzināti strādāt kopā ar neapzināto garu, iekļauties ne tikai dabiskajā, bet arī dievišķajā pasaules kārtībā.

Ar pilnu nopietnību ķeroties pie audzināšanas, no mums dvēseles apmierinājumam tiek prasīts ne tikai atzīt Dievu, bet arī gribēt kopā ar Dievu, rīkoties pēc dievišķiem nolūkiem. Bet tam mums ir vajadzīga garīga bāze audzināšanai. Par šo audzināšanas garīgo bāzi es arī gribētu runāt nākamajās dienās.

Novērojot bērna dzīvi, ir jājūt, cik nepieciešama ir garīga izpratne, garīgi uzskati, lai lietišķi izsekotu, kas dienu no dienas notiek ar bērnu, ar bērna dvēseli, ar bērna garu. Mums ir jādomā, cik ļoti bērna dzīve pašās pirmajās dienās un nedēļās ir atšķirīga no bērna dzīves vēlāk, no pieaugušā dzīves. Mums ir jāatceras, cik daudz miega ir nepieciešams bērnam pirmajā dzīves laikā. Mums ir jāuzdod jautājums: kas notiek mijiedarbībā starp garu un ķermeni, ka bērnam pirmajā dzīves laikā ir nepieciešamas gandrīz 22 stundas miega? Par tādām lietām mūsdienu filozofija, arī šodienas dzīves prakse runā tā, ka saka: nu, bērna dvēselē jau nevar pilnībā ieskatīties, tāpat kā nevar ieskatīties dzīvnieka dvēselē vai kāda auga iekšējā dzīvē. Tur esot cilvēka izziņas robežas.

Tie garīgie uzskati, kuri ir domāti šeit, nesaka: te ir cilvēciskās izziņas robežas, tie saka: ir jāizceļ no cilvēka dabas dziļumiem tik daudz izziņas spēka, lai mēs iegūtu iespēju, ka, tāpat kā mēs apskatām cilvēka acs iekārtojumu, kā fizioloģiski apskatām cilvēka ausi, tāpat varam novērot arī visa cilvēka – ar viņa ķermeni, dvēseli un garu – esamību un attīstību.

Ja parastajā dzīvē mums tieši tagadnes dabaszinātniskās audzināšanas dēļ šādas izziņas spēju nav, tad mums tās ir jāizveido. Tādēļ man būs ar jums jārunā par to atziņu veidošanu, kuras var sniegt īstenu ieskatu bērna dzīves iekšējā saaudumā. Gūt šādas atziņas spiež katrs novērojums, kas bez aizspriedumiem pievēršas dzīvei.

Mēs redzam bērnu. Uzlūkojot viņu ārēji, mēs faktiski neatrodam nekādus izšķirīgus attīstības punktus bērna dzīvē laikā no piedzimšanas līdz apmēram 20 gadu vecumam. Mēs visu uztveram kā nepārtrauktu attīstību.

Tā tas nav cilvēkam, kurš ir apgādāts ar atziņām, par kurām es runāšu nākamajās dienās, kad viņš novēro bērna dzīvi. Viņam bērns, pamatā ņemot, iekšēji ir pilnīgi cita būtne līdz apmēram 7, 8 gadu vecumam, kad sākas zobu maiņa, nekā bērns ir vēlākajā dzīvē no zobu maiņas līdz apmēram 14, 15 gadu vecumam, sasniedzot dzimumbriedumu. Un mums tiek uzdotas bezgalīgi nozīmīgas mīklas, ja mēs mēģinām pa īstam iedziļināties bērna dzīvē un uzdodam jautājumu: kā garīgi-dvēseliskais strādā ar bērnu līdz zobu maiņai? Kā garīgi-dvēseliskais strādā ar bērnu, kad mums viņu ir jāaudzina, jāmaca pamatskolā, sākumskolā? Kā mums pašiem tad darboties kopā ar garīgi-dvēselisko?

Piemēram, mēs redzam, kā bērna pirmajā dzīves posmā līdz zobu maiņai instinktīvi – instinktīvi bērnam, instinktīvi arī bērna apkārtnē – tiek izveidota valoda. Mūsdienās par to domā visdažādākajos veidos, es šodien nerunāšu par vēsturisko valodas izcelšanos, bet tikai par to, kā īstenībā bērns mācās runāt, vai viņam zināmā mērā ir tāds instinkts saprast skaņas, kuras viņš dzird sev apkārt, vai arī pastāv kāda cita kopsakarība ar apkārtni, dziņa attīstīt runu. Ja uzmanīgāk ieskatās bērna dzīvē, tad var pamanīt, ka visa runāšana, mācīšanās runāt balstās uz tā atdarināšanu, ko bērns ar savām maņām novēro savā apkārtnē, novēro neapzināti. Visa bērna dzīve līdz 7 gadu vecumam ir nemitīga imitēšana no tā, kas norisinās apkārt. Tajā acumirkļi, kad bērns kaut ko uztver, vai tā būtu kāda kustība, vai skaņa, bērnam no visas viņa iekšējās būtības rodas dziņa veikt iekšēju žestu, dziņa izjust līdzīgu to, kas tiek uztverts.

Mēs saprotam bērnu tikai tad, ja apskatām viņu tā, kā vēlāk lielam cilvēkam apskatām acis vai ausis. Bērns viss ir maņu orgāns. Asinis rit cauri viņa organismam vēl daudz dzīvīgākā veidā nekā tas ir vēlāk. Un tieši ar smalkas fizioloģijas palīdzību mēs pamanām, uz kā balstās mūsu maņu orgānu, piemēram, acu veidošanās.

Acis attīstās no tā, ka iesākumā cilvēka pašos pirmajos dzīves gados tajās dominē asinis, asins cirkulācija. Tad vēlāk maņās arvien vairāk un vairāk pārsvaru gūst nervu dzīve, un attīstība no asins cirkulācijas uz nervu dzīvi ir cilvēka maņu dzīves attīstība. Var attīstīt sev smalkas novērošanas dotības, lai spētu novērot, kā pakāpeniski cilvēkā asins dzīve pāriet nervu dzīvē.

Bet kā tas ir ar atsevišķu maņu, tā tas ir arī ar visu cilvēku. Bērnam ir tik daudz jāguļ, jo viņš viss ir maņu orgāns, jo viņš vēl nevar panest ār pasauli ar visu tās žilbinājumu, visām skaņām. Tāpat kā acij ir jāaizveras, kad iespīd žilbinoša saules gaisma, tā maņu orgānam bērnam – jo viss bērns ir maņu orgāns – ir jānoslēdzas pasaulei, bērnam ir daudz jāguļ; jo tad, kad viņš ir nostādīts pretī pasaulei, viņam ir jānovēro, iekšēji jārunā. Katra valodas skaņa rodas no iekšēja žesta.

Tas, ko es šeit saku no garīgās izziņas, tas mūsdienās, gribētos teikt, ir pilnīgi pierādāms arī dabaszinātniski. Ir izdarīts dabaszinātnisks atklājums – atļaujiet, tā kā šis atklājums ir man sekojis visu manu dzīvi, izteikt personisku piezīmi, ka šis dabaszinātniskais atklājums ir tikpat vecs kā es, tas tika izdarīts gadā, kad es piedzimu – šī dabaszinātniskā atklājuma būtība ir tajā, ka cilvēka runa balstās smadzeņu kreisās deniņu rievās izveidošanā. Tā tiek plastiski izveidota smadzenēs. Bet šī izveidošanās pati pilnībā notiek bērna vecumā pēc tās plastikas, par kuru es runāju. Un, ja mēs apskatām visu kopsakarību, kāda pastāv starp labās rokas un labās plaukstas žestiem, kas parasti dominē bērniem – par kreīļiem man būs vēl jārunā, ciktāl viņi izturas kā vispārēji; viņi ir izņēmums; bet tieši viņi ir pierādījums, kā tas, ko nozīmē mācīšanās runāt, ir saistīts līdz pat sīkākajai detaļai ar labās rokas un labās plaukstas žestiem – tad jūs redzēsiet, kā asins, nervu un smadzeņu rievās iekšēji noslēpumainā kopsakarībā no žesta caur apkārtnes imitāciju veidojas runa.

Ja mums būtu smalkāka fizioloģija, nekā tā šobrīd ir, tad mēs atklātu katram vecumam ne tikai pasīvo, bet arī aktīvo. Šis aktīvais ir īpaši rosīgs tajā lielajā maņu orgānā, kāds ir bērns. Tādēļ bērns dzīvo savā apkārtnē tā, kā vēlākajā dzīvē apkārtnē dzīvo mūsu acis. Mūsu acis ir īpaši izceltas ārā no vispārējās galvas organizācijas, atrodas, gribētos teikt, īpašos ārējos iedobumos, lai varētu dzīvot līdzīgu ār pasaules dzīvei. Bērns tāpat dzīvo līdzīgu ār pasaulei, dzīvo pilnībā ār pasaulē, vēl nav sevī, vēl nejut sevī, bet pilnībā dzīvo ār pasaulē.

Mēs pilnīgi attaisnoti mūsu civilizācijā attīstām izziņu, kas ir tā saucamā intelektuālā izziņa, kas pilnībā dzīvo mūsos. Mēs domājam tā aptvert ār pasauli. Bet visas domas, idejas, vienīgi uz kurām un uz kuru loģikas mēs balstām savu izziņu, taču pilnībā dzīvo mūsos. Un bērns dzīvo pilnībā ārpus sevis. Vai mēs drīkstam iedomāties, ka ar savu intelektuālo izziņu jēkad tiksīm klāt tam, ko ār pasaulē pārdzīvo bērns, kurš pilnībā ir maņu orgāns? To mēs nekad nedrīkstam iedomāties. To mēs drīkstētu sagaidīt tikai no tādas izziņas, kas var pilnībā iziet no sevis, kas pilnībā iegremdējas tā būtībā, kas dzīvo un izzūd. Šāda izziņa ir tikai intuitīvā izziņa, nevis intelektuālā, ar kuru mēs paliekam sevī, kur mēs par katru ideju jautājam: vai tā ir loģiska? – tā ir izziņa, ar kuru gars nolaižas pašas dzīves dzīlēs, tā ir intuitīva izziņa. Mums ir apzināti jāapgūst intuitīvā izziņa, tikai tad mēs kļūsim tik praktiski, lai varētu ar garu rīkoties tajā, kam ir jānotiek ar bērnu viņa pirmajos dzīves gados.

Bet tad, kad bērns pamazām ir izgājis cauri zobu maiņai, kad to zobu vietā, kas vēl bija mantoti, stājas zobi, kuri ir ieguvuši savu formu no pirmā dzīves posma, tad visā bērna dzīvē iestājas tas, ka viņš viss vairs nav tikai maņu orgāns, bet nododas kaut kam dvēseliskākam, ne tikai katram ārējam maņu iespaidam. Tieši tad bērnam iestājas obligātais izglītības vecums, ir jāsāk iet skolā, viņam ir jāsāk no apkārtnes uzņemt ne tikai to, ko viņš novēro, bet arī to, kas novērotajā dzīvo. Bērnam iestājas tas vecums, kuram galvenokārt ir jābūt balstītam autoritātē, kurā bērns dzīvo attiecībā pret savu audzinošo un mācošo apkārtni.

Neļausimies tādām ilūzijām, ka bērns starp 7 un 14 gadu vecumu, kad mēs viņu uzrunājam, nesadzird mūsu uzskatus, spriedumus, kas izskan katrā teikumā. Ja mēs spiežam bērnu saklausīt šos spriedumus, kas izskan katrā teikumā, tad mēs viņam mācām kaut ko tādu, kas piederas tikai vēlākam vecumam. Tas, ko bērns prasa no mums pēc savas būtības, ir tas, lai viņš varētu mums ticēt, lai viņam varētu būt instinktīva sajūta: te man blakus ir kāds, kurš man kaut ko saka. Viņš var

to teikt, jo ir tā saistīts ar visu pasauli, ka var to teikt. Viņš man ir starpnieks starp mani un visu Kosmosu. Tāda ir bērna attieksme, dabiski, ne jau vārdos izteikta, bet instinktīva pret citiem cilvēkiem, proti, pret viņu audzinošajiem un mācošajiem cilvēkiem. Tie viņam ir starpnieki starp dievišķo pasauli un viņu pašu savā nevarībā. Un tikai tad, ja audzinātājs apzināsies, ka viņam ir jābūt pašsaprotamai autoritātei, ka viņam ir jābūt tam, kuru bērns var uzlūkot virs sevis pilnīgi pašsaprotamā veidā, tikai tad viņš būs audzinātājs.

Tādēļ mēs valdorfskolā mācībās un audzināšanā esam atklājuši, ka audzināšanas jautājums galvenokārt ir skolotāju jautājums: kādam ir jābūt skolotājam, lai viņš varētu būt pašsaprotama autoritāte, starpnieks starp dievišķo pasaules kārtību un bērnu?

Par ko tad bērns ir kļuvis? Vecumā starp 7 un apmēram 14, 15 gadiem bērns no maņu orgāna ir pilnībā pārtapis dvēselē, viņš vēl nav gars, vēl nav tāds, kurš galveno vērtību piešķirtu loģiskām kopsakarībām, intelektuālajam; tas viņu iekšēji dvēselē pārkaulotu. Bērnā 7 līdz 14 gadu vecumā daudz lielāka nozīme ir tam, ja mēs spējam viņam kaut ko iemācīt mīlestības pilnā veidā, nevis kaut ko pierādīt. Daudz lielāka vērtība ir tam, ka mēs kādu mācību cauraužam ar sirsni, ar izjūtām, nevis ar loģiku; jo bērnam vēl nav vajadzīga loģika, bērnam esam vajadzīgi mēs, mūsu cilvēcība.

Tādēļ mēs valdorfskolā tieši tautskolas vecumā starp 6, 7 un 14 gadiem galveno vērtību piešķiram tam, lai skolotājs spētu bērnam visu, kas piederas šim cilvēka dzīves posmam, iemācīt ar māksliniecisku mīlestību un mīlestības pilnu mākslu. Jo tajā balstās audzināšanas māksla, kas te ir domāta – ir jāpazīst cilvēks, ir jāzina, ko no mums attiecībā uz audzināšanu un mācībām prasa katrs dzīves posms: ko prasa pirmie gadi? Kas tiek prasīts līdz 7 gadu vecumam? Kas ir vajadzīgs tautskolas vecumā? – Pavisam citādi mums ir jāaudzina bērns, jāļauj viņam iemantot savas cilvēciskās atziņas, līdz 10 gadiem, pavisam citādi savukārt no 10 līdz 14 gadiem. Ka mēs savā dvēselē varam dzīvīgi uztvert bērna būtību katrā atsevišķā viņa dzīves gadā, katrā nedēļā, tas ir tas, kam ir jāveido audzināšanas garīgā bāze.

Un tā mēs varam teikt: kā bērns savas dzīves pirmajos gados ir imitators, atdarinātājs, tāpat tagad viņš ir sekotājs, tāds, kurš dvēseliski attīstās pēc tā, ko ir spējis dvēseliski pārdzīvot. Maņu orgāni tagad ir kļuvuši patstāvīgi, un dvēsele savā būtībā bērnam tikai tagad īstenībā ir uzņirusi. Ar šo dvēseli mums ir jāapietas bezgalīgi maigi, skolotājam un audzinātājam ļoti pamazām un palēnām jānonāk intīmā kontaktā ar to, kas norisinās bērna dvēselē katru dienu.

Šodienas ievadrunā es gribētu norādīt tikai uz vienu: piemēram, katram bērnam obligātajā skolas vecumā, apmēram starp 9. un 11. gadu ir kāds kritisks punkts, tas ir punkts, ko audzinātājs nedrīkst palaist garām nepamanītu. Šajā vecumā starp 9. un 11. gadu katram bērnam, ja viņš ir normāli attīstījies, ir punkts, kad viņa dvēseles priekšā uzņirst jautājums: kā man rast savu vietu šajā pasaulē? – Nedrīkst iedomāties, ka šis jautājums tiek uzdots tā, kā es to tikko izteicu. Jautājums parādās nenoteiktās sajūtās, neapmierinātās sajūtās; jautājums parādās tā, ka bērns jūt lielāku vajadzību pieķerties kādam pieaugušajam, varbūt šis jautājums parādās arī tā, ka izpaužas kā stipra iemīlēšanās kādā pieaugušajā. Bet mums ir jāprot pareizā veidā novērot, kas norisinās bērnam šajā kritiskajā punktā. Pēkšņi viņš sajūtas vientuļš. Pēkšņi viņš meklē, kam pieķerties. Līdz šim viņš autoritāti pieņēma kā pašsaprotamu. Tagad viņš sāk jautāt: kas tad īsti ir ar šo autoritāti? – Vai šajā mirklī tiek atrasti pareizie vārdi vai nē, no tā ir ārkārtīgi daudz kas atkarīgs visai cilvēka vēlākajai dzīvei.

Tāpat kā ir ārkārtīgi svarīgi, lai ārsts, kad viņš novēro kādu bērnu slimību, zinātu, kas norisinās organismā, tie ir attīstības procesi, kam nozīme ir ne tikai bērnam – ja mēs nerīkosimies pareizā veidā ar bērnu, tad cilvēks to sajūtīs vēl sirmgalvja vecumā – tāpat mums ir jāapzinās: tas, ko mēs bērnam ierosinām kā priekšstatus, sajūtas, gribas impulsus, tas nedrīkst būt ietverts stingos jēdzienos, kurus bērnam būtu tikai jāievēro, jāiemācās; tiem priekšstatiem, tiem sajūtu impulsiem, ko mēs bērnam sniedzam, ir jādzīvo, tāpat kā dzīvo mūsu locekļi. Bērna roka ir maziņa. Tai ir patstāvīgi jāattīstās: mēs nedrīkstam to ierobežot. Bērna priekšstati, dvēseliskā attīstība ir maziņa



un maiga. Mēs nedrīkstam to iespīest asās kontūrās, it kā pieņemot, ka bērns būdams pieaudzis pēc 30 gadiem, staigās vēl ar tiem pašiem priekšstatiem. Mums priekšstatus, ko mēs mācām bērnam, ir jāveido tā, lai tie varētu augt. Valdorfskolai nav jābūt skolai, bet gan sākumskolai, jo katrai skolai ir jābūt sākumskolai tai lielajai skolai, kas katram cilvēkam ir viņa paša dzīve. Mums īstenībā skolā nav jāmacās tādēļ, lai zinātu, bet gan mums ir jāmacās skolā, lai mēs spētu vienmēr mācīties no dzīves. Tas ir tas, kam ir jābūt pamatā, gribētos teikt, garīgi-fizioloģiskai pedagoģijai un didaktikai. Ir jābūt apjēgai un izjūtai, ka tas, ko dzīvīgi māca bērnam, ir kas tāds, kas var iesniegties arī vēlākajā vecumā. Jo tas, kas ir izveidots bērņā, dažreiz bērņa dvēseles dziļumos izturas tā, ka to nepamana. Vēlāk dzīvē tas atklājas. Var izmantot tādu ainu, tikai šai aintai ir jābalstās patiesībā: ir cilvēki, kuri noteiktā dzīves vecumā labvēlīgi iedarbojas uz saviem līdzcilvēkiem. Viņi spēj – ja atļausiet to tā izteikt – nest svētību. Tādi cilvēki ir. Viņiem nemaz nav jārunā, viņiem tikai ir jābūt klāt ar savu svētījošo personību. Cilvēku parasti nenovēro visu viņa dzīvi, citādi tiktu ievērots sekojošais: kā šādi cilvēki, kuri vēlāk spēj svētīt, ir audzināti un mācīti bērņībā, varbūt apzināti, varbūt instinktīvi. Viņi ir audzināti tā, ka būdami bērņi ir iemācījušies godināt, ka viņi būdami bērņi ir iemācījušies lūgt (skatīt lūgšanas) šī vārda aptverošā nozīmē, skatīties uz kaut ko augstāku – tad viņi var gribēt uz leju. Ja cilvēks vispirms ir iemācījies skatīties uz augšu, godināt, būt autoritātes ietvertam, tad rodas iespēja svētīt, darboties uz leju, pašam kļūt par autoritāti, par pašsaprotamu autoritāti.

Tās ir lietas, kam ir jādzīvo ne tikai kā principiem, bet kam ir pilnībā jāpāriet skolotājā, visā viņa būtībā, no galvas nemitīgi ieplūstot rokās, lai viņš rīkotos no gara, ne tikai domātu no gara, šīm lietām ir jākļūst dzīvām skolotājā.

Kā tas viss var būt no 7 līdz 14 gadu vecumam visās klasēs, to es gribētu tad attēlot nākamajās dienās. Bet pirmām kārtām es šodien gribēju izteikt to, kam savā veidā ir jābūt ne tikai dzīves uzskatam, bet iekšējai dzīvei audzināšanas garīgajai bāzei. Tikai tad, kad cilvēks ir pārvarējis autoritāti, kad ir iestājies dzimumbriedums un šādā veidā cilvēks fizioloģiski ir ieguvis pavisam citas attiecības ar ārpasauli nekā agrāk, tikai tad viņš arī dvēseliski un miesiski, ķermeniski visaptverošākajā nozīmē iemanto pavisam citādas attiecības ar ārpasauli nekā tās bija agrāk. Tikai tagad cilvēkā mostas gars. Tikai tagad cilvēks visā runātajā meklē spriedumu, loģiku. Tikai tagad mēs varam cerēt, ka varam cilvēku audzināt un mācīt, apelējot pie viņa intelekta. Tas ir ārkārtīgi svarīgi, lai mēs, kā tas mūsdienās ir tik ļoti iemīļoti, apzināti vai neapzināti nereflektētu pāragri uz intelektu.

Un tomēr, ja tagad jautājam: kas darbojas bērņā, kad mēs redzam, kā viņš, pakļaujoties autoritātei, mācās to, kam ir jāvada un jāvirza viņa dvēsele? – Nu, bērns neieklausās, lai loģiski pārbaudītu to, ko mēs sakām. To, kas iedarbojas uz bērņa dvēseli, kas dvēseliski veido un stiprina miesisko, to bērns uztver neapzināti, viņš to uztver kā sava veida inspirāciju. Un tikai tad, ja mēs saprotam šo neapzināto, brīnumaino inspirāciju, kas valda visā bērņa dzīvē no 7 līdz 14 gadu vecumam, ja mēs spējam iedarboties šajā nemitīgajā inspirētībā, tad mēs varam audzināt. Bet tam mums savukārt ir jāiegūst garīgas atziņas un intuīcijai jāpievieno inspirāciju.

Un ja nu esam tikuši tiktāl, ka bērns ir sasniedzis 14 gadu vecumu, tad varam izdarīt savdabīgu atklājumu. Ja mēs bērnam to, ko nu viņam būtu jāuztver loģiski, tieši loģiski arī mācām, tad bērnam kļūst garlaicīgi; iesākumā viņš klausās, ja mēs visu izveidojam šādā veidā loģiski; ja jaunajam zēnam un jaunajai meitenei ir tikai jāseko mūsu loģikai, tad viņi drīz nogurst. Mums pašiem kā skolotājiem šajā dzīves vecumā ir vajadzīgs vēl kaut kas bez plikas loģikas. To mēs varam novērot.

Nesim tādu pētnieku, kurš pilnībā dzīvo ārējā dabā, kā, piemēram, *Ernst Haeckel*. Viņš pats ārkārtīgi interesējas par visu, ko viņš redz mikroskopā, ko veido. Ja tas tiek pārnestas uz skolēniem, viņi to iemācās, bet nevar attīstīt tādu pašu interesi. Mums kā skolotājiem ir jābūt vēl kaut kam citam, nekā ir bērņiem. Ja bērns līdz ar dzimumbriedumu laužas uz loģiku, tad mums sevī ir jānes tēlaino, imagināciju. Ja mēs paši to, ko mums ir jāiemāca jaunajiem cilvēkiem, spējam iepludināt bildē, tēlā, tā lai šīs bildes kā augstākā mākslā, bildes par pasauli un tās vērtību un jēgu,

ja mēs klausītājiem, audzināmajiem un mācāmajiem sniedzam šādas bildes un ļaujam pēc tām attīstīt loģiku, tad viņus aizrauj tas, kas mums ir sakāms.

Tātad mēs trešajā dzīves posmā esam atkarīgi no imaginācijas, tāpat kā vispirms no intuīcijas un inspirācijas. Un tad mums ir jāmeklē tā garīgā bāze, kas mūs, ja gribam kļūt par skolotājiem, varētu padarīt spējīgus strādāt pēc imaginācijas, inspirācijas un intuīcijas, rīkoties ar garu, ne tikai domāt garu.

Tas ir tas, ko es gribēju pateikt ievadam.

## OTRĀ LEKCIJA

Gara, dvēseles un intelekta raksturojums. Gars, radošais princips, redzams augošajā bērņā. Intelekta spoguļattēla raksturs.

Gara pieredzes vēsturiskie ceļi. Jogas ceļš: radošā gara izjušana elpošanā. Iekšēja domāšanas un elpošanas saistīšana. Modernais izziņas ceļš: tukšuma, kailu domu tēlu izjušana. Dzīvošana līdz dabai, ieniršana ārpusaules lietās ved pie reālām imaginācijām.

Vakar man tika pateikts, ka dažas lietas vakardienas apskatos bija grūti saprotamas, proti, grūtības radušās ar vārdu „spirituāls” un „spirituālā izziņa” lietošanu. Tas mani pamudina šodien nedaudz mainīt paredzēto tēmu un iesākumā iztirzāt tieši vārdus „gars” un „spirituālā dzīve”, kas nedaudz aizved prom no mācīšanas un audzināšanas tēmas. Bet no tā, ko es dzirdēju par vakardienas lekciju, es varu secināt, ka mēs nākamajās dienās varēsim saprasties labāk, ja es šodien iztirzāšu tēmu gars, dvēsele, miesa. Gan jau radīsies iespēja to, kas faktiski bija paredzēts šodienai, izklāstīt nākamajās dienās.

Bet vienlaikus izklāsts, kam tad ir jāseko šodien, prasa kļūt teorētiskākam un runāt idejās un jēdzienos. To es lūdzu šodien pieņemt; nākamajās dienās tad atkal būs labāk. Tad es nebūšu vairs tik briesmīgs, lai mocītu jūs ar idejām un jēdzieniem, bet gan varēšu izpelnīties jūsu labpatiku ar faktiem.

Vārds „gars” tā pasaules uzskata un tās dzīves uztveres ietvaros, no kā šeit tiek runāts, un arī vārds „spirituāls” parasti netiek uztverts pietiekami dziļi. Kad tiek izrunāts vārds „gars”, to bieži mēģina salīdzināt, piemēram, ar vārdu „intelektualitāte” vai kaut ko tamlīdzīgu, vai kaut ko līdzīgu tam, ko apzīmē ar angļu vārdu „mind”. Tikai tas, ko es šeit domāju ar vārdu „spirituāls” un ar vārdu „gars”, tomēr ir kaut kas pilnīgi cits. To nekādā gadījumā nedrīkst sajaukt ar visām tām lietām, ko ar „gars” un „spirituāls” iedomājas visādas mistiskas, fanātiskas vai māņticīgas, sektantiskas kustības; bet tas ir kaut kas pilnīgi cits nekā intelekts vai tas, ko apzīmē ar vārdu „mind”.

Ja mēs varam sev radīt patiesu ieskatu, nepastarpinātas, faktiskas atziņas par to, kas iekšēji darbojas mazajā bērņā līdz zobu maiņai, bet kas tieši nevar tikt uztverts, to var aplūkot tikai bērņa būtības izpausmēs, lai cik primitīvas mums tās šķistu, tas ir „gars” un tā ir „dvēsele”.

Parasti, kad mēs uzlūkojam dabu un cilvēka dzīvi, gars un dvēsele nekad nav acu priekšā tajā nozīmē, kā kad mēs aplūkojam pavisam maza bērņa dzīves izpausmes. Tur, kā es teicu vakar, smadzeņu plastikā, visa organisma veidošanā strādā garīgie spēki, tur strādā dvēseliskās esences. Tas, ko mēs redzam, ir bērņa dzīves izpausmes; tās mēs uztveram ar maņām. Bet tas, kas darbojas paslēpies aiz jutekliski uztveramā plīvura, ir gars, ir dvēsele; to nekad dzīvē vairs tā nevar uztvert bez īpašas dvēseliskas attīstības. Tādēļ mums ir jāsaka: gars iesākumā parastajai uztverei ir kaut kas pilnīgi nezināms. Dvēsele augstākais atklājas parastajās uztverēs. Bet mums to ir jāsaņū, jāsaņū cauri uztverei, aiz tās.

Ja es drīkstu izmantot kādu salīdzinājumu, lai tas būtu skaidrāks, bet ne izskaidrojumam, tad gribētos teikt: kad mēs runājam, mēs runājam tā, ka vārdi veidojas no līdzskaņiem un patskaņiem. Ievērojiet lielo atšķirību starp līdzskaņiem un patskaņiem runā. Līdzskaņi skaņu noapaļo, padara to asu, padara to par pūstu skaņu, par viļņveida skaņu, atkarībā no tā, vai mēs skaņu formējam ar vienu vai otru orgānu, ar lūpām, ar zobiem.

Patskaņi rodas pavisam citādi. Patskaņi rodas tā, ka mēs cauri runas orgāniem zināmā veidā vadām gaisa plūsmu. Mēs nenoapaļojam; mēs skaņas substanci veidojam vokāli. Ja gribam salīdzinājumu, varam teikt: patskaņi mums dod mums substanci, vielu. Līdzskaņi plasticē to, ko kā substanci dod patskaņi.

Ja mēs tagad šajā nozīmē, kā te ir domāts, runājam par garu un dvēseli, tad ir jāsaka: gars ir runas līdzskaņos, dvēsele ir runas patskaņos. Kad bērns sāk teikt A, tajā ir kaut kas no apbrīna, dvēseles saturs. Šis dvēseles saturs nepastarpināti dzīvo mūsu priekšā. Tas plūst no A.

Kad bērns izdod skaņu E, tajā ir kaut kas no klusas dvēseles antipātijas. Tas atraujas, pakāpjas atpakaļ no tā, kas rada iespaidu. Tajā ir kaut kas no dvēseliskas antipātijas, kas izpaužas ar E. Apbrīns: A – antipātija: E – dvēseliskais vokālisms.

Kad tiek veidots kāds līdzskanis, notiek noapaļošana, tiek izveidots vokālais. Kad bērns saka ma-ma, kur A ir divas reizes, tur izdzīvo tas, kas tādā kā palīdzības meklēšanas žestā izpaužas no mātes nākošajā. A būtu tas, ko bērns jūt un sajūt pret savu māti, M ir tas, ko viņš gribētu, lai mamma dara. Un tā šajā ma-ma izpaužas visas bērna attiecības ar māti dvēselē un garā. Tā mēs dzirdam runu, mēs dzirdam tajā ar maņām uztveramo, bet mēs nepamanām, kā runā slēpti izpaužas dvēsele un gars. Runā to dažreiz vēl ievēro. Visā cilvēkā to vairs neņem vērā. Redz cilvēka ārējo veidolu. Tajā tāpat ir ietverts dvēseliskais un garīgais, tāpat kā runā. Bet to vairs neņem vērā.

Bet cilvēki to ievēroja kādreiz sensenos laikos, kad neteica: iesākumā bija gars – tas būtu tolaik šķītis pārāk abstrakti – bet gan teica: iesākumā bija vārds –, jo vēl bija dzīva sajūta par to, ka gars slīd runas viļņos. Šis gars ir tas, kas pēc savām īpašībām šeit tiek apzīmēts kā spirituālais, garīgais, kā tas, kas neparādās mūsu intelektā, arī ne tajā, ko apzīmē ar „mind”. „Mind” un „spirit” ir atšķirīgi jēdzieni, tikpat atšķirīgi, kā mana personība, kad es te stāvu, te būtu spogulis, un es redzētu sevi spogulī, tajā ir spoguļattēls. Šis spoguļattēls izdara tās pašas kustības kā es, tas izskatās man līdzīgs, bet tas neesmu es; tas atšķiras no manis ar to, ka tas ir attēls, bet es esmu realitāte. Gars valda slēptajā. Intelektā gars ir tikai kā spoguļattēls. „Mind” ir gara spoguļattēls. „Mind” var parādīt, ko gars dara, „mind” var izdarīt gara kustības, bet „mind” ir pasīvs. „Mind” var attēlot, kad man kāds iesit, „mind” pats nevar izdarīt sitienu. Gars ir aktivitāte. Gars vienmēr ir darbība. Gars ir radošs. Gars ir absolūti produktīvais. „Mind”, intelekts ir attēls, absolūti pasīvais, tas ir tas, ko vēlākajā dzīvē mēs nesam sevī, lai saprastu pasauli. Ja intelekts, ja „mind” būtu darbīgs, mēs nevarētu saprast pasauli, jo „mind” ir jābūt pasīvam, lai caur to varētu tikt saprasta pasaule. Tas nemitīgi izmainītu pasauli, aptaustītu to, ja būtu darbīgs. Tas ir gara pasīvais attēls.

Un tā mums ir jāsaka: kā mums ir jāpavērš skats no spoguļattēla uz cilvēku, ja gribam nonākt pie realitātes, tāpat mums ir jāmeģina, ja mēs patiešām gribam meklēt garu un dvēseli, no neproduktīvi pasīvā nonākt pie produktīvi aktīvā.

To cilvēki ir meklējuši, kopš pastāv cilvēces attīstība. Un es gribētu šodien parunāt par dažiem šo meklējumu ceļiem, lai mēs saprastos tajā, ko īstenībā nozīmē gars un dvēsele, kad es te par to runāju.

Garū mēs kā pieauguši cilvēki iesākumā uztveram tikai tā spoguļattēlā kā intelektu, kā „mind”, kā saprātu, sapratni. Dvēseli mēs uztveram tikai tās izpaušmēs, tās atklāsmēs. Dvēselei mēs stāvam tuvāk nekā garam, bet arī dvēseli mēs neuztveram tās pilnajā iekšējā aktivitātē. Mēs to uztveram dvēseles atklāsmēs; garu tikai attēlā – bildē vairs nav nekā no realitātes – dvēseli tās atklāsmēs. Ko mēs pārdzīvojam kā sajūtu, kā antipātiju, kā simpātiju, ko mēs pārdzīvojam kā vēlmi, kā kaislību, tas balstās dvēseliskajā; bet mēs neuztveram to, kas mūsos ir dvēsele.

Kas mūsos ir dvēsele? Nu, es varbūt varu norādīt uz to, kas mūsos ir dvēsele, ja es atšķiru to, ko mēs paši pārdzīvojam, no tā, kas mūsos tiek izdarīts, lai mēs kaut ko pārdzīvotu.

Ja mēs ejam pa mīkstu augsni, tajā paliek mūsu pēdu nospiedumi. Nāk kāds cits, redz mūsu pēdu nospiedumus – vai viņš teiks: tur zem zemes ir zināmi spēki, kuri augšnes virsmu ir izformējuši tā, ka tā ir pieņēmusi tādas ieliektas formas? Tā neviens neteiks. Kāds sacīs: te kāds ir gājis.

Materiālistiskais dvēseles uzskats saka: es atklāju smadzenēs rievās, smadzenēs ir nospiedumi. – Arī zemē paliek nospiedumi, kad es esmu tur gājis! – Nu nāk materiālistiskais uzskats un saka: tur iekšā smadzenēs ir spēki, kuri ir izveidojuši šīs krokas. – Nepareizi! Dvēsele veido šīs krokas, tāpat kā es atstāju nospiedumus zemē, un tikai caur to, ka smadzenēs ir krokas, es uztveru dvēselisko. Es dvēselē uztveru kādu sajūtu. Iesākumā dvēsele ir slēptajā. Tā ir izveidojusi krokas manā ķermenī. Ja es uztaisu kādu ļoti asu kroku, tas man dara sāpes, tas sāp. Es neuztveru to, ko es tur esmu izdarījis vispirms; to es varu izdarīt arī pēc tam. Bet, arī neredzot, ko es daru, es uztveru sāpes. Tā zināmā mērā dvēsele iegriež manā ķermenī iespaidu, slēpti. Iedarbību es uztveru kaislībās, simpātijā un tā tālāk, iedarbību atklāsmē no tā, ko dvēsele dara. No gara attēlu, no dvēseles atklāsmi.

Dvēselei mēs stāvam tuvāk. Bet mums ir stingri jāpieturas pie tā, ka garu vai dvēseli ir jāmeklē dziļāk nekā „mind” jeb intelektu, jeb sapratni, jeb saprātu.

Lai gara un dvēseles jēdzienus padarītu vēl skaidrākus, es tagad gribētu nedaudz pievērsties kaut kam vēsturiskam – šajā ziņā mani ļoti bieži pārprot, tādēļ es lūdzu mani šodien nepārprast – lai izskaidrotu, bet nevis lai apgalvotu, ka mums, lai nonāktu pie gara, pie dvēseles, vēl šodien būtu jādara tāpat, kā tas ir ticis darīts senākajos laikos. Bet mūsdienu metode, kā nonākt līdz garam un dvēselei, tiek vieglāk saprasta, ja pievēršas arī vēsturiskajam.

Mēs 20.gadsimtā nemaz vairs nevaram darīt tā, kā tas pirms gadu simtiem vai pat pirms gadu tūkstošiem ir ticis darīts senajā Indijā, lai nonāktu līdz garam. Mēs arī vairs nevaram to darīt tā, kā tas tika darīts pirms Golgātas mistērijas fakta. Mēs dzīvojam kristietības attīstības laikā. Bet mēs varam saprasties attiecībā uz garu un dvēseli, ja atskatāmies uz senākajiem veidiem, ja mēs burtiski uztveram, cik spirituālo cilvēku ceļš uz garu un dvēseli ir atšķirīgs no tikai intelektuālo cilvēku ceļa.

Ja mēs ar šodienas vispārējo laika apziņu gribam tikt skaidrībā paši par sevi, ko mēs tad darām? Mēs pārdomājam, mēs nodarbinām savu intelektu. Arī ja mēs gribam tikt skaidrībā par dabu, ko mēs tad darām? Mēs veicam eksperimentus un eksperimentos nodarbinām savu intelektu. Visur notiek intelektuāla darbība. Senajos laikos pie gara un dvēseles mēģināja nonākt pavisam citādi. Tad mēģināja – es gribētu izcelt divus piemērus no daudziem, kurus es varētu minēt – nonākt pie gara un dvēseles sensenos laikos, austrumos ar tā saucamo jogas metodi. Joga – kad mūsdienās izrunā šo vārdu, tas ļoti daudzus cilvēkus izraisa klusas šausmas, jo vēsturiski īstenībā ir zināmas tikai vēlākās jogas metodes, kuras lielā daļā balstās cilvēka egoismā, kuras grib ārējā pasaulē iegūt kaut kādu varu. Senākās jogas metodes, kuras mūsdienās faktiski vairs var tikt atklātas ar spirituālās zinātnes metodēm, ne ar ārējās zinātnes metodēm, bija ceļi, pa kuriem cilvēks devās pie gara. Uz kā tie balstījās? Tie balstījās tajā, ka cilvēks no zināma instinkta teica: tikai ar pārdomāšanu mēs nevaram nonākt līdz garam. Mums ir jādara kaut kas, kas daudz vairāk parādā mūsos darbību, aktivitāti, nekā tikai pārdomāšana. Mēs varam stāvēt kaut kur ārpus pasaules, spēlēt skatītāju, mūsos norisināsies domāšana. Mēs neveicam nekādas pārmaiņas paši sevī, kas būtu mums uztveramas.

Jogs meklēja daudz reālāku norisi, reālāku procesu sevī, nekā to meklējam mēs šodien, ja gribam iepazīt garu. Ja mēs ar savām šodienas fizioloģiskajām zināšanām sev jautājam: kas notiek laikā, kad mēs intelektualizējam? – Nu, kaut kas notiek mūsu nervu sistēmā, mūsu smadzenēs un tajā, kas caur nerviem pieder pie smadzenēm pārējā organismā. Bet tas, kas notiek nervos, nekad

nevarētu notikt, ja kāda cita daudz uztveramāka darbība nesajauktos ar norisēm mūsu smadzenēs. Nepārtraukti no piedzimšanas līdz nāvei mēs ieelpojam, aizmuram elpu, izelpojam. Kad mēs ieelpojam, ieelpotais gaiss nonāk visā mūsu organismā. Elpošanas grūdiens caur muguras smadzeņu kanālu tiek novadīts uz galvas smadzenēm. Mēs elpojam ne tikai ar plaušām, mēs elpojam arī ar smadzenēm. Mūsu smadzenes nepārtraukti ir kustībā. Elpošana, ieelpa, elpas aizture, izelpa caurviļņo smadzenes un dzīvo mūsu galvas smadzenēs. Tas norisinās – mūsdienās mums pilnīgi neapzināti – pats no sevis. Jogs teica: te cilvēkā kaut kas norisinās, ko es gribu apzināties. Tā viņš elpoja nevis parastajā veidā neapzināti, bet gan elpoja anormāli; viņš citādi ieelpoja, citādi aizmurēja elpu, citādi izelpoja. Tādējādi viņš sāka apzināties elpošanas procesu. Un, kas mums paliek pilnīgi neapzināts, tas viņam norisinājās pilnā apziņā, viņam to izzinot, izjūtot. Un tā viņš pakāpeniski sajuta, kā smadzenēs elpošana sasaistās ar to, kas kā materiāla darbība ir pamatā domāšanai, intelektualizēšanai. Viņš meklēja šo saistību starp domāšanu un elpošanu, un galu galā uztvēra, kā doma, kas mums ir kaut kas abstrakts, uz elpošanas viļņiem kustas cauri visam ķermenim. Tur doma nebija tikai smadzenēs, tikai plaušās vai tikai sirdī, tur doma nonāca katrā pirkstu galiņā. Tad varēja izjust, reāli jūtot elpošanas pulsēšanu sevī, kā caur cilvēka elpošanu viņā ir radošais gars: „Un Dievs iepūta cilvēkam dzīvības elpu, un kļuva par vienu dvēseli.” Ne tikai iesākumā iepūta dzīvības dvašu, Viņš nemitīgi to iepūš elpošanā. Un tieši elpošanas procesā, nevis domāšanā, nevis intelektuālajā procesā, mēs kļūstam par dvēseli. Mēs jūtam sevi kā būtņi, ja jūtam domas uz elpošanas viļņiem caurpulsējam visu mūsu ķermeni. Redziet, tad domas, gars vairs nebija kaut kas intelektuāls, kaut kas abstrakts, nodalīts; tad to sajuta, izjuta visā ķermenī; tad savu cilvēku sajuta kā gara radītu. Redziet, tas bija darbīgais gars.

Intelektualitātē mums ir pasīvais, nevis aktīvais gars. Mūsdienās, jo tagad mēs esam citādi organizēti, mēs vairs nevaram šo jogas procesu atdarināt; to mums arī nav jādara. Jo, kāds bija joga mērķis? Viņa mērķis bija sajukt, kā viņa domāšanas process sasaistās ar elpošanas procesu, un viņš sajuta sevi kā cilvēku elpošanas procesā, kas tad bija viņa atziņa. Viņš domas sasaistīja ar cilvēku intīmāk, nekā mēs to darām mūsdienās. Bet mūsu cilvēciskais progress balstās tajā, ka mēs pašas domas esam daudz vairāk atraisījuši, atbrīvojuši, padarījuši daudz intelektuālākas, nekā tas bija tolaik, kad bija jogas metodes ziedu laiki. Ar tādu domāšanas sistēmu, kādu bija izveidojuši senie indieši, kad bija jogi, nekad nevarētu izdarīt Kopernika, Galileja, Faradeja, Darvina utt. atklājumus. Tiem bija nepieciešama doma kā tikai tēls, intelektualitāte. Un visa mūsu civilizācija balstās tajā, ka mēs vairs neesam tādi, kādi bija tie, kuri veidoja jogas filozofiju. To parasti pārprot, kad es iztirzāju šīs lietas. Kāds iedomājas, ka es gribu cilvēkus vest atpakaļ pie jogas filozofijas. Par to nav ne runas! Es gribu pilnībā skatīties uz lietām tā, kā uz tām ir jāskatās Kopernika, Galileja, Faradeja laikmetā. Mums ir jāreķinās ar to, ka mūsu rietumzemju civilizācija ir kļuvusi dižena caur intelektualitāti. Bet vienlaikus mums ir jāsaprot citādi nekā tiem, kuri sajuta senajā Indijā, mums ir jāsaprot arī citādāk nekā tiem, kuri mūsdienās grib nodarboties ar jogu. Mūsdienās pie tā ir jāķeras pavisam citādāk, pat garīgāk, nekā to darīja senajā Indijā. Tā kā tam ir jānotiek garīgāk, un tā kā mūsdienās garu īpaši nemīl, tad arī šo jauno metodi īpaši nemīl. Mūsdienās ir ērti, vismaz šķiet ērti, izdarīt jogas elpošanas vingrinājumus, lai atrastu ceļu uz garīgo pasauli. Bet tas nav tas ceļš, pa kuru modernajam cilvēkam būtu jānonāk pie garīgā. Nē, modernajam cilvēkam vispirms reiz ir jāpārdzīvo, jāizjūt visu to, kas tīrā intelektuālismā var tikt uztverts kā nereāls, kā tēls, cilvēkam reiz ir jāpārdzīvo visas tās ciešanas, kas tajā pastāv, ka saka: man domājot, esot tikai intelektuāli darbīgam eksperimentā vai kādā citā novērojumā, es dzīvoju tukšumā, tikai tēlā. Tad es esmu attālinājies no reālā.

Tas, ko es šeit pasaku, šķiet maz; tas ir daudz attiecībā uz iekšējo pārdzīvojumu. Ja reiz pārdzīvo, izjūt, ka visa domāšana, kas norisinās intelektuālajā, ir ireāla, tikai tēls, tad izjūt to pašu, ko fiziski izjūt kā bezsamaņu, dvēselē. Bezsamaņa attiecībā pret realitāti. Izziņa īstenībā nenāk no tā, ka pieņem: es varu domāt, un tādēļ varu pārdomāt par visām lietām; izziņa nāk no tā, ka saka: kaut arī es pārdomātu par visām lietām ar tēlu domām, kādas man ir, es nebūtu nekas cits kā būtne

bezsamaņā. Jogi meklēja savu cilvēku elpošanā. Mums kā modernajiem cilvēkiem ir jāpazaudē savu cilvēku bezsamaņā, kuru mēs sajūtam attiecībā pret domu-tēlu, intelektuālo. Tad mums ir jāspēj pateikt: tagad mēs nevadāmies pēc iekšējā, kā to darīja jogi, pēc elpošanas procesa, tagad mēs vadāmies pēc ārējā, uzlūkojam katru augu, uzlūkojam katru dzīvnieku, uzlūkojam katru cilvēku un dzīvojam līdzī ārējam.

Savā grāmatā „Kā sasniedz augstāko pasaulu atziņas?” es esmu aprakstījis, kā to dara, kā augu uzlūkot ne tikai ārēji, bet gan izseko līdzī katrai tā norisei, tā lai domāšana pilnībā izrautos no tēlainās dabas, un ietu līdzī ārpusaules reālajai dzīvei. Augā ir jāiedziļinās, lai sajustu, kā smaguma spēks lejā saknēs iet zemē, kā ziedu spēks attīstās uz augšu. Ir jāizdzīvo līdzī ziedēšanai, augļu nešanai. Ir pilnībā jāienirst ārējā pasaulē. Tur tiek pieņemts no ārējās pasaules. Tad atkal atmosfā kā no bezsamaņas. Bet tad vairs nerodas tikai abstraktas domas, tad rodas imaginācijas. Tad rodas tēli. Un šajos tēlos, kuri rodas, no materiālisma viedokļa vairs nav saskatāma nekāda izziņa. Tad saka: izziņai ir jānorisinās abstraktos, loģiskos jēdzienos. Jā, bet ko lai dara, ka pasaule neizriet no abstraktiem loģikas jēdzieniem! – Ja pasaule būtu mākslas darbs, piemēram, tad mums būtu to jāuztver mākslinieciski, nevis loģiski, tad loģika pastāvētu tikai tam, lai mēs sevi varētu disciplinēt. Bet no pasaules mēs ar loģiku tad nesaprastu neko.

Tā mums ir jāienirst lietās. Kur jogs iegremdējās sevī, tur mums ir jāiet ārā, jāmēģina tā sasaistīties ar visām lietām, un tad mēs patiešām iegūstam to pašu, tikai dvēseliskākā, garīgākā veidā. Kad mēs savus jēdzienus, idejas, to, kas ir tikai intelektuāls, esam caurāduši ar realitāti, mēs savukārt sajūtam, kā mūsos gars ir kļuvis radošs.

Tad mēs varam izjust līdzī, kas reāli iedarbojas bērņā. Tur nedarbojas tas, ko mēs izpildām sevī kā „mind”. Tas nebūtu radošs mazā bērņā. Tas novestu tikai pie tā, ka mēs apmaldītos. Bet tas, pie kā mēs nonākam tikko aprakstītajā radošajā veidā, ir tas, kas darbojas bērņā, kā otrie zobi atdarina pirmos zobus, kas beidz darboties plastiski līdz ar 7 gadu vecuma sasniegšanu.

Redziet, jūs tagad varētu teikt: jā, bet skolotājs taču nevar uzreiz kļūt par gaišredzīgu cilvēku. Viņš taču nevar tā uzreiz attīstīt visas šīs metodes! Kā tad mums tikt galā ar skolu un mācībām, ja priekšnosacījums ir tik komplicēts ceļš, lai nonāktu līdzī garam?

Tas nav vajadzīgs. Pasaulē var būt tikai daži cilvēki, kuri šādā veidā attīsta augstākās atziņas. Pārējiem ir vajadzīgs tikai veselīgs saprāts un veselīgi uzskati. Viņi to, ko šie atsevišķie atklās, atradīs ar savu veselīgo saprātu un veselīgajiem uzskatiem. Tāpat kā ne jau katrs var novērot Venēras kustību Saules priekšā, tas arī notiek pārāk reti, astronomi to var tieši tajā laikā, kad tas ir redzams, bet vai tādēļ nebūtu jēgas runāt par Venēras kustību uz Saules fona, ka ne katrs to ir novērojis? To, kas tiek novērots, kā tiek novērots, var saprast. Tāpat tas ir arī garīgajā pasaulē. Tas tikai nē daudz ir mūsdienu egoisms, kas visu tūdaļ grib pats.

Bet ir arī cits ceļš, lai padarītu auglīgu, lietderīgu to, kas ir spirituāls. Es to gribētu atkal padarīt uzskatāmu ar piemēru. Pieņemsim, ka es mācu kādu bērnu 9, 10 gadu vecumā. Es gribu bērnam izskaidro nemirstību, cilvēka dvēseles nemirstību. Lai cik skaistus filozofiskus iztīrājumus es liktu priekšā, bērns neko neapjēgs. Viņu nekādi neaizraus tas, ko es tā piedāvāšu. Bet ja es saku: mīļais bērns, paskaties, kā no kūniņas izšķīlas tauriņš, kā viņš izlido no kūniņas, tad tu to tēlaini vari pielietot cilvēkam. Paskaties uz cilvēka ķermeni, tas ir kā tauriņa kūniņa. Tāpat kā no tauriņa kūniņas izlido tauriņš, tā dvēsele, kad pienāk nāves stunda, izlido no ķermeņa. Tikai tauriņš ir redzams, dvēsele ir neredzama.

Es gribu šo tēlu tikai ieskicēt. Bet šo ainu es liktu priekšā bērnam. Es varu gūt divējādu pieredzi, kad to izmantoju. Es varu atrast skolotāju, kurš vai kura iztīrā bērnam šo ainu, un bērns no tā negūst neko. Bērnam varbūt ir ļoti skaists tēls, bet dvēselei, kurai tieši ir jātieks sasniegtai, viņš neko nav guvis. Cits skolotājs vai cita skolotāja arī iztīrā šo ainu, varbūt ar tiem pašiem vārdiem, pieņemsim, un bērns ir iegūvis ārkārtīgi daudz. Bērņa dvēsele ir pilnībā atplaukusī.

Kur tad ir atšķirība? Atšķirība ir tā, ka pirmais skolotājs vai skolotāja ir briesmīgi gudri, bezgalīgi gudri. Tādēļ viņi saka sev: jā, tik gudrs cilvēks taču neticēs, ka kūniņa un tauriņš ir tēls;

es to izstāstīšu tikai tādēļ, ka bērns vēl ir dumjš. Bērns ir dumjš, es esmu gudrs. Es izklāstu bērnam kādu ainu. Gudro skolotāju, kura priekšā ir dumjais bērns, kuram viņš izklāsta gudro ainu, bērns nesaprot. Jūs variet būt droši, ka šis skolotājs netiks saprasts! Cits skolotājs vai skolotāja paši tic šai bildei. Viņi saka sev: dievišķā pasaules kārtība, lai mēs varētu izprast nemirstību, pati ir ielikusi dabā šo tēlu. Tā nav tādēļ, lai mēs to varētu atklāt, bet gan mēs atklājam šo tēlu. Radošais garīgums dabā rada mums šo tēlu, lai mēs šai tēlā varētu saskatīt nemirstību. Dievs pats ir uzgleznojis mums šo bildi. Mēs ticam šim tēlam, tāpat arī bērnam būtu jātic. Un bērnam ir viss, kas viņam ir nepieciešams, tikai tādēļ, ka mēs paši nesakām: mēs esam gudri un bērns ir dumjš – bet gan mēs sakām: bērns piedzimstot ir ienesis pasaulē ļoti gudru garu. Bērns ir gudrs. Viņa gars tikai vēl nav pamodies. Ja mēs nevaram viņu pamodināt, tad mēs esam dumji, nevis bērns.

Ja mums kaut reizi var rasties doma, ka bērns īstenībā slēpti ir gudrs un mēs acīmredzami esam dumji, un mūsu uzdevums attiecībā pret bērnu, mācoties no bērna, ir kļūt gudriem, tad mēs ar savām mācībām atstāsim iespaidu uz bērnu.

Un tad, ja tas ir noticis, tad mums pirmajā piemērā ar skolotāju, kura vai kurš uzskata sevi par gudru, esam redzējuši intelektuālā darbību, un otrajā piemērā – gara darbību, kas ir iekšēji dzīvīga, kas sasaistās ar lietām un kas var iedarboties arī tad, ja nav gaišredzīga uzskata par garu. Tur gars ir darbīgs. Tad darbojas ar garu, ja pats tic savam tēlam. Ja tam netic, bet veido tēlu tikai no gudrības un tikai intelektuāli, tad ar savu intelektualitāti un „mind” stāv ārpus realitātes, tad tas ir tikai spoguļattēls. Spoguļattēli neiedarbojas, spoguļattēli ir neaktīvi. Spoguļattēli ir tikai pasīvi. Gars ir produktīvs, gars ir radošs. Un mums pirmām kārtām, lai darbotos garā, ir jāatrod ceļš uz radošo.

Un tā mēs nonākam uz dvēseliskā darba ceļa, mums iestrādājoties imaginācijā, sekojot garam, tā mēs pakāpeniski nonākam garīgajā. Mums tikai vispirms ir jāsaņem intelektuālā bezsamaņa, bezspēcība, tad mēs nonākam spirituālajā.

Laiks ir pagājis, tādēļ šodien ir jābeidz. Es tad rīt atļaušos raksturot vēl vienu citu ceļu uz garīgo un tad turpināt mūsu pedagoģiskos apskatus. Jau vakar izskanēja pamudinājums precīzāk izskaidrot jēdzienus. Es lūdzu to pieņemt kā nepieciešamību, lai mēs varētu saprasties. Tad jau drīz, kad es būšu izklāstījis askēzes ceļu pretstatā jogas metodei, beigsies šī briesmīgā spēle, un mēs varēsim ienirt audzināšanas ceļos.

## TREŠĀ LEKCIJA

Vēl viens ceļš uz garīgu izzīni: askēze. Tās metamorfoze modernajā garazinātnē. Cilvēka organisma trīsdaļīguma idejas biogrāfisks atskats. Domāšana, jušana un gribēšana to attiecībās pret nervu sistēmu, ritmisko sistēmu un vielmaiņas-locekļu sistēmu.

Tam, kas vakar bija sakāms par senākiem garīgās izzīņas ceļiem, man šodien ir jāpievieno vēl viena ceļa piemēru, kurš tiek iests, izmantojot askēzi šī vārda plašākajā nozīmē. Līdz ar to es raksturošu ceļu, pa kuru mūsu laikos iet ir vēl neiespējamāk, nekā pa ceļu, kuru es aprakstīju vakar. Mūsu laikos, mūsu civilizācijā cilvēkos arī valda cits noskaņojums, citi ieradumi, nekā tajos laikos, kad kādreiz augstākās spirituālās atziņas meklēja ar askēzes palīdzību. Un tādēļ mums tieši tāpat, kā jogas ceļu mūsdienās ir jāaizstāj ar kaut ko garīgāku, dvēseliskāku, arī askēzes ceļu modernajam cilvēkam ir jāaizstāj ar kaut ko citu. Bet mēs varēsim vieglāk saprasties par to, kas ir domāts ar moderno ceļu uz spirituālo dzīvi, ja veidosim savus jēdzienus pēc tā, ko īstenībā gribēja tāda metode, kāda bija askēze.

Askēze būtiskajā sastāv no zināmiem vingrinājumiem. Šie vingrinājumi gan var iesniegties arī dvēseliskajā un garīgajā jomā. Bet es gribētu šobrīd pirmām kārtām apskatīt, kā tika veikti šādi vingrinājumi, lai zināmā veidā izslēgtu ķermeni uz zināmu laiku no cilvēciskajām izjūtām. Un tieši izslēdzot ķermeni tika izsaukti pārdzīvojumi spirituālajā pasaulē. Šo vingrinājumu būtība bija tāda, ka ķermenis zināmā mērā tika trenēts, lai to padarītu spējīgu, caur ciešanām, sāpēm, atmiršanu, ko tam bija jāpacieš, iemācīties panest sāpes zināmā mērā pārāk neuzbudinoties dvēselē, iemācīties panest fiziskas ciešanas, neienirstot ar visu dvēseli šajās fiziskajās ciešanās. Šajā nomērdēšanā, tiecoties pēc zināmas cilvēka ķermeņa izturības, rēķinājās ar to, ka, ja ķermeni arvien vairāk zināmā mērā paralizē, tad tajā uzaust, atbrīvojas garīgais, ko varētu novest līdz zināmai tiešai uztverei, tiešam pārdzīvojumam. Tāda nu ir, kaut arī mūsdienās šādu metodi nevar ieteikt, pieredze, ka tādā pašā mērā, kādā cilvēka organisms kā fizisks veidojums tiek paralizēts, tādā pašā mērā cilvēkam tiek atļauts uzņemt sevī garīgi-dvēselisko būtību. Garīgais – tas vienkārši ir fakts – kļūst uztverams, kad fiziskais savā darbībā tiek apspiests.

Es gribētu izskaidrot, ko īstenībā gribu pateikt, ar kādu salīdzinājumu. Paskatīsimies uz cilvēka aci. Cilvēkam ir acis, lai tās cilvēkam būtu starpnieks gaismas uztverei. Kā cilvēka acs var padarīt cilvēkam uztveramu gaismu? Tādējādi – es tagad izteikšos nedaudz tēlaini – ka tā negrib neko pati sev. Tajā acumirkļī, kad acs iekšēji grib kaut ko pati sev, teiksim, acumirkļī, kad organismā, dzīvības darbība acī kļūst pārāk dzīvīga, kad tā tad, piemēram, iestājas necaurspīdīgums, lēcas vai acs ķermeņa sacietēšana, kad acs tā tad no pašai dziedzības pāriet savtīgumā, tad acs vairs nav kalpotājs cilvēka būtībai. Acij nevar būt nekādu pretenziju pastāvēt pašai priekš sevis. Tas, dabiski, ir domāts relatīvi, bet visam, ko grib izteikt, taču ir jātieks izteiktam nedaudz absolūtā veidā. Dzīve pati to padara relatīvu. Tā mēs varam sacīt: acs pateicas par savu caurspīdīgumu gaismai tam apstāklim, ka pati sevi nodala no cilvēciskās būtības, ka tā ir nesavtīga.

Ja mēs gribam ieskatīties garīgajā, spirituālajā pasaulē – ieskatīšanās, dabiski, ir domāta dvēseliski-garīga – tad mums zināmā mērā viss mūsu organisms ir jāpadara par aci. Mums ir nevis fiziski, kā tas ir ar aci, bet dvēseliski-garīgi visu mūsu organismu jāpadara caurspīdīgu, dvēseliski-garīgi caurspīdīgu. Tas vairs nedrīkst būt šķērslis mūsu saskarei ar pasauli.

Es pilnīgi noteikti tagad neteikšu, ka mūsu fiziskais organisms, ar kuru mēs dzīvojam, būtu kaut kā slims, kā slima būtu acs, ja tā gribētu dzīvību pati sev. Tā, kā mēs dzīvojam parasto dzīvi, visam mūsu organismam ir pilnīga taisnība, tas ir pilnīgi normāls. Tam ir jābūt necaurspīdīgam. Mēs vēl redzēsim turpmākajās lekcijās, ka mūsu organisms parastajā dzīvē nevar būt nekāda acs, ka tam ir jābūt necaurspīdīgam. Mēs ar savu parasto dvēselisko dzīvi balstāmies savā organismā caur to, ka tas ir necaurspīdīgs, lai ne jau vienmēr, kad paskatāmies apkārt, mūsu priekšā pavērtos visa Kosmosa garīgā pasaule. Tā tad parastajai dzīvei tas ir pilnīgi pareizi, tas ir normāli, ka mūsu organisms ir necaurspīdīgs. Bet garīgo pasauli ar to izzināt nevar, tāpat kā ar aci, kas ir slima ar



glaukomu, nevar izzināt gaismu. Un ar to, ka mūsu organisms tiek nomērdēts ar ciešanām, ar sāpēm, ar to pārvarēšanu, tas kļūst caurspīdīgs. Un caur to tiešām paveras iespēja, tāpat kā acij, kad tā kļūst sevī pilnīgi caurspīdīga, paveras iespēja uztvert gaismas pasauli ap sevi, tā visam organismam paveras iespēja uztvert visu gara pasauli ap sevi, ja mēs organismu šādā veidā padarām caurspīdīgu.

Tas, ko es tikko attēloju, ir tas, kas senākos laikos, no kuriem ir cēlušies svarīgākie reliģiskie uzskati, kuri kā tradīcija ir nonākuši līdz mūsu laikiem, ne jau kā tagadnes cilvēces pašas atklājumi, noveda pie tās ķermeniskās askēzes, kuru es tikko mēģināju padarīt jums uzskatāmu.

Mūsdienās mēs šo askēzi nevaram atdarināt. Senākos laikos tas bija vispārējs cilvēka noskaņojums, ja kāds tiecās pēc izziņas, ja gribēja saklausīt, kas notiek pārjutekliskajās, spirituālajās pasaulēs, tad kļuva par vientuļnieku, kurš nošķīrās no dzīves. Tā bija vispārēja ticība, ka nevar neko izzināt no cilvēka, kurš dzīvo pilnu dzīvi, ka tas, kas ir jāuzzina no garīgajām pasaulēm, var tikt iemantots tikai vientuļībā, ka cilvēkam, kurš grib iegūt zināšanas, atziņas, ir jākļūst citādam, nekā parastie cilvēki.

Mūsdienās ar saviem dzīves uzskatiem mēs vairs nevaram tā domāt. Mēs tiecamies ticēt tikai tiem cilvēkiem, kuri dzīvē stāv uz abām kājām, kuri spēj likt lietā savas rokas citu cilvēku labā, kuru dzīve ir kaut ko vērtā, kuri strādā, spēj rīkoties, kuri zina, kā dzīve norisinās. Tā vientuļība, kas senākajos laikos tika uzskatīta par augstāku zināšanu priekšnosacījumu, mūsdienās vairs neder kā uzskats. Mūsdienās, ja mēs gribam kādam cilvēkam ticēt, mums priekšā ir nepieciešams darbīgs cilvēks, kurš nevis paslēpjas no dzīves, bet tieši ir iekšā tajā ar pilnu krūti. Tādēļ ir pilnīgi neiespējami attīstīt to pašu noskaņojumu pret izziņu, kas reiz noveda pie askēta, lai no viņa uzzinātu, kas notiek dievišķi-garīgajā pasaulē.

Šo iemeslu dēļ mūsdienās, nemērdējot savu ķermeni ārēji ar askēzi, mums caurredzamību ir jātiecas rast pašā dvēseliski-garīgajā. To mēs spējam. Mēs to varam tādējādi, ka attīstām asus jēdzienus, asas idejas no mūsu gadsimtiem senās dabaszinātniskās attīstības. Mēs varam vingrināt un skolot savu domāšanu ar šo dabaszinātnisko attīstību. Tas, ko es tagad saku, nav vērst pret intelektuālo. Intelektuālajam visur ir jābūt bāzei, asai domāšanai ir jābūt pamatam. Bet uz šīs intelektuālātes, uz šīs asās domāšanas tad ir jāceļ tas, kas ievēd garīgajā pasaulē.

Mūsdienās ir ārkārtīgi viegli pieprasīt, ka cilvēkam ir jābūt skaidrai domāšanai. Es neko neiebilstu pret skaidru domāšanu. Skaidra domāšana laikmetā, aiz kura ir gadsimti kopš Kopernika, Galileja veikuma, skaidra domāšana, gribētos teikt, ir pašsaprotama. Žēl tikai, ka tā vēl nav kļuvusi pašsaprotama lieta plašam cilvēku lokam. Bet, pamatā ņemot, ir viegli domāt skaidri, ja domāšana to sasniedz uz papildītas, saturīgas domāšanas rēķina. Tukšām domām ir viegli būt skaidrām. Bet visai mūsu attīstībai pamatā ir jātiec luktām papildīti skaidrām domām, saturīgi skaidrām domām.

To pašu, ko ar nomērdēšanu, fiziskā organisma paralizēšanu sasniedza senais askēts, mēs iesākumā sasniedzam tādējādi, ka zināmā mērā saņemam rokās paši savu dvēselisko attīstību, piemēram, noteiktā savas dzīves laika posmā sev pajautājot: kādi ir mani paradumi? Kādas ir manas īpašās īpatnības? Kādi ir mani netikumi? Kādas ir manas simpātijas, antipātijas? – Un kad tas viss pilnīgi skaidri ir uzrakstīts dvēseles priekšā, ir jāmēģina iesākumā kādā vienkāršā, ļoti vienkāršā punktā iztēloties, kā tas būtu, ja tu attīstītu cita veida antipātiju, cita veida simpātiju, citu dvēseliskās dzīves sastāvdaļu.

Šādas lietas nedrīkst uztvert viegli, jo dažreiz ir nepieciešami daudzi gadi, lai pats no sevis iemācītos darīt to, ko parasti dara dzīve. Paskatīsimies uz sevi pilnīgi godīgi. Tad mēs sacīsim: tādi, kādi mēs esam šodien, pirms desmit gadiem mēs vēl nebijām. Dvēseles iekšējais saturs, arī dvēseles iekšējā formācija ir kļuvusi pavisam citādāka. Bet kas to izdarīja, ka tas tā ir? Dzīve. Mēs pilnīgi neapzināti bijām nodevušies dzīvei. Mēs bijām iemetuši sevi dzīves straumē. Vai mēs varam kaut reizi to, ko parasti dara dzīve, izdarīt paši, vai mēs varam palūkoties, teiksim, uz to, kādiem mums vajadzētu kļūt pēc desmit gadiem, uzņemties to sasniegt, turpināt, ar dzelzs gribu pie tā strādāt, lai patiešām pie tā nonāktu. Ja mēs tātad visu dzīvi, kas ir plaša, kas ar mums strādā, apkopojam savā

paša esības mazumiņā, tad pastiprinām spēku, kas citādi ir izplatīts kā tādā dzīves jūrā, sava paša Es gribā, paši tiekam uz priekšu, paši kaut ko izveidojam no sevis, tad mēs paveicam kaut ko, ko senais askēts paveica ārēji. Viņš padarīja ķermeni vāju, lai no vājā ķermeņa spēcīgi paceltos griba un izziņa un lai vājais ķermenis kļūtu caurspīdīgs garīgajai pasaulei. Mums ir jāpadara stipru gribu, jāpadara stipru domāšanas spēku, lai tie kļūtu spēcīgāki par ķermeni, kurš turpina darīt savas lietas; tad mēs piespiežam ķermeni kļūt caurspīdīgam garīgā pasaulei. Mēs darām tieši pretējo tam, ko darīja senais askēts.

Redziet, šīs lietas es jums esmu attēlojis savā grāmatā „Kā sasniedz augstāko pasaulu atziņas?”. Bieži to, kas bija pavisam kas cits, uzlūkoja kā seno askēzi, it kā tā būtu senā askēze jaunā formā. Kurš lasa precīzi, tas atklās: tas viss ir kas pilnīgi cits, nekā bija senā askēze. Bet šo jauno askēzi, ar kuru neatraujas no dzīves un nekļūst par vientuļnieku, bet gan tieši dzīvo pilnu dzīvi, nevar izpildīt, ja pāri dotajam acumirklim nepaskatās laikā uz priekšu.

Apdomājiet, kā ir iztēloties, kāds tu varbūt būsi pēc 10 gadiem. Tātad ir jāapskata viss cilvēks laikā starp piedzimšanu un nāvi. Cilvēks dzīvo viegli tikai dotajā acumirkļī. Tas, par ko šeit ir runa, ir: mācīties dzīvot laikā, visā dzīves gājumā. Tad gara pasaule kļūs mums caurredzama, un mēs patiešām, ja mūsu ķermenis šādā veidā kļūst caurspīdīgs, redzam ap sevi garīgo pasauli.

Viss, kas, piemēram, ir rakstīts manā grāmatā „Slepenzinātnes aprises”, ir attēlots tikai uz šādu atziņu pamata, kad cilvēka miesa kļūst tik caurspīdīga, cik parasti caurspīdīgas ir acis gaismai.

Tagad jūs atkal teiksiet: jā, bet nevar taču no katra skolotāja sagaidīt, ka viņš vispirms nonāks pie šādām spirituālām atziņām, pirms sāks audzināt un mācīt. Man atkal, tāpat kā vakar attiecībā uz jogu, ir jāsaka: tas nemaz nav nepieciešams. Tas viss jau ir tieši tas, ko bērns fiziskajā mums parāda kā ziņu no garīgās pasaules, ko mums augstākajā izziņā vēl ir jāmeklē. Tā ka skolotājs, ja viņam ir īstie instinkti, ieaug tajā, lai spirituāli darbotos ar bērnu. Bet mūsu intelektuālais gadsimts daudzējādi ir novirzījies no šādas spirituālas darbošanās un ar visu darbojas tikai intelektuāli. Un tā mēs šodien esam nonākuši līdz tam, ka audzināšanā sakām: tev ir jāaudzina tā, lai bērns savā pakāpē uzreiz visu saprastu. – Jā, tā mēs ļoti viegli nonākam triviālajā, kas audzināšanas mirklī var būt ārkārtīgi ērti. Tajā acumirkļī mēs sasniedzam ļoti daudz, ja bērnam visu mācām triviāli, lai viss būtu sagatavots viņa sapratnei. Bet tas, kurš tā domā intelektuāli, nerēķinās ar visu cilvēka dzīves gājumu, tāds nerēķinās ar to, kas iznāks no kādas sajūtas, uz ko bērns tiek ierosināts, kad bērns būs izaudzis par vecāku vīru, par vecāku sievu vai sirmgalvi. Tāds audzinātājs nerēķinās ar dzīvi, tāds nerēķinās, piemēram, ar sekojošo.

Pieņemsim: man ir skaidra atziņa, ka laikā starp bērna zobu maiņu un dzimumbriedumu galvenokārt ir jābalstās uz autoritāti, ka bērnam ir nepieciešami tādi piemēri, lai viņš šiem piemēriem ticētu; tad es bērnam mācu kaut ko tādu, ka viņš man tic, jo es viņam esmu starpnieks ar dievišķi-garīgo pasauli. Viņš man tic. Viņš pieņem kādu lietu, bet vēl to nesaprot. Mēs taču nesaprotam daudzko no tā, ko esam neapzināti apguvuši bērna vecumā. Ja mēs bērna vecumā apgūtu tikai to, ko saprotam, tad mums būtu ļoti maz kas vēlākajai dzīvei. Un *Jean Paul*, vācu dzejnieks un domātājs, tad nevarētu teikt, ka dzīves pirmajos trīs gados dzīvei iemācās vairāk, nekā trīs akadēmiskos gados.

Bet padomājiet reiz, ko tas nozīmē, ja man, teiksim, 35 gadu vecumā kādā dzīves situācijā rodas sajūta: man atmiņā paceļas kaut kas, ko agrāk esmu dzirdējis no sava audzinātāja. Tad tu varbūt biji 8, 9 gadus vecs; toreiz tu no tā neko nesapрати. Bet audzinātājs tev bija godājama personība. Tu viņam ticēji. Tas ir izaudzis tavā dvēselē, tavās atmiņās. Tagad tas uzpeld. Tagad par to rodas sapratne attiecībā pret dzīvi. Tu to saproti.

Kuram no savas dvēseles dzīves dziļākā klēpja vēlākajā dzīvē var kaut kas uzpeldēt, ko tikai tad saprot, tas ir dzīves spēka avots. Tas vienmēr izskrien cauri tev kā dzīvības spēks. Tātad, ja sajūt kaut ko uzpeldam dvēselē, kas agrāk ir uzņemts aiz cieņas, autoritātes dēļ, ko tikai tagad saprot, tad tās ir lietas, kas ļoti pievērš mūsu uzmanību tam, ka, ja mēs gribam pareizi audzināt, tad

ir jārēķinās ne tikai ar doto mirkli, bet gan ar visu dzīvi. Un uz to mums ir jāmērķē ar visu, ko mums bērnam ir jāamāca.

Man tika pateikts, ka vakar šoku esot radījusi aina, kā bērnam iemācīt jēdzienu, kā cilvēks var izprast nemirstību. Es neteicu neko par „mūžību”, bet gan par „nemirstību”. Es teicu: tiešai uzskatāmībai tas izriet no ainas, kā tauriņš izlido no kūniņas. Šo bildi nevajadzētu uzskatāmi skaidrot vairāk kā to, kas pēc tam tika pievienots par dvēseles iznākšanu no fiziskās miesas.

Iebildums pret to ir tas, kas ar šo ainu jau ir nokārtots; jo šī aina tika izklāstīta tieši tādēļ, lai atspēkotu iebildumu, ka tauriņa izlīšana no kūniņas neesot pareizais nemirstības jēdzienam. Loģiskā nozīmē tas, dabiski, nav nekāds pareizais jēdziens. Bet runa ir tieši par to, kādu jēdzienu bērnam būtu jāiemāca, kādu ainu mums būtu jārada bērna dvēselē, lai tai pārāk agri neliktu sākt spriest loģiski. No tā, kas kā tēls bērnam 8, 9 gadu vecumā – mēs runājam par šo vecumu, nevis, ka tādā veidā kaut ko būtu jāamāca filozofam – tiek pasniegts, tad tikai vēlāk izaug tas, kas ir pareizais nemirstības jēdziens.

Tātad galvenais tajā visā ir Kas, dzīvīga esamības aptveršana. Tas ir tas, ko mūsu intelektuālajā laikā ir tik ārkārtīgi grūti apjēgt. Tas taču ir pašsaprotami, ka mums bērnam ir jāamāca kaut kas cits, nevis tieši tas, kas no tā iznāks vēlākajā dzīvē, citādi būtu nepareizi bērnu raksturot kā neveiklu, dīdīgu, kas tā, protams, ir, ja mēs raksturojam pieaugušu cilvēku. Tam, kurš skatās uz dzīvi, tur ir ne tikai mazi un pieauguši bērni, bet gan bērnišķīgi un pieauguši priekšstati un jēdzieni. Un ir jāskatās tieši uz dzīvi, nevis uz jau pieaugušā esamību, ja grib būt un kļūt par patiesu audzinātāju un skolotāju.

Man tā šķiet likteņa labvēlība, ka Emīla Molta Štutgartē dibinātās valdorfskolas vadība man tika uzticēta tikai 1919.gadā, kad šī skola tika nodibināta. Jo, kaut gan es jau agrāk biju daudz nodarbojies ar audzināšanu un mācīšanu, man tomēr jāuzskata, ka tik liels audzināšanas un mācīšanas uzdevums, kāds bija valdorfskola, agrāk nebūtu bijis man paveicams tādā pašā veidā, kā man šķiet – dabiski, tas ir domāts relatīvi, līdz zināmai pakāpei – mēs ar to varam tikt galā kā Štutgartes valdorskolotāju kolēģija. Un tas tā iemesla dēļ, ka pirms tam es nebūtu uzdrošinājies veidot tādu skolotāju kolēģiju, kas spētu vadīties pēc tādas cilvēka izziņas, tas nozīmē, ka arī bērna izziņas, kā tas ir bijis tagad šajos gados. Jo katrai patiesai pedagoģijai, katrai patiesai didaktikai, kā jau es teicu, ir jābalstās tieši cilvēka izziņā. Bet tam vispirms ir jārada iespēju, lai būtu iespējams lietiski iedziļināties cilvēka būtībā. Un attiecībā uz šo iedziļināšanos cilvēka būtībā man – ja drīkstu pieminēt ko personīgu – pirmie uzskati attīstījās pirms apmēram 35 gadiem.

Tie bija spirituāli uzskati par cilvēka būtību, par cilvēka attīstību. Es saku spirituāli, nevis intelektuāli uzskati. Bet ar garīgām patiesībām dzīvē iet citādi nekā ar intelektuālām. To, kas izprasts intelektuāli, kas, tā sacīt, ir „pierādīts”, to var arī paziņot pārējiem cilvēkiem, jo tur viss ir gatavs, kad loģika ir gatava. Garīgas patiesības nav gatavas, kad gatava ir loģika. Garīgas patiesības ir tādas, kam vispirms ar cilvēku ir jāiet cauri dzīvei, lai tās izveidotos pilnībā. Un tādēļ es nekad nebūtu uzdrošinājies zināmas patiesības par cilvēka būtību, kādas man atausa pirms 35 gadiem, arī izrunāt. Šīs lietas pirmo reizi izrunāt es uzdrošinājos savā grāmatā „Par dvēseles mīklām” pirms dažiem gadiem. Starp šo lietu pirmo koncepciju un izklāstīšanu pasaulei pagāja vairāk kā 30 gadi. Kāpēc? Tā iemesla dēļ, ka uz šīm patiesībām ir jāpalūkojas no dažādiem dzīves vecumiem, tām vispirms ir jāiziet cauri dažādiem vecumiem. Ko kā spirituālas patiesības formulē jauns cilvēks 23 vai 24 gadu vecumā, to pavisam citādi izjūt un pārdzīvo 35 vai 36 gadu vecumā, citādi 45 vai 46 gados. Un es tikai pieminu faktu – es uzdrošinājos to, kas ir vadlīnijas cilvēka izziņā paust pasaulei grāmatā tikai tad, kad man jau bija pāri piecdesmit gadiem. Tikai tad es to varēju izklāstīt arī skolotāju kolēģijai, lai tas būtu elementārais, kam ir jābūt katram skolotājam, lai viņš varētu pievērsties katram atsevišķajam bērnam.

Un tā es drīkstu sacīt: kad iznāca mana mazā grāmatiņa: „Bērna audzināšana no garazinātnes viedokļa”, es domāju, ka runāju par audzināšanu tā, kā runā cilvēks, kurš ar dažām

lietām šodienas audzināšanā nav vienisprātis, kurš šo to grib zināt padziļināti un tā tālāk. Bet toreiz, kad rakstīju šo grāmatīņu, es vēl nevarēju uzņemties kaut ko tādu, kā valdorfskolas vadīšanas uzdevumu, jo tam pirmām kārtām ir nepieciešama skolotāju kolēģija, kura vadās no tādas cilvēka izziņas, kas ir ierosināta no garīgās pasaules. Šādu cilvēka izziņu mūsdienās ir ārkārtīgi grūti izcīnīt, sasniegt. Mēs mūsdienās salīdzinoši viegli izcīnām dabas izziņu; mēs salīdzinoši viegli sagādājam uzskatus par to, kas ir organiskās attīstības noslēdzošais loceklis. Mēs sākam apakšā ar vienkāršākajām dzīvajām būtnēm, noskaidrojam, kā tās ir attīstījušās augšup līdz cilvēkam. Tad cilvēks tur ir noslēdzošais loceklis. Bet mēs zinām tikai to, ka cilvēks tur stāv kā organiskās radīšanas noslēdzošais loceklis. Mēs neieskatāmies pašā cilvēkā. Mēs neieskatāmies viņa būtībā. Mēs tikai zinām, ciktāl cilvēks ir augstākais dzīvnieks, bet nezinām, kas cilvēks īstenībā ir, kad iemantojam atziņas par dabu, kas ir sasniegušas tik lielu pilnību, un pret ko šeit netiek pausts ne mazākais iebildums, tieši pretēji, tās ir apbrīnas vērtas. Visu mūsu dzīvi caurauž šī dabas izziņa. Bet audzināšanai ir nepieciešama cilvēka izziņa, proti, tieši praktiska cilvēka izziņa. Tāda cilvēka izziņa, kas darbojas individuāli attiecībā pret katru atsevišķo bērnu. Tam pirmām kārtām ir nepieciešama vispārēja cilvēka izziņa.

Es gribētu šodien norādīt tikai uz dažām vadlīnijām, kas man ir izrietējušas pirms vairāk nekā 30 gadiem un kuras ir tikušas liktas pamatā valdorfskolas skolotāju patstāvīgajām studijām. Te runa ir par to, ka mums ir jābūt skaidrībai par bērna dvēselisko dzīvi tieši tajā vecumā, kad bērns sāk iet skolā. Nākamajās dienās es runāšu arī par pavisam mazu bērnu audzināšanu. Bet man ir ļoti žēl, ka mēs vēl nevaram ierīkot mazo bērnu skolu, kur bērni nāktu pirms valdorfskolas, ka mums bērnus ir jāuzņem tikai 6, 7 gadu vecumā – mēs to nevaram atļauties, jo tam nav naudas. Bet ideāls, dabiski, ir dabūt bērnus audzināšanā tik agri, cik iespējams.

Kad bērni iestājas tautskolā, sākumskolā, viņi stāv mūsu priekšā kā dvēseles, tas ir, būtiskākais viņu fiziskajā attīstībā līdz zobu maiņai ir paveikts vai arī nav paveikts, atkarībā no tā, cik daudz vecāki un audzinātāji ir sapratuši instinktīvi. Tā ka mums ir jāsaka: būtiskākais fiziskajā attīstībā, kas vēlāk, protams, tiek arī turpināta – mēs to vēl redzēsim, kad es attēlošu atsevišķās audzināšanas fāzes – bet būtiskākais, pamats, līdz zobu maiņai ir dots. Tad mums ir darīšana ar bērnu kā ar dvēseli, un mums ir tā jāvada viņa dvēseliskā attīstība, lai fiziskā attīstība no tā varētu kļūt spēcīga, stipra.

Un, kad bērns pārsoļo pāri dzimumbriedumam, tad viņš iesoļo laikmetā, kad vairs nedrīkst sacīt „bērns”, kad tādā jaunie kungi un jaunās dāmas nonāk līdz rīcības brīvībai ar savu garu. Tā cilvēks soļo no miesiskā, cauri dvēseliskajam uz garīgo.

Bet garīgais, mēs to redzēsim, faktiski nav audzināms. To pasaulē ir jāatlaiz brīvībā. Garīgo cilvēks var mācīties tikai no dzīves. Sākumskolas bērnam mums ir darīšana ar bērna dvēseli. Bet dvēsele, dvēseliskais saturs izpaužas, gribētos sacīt, lielās līnijās domāšanā, jušanā, gribā. Un ja no pašiem pamatiem saprot, kā visā cilvēkā norisinās dvēseliskā dzīve domāšanā, jušanā un gribēšanā, tad tas veido pamatu visai cilvēka audzināšanai.

Protams, reizrēķins vēl nav matemātika, bet vispirms ir jāzina reizrēķinu (*vāciski – das Einmaleins – vienreizviens*), tikai tad var tikt līdz diferenciāl- un integrālrēķiniem. Audzināšanā tas ir citādāk – es nesaku, ka ar to, kas tagad tiks iztirzāts, es raksturotu kādu ārkārtīgi augstu zinātni, te tiek raksturoti pamati. Bet augstā zinātne te nevar tikt izveidota tā, kā diferenciāl- un integrālrēķini no elementārās matemātikas, bet gan tai jātiek veidoti no praktiskā pielietojuma tam, ko skolotājs vai audzinātājs dara skolā ar šīm vienkāršajām, elementārajām vadlīnijām.

Parasti, kad runā par cilvēka dvēselisko dzīvi, tad mūsu materiālistiskajā laikmetā saka, ja vispār atzīst tādu dvēseli – ir jau bijusi arī runa par psiholoģiju, dvēseles mācību, bez dvēseles – bet ja vispār vēl atzīst dvēseli, tad saka: nu, dvēsele ir kaut kas tāds, ko pieredz iekšēji dvēseliski un tā kaut kādā veidā – es tagad negribu iedziļināties filozofijā – ir saistīta ar visu cilvēka miesu. Jā, un tad palūkojoties apkārt mūsu lieliski izveidotajā psiholoģijā, tad var atklāt, ka dvēseliskā dzīve, domāšana, jušana, griba galvenokārt tiek attiecināta uz cilvēka nervu sistēmu visplašākajā

nozīmē. Nervu dzīve ir tā, kas ķermeniski atklāj dvēseles dzīvi, kas ķermeniski ir saistīta ar dvēselisko dzīvi.

Tieši tas ir tas, kas man pirms 35 gadiem atklājās kā nepareizi, kā nepareizi tiktāl, ka pieauguša cilvēka dvēseliskā dzīve – es to uzsveru īpaši, jo es nevarēju apskatīt bērnu, vispirms nesaprotot pieaugušu cilvēku – ka tikai pieauguša cilvēka dvēseliskajā dzīvē tikai domāšana, priekšstatīšanās tieši ir saistīta ar nervu sistēmu. Nervu dzīvei ir darīšana tikai ar priekšstatīšanos.

Jušana nav tieši saistīta ar nervu sistēmu, bet gan ar to, ko var saukt par cilvēka ritmisko sistēmu. Ritms, elpošanas ritms, asinsrites ritms to brīnumainajās attiecībās. Dabiski, ka skaitļi ir tikai aptuveni; tie ir tādi, ka katra cilvēkā individualizējas, bet kopumā pieaugušā cilvēkā tā lieta ir tāda, ka ir četri pulsa sitieni uz vienu elpas vilcienu. Šī iekšēji savstarpējā saistība starp elpošanas ritmu un pulsa ritmu, un šī savstarpējā saistība ar cilvēka ritmisko dzīvi plašākā nozīmē, tas veido ritmisko cilvēkā, otro dabu pretī galvas, nervu dabai. Ritmiskā sistēma izplešas arī pār to ritmu, kuru mēs izjūtam mums guļot un esot nomodā. Arī tas ir dzīves ritms, kuru mēs ļoti bieži tagadējā dzīvē padarām par neritmu, bet arī tas ir ritms. Un cilvēkā dzīvē ir vēl daudzi šādi ritmi. Cilvēka dzīve balstās ne tikai tajā, kas ir nervu dzīve, tā ir veidota arī no šīs ritmiskās dzīves. Un tieši tāpat, kā ar nervu dzīvi ir saistītas domāšanas spējas, domāšanas spēks, tā ar šo ritmisko sistēmu tieši ir saistīta jušana.

Tas nav tā, ka jušana arī tieši izdzīvotu nervu dzīvē, jušana nepastarpināti izdzīvo ritmiskajā sistēmā. Un kad mēs sākam iztēloties paši savu ritmisko sistēmu, kad mēs stādāmie priekšā savas sajūtas, tad mēs savas sajūtas uztveram kā priekšstatus caur nerviem, kā mēs ārēji uztveram gaismu, krāsas. Tātad tas notiek netieši, ka jušana ir saistīta ar nervu dzīvi. Ieši tā ir saistīta ar ritmisko dzīvi, un cilvēku vienkārši nevar saprast, ja nezina, kā cilvēks elpo, kādas ir elpošanas attiecības ar asins cirkulāciju, un kā viss šis ritms izpaužas cilvēkā, ja viņš kā bērni viegli nosarkst, ir viegli bāls, kas viss ir saistīts ar ritmisko dzīvi, bet kas savukārt nogulsņējas bērna kaislībās, bērna sajūtās un mīluma jūtās. Ja to visu nezina, kas tur tieši dzīvo ritmiskajā dzīvē, un kas tiek tikai projicēts nervu dzīvē, tā kļūstot par priekšstatus, tad cilvēku nevar izprast. Cilvēku neizprot, ja saka: dvēseliskā dzīve ir saistīta ar nervu dzīvi; jo no dvēseles dzīves tikai domu dzīve ir saistīta ar nervu dzīvi.

To, ko es šeit saku, es saku no nepastarpināta uzskata, kā tas izriet no garīgās uztveres. Šiem garīgajiem uzskatiem nav pierādījumu tādā pašā nozīmē kā tīri intelektuālajai domāšanai. Bet katrs, kurš bez aizspriedumiem uzņem šo uzskatu, var arī to pārbaudīt ar savu veselo cilvēka saprātu, un pirmām kārtām arī ar to, ko par šīm lietām saka ārējā zinātne.

Es varu droši pievienot tam, ko jau esmu pateicis: lielu daļu darba, kas man bija paveicams šajos 35 gados, kad man bija jāverificē sākotnējā koncepcija par šo cilvēka dabas iedalījumu, kā es jums tagad to izklāstu, lielu daļu laika aizņēma darbs, lai izpētītu visas fizioloģijas, citu dabaszinātņu, bioloģijas jomās, vai šīs lietas var tikt verificētas arī ārēji dabaszinātniski. Es šodien nelasītu par to lekcijās, ja man nebūtu šīs bagāžas. Un var tikt droši norādīts, ka šis tas no tā, ko es saku, mūsdienās jau ir pierādāms arī dabaszinātniski.

Tad mums kā trešā domu dzīvei un sajūtu dzīvei pievienojas arī gribas dzīve. Un arī gribas dzīve savukārt nav tieši saistīta ar nervu sistēmu, bet gan gribas dzīve ir tieši saistīta ar cilvēka vielmaiņu un cilvēka kustībām. Vielmaiņa ļoti intīmi iekšēji ir saistīta ar kustību. Ievērojiet visu to, kas iznāk no kāda cilvēka vielmaiņas, ja viņš kustas nepareizi savai locekļu sistēmai. Kustību sistēmu un vielmaiņas sistēmu es pievienoju kā cilvēka organizācijas trešo sastāvdaļu. Ar to nepastarpināti ir saistīta gribas dzīve.

Katru gribas izpausmi cilvēkā pavada īpaša vielmaiņas norišu forma. Griba ir daudz tiešāk saistīta ar vielmaiņu nekā, piemēram, domāšana. Dabiski, ka cilvēkam ir jābūt veselīgai vielmaiņai, ja viņš grib veselīgi domāt. Bet nepastarpināti domāšana ir saistīta ar pavisam citu darbību nervu sistēmā nevis darbību vielmaiņā, kamēr cilvēka griba ir nepastarpināti, tieši saistīta ar vielmaiņu. Un šī ciešā saistība ar vielmaiņu, tas savukārt ir tas, ko ir jāzina. Kad mēs uzņemam priekšstatus

paši par savu gribu, kad mēs domājam par gribu, tad vielmaiņas darbība projicējas nervu sistēmā. Tikai pastarpināti, netieši griba darbojas nervu sistēmā. Tas, kas attīstās nervu sistēmā attiecībā uz gribu, ir tikai mūsu pašu gribas darbības uztveršanai.

Un tā mēs iegūstam, ja patiešām izprotam cilvēku, attiecības starp cilvēka dvēselisko un fizisko. Domāšanas darbība dvēseliskajā atklājas fiziskajā kā nervu darbība; jušanas būtība dvēselē atklājas fiziskajā elpošanas sistēmas, asinsrites sistēmas ritmā, un tas notiek tieši, nevis netieši pa nervu sistēmas apkārtni, caur nervu sistēmu. Gribas darbība cilvēka fiziskajā dabā atklājas smalkā vielmaiņā. Ir būtiski zināt smalkos vielmaiņas procesus cilvēkā, kas cilvēkā vienmēr norisinās kā sava veida degšanas process, kad attīstās gribas darbība.

Ja ir šie jēdzieni, kurus es pagaidām varēju iezīmēt tikai dažās vadlīnijās – jūs varēsiet tikt par to skaidrībā visās detaļās pēc to pielietojuma, kas mums izrietēs nākamajās dienās – ja ir šīs elementārās vadlīnijas, tad atveras acis visam, kas parādās arī bērna dabā. Jo bērna dabā tas vēl nav tā. Piemēram, bērns viss ir maņu orgāns, faktiski viss ir galva, kā es to jau iztīrāju.

It īpaši interesanti spirituālo atziņu uzskatam ir redzēt, kā bērns izgaršo citādāk nekā pieaugušais. Pieaugušais, kurš garšu jau iesaistījis priekšstatos, izgaršo ar mēli un tad izdara slēdzienu, kāda ir garša. Bērns – tieši pašās pirmajās dzīves nedēļās – izgaršo ar visu ķermeni. Garšas orgāns viņam ir viss organisms. Viņš sagaršo ar kuņģi, viņš sagaršo vēl, kad barības sula jau ir nonākusi limfvados un pāriet visā organismā. Bērnu pilnībā caurauž garšas sajūta, kad viņš guļ pie mātes krūtīs. Tas ir tas, kas mums norāda, kā bērnu, gribētos teikt, caurstaro un caurmirdz garšas sajūta, kas ir dvēseliska, kas mums vēlāk vairs nav visā miesā, kas mums vēlāk vairs paliek tikai galvā.

Tā mēs mācāmies uzlūkot mazo bērnu, arī lielāku bērnu, ja zinām, ka vieni bērni vieglāk nosarkst, citi tai vietā nobāl, viens bērns viegli nonāk emociju varā, viegli kustina savus locekļus; viens stingri sper soļus, bet cits tikai tipina un tā tālāk. Ja mums ir šīs pamatlīnijas tā, ka mēs varam zināt, kur kaut kas slēpjas, vai nu vielmaiņas sistēmā, dvēseliski izpaužoties gribā, vai ritmiskajā sistēmā, dvēseliski izpaužoties sajūtās, vai nervu sistēmā, dvēseliski izpaužoties domāšanā, tad mēs iemācāmies novērot bērnu, tikai tad mēs zinām, kam ir jāpievērš uzmanību.

Visi zina, ka ir cilvēki, kuri pēta zināmas lietas ar mikroskopu. Viņi mikroskopā redz brīnumainas lietas; bet ir arī citi cilvēki, kuri vēl neprot lietot mikroskopu; lai cik rūpīgi viņi skatītos, viņi neko tādu neredz. Vispirms ir jāiemācās skatīties, vispirms ir jāiemācās lietot instrumentu, caur kuru skatās. Tad, kad cilvēks ir iemācījies skatīties caur mikroskopu, arī viņš ierauga atbilstošo. Cilvēkā neredz neko, ja vispirms nav iemācījies pareizi iestādīt garīgās, dvēseliskās acis uz to, kas atbilst domāšanai, kas atbilst jušanai, kas atbilst gribēšanai. Acu orientācija ir tas, ko šādā veidā vajadzētu izsaukt valdorfskolas skolotājiem. Jo vispirms skolotājiem ir jāzina, kā tas īsti ir ar bērniem, tad viņi var attīstīt pareizos uzskatus, un tad tikai no šiem pareizajiem uzskatiem var nākt tas, kas ir pareiza mācīšana. – Man bija vispirms jāizstāsta par cilvēka trīsdaļīgumu, lai mēs varētu labāk saprasties attiecībā uz atsevišķajiem faktiskajiem audzināšanas pasākumiem un audzināšanas metodēm.

## CETURTĀ LEKCIJA

Šo trīs sistēmu ritmu atšķirība. Nervu-maņu sistēmas dominējošā loma mazam bērnam. Bērns kā maņu orgāns. Atdarināšana. Pierašana. Audzinātāja noskaņojuma iedarbība. Zobu maiņa. Izskaidrošanās ar iedzimtību. Ritmiskās sistēmas dominējošā loma pēc zobu maiņas. Mācību mākslinieciska veidošana. Morālā audzināšana ar priekšzīmi. Gatavi morāles baušļi un morālā spēka veidošana. Godbijība pret bērnu, pateicība un mīlestība pret bērnu un audzinātāja profesija kā audzinātāja pamatnoskaņojums: trīs zelta noteikumi.

Varētu likties, ka tā audzināšanas māksla, par kuru te būtu jārunā, it kā gribētu aizvest no praktiskās dzīves uz kādu nomaļu, tīri spirituālu jomu, ka cilvēka attīstība it kā tiek pārāk ļoti pārcelta uz spirituālo pusi. Tas varētu tā šķist pēc tiem iztirzājumiem, ko jūs esiet no manis līdz šim dzirdējuši, kuros bija jārunā garīgo pamatu visam tam, ko audzinātājam vajadzētu apgūt kā savas izziņas pamatu. Bet tas tā ir tikai šķietami. Jo patiesībā tieši šī audzināšanas māksla, kā mērķis te pārstāvētajam pasaules uzskatam, tiecas uz vispraktiskākajiem dzīves mērķiem. Kādēļ vispirms tika runāts par garīgo cilvēkā? Jo visa runāšana par garīgo pēc šī uzskata ir virzīta uz to, lai pirmām kārtām atbildētu uz jautājumu: kā bērna, jaunieša vecumā attīstīt cilvēka fizisko organismu, rīkojoties apzināti un pareizi un vadoties no garīga pamatojuma?

Iesākumā tā varētu šķist pat liela pretruna, ka tāds garīgi orientēts pasaules uzskats attiecībā uz audzināšanas mākslu pirmām kārtām lielāko vērtību piešķir fiziskā organisma attīstīšanai. Bet šīs pretrunas atrisinājums atklāsies tādā pakāpē, kādā jūs savu uzmanību pievērsīsiet tam, kas te attiecībā uz audzināšanas tēmas īstenošanu tiks pateikts tālākajos izklāstos. Šādi pretruna izzudīs vieglāk, nekā izklāstot kādas formulas, kas šajā vietā varētu tikt dotas. Pagaidām tikai piezīmēsim, ka faktiski, kad mūsu laikos runā par audzināšanas jautājumiem, atrodas ļoti īpatnējā stāvoklī. Jo, ja uzskata, ka audzināšanas sistēmā būtu daudz ko jāreformē, tad taču faktiski ar to pasaka, ka nav apmierināts pats ar savu audzināšanu. Pamatā ņemot, tad tiek apgalvots, ka pats esi ārkārtīgi slikti audzināts. Un tad nu par spīti savai sliktajai audzināšanai, kuru pats sev piedēvē, kuru tik ļoti kritizē, domā ļoti labi zinām, kā būtu pareizi jāaudzina! Tas ir pirmais, kas ienes pretrunu visā runāšanā par audzināšanas mākslas reformēšanu.

Otrs ir kaut kas tāds, kas, kad runā par audzināšanas mākslu, vienmēr, gribētos teikt, piepilda ar vieglu kauna sajūtu. To taču klāsta kādai auditorijai. Lektors runā, kā būtu jāaudzina, ka būtu jāaudzina citādi, nekā tas patlaban ir pieņemts. Tātad faktiski vienmēr saka: jūs visi esiet ļoti slikti audzināti. Un tad apelē pie tiem, kuri ir tik slikti audzināti, lai viņi piekristu viedoklim, ka vajadzētu audzināt labāk. Tātad jau iepriekš tiek pieņemts, ka gan runātājs, gan klausītāji īstenībā ļoti labi zina, kā būtu jāaudzina, kaut gan visiem ir jājūtas pašiem esam ļoti slikti audzinātiem.

Lūk, tā ir pretruna. Bet tāda, kas ir pašas dzīves dota. Tā faktiski var tikt atrisināta ar to uzskatu par audzināšanas mākslu, kas te tiek pārstāvēts. Var ārkārtīgi labi zināt, kas pietrūkst audzināšanā, kam tur vajadzētu būt labāk tāpat, kā var zināt, ka kāda glezna ir ļoti uzgleznota, kaut arī nekad nav bijis iespēju attīstīt spējas pašam uzgleznot labu gleznu. Cilvēks taču vienmēr var uzskatīt, ka saprot, cik laba ir kāda Rafaela glezna, bet cilvēks, ja nav gleznotājs, taču neuzskatīs, ka pats varētu uzgleznot kādu Rafaela gleznu. Jā, būtu ļoti labi, ja mūsu laikos cilvēki domātu tā. Bet viņi tā nedomā par zināšanām audzināšanas mākslā, kādas viņiem varētu būt; bet gan tūdaļ sāk runāt par to, kā vajadzētu audzināt. Bet tas ir tāpat, kā kāds, nebūdam gleznotājs un arī nevarēdam tāds būt, par kādu slikti uzgleznotu gleznu tūdaļ gribētu norādīt, kā to vajadzētu gleznot labāk.

Šajos izklāstos tiks runāts no skatupunkta, ka ir ne tikai vispārēji jāzina, ko nozīmē ļoti audzināt; bet gan, ka audzinātājam un skolotājam būtu jāaptver arī tehnisko pusi, to, kas ir speciāls audzināšanas mākslā, tāpat kā māksliniekam savā mākslā. Ir jābūt sajūtai par to, ka audzināšanas un mācīšanas praktiskajai lietošanai ir jātiek uzņemtai apziņā. Tādēļ iepriekšējos izklāstos es mēģināju vispirms izskaidrot elementārās vadlīnijas virzienam uz šo varēšanu; un tagad es gribētu

turpināt šos apskatus. Jo, kas māksliniekam ir prasme novērot un rīkoties ar formu un krāsu, tas audzināšanas māksliniekam ir zināšanas par cilvēka garīgo būtību.

Var ļoti viegli teikt: cilvēks dzīvē attīstās pēc savām dotībām un pielāgojoties savai apkārtni; un viņš attīstās tā, ka viņa dzīvē pakāpeniski atklājas iedzimtie un iemantotie spēki. Bet ar to nepietiek. No iepriekšējiem apskatiem var izprast, ka cilvēks ir trīsdalīga būtne, ka viņa domāšana ir saistīta ar nervu-maņu sistēmu organismā, proti, ir saistīta ar šo sistēmu fiziskas atkarības nozīmē. Jušana ir saistīta ar ritmisko sistēmu, galvenokārt ar elpošanas sistēmu un cirkulācijas sistēmu; un gribas sistēma pamatā ir saistīta ar kustību un vielmaiņas sistēmu.

Šīs trīs sistēmas cilvēkā attīstās tā, ka katrai ir savs laika mērogs un ka katra sistēma attīstības kulmināciju katram sasniedz citā dzīves periodā. Pirmajā dzīves vecumā līdz pat zobu maiņai – es to jau izklāstīju – bērns vairāk nekā simboliskā nozīmē pilnībā ir maņu orgāns. Viņš zināmā mērā viss ir galva; visa viņa attīstība norisinās no nervu-maņu sistēmas. Tur ir izcelsme formējošajiem spēkiem visam organismam. Nervu-maņu sistēma kā galvenās lomas aktieris caurauž visu organismu; visi ārpusaules iespaidi iedarbojas caur visu organismu, kamēr vēlākajā dzīvē tie iedarbojas maņu sistēmas perifērijā fiziski, bet tālāk ķermenī tikai dvēseliski.

Gribētos teikt: nobriedis cilvēks ir organizēts tā, ka gaisma ar savu fizisko iedarbību apstājas acī, tālāk iekšā organismā iesūtot tikai sajūtu cauraustu priekšstatu par gaismu. Bērnā tas ir tā, ka zināmā mērā gaisma iekšēji ierosina katru asinsķermenīti. Šo iedarbību gan nedrīkst saprast tā, ka tā būtu pierādāma ar rupjām fiziskām metodēm. Bērns vēl pilnībā ir to ēterisko esenču iedarbības varā, kuras vēlākajā dzīvē iedarbojas tikai miesas virspusē, maņu orgānos, lai cilvēks iekšēji varētu attīstīt kaut ko pilnīgi citu. Bērns līdz zobu maiņai visā organismā ir maņa; vairāk pieaudzis cilvēks ir maņa virspusē, iekšēji dvēsele. To ir jāievēro konkrētās detaļās. Pieaugušais, kurš kopj pavisam mazu bērniņu, zīdaini, kļūst par bērna audzinātāju kā cilvēks ar visiem saviem iekšējiem pārdzīvojumiem. Pieņemsim, ka bērnu kopj kāds norūpējies, raizpilns cilvēks, tāds, kuram arī ir iemesls raizēties. Nobriedis cilvēks savā konstitūcijā, mīmikā un kustībās tikai vāji atklāj to, kas ir dvēselisko raizu fiziskā iedarbība viņa ķermenī. Kad mēs raizējamies, mums mutē vienmēr nedaudz ir sausuma sajūta. Ja dažiem cilvēkiem raizes kļūst parastas, kad tās ieilgst, tad viņi staigā apkārt ar vienmēr izkaltušu muti, lipošu mēli, ar rūgtu garšu mutē; varbūt pat ar vieglu nomāktību elpošanā. Pieaugušam cilvēkam šāds fiziskais stāvoklis ir tikai kluss dzīves apakštonis.

Bet bērns, kurš aug blakus pieaugušajam, ir imitators arī vājākajiem audzinātāja fiziskajiem stāvokļiem. Bērns pilnībā vadās pēc fizionomiskās izpausmes, pēc tā, ko viņš uztver, pēc tā veida, kā pieaugušais raizpilni runā, raizpilni sajūt, jo bērns taču pilnībā ir maņu orgāns. Starp pieaugušo un bērnu norisinās netveramas mijiedarbības. Ja pieaugušais ir noraizējies, kas ir dvēseliski, bet atklājas fizisku seku stāvokļos, tad bērns kā imitators uztver šīs fiziskās sekas un veido pēc tā savu iekšējo stāvokli, tāpat kā aci caurauž gaismas iedarbība. Bērns uzņem iekšēju žestu, iekšēju mīmiku, kas atklājas lipīgā mēlē, rūgtā garšā mutē. Visā viņa organismā attīstās pieaugušā fiziskā pārdzīvojuma konstitucionāls nospiedums. Bērns uztver ilgi nobālušo seju, kāda ir raizpilnam pieaugušajam, bet viņš nespēj sevī uzņemt raizu dvēselisko saturu; viņš imitē tikai raizu fiziskās sekas. Un rezultāts ir tāds, ka bērna fizisko konstitūciju tūdaļ sagrauj garīgie formējošie spēki, kuru mītne ir maņu-nervu sistēmā. Iekšējie fiziskie un smalkākie orgāni veidojas tā nozīmē, ko bērns ir uzņēmis sevī kā raizu fizisko atspulgu. Viņam veidojas uz raizēm disponēts organisms, kas vēlāk arī viegli uzņem raizpilnus dzīves iespaidus, kas citai konstitūcijai nav tik būtiski.

Bērns šādā veidā sava fiziskā organisma dēļ izaug par raizpilnu cilvēku. Ir jābūt šādām zināšanām par smalkām dzīves iedarbībām, ja grib būt audzinātājs pareizā nozīmē. Tie ir priekšnosacījumi skolotājam un audzinātājam, tāpat kā gleznotājam dotības ievērot krāsu iedarbības.

Raksturotajā veidā norisinās bērna dzīve līdz zobu maiņai. Tā ir iekšēja cīņa, kas norisinās bērna iekšēji cilvēciskajā pasaulē. Bet pareizi spriest par šo cīņu var tikai izzinot pasaules un



cilvēka spirituālo pusi. Tā ir, skatoties vairāk ārēji, cīņa starp cilvēka iedzimtajām īpašībām un starp viņa piemērošanos pasaulei, kas viņu aptver, kamēr viņš vēl ir mazs bērns.

Cilvēks piedzimst ar zināmām iedzimtām īpašībām. To var atzīt katrs, kurš ir spējīgs novērot bērnu viņa pirmajās dzīves dienās un gados. Par to arī tiek daudz runāts vispāratzītajā zinātnē; tur mēģina iedzimtības attiecības izpētīt ārējos novērojumos.

Paša pirmajā bērna dzīves laikā iedzimtība ir svarīgākais; bet arvien vairāk un vairāk ataust cilvēka piemērošanās pasaulei. Iedzimtās īpašības pakāpeniski tiek pārveidotas tā, ka cilvēks nes sevī ne tikai to, kas ir iedzimts no vecākiem un vecvecākiem, bet cilvēks arī visās savās maņās, savā dvēselē, ar visu savu garu ir atvērts pasaulei ap sevi. Citādi cilvēks sastingtu par pasaulei svešu būtni, par cilvēku, kurš grib tikai to, kas atbilst viņa iedzimtajām īpašībām un varētu būt pretstats sevi aptverošajai pasaulei. Pakāpe apmierinātībai ar dzīvi, kas viņam pienāktos, tiktu samazināta.

Bet ir jāaudzina cilvēki, kuri ir iejūtīgi, spēj uztvert visu, kas norisinās pasaulē, kuri katru dienu, kad redz kaut ko jaunu, spēj modificēt pēc šī jaunā savas sajūtas, savus spriedumus. Tikai šādi cilvēki nekļūs iekšēji egoistiski, patmīlīgi noslēgti, bet spēs brīvi un atklāti nostāties pretī pasaulei; tikai tas padara cilvēku derīgu tam, lai dzīvē varētu darboties kopā ar pasauli un cilvēkiem.

Patiesas novērošanas dotības šādām lietām būs tam audzinātājam un skolotājam, kuri savu pamatnoskaņojumu veidos no spirituālās cilvēka izziņas tajā veidā, kā es to esmu izklāstījis iepriekšējos apskatos. Ir jāspēj visos sīkumos novērot, kā bērna pirmajos dzīves gados iedzimtība viņā iekšēji cīnās ar piemērošanos pasaulei.

Kaut reizi ir jāpamēģina, pieliekot visas cilvēciskās izziņas spējas, izstudēt to brīnumaino procesu, kas norisinās otrajiem zobiem aizstājot pirmos. Pirmajos zobos ir iedzimtais. Tie gandrīz izskatās tā, it kā ārēji pasaulei būtu nelietojami. Un pāri katram mantotajam zobam pakāpeniski pārklājas kaut kas cits. Šajā pārklāšanās tiek izmantota tiek izmantota pirmā zoba forma; bet otrā paliekošā zoba forma kļūst citāda, tiek piemērota pasaulei. Tas, kas tur notiek ar zobiem, notiek ar visu bērna organismu šajā vecumā. Zobu maiņa ir tikai simptoms citām norisēm, kuras gan nav tik acīmredzamas. Bērns zobu maiņas laikā no iedzimtības būtnes kļūst par pasaules būtni. Cilvēks, piedzimstot šajā pasaulē, nes sevī iedzimtu organismu. Tam pāri viņš pirmajos septiņos dzīves gados pārklāj jaunu organismu. Visai šai norisei esot fiziskai, vienlaikus tā ir garīgā un dvēseliskā iedarbība bērnam. Un kādam, kurš ir bērna audzinātājs, ir jāpamēģina šo garīgi-dvēselisko vadīt un virzīt tā, lai nekas neattīstītos pret veselīgu organismu, bet gan šī organisma virzienā. Tā tad audzinātājam ir jāzina, kam garīgi-dvēseliski ir jānorisinās ar bērnu, lai viņš pāri iedzimtajam organismam pārvilktu veselīgu organismu. Ir jādara bērna garīgajam nepieciešamais un jāzina, ka tieši tā pareizajā veidā tiek aprūpēts fiziskais, jo tādējādi garīgais kļūst par fiziskā veidotāju. Ja paseko tālāk līdzī domai, kuru es ieskicēju šīs lekcijas ievadā, tad nonāk arī līdz sekojošam atzinumam: skolotājs, audzinātājs ieiet kādā skolas klasē. Nedrīkst taču patiešām iztēloties, ka viņš ir viens no pasaules visgudrākajiem cilvēkiem. Augstākais, sevi drīkst uzskatīt par relatīvi gudru. Tas ļauj skolotājam iegūt patiesi veselīgu noskaņu. Ieejot klasē ar šādu apziņu, ir sev jāsaka: starp bērniem, kurus man ir jāaudzina, var būt kāds liels gudrinieks, tāds, kurš vēlāk dzīvē būs daudz gudrāks par mani. Ja tādu bērnu, kuram ir dotības, lai viņš reiz kļūtu daudz gudrāks nekā ir skolotājs, gribētu audzināt tikai līdz tādai pakāpei, kādu ir sasniedzis skolotājs pats, tad viņu audzinātu tā, ka šis bērns būtu atpalcis no tā, kas varētu kļūt. Tas tā nedrīkst notikt nekādā gadījumā. Pareizi ir bērnu, kurš ir tik apdāvināts, audzināt tā, lai vēlākajā dzīvē viņš kļūtu daudz gudrāks nekā pats skolotājs. Ir jāprot audzināt tā, ka tiek izkoptas dotības, kādu skolotājam pašam nav. Bet tas nozīmē: cilvēkā ir kas tāds, ko audzinātājs vai skolotājs vispār nevar aptvert. Tas ir kas tāds, pret ko jāizturas ar kautrīgu godbijību; audzināšanas mākslai ir jāļauj tam atplaukt, kaut arī tas nav paša audzinātāja spēju atspulgs audzēknī. Bet tas jau ved pie pareizās atbildes uz jautājumu, kas tikko bija uzdots.

Kad cilvēks ir pieaudzis, tad bieži ārkārtīgi labi zina, ko ir pareizi darīt; bet nespēj to izpildīt. Tam nepietiek spēka. Dažreiz cilvēkā ir tiešām dziļi paslēpts tas, kas padara viņu tādu bezspēcīgu attiecībā pret to, ko vajadzētu darīt. No patiesas cilvēka izziņas tad izriet, ka tas ir fiziskais organisms, kurā ir paslēpts kaut kas tāds, kā raižu imitācija, kuru es iepriekš raksturoju. Šī imitēšana ir iemiesojusies organismā; tā caur fizisko organismu ir radusies ieraduma viedīga orientācija dzīvē. Bet var iestāties gadījums, ka pasaule no cilvēka prasa kaut ko, kas nemaz neatbilst viņa organizācijai raižu nozīmē. Bet tā ir radusies no saskarsmes ar audzinātāju. Jānes bērībā atdarinot iemantotā raižu-organisma nostājas sekas. Ja grib nodarboties ar audzināšanas mākslu, tad ir jāspēj ieskatīties arī tik smalkās dzīves kopsakarībās. – Ja to pareizi saprot, tad saka sev: audzinošā, mācošā pirmais uzdevums ir cilvēka ķermeni veidot tik veselīgu, cik veselīgi vien ir iespējams to izveidot; tas ir, kopt audzēknī visu to spirituālo, caur ko cilvēka fiziskais organisms vēlākajā dzīvē ir iespējami mazāks šķērslis tam, ko grib gars. Tātad no audzinātāja ir jāprasa, lai viņš, nodarbojoties ar savu mākslu, izturētos līdzīgi dārzniekam, kurš iestāda zemē un kopj kādu augu. Dārznieks nevar auga augšanas spēkos ieliet neko no savas paša būtības. Viņam tikai ir jādod augam iespēju attīstīt savus paša spēkus. Tā audzināšanas māksla pastāv tajā, lai audzinātājs radītu iespējas audzēknim brīvi atplaukt. Tad arī tiks piedāvāta iespēja, ka kāds audzēknis var attīstīt augstākas dotības, nekā tās ir skolotājam, un ka audzēkņa fiziskais organisms nekļūst par skolotāja atspulgu.

Ciktāl izpratne par cilvēka spirituālo būtību var kalpot kā pamats fiziskā organisma kopšanā, māca arī ieskatā tajā attīstības pakāpē, kādu patlaban ir sasniegusi dabaszinātniskā izziņa. Vispār var sacīt, ka pareizam uzskatam par šīm atziņām daudzās jomās parādās, ka šeit ieskicētā zinātne no pasaules garīgās puses bez fantastikas izriet kā dabaszinātnes nepieciešams turpinājums. Šo nepieciešamību tikai nesaskata tikmēr, kamēr dabaszinātnisko domāšanu piepilda tikai ar maņu novērojumu un mehāniskās eksperimentēšanas rezultātiem. Bet ar atziņām, kas izriet tikai no tā, nevar iegūt nekādu pamatu cilvēka audzināšanai. Jo cilvēkā dabiskās norises spirituālie spēki paceļ augstākā pakāpē.

Nesim tikai vienu faktu. Ir ārkārtīgi nozīmīgi, piemēram, ko angļu ārsts *Dr. Clifford Allbutt* ir secinājis no saviem pētījumiem par raižu ietekmi uz iekšējo orgānu attīstību, īpaši uz nierēm. Cilvēkiem, kuri ir bieži pakļauti raizēm, pēc kāda laika parādās traucējumi nieru funkcijās. Tāds skaists dabaszinātnisks rezultāts ved virzienā, ka būtu jāpēta pasaules garīgā puse. Bet pa šo ceļu ir jāturpina iet. Un tas var notikt tikai ar garazinātniskām metodēm. Tās uzskatāmi aptver visu cilvēku kā sprituālu būtni, un tikai tas pareizā veidā izgaismo šādus atsevišķus dabaszinātniskus faktus.

Audzinašanas mākslā ar šādiem dabaszinātņu piedāvātiem atsevišķiem faktiem kaut ko var iesākt tikai tad, ja tos apskata no skatupunkta, no kura parādās cilvēka kā garīgi-dvēseliskas būtnes kopējā aina. Bet no šāda skatupunkta ir saskatāma arī fiziskā organisma darbība spirituālā ietekmē. Ar šādiem uzskatiem tad var arī pareizi izturēties līdzās bērnam.

Tas ir tas traģiskais mūsu materiālistiski orientētajā laikā, ka, ārēji skatoties, tas atklāj daudzus fiziskus faktus, bet nav to kopsakarības, kas slēpjas garīgajā. Šī laika izziņa pievērš skatu tikai fiziskajam; bet tai pietrūkst ieskata fiziskā, materiālā nozīmē. Materiālistiski orientēta zinātne nespēj izprast tieši materiālā nozīmi. Materiālās pasaules pētīšana bez apjēgas par garīgo, kas izgaismo materiālo, ir kā taustīšanās apkārt tumšā istabā. Spirituālā zinātne tieši visur rādīs garīgā iedarbību fiziskajā. Ja izziņa darbojas šajā virzienā, tas tiek nevis pielūgts gars kā kaut kas mistiski nosapņots, bet gan tiek sekots garam visās tā atsevišķajās izpausmēs un ietekmēs materiālajā pasaulē. Jo, tikai atzīstot garu kā radošo, kā materiālo visur radošo, tikai tad piekopj pareizo izziņu; nevis kā kādam mistiķim pielūdzot mākoņos lidinošos abstraktu garu, visā pārējā saskatot tikai materiālo kā nesvarīgu un negarīgu pasaules esamību.

Ir pilnībā jāizprot, kā pavisam mazā bērņā, apmēram līdz 7 gadu vecumam, nervu-maņu darbība, ritmiskā, elpošanas un cirkulācijas darbība, kustību darbība un vielmaiņas darbība visur mijiedarbojas, bet tā, ka nervu-maņu darbība ir valdošā. Bērnam elpošanas, asinsrites ritma, vielmaiņas darbība ir norises, kas to būtībā var tikt izprastas tikai tad, ja tajās saskata vibrējam nervu-maņu darbību.

Ja bērns skatās sejā, kas ir savilkta raizēs, tad vispirms tas iedarbojas uz bērnu kā maņu iespaids. Bet tad tas pārlec uz viņa elpošanas veidu, no turienes uz visu kustību un vielmaiņas aparātu.

Ja ir jāaudzina bērns vecumā pēc zobu maiņas, apmēram pēc 7 gadu sasniegšanas, tad viņa vairs pārsvarā nevalda nervu-maņu sistēma kā pirms tam. Tā tagad ir relatīvi nodalījusies no pārējās ķermeņa darbības; tā vairāk pievēršas ārpusaulei. Tā vairāk iznāk fiziskās organizācijas virspusē. No zobu maiņas līdz dzimumbriedumam bērņā galvenokārt valda ritmiskā sistēma. Un tam pirmām kārtām ir jātiek ievērotam sākumskolā.

Elementārskolā bērni mācās laikā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu. Tad ir jāzina: ar visām mācībām un audzināšanu pirmām kārtām iedarbojas uz ritmisko sistēmu. Aplama ir jebkura bērņa nodarbināšana, kas iedarbojas uz kaut ko citu, nevis uz šo ritmisko sistēmu. Bet kas iedarbojas uz ritmisko sistēmu un tajā? Iedarbojas tas, kas nāk pie cilvēka mākslinieciskās formās un mākslinieciskā darbībā.

Padomājiet, kā ar ritmisko sistēmu ir saistīts viss muzikālais. Mūzika dzīvo ritmā, kas turpinās cilvēka ritmiskajā sistēmā. Iekšējais cilvēks pats kļūst par liru, par vijoli. Visā viņa ritmiskajā sistēmā iezīmējas tas, kas muzikāli atplaukst vijolē, klavierēs.

Tāpat kā ar muzikālo, smalkākā, intīmākā veidā ir arī ar plasticējošo un gleznojošo. Cilvēka iekšienē ritmiskās orgānu sistēmas iekšējās norisēs tiek dzīvots līdz ar krāsu harmonijai, krāsu melodijām.

Ja mēs gribam būt līdzās bērnam kā audzinātāji, kā skolotāji, tad mums ir jāzina, ka šajā bērņa vecumā visu mācību vielu mums bērnam ir jāmača mākslinieciski. Tas ir būtiskākais elementārskolai, ka bērniem visas mācības ir jāveido tādā nozīmē, lai vērstos pie bērņa ritmiskās sistēmas. Ar visu mācīšanu un visu audzināšanu līdzās bērnam ir jāizturas tā, lai mūsu izturēšanās iespaidā viņš brīvi un harmoniski attīstītu savu ritmisko sistēmu.

Cik maz to mūsdienās ievēro, redzams no tā, ka notiek tiekšanās pēc dabaszinātniski ārkārtīgi vērtīgiem rezultātiem par bērņa organizācijas būtību, kas tiek interpretēti neievērojot spirituālo un tad pielietoti mācīšanā.

Izdara mēģinājumus eksperimentālajā psiholoģijā. Grib zināt, cik ātri bērns nogurst vienā vai otrā darbībā, lai mācības tad ierīkotu pēc šīm atziņām par noguršanu. Kā dabaszinātniskas atziņas šie eksperimentālās psiholoģijas rezultāti ir ļoti labi un vērtīgi. Mācībās tos drīkstētu pielietot tikai tad, kad tie ir izprasti garīgās cilvēka būtības uzskatu gaismā.

Te netiek nekas iebilsts pret dabaszinātnisko eksperimentu lieliskumu šajā jomā. Bet, ja visu šo lietu skata spirituālās domāšanas gaismā, tad saka: ja bērns vecumā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu zināmā pakāpē tiek nogurdināts, tad tu neesi pareizā veidā iedarbojies uz ritmisko sistēmu, bet gan uz kādu citu sistēmu. Jo ritmiskā sistēma nekad nenogurst visas dzīves laikā. Sirds pukst visu dzīvi dienu un nakti. Cilvēks nogurst intelektuāli un savā vielmaiņas un kustību sistēmā. Ja zina, ka raksturotajā vecumā ir jāiedarbojas uz ritmisko sistēmu, tad arī izprot, ka eksperimenti par noguršanu rāda, kur ir darīts nepareizi, kur nav pietiekami ņemta vērā ritmiskā sistēma. Ja atrodas kāds pārāk nogurdināts bērns, tad ir jāsaka: tev kaut ko ir jādara ar savu mācību veidojumu, lai tās neiedarbotos nogurdinoši uz bērnu. Ja nedomā spirituāli, tad noguruma novēršanai mēģinās atrast visus iespējamus citus līdzekļus, tikai ne izvairīties no tā ar pareizu mācību veidojumu.

Runa nav par to, lai mūsdienās uzstātos un teiktu: mūsu dabaszinātne ir slikta; to ir jāapkaro. – Tas spirituālam domātājam nenāk ne prātā. Bet viņš saka: mums tieši ir nepieciešami augstāki

skatupunkti, lai varētu pielietot dzīvē dabaszinātniskās atziņas. – Un tas, kas te ir ticis parādīts attiecībā uz dzīves fizisko pusi, tas valda arī dvēseliskajā pusē un cilvēka morālajā būtībā.

Gribētos sacīt: tieši panākt to, ka bērns pakāpeniski nonāk tiktāl, ka spēj sevī attīstīt morālos impulsus pareizajā veidā, tas ir lielākais, nozīmīgākais audzināšanas jautājums. Bet morālos impulsus mēs neieliekam bērnam skaitot viņam pavēles, kad sakām: tev ir jādara tā, tam ir jānotiek tā, tas ir labi – un apelējot pie viņa intelekta gribam pierādīt, ka kaut kam ir jābūt un tas būtu labi. Vai arī mums sakot viņam: tas ir slikti, tas ir ļauni, tā nedari – un gribam viņam pierādīt, ka tas ir slikti. Tam, kā cilvēks intelektuāli nostājas pret labo un ļauno, pret visu morālo pasaules kārtību, tam vispirms ir jāpamostas. Un tas pamostas tikai tad, kad līdz ar dzimumbriedumu ritmiskā sistēma būtiskajā ir paveikusi savu dienestu visā cilvēka attīstībā, un tad intelektuālais kļūst nobriedis pilnīgi atplaukšanai. Pareizie morālie impulsi cilvēkā ar nepieciešamo spēku parādās tikai tad, kad viņš īstajā brieduma stāvoklī pārdzīvo iekšēju apmierinājumu, ka pats spēj izveidot morālu spriedumu par esamību. Runa nav par to, lai nodotu mantojumā morālos spriedumus, bet gan par to, lai koptu dīglis paša morālo spēku veidošanai. Morālo spriedumu bērnam nav jāiepotē. To ir jāsaņem tā, lai bērns, kad viņš līdz ar dzimumbriedumu pamostas pilnām spriešanas spējām, pats varētu veidot sev morālo spriedumu dzīves vērojumos. Vismazāk to sasniedz, mācot bērnam gatavas prasības un pavēles. Bet to sasniedz, ja iedarbojas ar piemēru vai piemēru uzskatāmu attēlošanu. Bērnam ir jāattēlo cilvēki, kuri ir bijuši labi vai ir labi, vai izfantazēti labi cilvēki kā tēli labajam. Tādējādi bērna ritmiskā sistēma dzīvo līdzīgu labā aptveršanai. Bērns pārdzīvo jūtu uzplūdus un atplūdus, kas smalkā veidā turpina vibrēt ritmiskajā sistēmā. Un līdz ar to, jo ritmiskā sistēma šajā bērna dzīves posmā ir īpaši iedarbīga, var attīstīties patika vai nepatika pret labo un ļauno. Netiek apelēts pie intelekta, bet gan pie simpātijām pret labo, kas tēlaini parādās bērna dvēseles priekšā, un pie antipātijas pret ļauno. Tādējādi dvēsele tiek sagatavota tā, ka sajūtu spriedums vēlāk īstajā vecumā var nobriest par intelektuālu spriedumu. Galvenais ir nevis iemācīt „tev jādara tā”, bet gan tas, lai izsauktu bērnam estētisku spriedumu, lai viņam patiktu labais, lai tas būtu simpātisks, un tā, lai pret ļauno viņam būtu nepatika, antipātijas, kad viņa sajūtas saduras ar morāliem faktiem.

Tā ir liela atšķirība, vai rīkojas šādi, vai iedarbojas uz intelektuālītāti ar intelektuāli formulētām prasībām, pret ko bērnam būtu jāpamostas tikai vēlāk, kad viņš jau ir pāraudzis audzināšanu, kad viņam jau jābūt pieaugušam cilvēkam, kuru audzina dzīve. Cilvēka organizācijā kaut kas panīkst, ja cilvēku nesagatavo tā, lai viņš īstajā laikā izjustu iekšējo apmierinājumu pamosties morālajam spēkam. Ja rīkojas citādi nekā tika attēlots, tad viņš nepamostas morālajam, bet atbilstošajā vecumā viņam ir palikušas tikai abstraktas atmiņas par to, kas citiem ir spēkā kā morālas prasības. Bērnam ir jāsniedz īstā sagatavošanās viņa ritmiskās dzīves laika posmā, radot viņam estētisku patiku par labo un estētisku nepatiku pret ļauno, jo estētiskajās sajūtās ir ietverts dīglis, no kā ir jāatplaukst intelektuālajam. Tieši attīstīts intelektuāls spriedums ir kā zieds, kas ir nogriezts no sava kāta un savām saknēm.

Bērns jūt, kad pamostas pēc dzimumbrieduma, un tikai atmiņas par gataviem morāli-intelektuāliem spriedumiem viņu iekšēji paverdzina. Viņš sev varbūt neatzīst, ka ir iekšēji paverdzināts, bet viņam visā tālākajā dzīvē trūkst tās ārkārtīgi svarīgās pieredzes dzīvei, kas runā no neskaidrām jūtām: morālais ir pamodies manī no dzīves pašas; es pats attīstīju morālo spriedumu; tas ir mans.

Lai šis iekšējais apmierinājums vēlākajā dzīvē varētu tikt pieredzēts, tas netiek sasniegts ar abstraktu morāles mācību, tam ir jātiek sagatavotam pareizā veidā.

Un tā audzināšanā un mācīšanā visur galvenais ir „kā”. Un var sacīt gan par dzīvi, kas vairāk ir vērsta uz ārpusi, kā arī par morālajai pasaulei pievērsto dzīvi, ka pareizi tiek audzināts un mācīts tikai tad, ja audzinātājs spēj novērot spirituālā ieskatā, kas dažādos dzīves posmos norisinās maņu-nervu sistēmā, ritmiskajā, elpošanas, cirkulācijas sistēmā un vielmaiņas un kustību sistēmā gan atsevišķi, gan šo sistēmu mijiedarbībā. Ir jāprot garīgi saprotoši ienirt fiziskajā un jāprot novērot, kā gars nemitīgi viļņo un aužas fiziskajā.

Ja atziņām par cilvēka būtību vispirms ir jātiek meklētām mācīšanas un audzināšanas mākslai, tad praktiskajā dzīvē runa tomēr ir par to, kāds noskaņojums, kāds dvēseles stāvoklis valda skolotājā, audzinātājā tieši tādēļ, ka viņam ir šāds pasaules uzskats, kas sakņojas spirituālajā dzīvē. Proti, šāds pasaules uzskats, ja tas ir godīgi iemantots, nepaliek tikai domu sistēma, bet to pavada noskaņojuma virziens. Un kāds noskaņojums tiek izsaukts cilvēkā, to vislabāk var izprast, ja palūkojas uz daudziem mūsu līdzcilvēkiem tagadējā laikā.

Pagājušajam laikmetam noteikti bija savas lielas ēnas puses; un noteikti nevajadzētu vēlēt atgriezt daudzko no pagājušā laika cilvēku idejām un cilvēku noskaņojumiem; bet tas, kurš ar zināmu intuīciju ieskatās cilvēces vēsturiskajā dzīvē, tomēr ieraudzīs: cik maz iekšēja priecīguma cilvēkiem sniedza tālaika garīgā dzīve, un kā daudziem tagadnes cilvēkiem tikai šādas garīgās dzīves trūkuma dēļ izplatās smagi mīklaini jautājumi par visu iespējamo dzīvesprieku un drošību dzīvē. Tagadējā cilvēce tikai niecīgā mērā zina atbildes uz iekšēji liktenīgiem jautājumiem, kas mokoši attīstās dvēselē apskatot pasauli. Ja cilvēks pats sevī ir pa īstam nelaimīgs, attaisnoti nelaimīgs, tad taču vienmēr paliek iespēja palūkoties uz kaut ko Kosmosā, lai atrastu kādu izlīdzinājumu iekšējai nelaimei. Bet tas atkarīgs no tā, lai cilvēks īstajā mirklī varētu savā dvēselē atrast kaut ko, kas ved pie šī izlīdzinājuma. Iekšējas attiecības ar garīgo pasauli vienmēr ļauj kaut ko tādu atrast. Pasaules uzskats, kas ir vērstis tikai uz maņu pasauli, nē. Bet tagadnes cilvēks nav pietiekami spēcīgs, lai tad, kad ir personīgi satriekts, meklētu mierinājumu skatā uz Kosmosu. Kāpēc? Jo mūsdienās cilvēks rod maz iespēju savā audzināšanā, savā attīstībā izveidot sevī to, ko grībētos saukt: pateicības jūtas par to, ko Kosmosa gars ir devis cilvēkiem.

Īstenībā visām mūsu augstākajām sajūtām būtu jāsakas ar pateicības pamatsajūtu par to, ka kosmiskā pasaule mūs ir dzemdējusi no sevis un devusi patstāvību. Pasaules uzskats, filozofija, kas aprobežojas ar abstraktiem uzskatiem un neizplūst sajūtu dzīves pateicībā pret Kosmosu, nav pilnīga filozofija. Tā ir filozofija galvas nodarbināšanai, nevis visa cilvēka organisma pārdzīvošanai. Bet galvas nodarbināšana, kas nespēj sasildīt pārējo organismu, nepadara laimīgu, bet gan nelaimīgu. Jo tā attīstās kā tāds svešķermenis, kā dvēselisks audzējs. Katras filozofijas noslēguma nodaļai vajadzētu izplūst šajās pateicības jūtās kosmiskajām varām. Ja arī autors to nepasaka tieši, tad tam vismaz vajadzētu tikt ierosinātam lasītājā. Šai pateicībai pirmām kārtām ir jāpiemīt skolotājam, audzinātājam. Tai ir instinktīvi jāpiemīt katram cilvēkam, kam ir audzināšanai uzticēts kāds bērns. Tā arī ir pirmā nozīmīgā lieta, kas tiek sasniegta spirituālā izziņā, ka smeļas pateicību par faktu, ka ir saņemts bērns audzināšanai. Godbijībai bērna noslēpumainās būtības priekšā – godbijība un pateicība šajā punktā nav šķiramas – ir jābūt sākumam noskaņojumam, ar kādu audzinātājs ķeras pie sava uzdevuma. Ir tikai viens noskaņojums pret bērnu, kas dod pareizos impulsus audzināšanai un mācīšanai; un tas tieši attiecībā pret bērnu ir reliģisks noskaņojums.

Cilvēks pret daudzko jūtas reliģiozs. Var justies reliģiozs pret puķi pļavā, ja mēs ļaujām tai iedarboties uz sevi kā dievišķi-garīgās pasaules kārtības radījumam. Tā var justies pret zibeni, kad tas atplaisnās mākoņos, un kad var sajūst, kā tas ir iekļauts dievišķi-garīgajā pasaules kārtībā. Bet tā pirmām kārtām ir jājūtas, kad no dziļākā pasaules kārtības klēpja mums pretī nostājas bērns kā augstākā iespējamā atklāsme, caur kuru tiek pateikts, kas ir pasaule. Šajā noskaņojumā ir viens no svarīgākajiem audzināšanas tehnikas impulsiem.

Audzināšanas tehnika ir citādāka tehnika nekā tā, kas tiek pielietota negarīgajam. Audzināšanas tehnikas priekšnosacījums visur ir, ka audzinātājs visu, ko viņš dara, dara pēc reliģiozi-morāliem impulsiem. Tā var justies arī attiecībā pret bērnu ar sliktām dotībām. Tad ir jāstājas viņa priekšā nevis ar antipātiju, bet gan ar traģiku.

Kāds varbūt teiks: mūsu tagadējā laikā, kad dažas lietas, kas varbūt nav tik būtiskas, uztver tik briesmīgi objektīvi, tomēr vēl ir ļaudis, kuri izjutīs to kā nepiemērotu, ka vajadzētu justies reliģiozi attiecībā pret bērnu, kurš uzvedas kā īsts, nekam nederīgs slaists. Varbūt saka: ko man tādu traģisku būtu jāsaņūst attiecībā pret bērnu, kurš uzvedas kā nekam nederīgs slaists? Mūsu tik

briesmīgi objektīvi nosakņotajā laikā pat daži vecāki atzīst, ka viņu bērni ir nekam nederīgi, kamēr agrākajos laikos tas nebija pieņemts; tad katrs bērns saviem vecākiem bija „brašs”. Tas bija labāks noskaņojums nekā mūsdienās.

Bet tas taču var radīt traģisku noskaņojumu, ja kā dievišķi-garīgās pasaules kārtības dāvanu, kā augstākās atklāsmes gadījumu saņem grūti audzināmu bērnu. Ja šo traģiku spēj izjust, tad tieši tas vada pāri audzināšanas mākslas zemūdens klintīm.

Ja spēj ar pateicību pieņemt arī nepadevušos bērnu un izjust tā traģiku, un spēj tieši no šīs traģikas attīstīt impulsu darbībai, tikai tad tiek izjusta īstā pateicība pret dievišķo pasaules kārtību, spējot arī sliktu apjēgt kā dievišķo, kaut arī šī apjēgšana ir ļoti komplicēta.

Pateicība pirmām kārtām ir pamatnoskaņojums, kam ir jācaurauž mācošo, audzinošo, kad viņš ir saistīts ar bērna attīstību pirmajā dzīves posmā līdz zobu maiņai.

Jauns elements parādās otrajā dzīves posmā. Tā bērna attīstība, kas galvenokārt balstās ritmiskajā sistēmā, prasa, lai jebkura audzinātāja darbība būtu mākslinieciska rakstura. Nekad neizdosies paveikt to, kam būtu jāiedarbojas bērna apkārtņē, ja reliģisko noskaņojumu pret bērnu, kam ir jāpaliek un jāturpinās, nevar piesūcināt ar intensīvu mīlestību pret mūsu audzinošajiem darbiem, mūsu audzinošajām aktivitātēm. Jo šajā mīlestībā valda tas spēks, kas noved audzinātāju pie tādas darbošanās, ko bērns sajūt kā estētiski-mīlošu.

No zobu maiņas līdz dzimumbriedumam uz bērnu neiedarbojas nekas, ko audzinošais nenes sevī ar mīlestību pret pašu audzinošo pasākumu. Ko audzinātājs dara ar mīlestību, to bērns šajā dzīves vecumā sajūt kā kaut ko, ko viņam ir jāapgūst, lai kļūtu par cilvēku.

Tikai no intelekta viena paša nevar nākt nekāda audzināšanas māksla; tā var nākt tikai no tā, kas audzināšanā atklājas kā raksturotā pateicība un mīlestība.

Audzinašanas mākslā, kuru tiek mēģināts izveidot Štutgartes valdorfskolā, daudz lielāku vērību pievērš tam, kāds ir skolotājs, nekā tam, kādas mācīšanas metodes viņš ir apguvis intelektuālai un tehniskai lietošanai. Skolotājam ir jāspēj mīlēt ne tikai bērnu, bet viņam ir jāspēj mīlēt arī savu metodi, jo šīs metodes iedarbībā bērns attīstās. Pēdējais ir galvenais. Iemīlēties metodē, jo tā ir tava paša, tas audzinātājam neder. Viņam ir jāmīl savā metodē to, par ko kļūst bērns. Skolotājam arī nepietiek tikai ar to, ka viņam bērni ir mīļi; lai būtu mīļa mācīšana, būtu mīļa audzināšana, un lai tās būtu mīlas ar to objektivitāti, kas atklājas bērnam, to visu apgūst, ja pie sava uzdevuma ņemas no spirituāla pamata fiziskajai, dvēseliskajai un morālajai audzināšanai. Un, ja kā noskaņojums ir šī īstā mīlestība uz audzināšanu, uz mācīšanu, tad arī bērns līdz dzimumbriedumam tiks veidots tā, ka viņu patiešām tālākajā dzīvē droši varēs nodot brīvībai, savas intelektuālās brīvai lietošanai.

Ja bērns ir saņemts ar reliģisku godbijību, ja viņš līdz dzimumbriedumam ir audzināts ar mīlestību uz audzināšanu, tad arī pret šo topošu cilvēku var rasties īstās izjūtas: ļaut viņam būt blakus kā līdzīgam un brīvam. Ja ir iespējams vēl spēt turpināt audzinoši iedarboties uz cilvēku, tad tas ir iespējams, stāvot pretī brīvai kļuvušai būtnei no intelekta uz intelektu. Audzinot tā, kā tas tika ieskicēts, iepriekš neaiztiekot to, kam ir jāattīstās brīvi, bet gan pakāpeniski modinot garu ar to, ko dara kā audzinātājs, cilvēks, kad ir sasniedzis dzimumbriedumu, izjutīs pats savu būtību kā mostošos; un šis pamošanās moments kļūs par viņa spēka avotu, kas turpinās darboties visu sekojošo dzīvi.

Nevajag sacīt: tev šo vai to ir jāielej bērna dvēselē, bet gan tev ir jāizjūt godbijību pret viņa garu. Šo garu tu nevari attīstīt, tas attīstās pats. Tavs pienākums ir novākt šķēršļus tā attīstībai un dot viņam to, kas viņu pamudina attīstīties. Tu vari novākt šķēršļus garam fiziskajā un nedaudz arī dvēseliskajā. Ko garam būtu jāiemācās, to viņš mācās caur to, ka tu novāc šķēršļus, kavēkļus. Gars attīstās arī jau visagrīnākajā jaunībā no dzīves. Bet viņa dzīve ir tā, ko audzinātājs attīsta viņa apkārtņē. Audzinātāja uzdevums ir vislielākā pašaieliedziņa. Viņam bērna apkārtņē ir jādzīvo tā, lai bērna gars var attīstīt paša dzīvi simpātijā pret audzinātāja dzīvi. Nekad nedrīkst vēlēties padarīt bērnu par savu atspulgu. Viņā nedrīkst spaidos, tirānijā turpināt dzīvot tas, kas bija audzinātājā

pašā, vēl arī tajā laikā, kad bērni būs izauguši pāri skolai un audzināšanai. Ir jāprot audzināt tā, lai tam, kas no dievišķās pasaules kārtības katrā jaunā laikmetā ienāk pasaulē ar bērniem, tiktu novākti fiziskie un dvēseliskie kavēkļi, lai radītu audzēknim tādu apkārtni, caur kuru viņa gars varētu ienākt dzīvē pilnā brīvībā.

Trīs audzināšanas un mācīšanas mākslas zelta noteikumi, kam ir jābūt kā noskaņojumam, kā darba impulsam katrā skolotājā, katrā audzinātājā, kurus nedrīkst uztvert tikai intelektuāli, bet kurus ir jāaptver ar visu cilvēka būtību, tiem ir jābūt:

Reliģioza pateicība pret pasauli, kas atklājas bērņā, apvienota ar apziņu, ka bērns ir kā dievišķa mīkla, kuru ir jāatrisina ar savu audzināšanas mākslu.

Mīlestībā vingrināta audzināšanas metode, caur kuru bērns instinktīvi audzina pats sevi, lai brīvība bērnam nebūtu apdraudoša, to jāciena arī tur, kur tā ir organiskā augšanas spēka neapzinātais elements.

## PĀRJUTEKLISKO PASAULU PĒTĪŠANA

Īpaša lekcija.

Intelektuāla izziņa un garīga izziņa. Meditācijas būtība. Imaginācija, inspirācija un intuīcija. Vingrinājumi šo augstāko izziņas pakāpju attīstīšanai.

Es sekoju tik draudzīgajam uzaicinājumam šodien runāt par to, kā tiešos pētījumos nonāk pie tām spirituālajām atziņām, pēc kurām te taču tiek iztirzātas visas audzinošās konsekvences. Es jau sākumā piezīmēju, ka šodien galvenokārt tiks runāts par metodi, kā pētoši iekļūt pārjutekliskajās pasaulēs. Bez tam man ievadā jāpasaka, ka viss, ko šodien pateikšu, stingrā nozīmē attiecas uz spirituālo, pārjuteklisko pasaulu izpētīšanu, bet ne uz pārjuteklisko atziņu izprašanu. Pārjutekliskās atziņas, kad tās tiek izpētītas un paziņotas, var tikt atzītas ar parasto veselīgo cilvēka saprātu, ja šis veselīgais cilvēka saprāts ļaujas bezaizspriedumainībai, nevadoties tikai no tā, ko ārējai maņu pasaulei sauc par pierādījumiem, loģiskiem secinājumiem un tamlīdzīgi. Tikai šo šķēršļu dēļ ļoti bieži tiek sacīts, ka pārjuteklisko pētījumu rezultāti neesot saprotami, ja pats nevar kļūt par pārjuteklisko pētnieku.

Tas, kam šeit jātiek pateiktam, ir tā saucamās iniciāciju izziņas priekšmets, tā ir izziņa, kas senākos cilvēces attīstības laikos tika piekopta nedaudz citādākā formā, nekā mums to ir jāpiekopj šodien mūsu laikmetā. Ir jātiek paceltam nevis senajam – es to esmu piezīmējis jau arī citās lekcijās – bet gan ir jādodas pa pārjuteklisko pasaulu pētniecības ceļu mūsu laikmeta domāšanas un sajūtu nozīmē. Un te pirmām kārtām attiecībā uz iniciāciju izziņu galvenais ir tas, lai būtu spējīgs īstenot principiālu pārorientēšanos visā cilvēka dvēseles konstitūcijā.

Tas, kurš ir guvis iniciāciju atziņas, atšķiras no tā, kurš ir guvis citas atziņas šī vārda mūsdienu izpratnē, ne tikai ar to, ka iniciāciju atziņas ir augstāka parasto atziņu pakāpe. Tās gan tiek sasniegtas uz parasto atziņu pamata; šim pamatam ir jābūt; intelektuālajai domāšanai ir jābūt pilnībā attīstītai, ja grib nonākt līdz iniciāciju izziņai. Bet tad ir nepieciešama principiāla pārorientēšanās, lai iniciāciju atziņu guvējs skatītos uz pasauli no pilnīgi cita skatupunkta nekā uz to skatās bez šīm iniciāciju atziņām. Es varu to izteikt vienkāršā formulā, ar ko iniciāciju izziņa principiāli atšķiras no parastās izziņas. Parastajā izziņā mēs apzināmies savu domāšanu, mūsu dvēseles pārdzīvojumus vispār, ar ko mēs iemantojam atziņas kā izziņas subjekts. Piemēram, mēs domājam un ticam, ka ar domām kaut ko izzinām. Tie esam mēs, ja mēs uztveram sevi kā domājošus cilvēkus, mēs esam subjekts. Mēs meklējam objektus novērojot dabu, novērojot cilvēka dzīvi, eksperimentējot. Mēs vienmēr meklējam objektus. Objektiem ir jāpiekļūst mums; tiem ir mums jāizriet, lai mēs varētu tos aptvert ar savām domām, lai mēs varētu tiem pielietot savu domāšanu. Mēs esam subjekts; tas, kas mums pietuvojas, ir objekti.

Tiem cilvēkiem, kuri tiecas pēc iniciāciju izziņas, iestājas pilnīgi cita orientācija. Viņam ir jāaptver, ka viņš kā cilvēks ir objekts, un viņam šim objektam cilvēkam ir jāmeklē subjektu. Tātad ir jāiestājas pilnīgi pretējam. Parastajā izziņā mēs jūtamies kā subjekts, meklējam objektus, kas ir ārpus mums. Iniciāciju izziņā mēs paši esam objekts un piemeklējam tam subjektu; respektīvi, patiesā iniciāciju izziņā tad izriet subjekti. Bet tas tad ir tālākas izziņas priekšmets.

Tātad, jūs redziet, ka tas ir tieši tā, kā mums to bija jau jāsaprot tikai no jēdzienu definīcijām, ka iniciāciju izziņā mums faktiski ir jāizbēg ārā no sevis, ka mums ir jākļūst kā augiem, kā akmeņiem, kā pērkonam un zibenim, kas kļūst mums par objektiem. Mēs paši zināmā mērā izslīdam ārā no sevis iniciāciju izziņā, kļūstam par objektu un meklējam tam subjektu. Ja drīkstu izteikties nedaudz paradoksāli, tad gribētos teikt, tēmējot tieši uz domāšanu: parastajā izziņā mēs domājam par lietām. Iniciāciju izziņā mums ir jāmeklē, kā mēs tiekam domāti Kosmosā.

Tas nav nekas cits, kā abstraktas vadlīnijas, bet konkrētos iniciācijas metodes faktos jūs varēsiet šīs abstraktās vadlīnijas visur izsekot.

Ja mēs šodien runājam tikai par moderno, par mūsdienu iniciācijas izziņu, tad šī iniciācijas izziņa pamatojas domāšanā. Ja mūsdienās grib nonākt līdz iniciāciju izziņai, domu dzīvei ir jābūt



pilnībā attīstītai. Šo domu dzīvi var īpaši izskolot, ja iedziļinās pēdējo gadsimtu, it īpaši 19.gadsimta, dabaszinātniskajā attīstībā. Ar šo dabaszinātnisko izzināšanu cilvēkiem klājas dažādos veidos. Vieni apgūst dabaszinātniskās atziņas, klausās, gribētos teikt, pat ar zināmu naivumu, kā organiskās būtnes esot no pašām vienkāršākajām, primitīvākajām attīstījušās līdz pat cilvēkam. Viņi par šo attīstību veido idejas un maz atskatās atpakaļ paši uz sevi, ka viņi ir tie, kam rodas šīs idejas, ka viņi paši attīsta kaut ko uzskatos par ārējām norisēm, kas ir domu dzīve.

Bet tas, kurš nespēj pieņemt dabaszinātniskās atziņas, nepaskatoties kritiski pats uz sevi, tam tomēr nākas jautāt: ko tas nozīmē, ko es tur pats daru, kad izsekoju no būtnes uz būtni, no nepilnīgākā uz pilnīgāko? – Vai arī viņam ir jājautā: nodarbojoties ar matemātiku, veidojot matemātiku, tad taču es tīri sevī veidoju domas. Matemātika pareizajā nozīmē ir savērpums, ko es izceļu pats no sevis. Tad es pielietoju šo savērpumu ārējām lietām, un tas der. – Tad mēs nonākam pie lielā, gribētos teikt, domātājam gandrīz traģiskā jautājuma: kā ir ar to, ko es pielietoju katrā izziņā, kā ir ar pašu domāšanu?

Bet kā ir ar domāšanu, neizdodas atklāt, lai cik ilgi to pārdomātu; jo domāšana vienmēr paliek stāvam tajā pašā laukumīnā, tā sacīt, vienmēr griežas tikai ap to pašu asi, kas jau ir izveidota. Ar domāšanu ir kaut ko jāizdara. Ar domāšanu ir jāizpilda tas, ko es savā grāmatā „Kā sasniegt augstāko pasaulu atziņas?” esmu aprakstījis kā meditāciju.

Par meditāciju nevago domāt „mistiski”, bet nevajag par to domāt arī viegli. Meditācijai mūsdienā nozīmē ir jābūt kaut kam pilnīgi skaidram. Bet vienlaikus tā ir kaut kas tāds, kam piederas pacietība un iekšēja dvēseles enerģija. Un pirmām kārtām tai piederas kas tāds, ko neviens nevar iedot citam cilvēkam: tai piederas, ka var kaut ko sev apsolīt un tad arī turēt solīto. Kad cilvēks reiz sāk veikt meditāciju, tad viņš līdz ar to īsteno vienīgo patiesi brīvo darbību šajā cilvēciskajā dzīvē. Mūsos vienmēr ir tendence uz brīvību, labu daļu brīvības arī ir īstenota. Bet, ja padomājam, atklāsim: vienā mēs esam atkarīgi no iedzimtības, otrā no audzināšanas, trešajā no savas dzīves. Un pajautāriet sev, ciktāl mēs esam spējīgi pēkšņi pamest to, ko esam ieguvuši ar iedzimtību, ar audzināšanu, no dzīves. Mēs pēkšņi stāvētu pretī galīgi nekam, ja mēs gribētu visu pēkšņi pamest. Bet, ja mēs apņemamies no rītiem un vakaros veikt meditāciju, lai pakāpeniski mācītos ieskatīties pārjutekliskajā pasaulē, tad mēs varam to katru dienu nedarīt. Nekas to nekavē. Un pieredze arī māca, ka vairums, kuri ar lieliem nodomiem ķeras pie meditatīvās dzīves, to ļoti drīz arī pamet. Mēs tajā esam pilnīgi brīvi. Šī meditēšana ir absolūti brīva nodarbošanās. Ja mēs tomēr varam palikt tai uzticīgi, ja mēs apsolāmies sev, nevis kādam citam, bet tikai paši sev, ka mēs paliekam uzticīgi šai meditēšanai, tad tas ir milzīgs spēks dvēseliskajā, vienkārši šī palikšana uzticīgam.

Nu, kad esmu to izklāstījis, gribētu pievērst uzmanību tam, kā tad meditācija tās vienkāršākajās formās ir izpildāma. Es šodien varu nodarboties tikai ar principiālāko.

Runa ir par to, ka mēs izvirzām savas apziņas centrā kādu priekšstatu vai priekšstatu kompleksu. Nav tik svarīgi, kāds ir šī priekšstatu kompleksa saturs; bet tam ir jābūt nepastarpinātam, tam ir jābūt tādām, lai tās nebūtu atmiņas vai tamlīdzīgi. Tādēļ ir labi, ja mēs to nepasmeļamies no saviem atmiņu krājumiem, bet gan ļaujam meditāciju dot kādam citam, kurš ir pieredzējis šādās lietās, nevis tāpēc, ka viņš gribētu mūs kaut kā suģestēt, bet gan tādēļ, ka tad varam būt droši, ka tas, ko mēs tad meditējam, mums ir kaut kas jauns. Tikpat labi mēs varētu ņemt kādu senu grāmatu, ko pilnīgi noteikti neesam lasījuši, un izmeklēt no tās kādu tēzi meditācijai. Runa ir par to, lai mēs neizceltu kādu tēzi, teikumu no zemapziņas un neapzinātā, kas mūs pārvarētu. Tas nebūtu pārskatāms, jo tad iejaucas visi iespējamie sajūtu atlikumi un jūtu atlikumi. Runa ir par to, ka tam ir jābūt tik pārskatāmam, cik pārskatāms ir kāds matemātikas apgalvojums.

Ņemsim kaut ko pavisam vienkāršu, teikumu: gaismā dzīvo gudrība. – Iesākumā nemaz nav jāpārbauda, vai tā ir patiesība. Tas ir tēls. Bet galvenais nav tas, lai mēs kaut kā nodarbotos ar tā saturu kā tādu, bet gan, lai mēs iekšēji dvēseliski varētu pārskatīt, ka mēs balstāmies tajā ar

apziņu. Iesākumā mēs spēsim tikai uz ļoti īsu brīdi palikt ar apziņu mierīgi pie šāda satura. Šis laiks paliks arvien garāks un garāks.

Kas tad ir galvenais? Galvenais ir tas, ka mēs savācam kopā visu dvēselisko cilvēku, lai visu, kas mūsos ir no domāšanas spēka, sajūtu spēka, koncentrētu uz vienu saturu. Tieši tāpat kā roku muskuļi kļūst spēcīgi, ja mēs ar tiem strādājam, tāpat dvēseliskie spēki pastiprinās ar to, ka tie vienmēr atkal un atkal tiek pievērsti vienam saturam. Pēc iespējas šim vienam saturam vajadzētu palikt tam pašam mēnešiem, varbūt pat gadiem ilgi. Jo dvēseliskajiem spēkiem īstiem pārjutekliskajiem pētījumiem vispirms ir jātiek stiprinātiem, spēcīnātiem.

Ja šādā veidā turpina vingrināties, tad pienāk diena, gribētos teikt, lielā diena, kad parādās kāds pilnīgi noteikts novērojums, tas ir novērojums, ka pakāpeniski nonāk dvēseliskā darbībā, kas ir pilnīgi neatkarīga no miesas. Un tad arī pamana: pirms tam visa domāšana un sajūtas bija atkarīgas no miesas, priekšstati no maņu-nervu sistēmas, jušana no cirkulācijas sistēmas un tā tālāk; tagad ir jūtama garīgi-dvēseliska darbība, kas ir pilnīgi neatkarīga no jebkuras miesiskas darbības. Un to pamana no tā, ka no šī brīža kļūst spējīgs kaut ko ievibrēt galvā, kas pirms tam bija palicis pilnīgi neapzināts. Proti, tad izdara kādu īpatnēju atklājumu. Izdara atklājumu, kur ir atšķirība starp miegu un nomodu. Proti, šī atšķirība pastāv tajā, ka, kad cilvēks ir nomodā, kaut kas vibrē visā cilvēka organismā, tikai ne galvā: tur tas pats, kas parasti pārējā cilvēka organismā ir kustībā, ir miera stāvoklī.

Par ko te ir runa, jūs sapratīsiet labāk, ja pievērsīšu jūsu uzmanību tam, ka mēs kā cilvēki taču neesam tie robustie, cietie ķermeņi, kā mēs to parasti iedomājamies. Mēs par apmēram 90 procentiem sastāvam no šķidruma, un cietās sastāvdaļas ir tikai 10 procenti, kas ir iegremdētas šajā šķidrumā, peld tajā. Tā ka par cietu vielu cilvēkā nevaram runāt citādi, kā tikai nenoteiktā nozīmē. Par 90 procentiem mēs esam, ja drīkstu tā izteikties, ūdens. Un zināmā daļā šajā ūdenī pulsē gaiss un arī siltums.

Ja jūs stādieties priekšā tā, ka cilvēks, kura mazākā daļa ir ciets ķermenis, lielākoties ūdens, gaiss un tajā vibrējošs siltums, tad jums arī vairs nešķītīs tik neticami, ka mūsos tur ir vēl arī kas smalkāks. Šo smalkāko es gribētu saukt par ēterisko ķermeni. Ēteriskais ķermenis ir smalkāks kā gaiss. Tas ir tik smalks, ka caurauž mūs tā, ka parastajā dzīvē mēs par to neko nezinām. Šis ēteriskais ķermenis ir tas, kurš nomodā ir iekšējā kustībā, regulārā kustībā visā pārējā cilvēka ķermenī, tikai ne galvā. Galvā ēteriskais ķermenis ir iekšēji mierīgs.

Miegā tas ir citādi. Gulēšana sākas ar to – un tad ilgst tādā veidā – ka ēteriskais ķermenis sāk kļūt kustīgs arī galvā. Tā ka miegā mums kā vienotam cilvēkam, galvā un visā pārējā cilvēkā, ir iekšēji kustīgs ēteriskais ķermenis. Un kad mēs sapņojam, teiksim, mostoties, tad tas ir tā, ka mēs mostoties uztveram vēl tieši pēdējās ēteriskā ķermeņa kustības. Tās mums attēlojas kā sapņi. Pēdējās galvas-ētera kustības mēs vēl uztveram mostoties; tas ir, ātri pamostoties tas nenotiek.

Kurš ilgi tajā veidā, kā es to ieskicēju, meditē, tas kļūst spējīgs galvas mierīgajā ēteriskajā ķermenī pakāpeniski sākt formēt tēlus. Tos es grāmatā, kuru jau minēju, saucu par imaginācijām. Un šīs imaginācijas, kuras tiek izjustas neatkarīgi no fiziskās miesas ēteriskajā ķermenī, ir pirmais pārjutekliskais iespaids, kāds mums var rasties. Tas mūs padara spējīgus neatkarīgi no mūsu fiziskā ķermeņa kā bildē uzlūkot visu savu dzīvi līdz pat piedzimšanai visās rīcībās un kustībās. Ko bieži apraksta cilvēki, kuri ir bijuši tuvu noslīkšanai: ka viņi ir redzējuši visu savu dzīvi atpakaļgaitā kustīgās bildēs, tas te var tikt sistemātiski izveidots tā, ka ir skatāmi visi mūsu tagadējās Zemes dzīves rezultāti.

Pirmais, ko dod iniciāciju izziņa, ir paša dvēseliskās dzīves apskats. Tas gan tagad ir citādāk, nekā to parasti sagaida. Parasti sagaida, ka šīs dvēseliskās dzīves abstrakcija ir kaut kas, kas ir noausts no priekšstatiem. Kad to atklāj tās patiesajā veidolā, tā ir kaut kas radošs, tā vienlaikus ir tas, kas ir darbojies mūsu bērnībā, kas ir plastiski veidojis mūsu smadzenes, kas caurauž visu pārējo ķermeni un izraisa tajā plastisku, tēlainu darbību, katru dienu ietekmējot mūsu nomodu un pat gremošanas darbību.

Mēs šo iekšēji darbīgo organismā uzskatām par cilvēka ēterisko ķermeni. Tas nav nekāds telpisks ķermenis, tas ir laicīgs ķermenis. Tādēļ jūs variet ēterisko ķermeni aprakstīt kā telpas formu tikai, ja apzinieties, ka tajā brīdī dariet to pašu, ko gleznojot zibeni. Kad jūs gleznojiet zibeni, tad, dabiski, jūs gleznojiet vienu acumirkli; jūs apturiet šo mirkli. Arī cilvēka ēterisko ķermeni telpiski var apturēt tikai tā, kas tas ir viens acumirklis. Īstenībā mums ir fiziski telpisks ķermenis un laika ķermenis, ēteriskais ķermenis, kas vienmēr ir kustībā. Un jēga runāt par ēterisko ķermeni, kad mēs runājam par šo laika ķermeni, ko mēs pārskatām kā vienotu līdz pat mūsu dzimšanai, ir tikai no tā acumirkļa, kad mēs spējam izdarīt šo atklājumu. Tas ir pirmais, ko mēs iesākumā varam atklāt sevī no pārjutekliskajām dotībām.

Kas tiek izraisīts dvēseles attīstībā caur šādām dvēseles norisēm, kā es tās tikko attēloju, tas pirmām kārtām parādās dvēseles noskaņojuma, dvēseles konstitūcijas pilnīgā pārmaiņā tam cilvēkam, kurš tiecas uz iniciāciju izziņu. Es lūdzu mani nepārprast. Es nedomāju, ka pie iniciācijām nonākušais nu pēkšņi kļūtu par pilnīgi citu cilvēku. Tieši pretēji, modernajai iniciāciju izziņai ir cilvēku jāatstāj ar abām kājām stāvam šajā pasaulē, lai viņš, nonākot līdz iniciācijai, spētu turpināt savu dzīvi tā, kā reiz to ir sācis. Bet tajās stundās un mirkļos, kad viņš nodarbojas ar pārjutekliskajiem pētījumiem, cilvēks caur iniciāciju izziņu gan ir kļuvis citādāks nekā parastajā dzīvē.

Pirmām kārtām es gribētu izcelt kādu svarīgu momentu, kas raksturo iniciāciju izziņu. Tas ir, ka cilvēks arvien vairāk un vairāk jūt, jo tālāk ielaužas pārjutekliskos pārdzīvojumos, kā viņam izslīd viņa paša miesiskums, tas ir, attiecībā uz to, kur šis miesiskums piedalās parastajā dzīvē. Pajautāsim kādreiz, kā mēs dzīvē nonākam pie saviem spriedumiem. Mēs augam, attīstāmies kā bērns. Mūsu dzīvē nostiprinās simpātijas un antipātijas. Simpātijas un antipātijas pret dabas parādībām, simpātijas un antipātijas pirmām kārtām pret citiem cilvēkiem. Tajā visā piedalās mūsu miesa, mūsu ķermenis. Mēs pašsaprotami tajā ieliekam šīs simpātijas un antipātijas, kuru cēlonis pa lielāku daļu pat ir mūsu miesas fiziskas norises. Tajā acumirkļi, kad iniciējošais paceļas pārjutekliskajā pasaulē, viņš sāk iedzīvoties pasaulē, kurā šīs viņa simpātijas un antipātijas, kas ir saistītas ar ķermeniskumu, laikā, kad viņš uzskatās pārjutekliskajā, kļūst arvien svešākas un svešākas. Viņš ir attālinājies no tā, ar ko viņš ir saistīts sava miesiskuma dēļ. Viņam zināmā mērā, kad atkal grib turpināt parasto dzīvi, ir vispirms it kā jāielien savās parastajās simpātijās un antipātijās, kas citādi notiek pašsaprotami. Kad cilvēks no rīta pamostas, tad viņš ietērpjas savā miesā, attīsta to pašu mīlestību pret lietām un cilvēkiem, tās pašas simpātijas un antipātijas, kādas ir bijušas iepriekš. Tas notiek pats no sevis. Tagad, pēc uzskatīšanās pārjutekliskajā, kad atkal grib atpakaļ pie savām simpātijām un antipātijām, tad ir jāpiepūlas, lai to izdarītu, tad zināmā mērā ir jāienirst savā paša miesiskumā. Šī atvirzīšanās no paša miesiskuma ir viena no parādībām, kas rāda, ka ir patiešām izdevies pavirzīties uz priekšu. Vispārēja ir plašu sirsniņu simpātijas un antipātijas parādīšanās, kas pamazām iemiesojas iniciētajā.

Vienā ziņā attīstība uz iniciāciju parādās īpaši spēcīgi; tā ir atmiņas darbība iniciāciju izziņas laikā. – Parastajā dzīvē mums ir dažādi pārdzīvojumi, izjūtas. Mūsu atmiņas, atcerēšanās dažreiz ir nedaudz spilgtākas, dažreiz bālākas, bet mums paliek atmiņas. Mums ir pārdzīvojumi, mēs vēlāk atceramies šos pārdzīvojumus. Ar to, ko mēs pārdzīvojam pārjutekliskajās pasaulēs, tā nav. Tur mēs varam pārdzīvot, izjust lielumu, skaistumu, nozīmīgumu – kad tas ir pārdzīvots, izjūsts, tas arī ir pagājis. Tam ir jātiec pārdzīvotam atkal, ja atkal grib to pacelt dvēseles priekšā. Tas parastajā nozīmē neiespiežas atmiņā. Tas iespiežas atmiņās tikai tad, ja ar pilnu piepūli to, ko skata pārjutekliskajā, ietērpj jēdzienos, kad izdodas arī savu saprātu pārsūtīt līdz pārjutekliskajā pasaulē. To izdarīt ir ļoti grūti. Tur nākas domāt tieši tāpat bez jebkādas miesas palīdzības domāšanā. Tādēļ vispirms jēdzieniem ir jābūt nostiprinātiem, pirms tam cilvēkam ir jābūt kļuvušam par kārtīgu loģiķi, lai šī loģika neaizmirstos, kad ieskatās pārjutekliskajā. Tieši primitīvie gaišreģi spēj šo to saskatīt, bet viņi aizmirst loģiku, kad ir tajā pusē. Un tad ir tā, ka tieši tad, kad kādam

citam ir jāpaziņo pārjutekliskās patiesības, pamana šīs pārmaiņas atmiņā attiecībā uz pārjutekliskajām patiesībām. Un no tā ir redzams, kā mūsu fiziskā miesa piedalās atmiņas lietošanā, nevis domāšanā, bet atmiņas pielietošanā, kas vienmēr iespējamas pārjutekliskajā.

Ja drīkstu pateikt kaut ko personisku, tad tas ir: kad es pats lasu lekcijas, tad tas atšķiras no tā, kā parasti lasa lekcijas. Parasti bieži runā pēc atmiņas; ko lektors ir mācījis, ko ir izdomājis, to bieži attīsta no atmiņas. Tam, kurš patiešām attīsta pārjutekliskas patiesības, faktiski tās ir jārada tajā momentā, kad tās tiek attīstītas. Tā ka es pats varu trīsdesmit, četrdesmit, piecdesmit reizes lasīt to pašu lekciju, un tā man nekad nav tā pati. Tas, dabiski, līdzīgi notiek arī parasti, bet augstākā mērā tas notiek, šī neatkarība no atmiņas, šī ieiešana iekšējā dzīvē, kad ir sasniegta noteikta atmiņas iekšēja pakāpe.

Tas, ko es jums tagad esmu izstāstījis par spējām ienest savas galvas ēteriskajā ķermenī formas, kas tad dod iespēju caurskatīt laika ķermeni, ēterisko ķermeni līdz pat tā dzimšanai, tas arī vispār rada pavisam īpašu noskaņu attiecībā pret Kosmosu. Tiek pazaudēts, tā sacīt, savs paša miesiskums, bet cilvēks jūt sevi iedzīvojamies Kosmosā. Apziņa zināmā mērā izplešas visa ētera plašumā. Vairs nepalūkojas uz kādu augu, neienirstot tā augšanā. Augs tiek izsekots no saknēm līdz pat ziedam. Cilvēks iejūtas tā sulās, ziedēšanā, augļos. Var iedziļināties dzīvnieka dzīvē pēc tā formas, bet it īpaši citu cilvēku dzīvē. Mazākā iezīme, ko pamana citā cilvēkā, ievēd, tā sacīt, visā viņa dvēseles dzīvē tā, ka var sajūst, ka tagad tu neesi sevī, bet gan šīs pārjutekliskās izziņas laikā ārpus sevis.

Bet vienmēr atkal – tas ir nepieciešami – ir jāspēj atgriezties, citādi var kļūt par inertu, miglainu mistiķi, tukšu fantazētāju, nevis par pārjuteklisko pasaulu izzinātāju. Ir jāspēj vienlaikus dzīvot pārjutekliskajās pasaulēs un vienlaikus ir jāspēj pārcelties atpakaļ, lai varētu stingri stāvēt uz zemes ar abām kājām. Tādēļ man, kad iztirzāju šādas lietas par pārjutekliskajām pasaulēm, noteikti ir jāuzsver, ka es uzskatu, ka labam filozofam vēl vairāk kā loģika īstenībā pieder tas, ka viņš zina, kā tiek pagatavotas kurpes, apģērbs, ka viņš tiešām praktisks cilvēks. Īstenībā nevajadzētu par dzīvi domāt nevienam, kurš nav savā dzīvē praktisks cilvēks. Un tas vēl augstākā mērā attiecas uz to, kurš meklē pārjutekliskas atziņas. Pārjutekliskie pētnieki nedrīkst būt nekādi sapņotāji, nekādi tukši fantazētāji, nedrīkst būt cilvēki, kuri dzīvē nestāv stingri uz abām kājām. Citādi cilvēks pazaudējas, jo patiešām ir jāiziet ārpus sevis. Bet šī izešana-ārpus-sevis nedrīkst novest pie tā, ka cilvēks pazaudē sevi. Pēc tādām atziņām, kādas es attēloju, ir uzrakstīta grāmata „Slepenzinātnes aprises”.

Bet tad tālāk runa ir par to, kā šajā pārjutekliskajā izziņā tikt uz priekšu. Tas notiek tādējādi, ka tiek tālāk izkopta meditācija. Iesākumā ar meditāciju balstās noteiktos priekšstatos vai priekšstatu kompleksos un tādējādi pastiprina dvēseles dzīvi. Ar to vēl nepietiek, lai pilnībā iekļūtu pārjutekliskajā pasaulē, tam vēl ir nepieciešams vingrināties balstīties ne tikai priekšstatos, ne tikai zināmā mērā visu dvēseli koncentrēt uz šiem priekšstatiem, bet arī apgūt spēju patvaļīgi tos izmest no apziņas. Tāpat kā jutekliskajā maņu dzīvē var uz kaut ko paskatīties un atkal novērst skatienu, tāpat pārjutekliskajā attīstībā ir jāmacās asi koncentrēties uz vienu dvēselisko saturu, bet tad atkal spēt to izmest no dvēseles.

Tas dažkārt nav viegli jau arī parastajā dzīvē. Padomājiet, cik maz tas ir cilvēka varā, lai varētu izmest no galvas savas domas. Dažreiz domas, sevišķi, kad tās ir nepatīkamas, seko cilvēkam dienām ilgi. Viņš nevar tikt no tām vaļā. Bet tas kļūst vēl daudz grūtāk, kad mēs esam pieraduši koncentrēties uz noteiktām domām. Domu saturs, uz kuru mēs esam koncentrējušies, galu galā sāk mūs turēt ciet, un mums ir jāpieliek visas iespējamās pūles, lai tiktu no tā vaļā. Kad mēs esam ilgi ar to vingrinājušies, tad nonākam pie tā, ka spējam visu šo atskatu uz dzīvi līdz pat dzimšanai, visu šo ēterisko ķermeni, kā es to saucu, šo laika ķermeni izmest no savas apziņas, tikt no tā vaļā.

Dabiski, ka tā ir attīstības pakāpe, līdz kurai ir vēl jātiek. Mums vispirms ir jānobriest; iemācoties atbrīvoties no meditējamajiem priekšstatiem, mums ir jāiegūst spēks tikt vaļā no šī

dvēseliskā kolosa, no šī dvēseliskā milža; visa mūsu līdzšinējās dzīves starp tagadējo mirkli un piedzimšanu briesmīgā haizivs stāv mūsu priekšā – un mums ir jātiek no tā vaļā. Kad mēs tiekam no tā vaļā, tad iestājas kaut kas, ko man gribētos saukt par „možāku apziņu”. Tad mēs esam nomodā, un nomoda apziņā vairs neslēpjas kaut kas. Tas tagad piepildās. Tieši tāpat, kā plaušās ieplūst gaiss, kas tām ir nepieciešams, tāpat tagad tukšajā apziņā, kas ir radusies tajā veidā, kā es to tikko attēloju, ieplūst patiesi garīgā pasaule.

Tā ir inspirācija. Tur ieplūst kas tāds, kas nav nekāda smalkāka viela, bet drīzāk attiecas pret vielu līdzīgi kā pret pozitīvo attiecas negatīvais. No ētera atbrīvotajā cilvēciskumā iestrāvo tas, kas ir pretējais vielai. Tas ir svarīgi, lai mēs varētu to aptvert: gars nav kā smalkāka, vēl ēteriskāka viela; tas nav patiesi. Ja mēs vielu saucam par pozitīvo, tad mums garu attiecībā pret pozitīvo ir jāsauc par negatīvo. Tas ir tā, teiksim, ja man makā ir tāds liels īpašums kā 5 šiliņi. Es vienu iztērēju, tad man paliek 4; iztērēju vēl vienu, man paliek 3 un tā tālāk, kamēr vairs nav neviena. Tad es varu aizņemties, palikt parādā. Ja es esamu vienu šiliņu parādā, tad man ir mazāk nekā neviens šiliņš.

Kad es ar metodi, kuru attēloju, esmu izvācis ēterisko ķermeni, es nenonāku kādā vēl smalkākā ēterā, bet gan tajā, kas ir pretējs ēteram, tāpat kā parādi ir pretēji īpašumam. Un tikai tagad no pieredzes es zinu, kas ir gars. Gars ienāk cilvēkā caur inspirāciju, un pirmais, ko mēs tad pārdzīvojam, ir tas, kas notika ar mūsu dvēseli un ar mūsu garu garīgajā pasaulē pirms piedzimšanas, respektīvi, apaugļošanās. Tā ir mūsu dvēseliski-garīgā pirmseksistences dzīve. Pirms tam mēs skatījāmies ēterā līdz pat savai piedzimšanai. Tagad mēs ieskatāmies garīgi-dvēseliskajā pasaulē vēl pirms piedzimšanas, respektīvi, apaugļošanās, un nonākam līdz tam, ka uztveram, kas ar mums bija pirms mēs nokāpām lejā no garīgajām pasaulēm un caur iedzimtības līniju pieņēmām fizisku ķermeni.

Šīs lietas iniciāciju izziņai nav filozofiskas patiesības, kas būtu izdomātas, tā ir pieredze, bet tāda pieredze, kuru vispirms ir jāiegūst, tai sagatavojoties tā, kā es to tagad esmu ieskicējis. Un tā pirmais, kas mums atklājas, ieejot garīgajā pasaulē, ir patiesība par cilvēka dvēseles, respektīvi, cilvēka gara preeksistenci, un tagad mēs mācāmies tieši ielūkoties mūžīgajā.

Jau daudzus gadsimtus cilvēki Eiropā vienmēr ir uzlūkojuši mūžību tikai no vienas puses, no nemirstības puses. Viņi vienmēr ir tikai jautājuši: kas notiks ar dvēseli, kad tā pametīs miesu pēc nāves? – Tās jau arī ir cilvēka egoistiskās tiesības, jo cilvēki interesējas par to, kas sekos, kad būs iestājusies nāve egoistisku iemeslu dēļ. Mēs tūdaļ redzēsim, ka arī mēs varam runāt par nemirstību; bet parasti par nemirstību tiek runāts egoistisku iemeslu dēļ. Par to, kas bija pirms piedzimšanas, cilvēki interesējas mazāk. Viņi saka sev: mēs taču jau esam te. – Kas bija iepriekš, tam ir tikai tāda izziņas vērtība. Bet patiesu izziņas vērtību neiegūst, ja savu izziņu nepievērš tam, kas bija mūsu esamībā pirms piedzimšanas, respektīvi, apaugļošanās.

Modernajās valodās mums ir vajadzīgs kāds vārds, ar kuru varētu mūžīgo izteikt visā pilnībā. Mums būtu jārunā ne tikai par nemirstību, bet arī – to būs grūti pārtulkot – mums būtu jārunā par nepiedzimstību, jo mūžība sastāv no nemirstības un nepiedzimstības, un nepiedzimstību atklāj iniciāciju izziņa par nemirstību.

Vēl viena tālāka pakāpe attīstībā uz pārvērtējo pasauli var tikt sasniegta tādējādi, ka mēs savu garīgi-dvēselisko darbību mēģinām vēl vairāk atraisīt no tās miesiskā balsta. Tas var notikt tādējādi, ka tagad mēs meditācijas un koncentrēšanās vingrinājumus vairāk pavēršam uz gribas vingrinājumu pusi.

Tagad es gribētu jums izklāstīt kādu vienkāršu gribas vingrinājumu kā konkrētu piemēru, pēc kura jūs varētu studēt to principu, par ko šeit ir runa. – Parastajā dzīvē mēs esam pieraduši domāt līdzīgu pasaules gaitai. Mēs ļaujām piekļūt sev lietām tā, kā tās notiek. To, ar ko mēs sastopamies agrāk, mēs domājam agrāk, ar ko sastopamies vēlāk, mēs domājam vēlāk. Un pat, ja ar vairāk loģisko domāšanu mēs nedomājam līdzīgu laika gaitai, tad fonā tomēr pūlamies pieturēties

pie ārējās, reālās faktu secības. Lai vingrinātos garīgi-dvēseliskajās spēku attiecībās, mums ir jāatbrīvojas no ārējās lietu gaitas. Un te ir kāds labs vingrinājums, kas vienlaikus ir gribas vingrinājums, ka mēs mēģinām savus dienas pārdzīvojumus, kā mēs tos izjūtam no rīta līdz vakaram, domāt tieši nevis no rīta līdz vakaram, bet gan atpakaļgaitā no vakara līdz rītam, pie tam pēc iespējas iedziļinoties detaļās.

Pieņemsim, ka mēs šādā atskatā pievēršamies dienas dzīvei: mēs kāpām augšup pa kāpnēm. Iztēlojamies, ka vispirms esam augšā, tad uz iepriekšējā pakāpiena, tad vēl vienu pakāpienu zemāk un tā tālāk. Mēs ejam pretēji lejup. – Iesākumā mēs spēsim šādā veidā atpakaļgaitā iztēloties tikai epizodes no dienas dzīves, piemēram, no sešiem līdz trijiem, no divpadsmitiem līdz deviņiem un tā tālāk, līdz pamošanās mirklim. Bet pakāpeniski mēs apgūsim sava veida tehniku, ar kuru patiešām kā laikā otrādi apgriezta atskatā vakarā vai nākamajā rītā spēsim ļaut pagājušajai vai iepriekšējai dienai aizslīdēt bildēs dvēseles priekšā atpakaļgaitā. Kad mēs kļūstam spējīgi – un tas te ir galvenais – ar savu domāšanu pilnīgi atraisīties no veida, kā norisinās realitāte, trīsdimensionāli, tad mēs redzēsim, kā iestājas milzīga mūsu gribas pastiprināšanās. Mēs to sasniegsim arī tad, ja kļūsim spējīgi izjust apgriezti kādu melodiju, vai arī iztēloties kādu drāmu piecos cēlienos norisināties atpakaļgaitā no piektā, ceturta cēliena un tā tālāk līdz pirmajam. Ar visiem šiem līdzekļiem mēs stiprinām gribu, iekšēji to spēcīnot un ārēji atraisot no jutekliskajām saiknēm ar notikumiem.

Tam var pievienoties tādi vingrinājumi, kādus jau esmu ieskicējis iepriekšējās lekcijās, ka mēs pārskatām, kādi mums ir ieradumi. Stingri apņemasim un pielietojam dzelzs gribu, lai dažos gados šajā virzienā izveidotu citu ieradumu. Es pieminu tikai piemēram, ka katra cilvēka rokrakstā ir kaut kas, ko var saukt par tā raksturu. Ja mēs sasprindzinām dzelzs gribu cita rokraksta izveidošanai, kas nemaz vairs nav līdzīgs agrākajam, tad tur piederas iekšēji liels spēks. Tikai tad otrajam rokrakstam ir jākļūst tikpat parastam, tikpat ierastam kā pirmajam. Tas ir tikai viens sākums; ir daudzas lietas, caur ko mēs varam mainīt visu mūsu gribas pamatvirzienu ar pašu enerģiju. Ar to mēs pakāpeniski panākam, lai ne tikai uztvertu garīgo pasauli inspirācijās, bet arī, lai patiešām ar savu no miesas atbrīvojušos garu ienirtu citās garīgajās būtņēs, kuras ir ārpus mums. Jo patiesa garīgā izzināšana ir ieniršana būtībā, kuras taču garīgi vienmēr ir ap mums, kad mēs apskatām fiziskas lietas. Ja gribam izzināt garīgo, mums pirmām kārtām ir jātiek ārā no sevis. To es esmu attēlojis. Bet tad mums arī savukārt jāiegūst spējas iedziļināties lietās, proti, garīgajās lietās un būtībā.

To mēs varam tikai pēc tam, kad esam veikuši tādas iniciācijas vingrinājumus, kādus es tikko esmu aprakstījis, kad mūs patiešām vairs netraucē mūsu pašu ķermenis un mēs varam ienirt lietu garīgajā dabā; kur mums arī vairs neparādās augu krāsas, bet mēs ienirstam šajās augu krāsās pašās, kur mēs vairs neredzam krāsainus augus, bet redzam tos krāsojamies. Mums zinot, ka ziedi cigoriņiem, kas aug pie ceļa, ne tikai ir zili, kad mēs uz tiem paskatāmies, bet mēs arī iekšēji varam ienirt ziedā, izjūtot līdzī to kļūšanu ziliem, mēs intuitīvi esam iekšā šajā procesā, un tad, no tā izejot, mēs varam arvien vairāk un vairāk paplašināt savu garīgo izzīņu.

Ka mēs patiešām esam tikuši uz priekšu ar šādiem vingrinājumiem, var redzēt pēc atsevišķiem simptomiem. Es gribētu minēt divus, bet tādu ir daudz. Pirmais ir tāds, ka mums rodas pavisam cits uzskats par morālo pasauli, nekā tas bija iepriekš. Morālajai pasaulei no tīra intelektuālisma viedokļa piemīt kaut kas nereāls. Protams, cilvēks jūt pienākumu, ja vēl ir palicis uzvedīgs šajā materiālistiskajā laikā, pienākuma pēc darīt no tēvutēvu laikiem pieņemto, kas ir labi, bet tomēr viņš domā, kaut arī to neatzītu: izdarot kaut ko labu, tas nav kaut kas tāds pats, kā kad ir noplaiksnījis zibens vai norūcis pērkons. Šādas lietas viņš nedomā kā reālas. Kad iedzīvojas garīgajā pasaulē, tad apzinās, ka morālā pasaules kārtība ir ne tikai tāda pati realitāte kā fiziskā, bet arī, ka tai ir augstāka realitāte. Tad pakāpeniski iemācās saprast, ka viss šis laiks ar tā fiziskajām sastāvdaļām un norisēm var iznīkt, izšķīst; bet tas, kas pie mums plūst morāli, turpina pastāvēt savās iedarbībās un sekās. Mums atklājas, atāust morālās pasaules realitāte. Un fiziskā un morālā

pasaule, esamība un tapšana, viss kļūst vienots. Mēs patiešām izjūtam, ka arī morālie likumi pasaulē ir objektīvi likumi.

Tas kāpina atbildību pret pasauli. Tas vispār piešķir mums pavisam citu apziņu, tādu apziņu, kāda modernajai cilvēcei ir ļoti vajadzīga. Šī modernā cilvēce skatās uz Zemes rašanos sākumā, kā Zeme izveidojās no pirmatnēja miglāja, kā no šī pirmmiglāja ir izcēlusies dzīvība, cilvēks, un tā kā sava veida fatamorgāna ideju pasaule; šī cilvēce noskatās uz siltuma nāvi, kad viss, kur cilvēce dzīvo atkal ieniršot kā lielā kapsētā: šai cilvēcei ir nepieciešama morālās pasaules kārtības izziņa. Pamatā ņemot, tā pilnībā tiek sasniegta spirituālā izziņa. Es to varu tikai ieskicēt.

Bet tam otra puse ir tā, ka pie šīs intuitīvās izziņas, pie šīs ieniršanas ārējās lietās nevar nonākt, neizejot cauri kāpinātām ciešanām, kāpinātām sāpēm, kāpinātām attiecībām pret tām sāpēm, kuras man bija jāraksturo jau agrāk, runājot par imaginatīvo izziņu, kad tika pateikts, ka ar lielām pūlēm ir jāiemācās iekļauties atpakaļ savās simpātijās un antipātijās, kas faktiski vienmēr, kad tam ir jānotiek, sagādā sāpes. Tagad sāpes kļūst par kosmisku līdzjutību visām ciešanām, kādas ir esamības pamatā.

Var viegli pateikt, kāpēc dievi vai Dievs radīja ciešanas. Ciešanām ir jābūt, lai pasaule savā skaistumā varētu pacelties no ciešanām. Ka mums ir acis – izteikšos tā populāri – ceļas tikai no tā, ka iesākumā kādā vēl nediferencētā organismā zināmā mērā ir izrakts tas organiskais, kas ir novedis pie redzes spēka un tad pārveidoti ir novedis līdz acīm. Ja mēs vēl mūsdienās uztvertu tos sīkos, nenozīmīgos procesus, kas norisinās mūsu tīklenē, tad mēs uztvertu, ka pat tie ir esamības pamatos balstītas sāpes. Viss skaistums balstās uz ciešanu pamata, skaistums var attīstīties tikai no sāpēm. Šīs sāpes, šīs ciešanas ir jāspēj sajūst. Tikai caur to var patiešām atrast ceļu uz pārjuteklisko pasauli, ka iziet cauri sāpēm. To mazākā mērā arī var sacīt jau izziņas zemākā pakāpē. Katrs, kurš ir ieguvis kaut nedaudz zināšanu, varēs apliecināt, teiks: par to, kas manā dzīvē ir bijis laimīgs, iepriecinošs, es esmu pateicīgs savam liktenim. Bet savas zināšanas es esmu sasniedzis tikai caur savām sāpēm, tikai caur savām ciešanām.

Ja to jūt jau sākumā attiecībā pret zemākām atziņām, tad to var izdzīvot, to pārvarot, izvījoties cauri sāpēm, kas tiek sajūstas kā kosmiskas sāpes, līdz neitrāliem pārdzīvojumiem garīgajā kosmosā. Ir jāizstrādājas līdz visu lietu norises un būtības līdzjušanai; tad nonāk līdz intuitīvai izziņai. Bet tad arī pilnībā ir iekšā izzinošā pārdzīvošanā, kas vairs nav saistīta ar miesu, kas var brīvi atgriezties pie miesas, lai būtu jutekliskajā pasaulē līdz pat nāvei, bet tagad pilnībā zinot, ko tas nozīmē, reāli būt, garīgi-dvēseliski patiešām būt ārpus miesas.

Ja tas ir apjēgts, tad ir iegūta izziņas aina par to, kas notiek, kad pēc nāves pamet fizisko ķermeni, tad zina, ko tas nozīmē, iziet caur nāves vārtiem. Realitāte, kas atklājas ir, ka garīgi-dvēseliskais pāriet garīgi-dvēseliskā pasaulē, kad pamet miesu, to izzina jau iepriekš, ja cilvēks ir pacēlies līdz intuitīvai izziņai, tas ir, kad zina, kā tas ir pasaulē, kad nav miesas, kas kalpo kā balsts. Tad ar šīm atziņām, kad tās ir kļuvušas par jēdzienu, atkal atgriežas atpakaļ miesā. Bet būtiskākais ir, ka mācās dzīvot arī bez miesas, un līdz ar to iemanto zināšanas, kā tas ir, kad kādreiz vairs nevarēs lietot ķermeni, kad to pametīs līdz ar nāvi un pāries garīgi-dvēseliskā pasaulē.

Tā atkal nav kāda filozofiska spekulācija, kas no iniciāciju izziņas tiek dota par nemirstību, bet gan tā ir pieredze, kas, gribētos teikt, ir tāda priekšpieredze, priekšpārdzīvojums. Tad zina, kā tad būs. Netiek pārdzīvota pilna realitāte, bet tiek pārdzīvota reāla aina, kas zināmā veidā pārklājas ar nomiršanas pilno realitāti. Tiek pārdzīvota nemirstība. Tātad arī šajā ziņā tas ir pārdzīvojums, kas tiek ienests zināšanās.

Un tā es mēģināju jums attēlot, kā cauri imaginācijai uzkāpj līdz inspirācijai un intuīcijai, un kā līdz ar to iepazīst sevi kā cilvēku pilnā realitātē. Miesā mācās izzināt tikmēr, kamēr cilvēks ir miesā. Ar garīgi-dvēselisko ir jāatbrīvojas no miesas, tikai tad atraisa visu cilvēku. Jo ar to, ko izzina caur miesu, caur tās maņām, caur to, kas pieslēdzas maņu pieredzei kā domāšana, un kas parastajai domāšanai tomēr ir saistīts ar miesu, proti, ar maņu-nervu sistēmu: ar to iepazīst tikai daļu no cilvēka. Visu pilno cilvēku iepazīst tikai tad, ja ir pietiekami gribas, pacelties līdz tām

atziņām, kas nāk tieši no iniciāciju zinātnes. Vēl reizi es gribētu uzsvērt: kad kaut kas ir izpētīts, tad katrs, ja pieiet tam bez aizspriedumiem, var to saprast ar parasto, veselo cilvēka saprātu. Tāpat kā ar veselo saprātu var pārbaudīt to, ko par pasauli saka astronomi, biologi. Un tad atklāsies, ka šī pārbaudīšana ir iniciāciju izziņas pirmā pakāpe. Vispirms, tā kā cilvēks nav orientēts uz nepatiesību un maldiem, bet gan uz patiesību, ir jārodas patiesības iespaidam par iniciāciju atziņām, tad, ciktāl liktenis to padarīs iespējamu, jau šajā Zemes dzīvē varēs arvien tālāk iekļūt garīgajā pasaulē. Arī jaunākajos laikos, proti, augstākā veidā ir jāpiepildās tam, kas kā aicinājums bija rakstīts uz kāda grieķu tempļa: „Cilvēk, izzini pats sevi!”. Ar to noteikti nebija domāts gremdēties cilvēka iekšienē, bet gan aicinājums pētīt cilvēka būtību: miesu; nemirstības būtību, nepiedzimtības būtību: nemirstīgais gars, un pēc starpniecības starp Zemi, laicīgo un garu: dvēseliskais. Tad patiesais, īstais cilvēks sastāv no miesas, dvēseles un gara. Miesu var izzināt miesa, dvēseli dvēsele, garu var izzināt tikai gars. Tādēļ ir jāmēģina atrast darbīgo garu pašam sevī, lai varētu tikt izzināts arī gars pasaulē.



## PIEKTĀ LEKCIJA

Rakstīšana un lasīšana no gribas un tēlainības elementa. Skolotāja brīvība.  
Bērns deviņu gadu vecumā. Rūdolfš Šteiners kā audzinātājs. Sagatavošanās mācībām un ekonomija.  
Augu mācība. Dzīvnieku mācība. Atmiņas pārslogošana un dispozīcija uz slimībām. Uzskatāmās  
mācībās bērns apgūst tik daudz, cik var panest; arī lielās klasēs.  
Rēķināšana. Tās kopsakarība ar morāli.

Tāpat kā bērnam apmēram 7 gadu vecumā pakāpeniski notiek zobu maiņa, tas arī vēl augstākā pakāpē notiek ar lielo apvērsumu ķermeniskajā, dvēseliskajā un garīgajā organismā, par ko es esmu runājis šajā attēlojumā. Un tādēļ arī audzināšanā un mācīšanā ir jāņem vērā, ka bērns no atdarinošas būtnes pakāpeniski kļūst par tādu, kas turpina veidoties pēc audzinātāja, skolotāja autoritātes. Tādēļ nedrīkst notikt asa pāreja attiecībā uz darbošanos ar bērnu ap 7 gadu vecumā, tātad tajā dzīves vecumā, kad viņš sāk apmeklēt sākumskolu. Šeit tālāk pateiktais par audzināšanas sākumu sākumskolā ir jāuztver šajā nozīmē.

Audzināšanas mākslā, par kuru te ir runa, visam vajadzētu būt vērstam uz to, lai bērna attīstībā koptu to, uz ko viņš ir spējīgs, kas kā dīgļis ir bērnā. Tādēļ visām mācībām ir jākalpo audzināšanai. Īstenībā ir jāaudzina, un mācības zināmā mērā izmanto tam, lai audzinātu.

Te pārstāvētais audzināšanas princips prasa, lai bērns pareizajā vecumā izveidotu pareizo orientāciju dzīvē. Bet tas ir iespējams apmierinošā veidā tikai, ja bērnu jau no paša sākuma nemudina nodarboties ar kaut ko nedabisku.

Bet savā ziņā tas ir kaut kas pilnīgi nedabisks, ja tagadējā laikā cilvēces civilizācijas pavirzītā pakāpē bērnu 6 vai 7 gadu vecumā tieši mudina atdarināt lasāmo un rakstāmo zīmju formas tā, kā tas ir parasts.

Ja apskata to, kādi mūsdienās ir burti lasīšanai un rakstīšanai, tad ir jāsaprot, ka nav nekādas kopsakarības starp to, ko bērns savos 7 gados gribētu veidot pēc savām dotībām, un šiem burtiem. Ir jāapdomā, ka cilvēce, kad tā sāka rakstīt, izmantoja gleznieciskas zīmes, kas atdarināja kādu lietu vai norisi ārpusaulē; vai arī no gribas tika rakstīts tā, ka rakstu formas izpauda gribas norises, kā, piemēram, ķīļrakstā. Tikai no tā, kas radās kā bilžu raksts, attīstījās pilnīgi abstraktās burtu formas, kam šodien ir piesaistīta acs vai ko formē rakstošā roka.

Ja mēs mācām pavisam jaunam bērnam šos burtus, tad pievienojam viņam kaut ko pilnīgi svešu, kas vispār neatbilst viņa dabai. Bet mums vajadzētu būt skaidrībā par to, ko tas nozīmē, ja mēs bērnā, visā bērna organismā ierakstām kaut ko svešu. Tas ir tā, it kā bērnam jau agrīni būtu jāpierod nesāt ļoti šauras drēbes, kas viņam neder, tās grauļ viņa organismu. Mūsdienās, kad, gribētos teikt, novēro tikai virspusēji, nepamana, neatzīst, kādi kavēkļi rodas paša organismā vēlākā vecumā vienkārši tā iemesla dēļ, ka bērnam ir sākts mācīt lasīt un rakstīt nepareizā veidā.

Audzināšanas māksla, kas balstās cilvēka izziņā, rīkojas tā, ka patiešām visu attīsta no bērna paša, nevis tikai deklarē, ka ir jātiec attīstītai individualitātei, bet arī to patiešām dara. To sasniedz tādējādi, ka vispār nesāk ar lasīšanu. Bērns arī sāk ar ķepurošanos, ar gribas izpausmēm, nevis ar apskatīšanu. Apskatīšana nāk tikai vēlāk. Un tā ir nepieciešams sākt nevis ar lasīšanu, bet ar rakstīšanu, bet arī ar rakstīšanu nodarboties tā, ka tā nāk no visas cilvēka būtības kā kaut kas pašsaprotams. Tādēļ mēs sākam ar rakstīšanas mācīšanu, nevis ar lasīšanas mācīšanu, un mēģinām pakāpeniski to, ko bērns atdarinot grib attīstīt pats no savas gribas, ar savām rokām, novadīt līdz rakstīšanai.

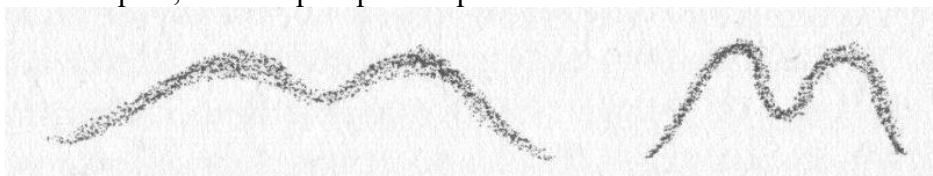
Es gribētu jums to parādīt uzskatāmi ar vienu piemēru. Iedomājieties, ka mēs mēģinām bērnu pamudināt izrunāt vārdu „Fisch” (zivs), un, mums mudinot viņu izrunāt šo vārdu, mēģinām ar ļoti vienkāršām līnijām attēlot acu priekšā zivs formu, apmēram tā (tas tiek zīmēts), vienkāršā veidā uzzīmējot bērnam priekšā kaut ko tādu, kas imitē zivs formu, tad ļaujām pamēģināt to uzzīmēt arī bērnam. Un tad vadām bērnu uz to, lai viņš no vārda „Fisch” sajustu F. No „Fisch”

pārejam uz F, un mums pēc zivs formas ir iespēja pamazām un pakāpeniski izveidot F. Tātad mēs ļaujam mākslinieciski no tā, kas no aplūkošanas nonāk gribā, rasties burta formai.



Šādā veidā mēs nenesam kaut kādu svešu F; tas ir dēmons bērnam, tas ir kas tāds, kas kā svešķermenis tiek iedzīts bērna ķermenī; mēs nesam to, ko bērns ir redzējis tirgū, kas nāk no paša bērna. Mēs pamazām un pakāpeniski to pārveidojam par F.

Tā mēs pietuvojamiem tam, kā radās rakstība, jo līdzīgā veidā rakstība arī ir izcēlusies. Bet skolotājam nav nepieciešams nodoties antikvārām studijām, lai it kā atkārtotu to, kā ir radies bilžu raksts, hieroglifi, lai tagad atkal to mācītu bērnam. Tas, par ko te ir runa, ir ļaut valdīt dzīvai fantāzijai, ļaujot mūsdienās vēl rasties tam, kas no priekšmeta, tieši no dzīves ieved burtu formās. Jums ir visdažādākās iespējas burtu formas bērnam atvasināt no dzīves. Lieciet bērnam izrunāt M, ļaujiet viņam sajust, kā M vibrē uz lūpām, un tad mēģiniet iemācīt lūpas formu kā formu, tad jūs no M, kas vibrē uz lūpām, varēsiet pakāpeniski pāriet uz zīmi M.



Un tā, ja nemēģināsiet ķerties pie tā intelektuāli, bet gan spirituāli, imaginatīvi, varēsiet visu izcelt no bērna, kas pamazām noved pie tā, ka bērns iemācās rakstīt. Viņš to mācās lēnāk, nekā mūsdienās bieži mācās rakstīt. Bet, ja vecāki tad nāk un saka: manam bērnam ir 8 gadi, 9 gadi un viņš vēl nemāk labi rakstīt! – tad jums viņiem vienmēr jāsaka: viss, ko iemācās lēnāk un zināmā vecumā, tas iedzīvojas organismā drošāk un veselīgāk nekā tas, kas tiek uzspiests.

Pie tam ir svarīgi, ka šādā veidā pilnībā izpaužas arī skolotāja individualitāte. Tā kā mums valdorfskolā jau ir daudz skolēnu, mums bija jāierīko paralēlklases, mums ir divas 1.klases, divas 2.klases un tā tālāk. Ienākot vienā 1.klasē, jūs redziet, kā rakstīšanas mācīšana notiek caur gleznošanu, zīmēšanu, variet redzēt, kā skolotājs to dara zināmā veidā. Teiksim, vienā klasē jūs ieraugāt, ka tas tiek darīts tieši tā, kā tikko tika parādīts. Tad jūs aizejat uz otru 1.klasi, uz 1b.klasi; tur ir cits skolotājs; tur notiek tās pašas mācības, bet jūs redziet kaut ko pilnīgi citu. Jūs redziet, ka tur skolotājs bērniem liek kustēties sava veida eiritmiskās kustībās, ļaujot formām izcēties no bērna paša ķermeņa kustībām. Un tas, ko bērns izskrien, tad tiek fiksēts kā burts. Un tāpat ir iespējams trešais veids, ceturtais veids un tā tālāk. Jūs variet ieraudzīt tās pašas mācības dažādās paralēlklasēs notiekam visdažādākajos veidos. Kāpēc? Jā, jo nav vienalga, vai māca skolotājs ar vienu temperamentu vai cits skolotājs ar citu temperamentu. Tikai tad, ja ir pareizais kontakts starp skolotāju un visu klasi, tikai tad mācības var būt dziedinošas. Tādēļ katram skolotājam ir jābūvē tā, kā tas atbilst viņam. Bet, tāpat kā dzīve var parādīties visdažādākajās formās, tāpat arī mācības, audzināšana, kas ir balstīta dzīvē, var parādīties visdažādākajās formās.

Ja uzstāda kādus pedagoģiskus principus, tad pieprasa, lai tiem tiktu sekots. Tos ieraksta kādā grāmatā. Un labs skolotājs skaitās tas, kurš seko šiem principiem: 1., 2., 3. un tā tālāk. Es esmu pilnīgi pārliecināts, ja šodien kopā apsēžas 12 vai kāds cits skaits cilvēku – mūsdienās visi cilvēki ir ārkārtīgi atjautīgi un gudri – viņi kopā var radīt visbrīnumaināko programmu par to, kam vajadzētu notikt audzināšanā: 1.punkts, 2., 3. un tā tālāk. Es nerunāju ar izsmieklu, es patiešām tā domāju; abstraktos principus var izdomāt visbrīnumainākās lietas. Bet vai to, kas ir izdomāts, arī

var īstenot, ir pavisam cits jautājums. Tad viss kļūst atkarīgs no dzīves. Un dzīvē – es jautāju jums, jūs visi esiet dzīvi, jūs visi esiet cilvēki, bet jūs taču katrs izskatieties citādāk. Nevieni nav pilnīgi tāds pats kā otrs. Dzīve daudzveidojas visdaudzveidīgākajos veidos. Katram ir citādāka seja, izskats. Kad uzstāda abstraktus principus, tad ar tiem iet klasē un visur vēlas, lai tiktu darīts viens un tas pats. Ja principus uzstāda no dzīves, tad zina, ka dzīve ir daudzveidīga, ka viens un tas pats var īstenoties visdažādākajos veidos. Arī nēģerus mums ir jāuzlūko kā cilvēkus, un viņos cilvēciskais veidols ir īstenots pavisam citādākā veidā nekā mūsos, piemēram. Un tā runa ir par to, ka jebkura veida pedantiskumu, bet arī jebkura veida shematismu ir jātur pa gabalu, ja audzināšanas māksla tiek uztverta kā kaut kas dzīvīgs, un tieši tā tiek atbalstīts tas, ka audzināšanas māksla tiek veidota par patiesu mākslu, ka skolotājs tiek padarīts par mākslinieku. Tā valdorskola mēs varam mācīt rakstīšanu, izejot no mākslinieciskā. Lasīšanu pēc tam iemācās kā pašu no sevis. Tas nāk nedaudz vēlāk nekā parasti, bet bērns iemācās lasīt it kā pats no sevis.

Ja strādā tieši tā – un es nākamajās dienās parādīšu dažus mūsu valdorfskolas bērnu zīmējumus – ja strādā tā, lai no vienas puses sniegtu bērnam tēlojošo elementu, tad reizē mums runa ir par to, lai iespējami agri mācībās liktu lietā arī muzikālo elementu. Jo muzikālais elements, proti, mazāk pievēršoties mūzikas saturam, vairāk ritmam un taktij, ritma un takts izjušanai, kļūst par labu pamatu gribas spēkam, enerģijai, ja vien jau elementārskolas sākumā tiek piekopts pareizajā veidā. Eiritmijas priekšnesuma ievadā es jau teicu, ka mēs bērna mācīšanā iekļaujam arī eiritmiju. Par to, tieši par eiritmiju mācībās, es vēl runāšu kādā no turpmākajām lekcijām. Iesākumā es tikai gribēju parādīt, kā pirmās mācības kā audzināšana tiek veidotas mākslinieciskā veidā, balstoties paša cilvēka dabā.

Mums ir jāņem vērā, ka bērns savas dzīves posma starp zobu maiņu un dzimumbriedumu sākuma laikā pirmām kārtām vēl nevar atšķirt starp to, kas iekšēji ir cilvēks un to, kas ārēji ir apkārtnē, daba. Tie abi bērnam līdz 9, 10 gadu vecumam saaug kopā. Bērns iekšēji jūt vienu vai otru. Viņš ārēji redz, teiksim, kādu norisi, saullēktu vai tamlīdzīgi. Tos pašus spēkus, kurus viņš iedomājas, kad viņam tiek sagādāta nepatika, sāpes, viņš iedomājas arī Saulē un Mēnesī, kokā un augos. Mums nevajadzētu bērnu no tā atrunāt. Mums vajadzētu iejusties bērna dzīves vecumā, un audzināšanā pirms 9 gadu vecuma rīkoties tā, it kā vēl nebūtu novilkta robeža starp cilvēku-iekšējo un dabu-ārējo. To mēs varam tikai tad, ja mācības veidojam pēc iespējas tēlaini, ja mēs ļaujam augiem rīkoties cilvēciski, ļaujam tiem cilvēciski runāties ar citiem augiem, ja mēs ļaujam Saulei runāties ar Mēnesi, ja mēs visur ieceļam cilvēcisko. Mūsdienās pastāv patiešs kautrīgums, bailes no tā saucamā antropomorfisma. Bet tam bērnam, kurš savās attiecībās ar apkārtējo nav pārdzīvojis antropomorfismu, vēlākajā vecumā trūkst daļa no cilvēciskuma, un skolotājam ir jātiecas arī tik dzīvīgi garīgi-dvēseliski iejusties visā apkārtējā, lai bērns varētu viņam pilnībā sekot izmantojot to, kas viņā ir.

Tam gan priekšnosacījums ir, ka skolotājam ārkārtīgi daudz kas ir noticis, pirms viņš ieiet klasē. Stundu sagatavošanai, ko skolotājam ir jāveic, tiek uzstādītas lielas prasības tā audzināšanas principa ietekmē, par ko mēs runājam. Skolotājam ir pēc iespējas daudz jāizdara iepriekš, lai pēc tam varētu pēc iespējas lietderīgi izmantot laiku, kas ir dots klasē. To arī skolotāji iemācās tikai palēnām un pakāpeniski. Un tikai ar šo lēno un pakāpenisko mācīšanos nonāk tiktāl, ka patiešām tiek ņemta vērā bērna individualitāte.

Varbūt es drīkstu tam minēt kādu personisku piemēru. Vēl pirms sāku noņemties ar valdorfskolu, man ilgu laiku agrāk nācās nodarboties ar visāda veida audzināšanu. Tā reiz, kad es pats vēl biju ļoti jauns, audzināšanai tika nodots kāds zēns, kurš, būdams jau 11 gadus vecs, pamatā ņemot, vēl bija pilnīgi neattīstīts. Viņš vēl neko nebija iemācījies. Kā paraugu tam, ko viņš ir iemācījies, man tika iedota skolas burtnīca, kur tika parādīts, ko šis zēns ir paveicis pēdējā eksāmenā, kuru viņam bija likts kārtot. Tajā bija redzams tikai liels caurums, ko viņš bija iztaisījis ar dzēšgumiju, un cita nekā. Pie tam puikam bija patiešām patoloģiski dzīves ieradumi. Visa

ģimene, kura nebija noskaņota zēnam ļaut kļūt par kādu amatnieku – tas var būt aizspriedums, bet ar šādiem aizspriedumiem sociālajā dzīvē, dabiski, nākas rēķināties – visa ģimene bija nelaimīga. Mājas ārstam bija skaidrs, ka no zēna nekas neiznāks. Tā es saņēmu audzināšanā četrus šīs ģimenes bērnus. Pārējie bija normāli – šo zēnu vajadzēja kaut kā nodarbināt līdz citiem. Es teicu: es pamēģināšu. Apsolīt, ka šis vai tas notiks, šādā gadījumā nevar, bet tiks darīts viss, ko šādā gadījumā ir iespējams darīt, tikai audzināšanu ir jāatstāj pilnīgi manā ziņā un brīvībā. Tikai mātei bija izpratne par šo brīvību, ko es pieprasīju, visu pārējo bija jāizcīna pret visu ģimeni, izņemot māti. Bet galu galā es drīkstēju mācīt. Un tagad man bija nepieciešams pēc iespējas maz laika mācībās patērēt tikai šim zēnam. Teiksim, ja man vajadzēja apmēram pusstundu mācot nodarboties ar šo zēnu, man pirms tam bija trīs stundas jāstrādā, lai pēc iespējas daudz un ekonomiski paveiktu mācībās. Bez tam man bija ļoti precīzi jāaprēķina, cik varētu notikt, piemēram, mūzikas stunda. Tikko bērns tika pārpūlēts, viņš kļuva bāls, un bija redzams, ka veselība pasliktinās. Bet, ja saprata visas bērna patoloģiskās īpatnības, zinot, ko ir jānoraksta uz hidrocefālijas rēķina, tad bija iespējams veicināt ne tikai bērna dvēselisko attīstību, bet arī tikt tiktāl, ka zēns pēc pusotra gada, ja iepriekš nebija pratis neko vairāk, kā izdzēst lielu caurumu burtnīcā, varēja sākt iet ģimnāzijā. Es vēl varēju viņam palīdzēt tikt cauri ģimnāzijai, sekot līdz pat ģimnāzijas beigām. Šīs audzināšanas ietekmē, tāpat caur to, ka šī lieta tika vadīta spirituāli, galva kļuva mazāka. Es zinu, ka ārsts varbūt teiks: galva arī tāpat paliktu mazāka. Protams, bet, tai paliekot mazākai, bija jānotiek dvēseliski un garīgi pareizajam procesam. Šis zēns vēlāk tad kļuva par labu ārstu. Viņš tad, strādādams kā ārsts, gāja bojā kara laikā, bet tikai tad, kad jau bija sasniegjis gandrīz 40 gadu vecumu.

Runa īpaši bija par to, kā ar pietiekamu sagatavošanos audzināšanai sasniegt ekonomiju mācībās. Tam ir jākļūst par vispārēju principu. Pēc tā tiecas tajā audzināšanas mākslā, par kuru es šeit gribu runāt. Tam gan ir nepieciešams, ja skolotājs grib, lai viņā dzīvotu tas, kam tad jāpāriet uz bērnu tādā aprakstā, lai visa daba kļūtu dzīva, tad ir nepieciešams vispirms visu, ko māca, jau iepriekš tā izstrādāt, lai vairs nemaz nebūtu jācīnās ar mācību vielu, lai visu var ielikt tajā, lai ar savas personības spēku veidotu to, ko pasniedz bērnam. Un tad pats no sevis nāks klāt tas, ka visa mācību viela kļūst tēlaina tā, ka bērns tajā iedzīvojas ne tikai ar savu sapratni, bet ar visu savu būtību.

Tādēļ mēs sākam galvenokārt ar pasaku stāstīšanu, bet arī ar izdomātiem stāstiem, kas attiecas uz dabu. Mēs faktiski iesākumā nemācām ne valodu, ne kādu citu mācību priekšmetu, bet gan vienkārši ļaujam visai pasaulei kļūt tēlainai bērna priekšā. Un šādas mācības tad vislabākajā veidā pieslēdzas tam, kas no tēlainuma ved uz rakstīšanu un lasīšanu.

Tā mēs bērnu apmēram 9 līdz 10 gadu vecumā aizvedam līdz tam, ka viņš var izteikties rakstiski, ka viņš prot arī lasīt, ciktāl tas ir dziedinoši šim vecumam, un līdz ar to mēs sasniedzam to svarīgo punktu bērna dzīvē, uz kuru es jau norādīju, kas pienāk apmēram starp 9 un 10 gadu vecumu.

Šis svarīgais punkts bērna dzīvē atklājas arī cilvēka ārienē. Tad iestājas savdabīga atšķirība, īpatnēja diferencēšanās starp zēniem un meitenēm. Man par to vēl būs jārunā, kāda tam ir nozīme skolā, kurā zēni un meitenes ir kopā, kā tas ir valdorfskolā. Ir jāzina, ka iestājas nozīmīga diferencēšanās starp zēniem un meitenēm. Apmēram 10 gadu vecumā meitenes sāk augt salīdzinoši ātrāk nekā zēni. Zēni augšanā atpaliek. Meitenes pārspēj zēnus augšanā. Kad meitenes un zēni tad kļūst dzimumnobrieduši, tad savukārt zēni sāk pāraugt meitenes. Viņi, tā sacīt, aug ātrāk tieši šajā vecumā.

Starp 9. un 10. dzīves gadu jau ārējā diferenciacijā starp zēniem un meitenēm ir parādīts, ka bērni tad nonāk pie kāda svarīga dzīves posma. Tas izpaužas tajā, ka bērns mācās vispār atšķirt starp sevi un dabu. Pirms tam īstenībā nav nekādu augu, bet gan ir būtnes, kas ir zaļas un kam ir sarkani ziedi, kurā dzīvo mazs gariņš tāpat, kā viņā pašā dzīvo mazs gariņš. Augs, šī būtne, iegūst

kādu jēgu bērnam tikai apmēram 10 gadu vecumā. To viņam tikai jāļauj izjust līdzī. Tādēļ tikai apmēram šajā vecumā mācības drīkst sākt veidot tā, ka par apkārtējo runā kā par ārēju pasauli.

Tad var sākt ar to, ko parasti uzskata par skolas mācību priekšmetiem, piemēram, ar augu mācību. Bet tieši augu mācībā es varu uzskatāmi parādīt, kā ir jārikojas reāli labākajā šī vārda nozīmē veidojot audzināšanu. Ja mēs iesākumā bērnam demonstrējam atsevišķus augus, tad rīkojamies pilnīgi nedabiski, jo tas nav veselums. Viens augs, it īpaši, ja tas ir izrauts, nav nekas vesels. Cilvēkiem mūsu reālisma, materiālisma laikā ir maz materiālas un naturālas apjēgas, citādi viņi sajustu to, ko es tikko teicu. Vai viens augs ir kaut kāds veselums? Nē, kad mēs to esam izrāvuši un nolikuši te, tad tas ļoti drīz iet bojā, iznīkst. Tā nav auga daba, būt izrautam. Tas ir kaut kas tikai, kamēr aug zemē, ir kopā ar augsni. Akmens ir viens veselums pats par sevi. To es varu nolikt visur, tas paliek tas pats. Augu es nevaru aiznest visur; tas vairs nepaliek tas pats. Tas ir tieši tas pats augs tikai kopā ar dzimto augsni, kopā ar tiem spēkiem, kas plūst no augsnes, kopā ar visiem tiem Saules spēkiem, kas apspīd Zemi tieši šajā daļā, tikai tad un tur augs ir viens veselums. Apskatīt kādu augu pašu par sevi atsevišķi ir tikpat absurdi, kā, ja mēs izraujam vienu matu un apskatām šo matu pašu par sevi, it kā tas būtu kāda lieta pati par sevi. Mats jau nerodas nekā citādi, kā kādā organismā un var tikt saprasts tikai kopā ar šo organismu. Tas nozīmē, ka augu mācībā nevar sākt ar kādu atsevišķu augu, proti, jāsāk nevis ar augu, bet ar ainavu, ģeogrāfisko, ar to, kas ir Zeme kādā noteiktā vietā. Un kopsakarībā ar visu Zemi tad ir jāapskata augveidīgo.

Ja mēs runājam par Zemi, tad runājam kā fiziķi, augstākais vēl – kā ģeologi. Mēs iztēlojamies: Zeme ir noslēgts fizisku spēku, minerālu spēku totāls veselums, un tā varētu eksistēt arī tad, ja uz tās nebūtu nekādu augu, nekādu dzīvnieku un pat arī nekādu cilvēku. Bet tā ir pilnīga abstrakcija. Īstenībā nekā tāda nav. Ir tikai tā Zeme, kuru viscaur klāj augi. Mums ir jāapzinās, tieši kad mēs aprakstām ģeogrāfisko, ka mēs aprakstām nedzīvu abstrakciju tikai mūsu inteliģences ērtībai. Bet bērnam nevajadzētu jau no pašā sākuma sniegt šo nedzīvo abstrakciju, bērniem vajadzētu Zemi kā organismu padarīt dzīvu. Vispirms, dabiski, ainava, kuru bērns pazīst; un tad, tāpat kā rādot kādu dzīvnieku, kurš ir spalvainš, un, ja neko par šo dzīvnieku nezinātu, neviens taču nemēģinātu izskaidrot vienu spalviņu, tāpat arī Zemi kā dzīvu organismu arī jārāda kā dzīvu un jārāda, kā uz Zemes plaukst un zeļ augu valsts. Tātad tā ir jāmāca augu mācību, parādot Zemi kā kaut ko dzīvu, kā organismu, iesākot ar to ainavas gabaliņu, kuru bērns pazīst. Tas, dabiski, arī ir daļēji abstrakti, jo viens apvidus uz Zemes nav iespējams bez citiem Zemes apvidiem; bet tad ir jāapzinās, ka jāiesāk ir ar kaut ko trūcīgāku. Bet tomēr tā bērnam var pamazām un pakāpeniski pamodināt ar pilnu tēlainību to, kas ir nepieciešams, lai iemācītu viņam augus.

Ar to bērnu pamazām tuvina ārpusai. Bērnam rodas sajūta par jēdzienu „objektivitāte”. Viņš iedzīvojas šai zemē. To vislabāk var sasniegt, ja bērnu šādā dabiskā veidā iepazīstina ar augu pasauli.

Pavisam citādi, tas gan nāk vēlāk, bērnu ir jāiepazīstina ar dzīvnieku pasauli. Atkal – aprakstīt atsevišķus dzīvniekus ir pilnīgi neorganiski. Jo galu galā, tad jau gandrīz varētu teikt: tikai tīri gadījuma pēc lauva ir lauva, kamielis ir kamielis. Jā, novērojot lauvu, lai cik labi to attēlotu vai pat parādītu bērnam zvērnīcā, tas tomēr bērnam ir tikai gadījuma novērojums; tāpat ar kamieli. Šādam novērojumam iesākumā nav nekādas nozīmes, ja pievēršas dzīvīvajam. Kā tad ir ar dzīvnieku? Nu, tas, kurš netuvojas dzīvīvajam tikai ar abstraktu intelektuālītāti, bet gan uzlūko dzīvnieku tēlaini, atklāj katrā dzīvniekā daļiņu cilvēka. Vienam dzīvīvajam ir īpaši spēcīgi veidotas kājas, kas cilvēkam kalpo veselīgam. Citam dzīvīvajam ir maņu orgāni vai kāds maņu orgāns, kas ir ekstrēmi izveidots. Vienam dzīvīvajam ir īpaša oža; citam dzīvīvajam, kad tas ir augstu gaisā, ir īpaši redzīgas acis. Un ja mēs sakopojam visu dzīvnieku pasauli kopumā, tad atklājam ārpusē abstrakcijās dzīvnieku pasaulē sadalītu to, kas ir apkopojums cilvēkā. Ja es sintētiski apkopuju visus dzīvniekus, tad iegūstu cilvēku. Kaut kāda cilvēka īpašība, spēju grupa ir vienpusēji ārēji izveidota kādā dzīvnieku sugā. Kad mēs studējam lauvu – mums nav bērnam to jādemonstrē tā, mēs varam to rādīt vienkāršās bildēs – tad atklājam, ka it īpaši tas, kas cilvēkam ir krūšu orgāni,

sirds orgāni, vienpusīgi ir izveidots lauvā. Govij vienpusīgi ir izveidots tas, kas cilvēkam ir gremošanas orgāni, un, ja es apskatu to, kas, piemēram, peld mūsu asinīs kā baltie asinsķermenīši, tad tas man norāda uz vienkāršākajiem, primitīvākajiem dzīvniekiem. Visa dzīvnieku valstība kopā veido cilvēku, sintētiski, nevis summējoši, bet ieaūžoties viens otrā sintētiski.

Tas ir kas tāds, ko es primitīvā, vienkāršā veidā var attīstīt bērna priekšā. Es varu bērnam sniegt kaut ko tādu pat ļoti dzīvīgā formā, norādot uz lauvas īpašībām, kā ir jāiedziļinās tajā, kas cilvēkam ir individualitāte. Pat to, kas morāli un dvēseliski dzīvo kamieli, var pasniegt tā, ka reizē parāda, kā tas, kas dzīvo kamieli, pakārtoti ir iekļauts cilvēka dabā. Tātad cilvēks ir lauvas, ērgļa, pērtiķa, kamieļa, govs un visa pārējā sintēze. Visu dzīvnieku valstību apskata kā pa daļām izdalītu cilvēka dabu.

Tā ir otra puse, ko bērns tad uzņem 11, 12 gadu vecumā. Pēc tam, kad viņš no sevis ir nodalījis augu pasauli, augu pasaules objektivitātes sajūtu, augu pasaules kopsakarībai ar objektīvo Zemi ir ļāvis iedarboties savā dvēselē, tad viņš mācās iepazīt dzīvnieku pasaules ciešo saistību ar cilvēku, subjektīvo. Un tā Universs izjustā veidā atkal tiek savests kopā ar cilvēku. Atšķiršanas spējas tieši tā ir sāktas veidot pareizajā veidā. Tas nozīmē, audzināt bērnu pēc dzīvīgā pasaulē.

Tad mēs redzēsim, ka tas, ko mēs vienmēr uzstādām kā prasības, izriet pats no sevis. Abstraktajā pedagogijā var ilgi pieprasīt: tu nedrīksti pārslogot bērna atmiņu. Nav labi pārslogot bērna atmiņu. To abstrakti saprot katrs. Mazāk skaidri saprot, ko atmiņas pārslogošana nozīmē cilvēka dzīvei: to, ka vēlākajā dzīvē var novērot reimatismu, ģikti. – Medicīniskos novērojumus diemžēl neizpleš pāri visai cilvēka dzīves gaitai. Var redzēt dažus cilvēkus ciešam no reimatisma, kam viņiem nemaz nevajadzētu būt; varbūt bija kaut kāda pavisam sīka nosliece uz to, kas ir izaugusi varbūt tikai tādēļ, ka daudz ir pārslogota atmiņa, ka ir bijis pārāk daudz jāatceras. Bet atmiņu arī nedrīkst noslogot pārāk maz. Jo, ja savukārt atmiņu noslogo pārāk maz, tad ļoti viegli rodas, proti, jau 16 līdz 24 gadu vecumā, jūtīgi stāvokļi fiziskajā organismā.

Un kā noturēt līdzsvaru starp pārāk lielu un pārāk mazu atmiņas noslogošanu? Uzskatāmi tēlaini audzinot bērnu veidā, kā es to attēloju, proti, ļaujot bērnam ņemt no mācībām tik daudz, cik viņš var panest. Tad iestājas līdzīgas attiecības kā starp ēšanu un sajūtu, ka ir paēdis. Tā gan iegūst dažādi uz priekšu tikušus bērnus, ar to atkal ir jātiek galā, neatstājot viņus vienmēr sēžam kādā klasē uz otru gadu. Bet var būt salīdzinoši liela klase, un bērns garīgi neēd vairāk nekā var panest, ja drīkst tā izteikties, jo organisms pats no sevis atraida to, ko nevar panest. Tātad rēķinās ar dzīvi, tāpat kā arī pats skolotājs māca un audzina no dzīves.

Bērnam jau agri ir dotības pirmajiem rēķināšanas mākslas elementiem. Bet tieši rēķināšanas mākslā var novērot, kā pārāk viegli pārāgrī bērnam ienāk intelektuālais elements. Rēķināšana kā tāda jau nevienam cilvēkam nekādā vecumā nav pilnīgi sveša. Tā attīstās no cilvēka dabas, un starp cilvēka spējām un rēķināšanas operācijām nekad nevar iestāties tāda atsvešinātība kā starp šīm spējām un burtiem kādā nākamajā kultūrā. Bet tomēr, tieši no tā ir ārkārtīgi daudz atkarīgs, lai rēķināšanas mācības bērnam tiktu sniegtas pareizajā veidā. Par to, pamatā ņemot, var spriest tikai tas, kurš spēj novērot visu cilvēka dzīvi no zināma spirituāla pamata.

Divas lietas šķietami loģiski ir tiešām tālas: rēķināšanas mācības un morālie principi. Parasti rēķināšanas mācīšanu nemaz nesaista ar morālajiem principiem, jo nesaskata tur nekādas loģiskas saistības. Bet tam, kurš apskata ne tikai loģiski, bet arī dzīvības pilni, šī lieta parādās tā, ka vienam bērnam, kuram rēķināšana ir mācīta pareizā veidā, vēlākajā dzīvē ir pavisam citāda morālā atbildības sajūta, nekā bērnam, kuram rēķināšana nav mācīta pareizā veidā. Un varbūt jums tas šķitīs ārkārtīgi paradoksāli, bet, tā kā es runāju par realitāti, nevis par to, ko mūsu laikmets iedomājas, iedveš sev, tad gribētos, tā kā patiesība mūsu laikmetam bieži šķiet paradoksāla, nebaidīties un neizvairoties no šādiem paradoksiem. Proti, ja mēs kā cilvēki aizplūdušajās desmitgadēs būtu pratuši ļaut cilvēka dvēselei ienirt rēķināšanā pareizajā veidā, tad šodien mums

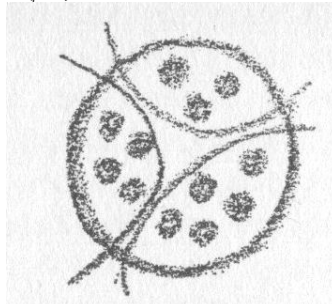
nebūtu nekāda boļševisma Eiropas austrumos. Tas ir tas, kas izriet, ja iekšēji redz: ar kādiem spēkiem tās spējas, kas izdzīvo rēķināšanā, saistās ar to, kas aptver arī morālo cilvēkā.

Varbūt jūs sapratīsiet mani vēl labāk, ja es jums nedaudz izklāstīšu rēķināšanas mācīšanas principu. Mūsdienās rēķināšana taču parasti sākas ar to, ka mēs sākam ar viena pievienošanu citam. Tikai padomājiet, cik sveša šī darbība ir cilvēka dvēselei, kad vienu zirni pieskaita otram un katru reizi, kad kaut kas ir pieskaitīts, tam atkal piešķir citu nosaukumu. Pāreja no viens uz divi, tad atkal uz trīs, šī skaitīšana ir kas tāds, kas cilvēkā kā darbība norisinās gandrīz kā patvaļīgi. Bet ir kāda cita iespēja, kā skaitīt. Mēs atklājam šo iespēju, ja nedaudz atskatāmies cilvēces kultūras vēsturē. Tad sākotnēji nemaz netika skatīts tā, ka vienu zirni pielika klāt citam, vienību pievienoja vienībai, kā rezultātā rodas kaut kas jauns, kas vismaz iesākumā dvēseles dzīvei ārkārtīgi maz saistās ar iepriekšējo. Tad skaitīja apmēram sekojošā veidā. Teica: kas tev dzīvē ir, tas vienmēr ir kaut kas vesels, to iz jāuztver kā veselumu, un viens veselums var būt visdažādākās lietas. Kāda tauta, cilvēku grupa iesākumā ir viena vienība. Kad manā priekšā ir atsevišķs cilvēks, viņš arī ir viena vienība, veselums. Vienība, pamatā ņemot, ir kaut kas ļoti relatīvs. Es to ievēroju, ņemu vērā, ja neskaitu 1, 2, 3, 4 un tā tālāk, bet gan skaitot sekojošā veidā:



un tā tālāk, ja es iedalu veselo, jo iesāku ar veselumu un vienībā kā daudzveidībā meklēju tās daļas. Tas arī ir sākotnējais uzskats par skaitīšanu. Vienība vienmēr bija veselums, un tikai vienībā tad meklēja skaitļus. Tad nedomāja skaitļus rodamies kā 1 pieskaitot 1, bet gan domāja visus skaitļus kā vienā vienībā esošus, organiski rodamies no veseluma.

Pielietojot to visai rēķināšanas mācīšanai, tas dod sekojošo: jūs tā vietā, lai liktu zirni pie zirņa, noberat bērnam priekšā veselu kaudzīti zirņu (skatīt zīmējumu). Zirņu kaudzīte ir vienība, veselums. Ar to sāk. Un tad bērnam māca apmēram tā: te man ir zirņu kaudzīte, vai, teiksim, lai tas kļūtu bērnam sajūtās uzskatāmāk, ābolu kaudze un 3 bērni, varbūt 3 dažāda vecuma bērni, kuriem vajag atšķirīgi ēdamā daudzumu, un mēs gribam darīt kaut ko, kas ir saistīts ar dzīvi. Ko mēs te varam darīt? Nu, mēs varam darīt to, ka zināmā veidā sadalām ābolu kaudzīti un uzskatām visu kaudzīti par summu tāpat kā atsevišķās daļas, kādās mēs to esam sadalījuši. Tur mums ir ābolu kaudzīte un mēs sakām: mums ir 3 daļas, un tā mācām bērnam, ka summa ir vienāda ar 3 daļām.



Summa = 3 daļas. Tas nozīmē, ka saskaitīšanā mēs nesākam ar atsevišķajām daļām, lai pēc tam iegūtu summu, bet gan ņemam vispirms summu un tad pārejam pie daļām. Tā mēs iesākam ar veselo un pārejam pie saskaitāmajiem, pie daļām, lai šādā veidā mums būtu dzīvīga saskaitīšanas uztvere. Jo tas, kas ir galvenais saskaitīšanā, vienmēr ir summa un daļas, daļām ir jābūt tam, kam kaut kādā veidā ir jābūt iekšā summā.

Tā ir iespējams bērnu ievadīt dzīvē tādā veidā, lai viņš aptvertu veselumu, ne vienmēr pārietu no mazāk uz vairāk. Un tas izraisa ārkārtīgi spēcīgu ietekmi uz visu bērna dvēselisko dzīvi. Ja bērns ir pieradis pievienot, tad rodas tieši tas morālais iedīgļis, kas galvenokārt veido pret iekārošanu. Ja tiek pāriets no veselā uz daļām un ja atbilstoši tiek veidota arī reizināšana, tad bērnam rodas nosliece ne tik stipri attīstīt iekārošanu, bet gan attīstīt to, kas platoniskā pasaules uzskata

nozīmē var tikt nosaukta par apdomību, mērenību šī vārda cēlākajā nozīmē. Un tas ir intīmi saistīts, kas kādam morāli patīk vai nepatīk, ar to veidu, kā viņš ir mācīts apieties ar skaitļiem. Starp apiešanos ar skaitļiem un morālajām idejām, impulsiem iesākumā šķiet nepastāvam nekādas loģiskas kopsakarības, tik maz, ka tas, kurš grib domāt tikai intelektuāli, var tikai izsmiet, ja par to runā. Viņam tas var šķist smieklīgi. To var arī labi apjēgt, ja kāds var smieties par to, ka saskaitīšanā būtu jāšāk ar summu nevis ar saskaitāmajiem. Bet, ja uzmanīgi ieskatās dzīves patiesajās kopsakarībās, tad zina, ka loģiski tālākās lietas patiesajā esamībā bieži ir ļoti tuvas.

Tādā veidā tam, kas izstrādājas bērna dvēselē caur apiešanos ar skaitļiem, ir ārkārtīgi liela nozīme veidam, kāda ir bērna attieksme, kad mēs viņam dvēseles priekšā gribam izvest morālus piemērus, ar kuriem bērnam būtu jāattīsta patika vai nepatika, antipātija vai simpātija pret labo vai ļauno. Mēs ieraudzīsim bērnu, kurš ir jūtīgs pret labo, ja atbilstošā veidā būsīm mācījuši bērnam apieties ar skaitļiem.



## SESTĀ LEKCIJA

Divpadsmitais dzīves gads. Mineraloģijas un fizikālās mācības. Kauzalitāte vēsturē. Skolotājs kā audzināšanas mākslinieks. Humors. Bērna mākslinieciski individuālā uztvere. Melanholiskie, flegmatiskie, sangviniskie un holēriskie bērni. Darbs klasē.

Tas, ko ir ļoti nepieciešami zināt visa cilvēka audzināšanai un audzinošām mācībām, it īpaši parādās, kad novēro, kāda ir zēnu un meiteņu attīstība starp 11 un 12 gadu vecumu. Parasti jau novēro tikai, gribētos teikt, rupjākās pārmaiņas, rupjākās cilvēka dabas metamorfozes, nemaz nepamanot smalkākās pārvērtības. Šī iemesla dēļ uzskata, ka bērnam dara kaut ko labu, ja izdomā: kādas ķermeniskas kustības bērnam ir jāveic, lai viņš kļūtu ķermeniski spēcīgs. Tieši lai padarītu bērnu ķermeniski spēcīgu, stipru un bez aizturēm, bērna vecumā ķermeni ir jāatrod pa apkārtceļu caur dvēseli un garu.

Starp 11. un 12. dzīves gadu cilvēkā iekšēji norisinās lielas pārvērtības. Ritmiskā sistēma, elpošanas sistēma, asinsrites sistēma ir valdošā, dominējošā laikā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu. Kad bērnam tuvojas 10 gadu vecums, tad attīstās tas, kas valda elpošanas un asinsrites sistēmā; takts, ritms, kas valda tajās, attīstās iekšā muskuļu sistēmā. Muskuļus apgādā asinis, un asinis muskuļos ievibrē tā, kāds iekšēji ir cilvēks. Tā ka cilvēks starp 9. un 11. gadu savu muskuļu sistēmu izveido tā, kā tas ir atbilstoši viņa iekšējiem ritmiskajiem iedīgļiem. Kad tuvojas 11, 12 gadu vecums, tad tas, kas ir ritmiskajā sistēmā un muskuļu sistēmā, iestaro kaulu sistēmā, visā skeletā. Skelets līdz 11 gadu vecumam ir pilnībā ieslēgts muskuļu sistēmā. Tas seko muskuļu sistēmai. Starp 11. un 12. gadu skelets kļūst tāds, ka tas pielāgojas ār pasaulei, mehānika, dinamika, kas ir neatkarīga no cilvēka, iet iekšā skeletā. Mums ir jāpapūlas ar skeletu apieties tā, it kā tas būtu objektīvs, nemaz nepiederošs cilvēkam.

Ja jūs novērosiet bērnus zem 11 gadiem, tad redzēsiet, ka visas kustības vēl nāk no iekšējā. Ja jūs novērosiet bērnus pēc 12 gadu vecuma, tad novērosiet, ka viņi sper savas pēdas tā, it kā vienmēr mēģinātu atrast līdzsvaru, ka viņi iekšēji jūt skeleta sistēmas sviras līdzsvaru, mehānisko. Tas nozīmē, ka starp 11 un 12 gadu vecumu garīgi-dvēseliskais izplešas līdz pat kaulu sistēmai. Pirms tam garīgi-dvēseliskais ir daudz iekšējāks. Tikai pēc tam cilvēks iemanto savu pilnīgo piemērošanos ār pasaulei, aptverot to, ko cilvēciski izjūt vismazāk, kaulu sistēmu.

Īstenībā tikai tagad cilvēks kļūst par īstu pasaules bērnu. Tikai tagad viņam ir jāsāk rēķināties ar pasaules mehāniku, ar pasaules dinamiku. Tikai tagad viņš sāk iekšēji izjust to, ko dzīvē sauc par kauzalitāti. Īstenībā cilvēkam pirms 11 gadu vecuma nav nekādas sapratnes par cēloni un sekām. Viņš dzird vārdus. Mēs domājam, ka cilvēks saprot. Viņam tomēr nav sapratnes, jo viņš savu kaulu sistēmu pārvalda no muskuļu sistēmas. Vēlāk, pēc 12 gadu vecuma, kaulu sistēma, kas iekļaujas ārējā pasaulē, pārvalda muskuļu sistēmu un no turienes garu un dvēseli. Un sekas tam ir, ka tagad cilvēkam rodas iekšēji izjusta sapratne par cēloni un sekām, par spēku un par to, kas tiek sajūts kā vertikāls, kas tiek sajūts kā horizontāls un tā tālāk.

Redziet, šis ir iemesls, ka, ja mēs bērnam mineraloģiju, fiziku, ķīmiju, mehāniku mācīsim pārāk intelektuālā formā pirms 11 gadu vecuma, tas kaitēs viņa attīstībai, jo viņš sevī kā cilvēkā mehānisko, dinamisko vēl nevar izjust. Tikpat maz viņš pirms 11 gadiem var just līdzī tam, kas ir cēloņsakarības vēsturē.

Redziet, tas izgaismo, kā jāapietas ar bērniem, pirms viņu kaulu sistēma ir dvēseliski pamodusies. Kamēr bērns caur savu asins sistēmu vēl dzīvo savā muskuļu sistēmā, viņš var iekšēji izjust biogrāfiju, var iekšēji pārdzīvot noslēgtu vēsturisku ainu, kuru mēs viņam pasniedzam, tā viņam patīk vai nepatīk, pret to viņam rodas simpātijas vai antipātija, kad mēs viņam mācām kādu skatu uz Zemi, kā es to attēloju vakar. Visu, kas ir augu pasaule, viņš var aptvert kā bildi, jo muskuļu sistēma ir plastiska, iekšēji elastīga; kad mēs viņam mācām to, ko es teicu par dzīvnieku pasauli, kā tā dzīvo cilvēkā, tad bērns tam jūt līdzī, jo muskuļu sistēma ir mīksta. Ja mēs bērnam pirms 11 gadu vecuma mācām sviras principu, tvaika mašīnas darbību, tad viņš iekšēji neko no tā

nevar izjust, jo viņa miesā, ķermenī vēl nav dinamikas, mehānikas. Ja mēs sākam ar fiziku, mehāniku, dinamiku pareizajā laikā apmēram 11 līdz 12 gadu vecumā, tad mēs bērna domāšanā stādām priekšā kaut ko, kas ieiet viņa galvā, un no cilvēka iekšējās būtības tam pretī nāk tas, ko bērns izjūt savā kaulu sistēmā. Un tad sasaistās tas, ko mēs sakām bērnam, ar to, kas nāk ārā no bērna paša ķermeņa. Tā rodas nevis abstrakta, intelektuāla, bet gan dzīvīgi dvēseliska sapratne. Tas ir tas, pēc kā mums ir jātiecas.

Bet kādam tad ir jābūt skolotājam, ja viņš grib tiekties uz to? Padomājiet, ja skolotājs no anatomijas un fizioloģijas zina: tajā vietā ir muskulis, tur kauls; nervu šūnas izskatās tā un tā – tas ir viss ir tiešām skaisti, bet tas ir intelektuāli; tas viss nostāda mums līdzās bērnu tā, it kā bērns būtu necaurspīdīgs. Bērns mums paliek kā melna ogle, necaurredzams. Mēs zinām, kādi muskuļi, nervi tur ir iekšā, to visu mēs zinām. Bet mēs nezinām, kā cirkulācijas sistēma iespēlējas muskuļu sistēmā, kaulu sistēmā. Lai to saprastu, mūsu uztverei par cilvēka uzbūvi, par cilvēka iekšējo veidojumu ir jābūt mākslinieciskai. Un skolotājam ir jābūt spējīgam izjust bērnu mākslinieciski, kā māksliniekam. Viņam bērnam visu jāsaskata iekšēji kustīgi.

Te tad nāks filozofija un teiks: jā, bet ja kaut ko grib izzināt, tad lietai ir jābūt loģiskai. Pilnīgi pareizi, bet tāpat, kā loģiskam ir jābūt mākslas darbam, kad pasaule ir mūsu priekšā un šī pasaule var tikt reprezentēta mūsu iekšējā pasaulē caur māksliniecisko uztveri. Tādēļ mums ir jāpapūlas tikt līdz šādai mākslinieciskai uztverei, mēs nedrīkstam dogmatiski diktēt: pasaule drīkst tikt apjēgta tikai loģiski. Tikai tad, ja skolotāja paša sajūtas, priekšstati un jūtas ir iekšēji tik elastīgas, kustīgas, ka viņš saskata: ja es bērnam mācu dinamiskus, mehāniskus priekšstatus pirms 11 gadiem, tad šie priekšstati iesprūst smadzenēs, uzkrājas tur un padara smadzenes cietas, vēlāk jaunības gados pārvēršoties migrēnā un vēl vēlāk sacietējot. Ja es viņam mācu noslēgtas vēstures ainas pirms 11 gadiem, ja es viņam mācu par augu valsts ainavām, tad priekšstati nonāk smadzenēs, bet caur pārējo nervu sistēmu nonāk visā ķermenī. Tie saistās ar visu miesu, ar mīksto muskuļu sistēmu. Es ar mīlestību veidoju to, kas notiek bērnam. Tā ogle, kāds ir bērns, ja zina tikai nedzīvo anatomiju un fizioloģiju, kļūst caurredzama. Skolotājs visur redz, kas sēž solos viņa priekšā, kas norisinās katrā bērnam. Viņam nav jāpārdomā šādus vai tādus didaktiskos principus, bērns pats viņam saka, kam ir jānotiek, kad bērns atgāžas solā, kad dara kaut ko, kas nav bērnam piemēroti: kļūst neuzmanīgs. Ja dara kaut ko, kas ir bērnam piemērots: viņš kļūst dzīvīgs.

Protams, tas dažreiz prasa īstu piepūli, lai tiktu galā ar bērnu dzīvīgumu. Bet ar to var tikt galā, ja ir kaut nedaudz no tā, ka šodien pasaulē tiek maz atzīts: humors. Skolotājam pa klases durvīm ir jāienes telpā humoru. Bērni dažkārt var uzvesties tiešām neaudzināti. Viens no mūsu skolotājiem valdorfskolā piedzīvoja to ar saviem lielākajiem skolēniem, kuriem jau bija vairāk kā 12 gadi, ka viņiem pēkšņi pazuda interese mācībās, viņi sāka pa solu apakšu viens otram rakstīt vēstulītes. Vai nav tiesa, skolotājs, kuram nav humora izjūtas, saniknotos. Varētu sekot briesmīga scēna. Ko darīja mūsu skolotājs valdorfskolā? Viņš devās pie bērniem un izskaidroja viņiem – pasta sistēmu. Un bērni redzēja, ka skolotājs viņus saprot. Skolotājs pievērsās viņu savstarpējai vēstulīšu rakstīšanai. Bērni viegli nokaunējās, un šī lieta bija atkal nokārtota.

Runa ir par to, ka ar mākslu un it īpaši ar cilvēkmākslu nevar tikt galā bez humora. Tas nozīmē, ka pedagoģiskā māksla ir arī tajā, lai dabūtu ārā no skolotājiem īgnumu un tā vietā attīstītu spēcīgu draudzīgumu, humora pilnu mīlestību pret bērniem, lai bērni neredzētu skolotājā to, ko viņš pats īstenībā aizliedz viņiem. Vismaz klasē nedrīkst notikt tas, ka, ja bērns sadusmojas un izpauž savas dusmas, skolotājs sadusmots kliedz: es tev izdzīšu šīs dusmas! Tas ir briesmīgi! – Un viņš paņem tintes trauciņu un tā met pret grīdu, kas tas sašķīst. Ar to bērnu neiemāca nedusmoties, to var tikai tā, ja bērnam var parādīt, ka viņa dusmas ir objekts, ko nemaz neredz, uztver tās ar humoru, tikai tad audzina pareizi.

Es iesākumā attēloju, kā audzinošajam un mācošajam ir jāuztver cilvēku vispār. Bet cilvēks nav kaut kas tāds vispār. Un pat ja spēj jau iedziļināties cilvēkā tik precīzi, ka viss jau kļūst

caurredzams līdz pat muskuļu sistēmas darbināšanai pirms 11 gadu vecuma, kaulu sistēmas nodarbināšanai pēc 12 gadu vecuma, tad tomēr vēl paliek pāri kaut kas, kas ir ārkārtīgi nepieciešams mākslinieciski iecerētai audzināšanai un mākslinieciski iecerētai mācīšanai – cilvēka individualitāte. Katrs bērns ir citādāka būtne, un tas var būt tikai pats pirmais solītis uz mākslinieciski izzinošu bērna uztveri, ja rīkojas tā, kā es līdz šim to esmu aprakstījis.

Ir jāspēj arvien vairāk un vairāk iedziļināties personīgajā, individuālajā. Te pieturas punktus iesākumā var dot tas, ka mēs bērnus, kuri mums tiek nodoti audzināšanai un mācīšanai, iedalām pēc viņu dažādajiem temperamentiem. Tiešām iekšēji izprast temperamentus, tas ir kas tāds, kas tajā audzināšanas mākslā, par kuru es te runāju, un valdorfskolā tiek vingrināts, kas ieguva vislielāko nozīmi jau no paša sākuma.

Vispirms mums ir melanoliskais bērns; īpašs cilvēka tips. Kā tas mums parādās? Iesākumā ārēji tas parādās kā kluss, sevī ierāvēs bērns. Bet ar šo ārējo raksturojumu neko daudz nevar iesākt. Mēs pietuvojamies bērnam, kuram ir melanoliskas iezīmes, tikai tad, ja saskatām, ka tieši melanoliskam bērnam tīri fiziskajam ķermeniskumam ir visspēcīgākā ietekme, ja mēs zinām, ka melanolija balstās tajā, ka organismā notiek spēcīga sāļu nogulsnešanās tā, ka bērns, kuram ir melanoliskas iezīmes, jūtas smags visā savā fiziskajā organismā. Melanoliskam bērnam tas ir pilnīgi citādi nekā citam bērnam pat tad, ja viņam ir tikai jāpaceļ vienu kāju, vai jāpaceļ vienu roku. Tur ir kavēkļi, aizture kājas pacelšanai, rokas pacelšanai. Ir tāda smaguma sajūta, kas nostājas pret dvēselisko nodomu. Tas pakāpeniski noved pie tā, ka bērns ar melanoliskām iezīmēm skatās uz iekšu, nevis skatās draudzīgi uz āru, jo viņa ķermenis tik stipri liek par sevi manīt, ka viņam iznāk tik daudz darīšanu ar savu ķermeni. Tikai tad, ja mēs zinām, kā dvēseli, kura grib augšup, kā garu, kurš grib plašumu, melanoliskam bērnam apgrūtina ķermeniskie nogulsnešumi, kas nepārtraukti apgrūtina ķermeni, nākot no dziedzeriem, iekļūst pārējos ķermeņa audos, tikai tad, ja mēs pareizi saprotam šo smagumu, kas it kā no ķermeniskās puses sagūsta bērna uzmanību, tikai tad mēs piekļūstam melanoliskam bērnam.

Ļoti bieži saka: nu jā, melanolisks bērns kaut ko tur perina, gudro sevī, ir kluss, mazkustīgs. Un tad mēs mudinām viņu uzņemt ļoti dzīvīgus priekšstatus. Mēs gribam dziedināt ar pretējo. Mēs gribam piekļūt melanoliskam bērnam tā, ka uzmundrinām viņu ar visu ko jautru. Tā ir pilnīgi aplama metode. Tā mēs melanoliskam bērnam vispār netuvojamies.

Mums ir jārada iespēju ar līdzjutību un līdzcietību pret viņa ķermenisko smagumu pietuvoties bērnam tieši tajā veidā, kāds bērns ir. Mums tieši jāamēģina melanoliskam bērnam sniegt nevis jautrus, komiskus priekšstatus, bet gan nopietnus priekšstatus, tos, ko viņš izceļ pats no sevis. Mums viņam ir jāsniedz daudz no tā veida, kas saskan ar viņa paša smago organismu.

Bet tad ar šādu audzināšanu mums vajadzēs lielu pacietību; jo tas neiedarbojas dienas laikā, bet darbojas gadiem ilgi. Tas iedarbojas tā, ka bērns, kad viņam no ārpuses tiek nests tas, kas ir viņā pašā, attīsta sevī dziedinošus spēkus pret to. Ja mēs viņam no ārpuses sniedzam kaut ko pilnīgi svešu, ja mēs nopietnajam bērnam sniedzam kaut ko jautru, bērns paliek vienaldzīgs pret jautro. Bet, ja mēs viņam sniedzam viņa paša sēras, raizes un rūpes, tad viņš no ārpuses uztver to, kas viņā pašā ir iekšēji. Tās izraisa iekšēju protesta reakciju, un mēs tieši pedagoģiski dziedinām, ja mēs modernā formā sekojam senajam zelta likumam: ne tikai tāds tādu pazīst, bet arī tāds tādu dziedē (vienāds dziedina vienādu).

Bet tad, ja bērnam ir vairāk flegmatisks temperaments, mums ir jābūt skaidram: šis bērns, kuram ir vairāk flegmatisks temperaments, mazāk dzīvo savā fiziskajā ķermenī, vairāk tajā, ko es šajās dienās nosaucu kā ēterisko ķermeni, tas ir gaisīgāks ķermenis. Viņš dzīvo ēteriskajā. Tas izklausās dīvaini, ja par flegmatisku bērnu saka: viņš dzīvo ēteriskajā, bet tā tas ir. Ēteriskais neļauj tam, kas norisinās cilvēka organiskajās funkcijās, gremošanai, augšanai, neļauj tam nonākt līdz galvai. Tas nav flegmatiska bērna varā – iegūt priekšstatus par to, kas norisinās viņa miesā. Galva kļūst bezdarbīga. Miesa kļūst arvien vairāk darbīga dēļ tā gaisīgā elementa, kas gribētu savas funkcijas izkaisīt visā pasaulē. Flegmatiskais bērns ir pilnīgi nodevies pasaulei. Viņš izšķīst

pasaulē. Viņš maz dzīvo sevī. Tādēļ mums viņš šķiet zināmā mērā vienaldzīgs pret to, ko mēs gribētu ar viņu pasākt. Mēs netiekam šim bērnam klāt, jo galu galā mums ir jātiek viņam klāt caur maņām. Vissvarīgākās maņas ir galvā. Flegmatisks bērns galvu maz var lietot. Pārējā organisma funkcijas uztur ārpusaule.

Flegmatiskam bērnam mēs varam piekļūt tikai tad, ja atkal, līdzīgi kā ar melanholisko bērnu, paši kļūstam par sava veida flegmatīki blakus bērnam, ja mēs protam mākslinieciski iejusties viņa flegmatiskajā noskaņojumā. Tad bērnam blakus ir tāds, kāds ir viņš pats, un galu galā tas, kas ir blakus, kļūst viņam pārāk garlaicīgs. Pat flegmatīkim paliek par garlaicīgu, ja viņam blakus ir flegmatisks skolotājs! Un ja mums atkal pietiks pacietības, tad pamanīsim, ka tur kaut kas iedegas, ja mēs flegmatiskam bērnam sniedzam flegmā kristītus priekšstatus, ar flegmu piesūcinātas norises.

Īpaši grūti ir strādāt ar sangvinisku bērnu. Sangviniskais bērns ir tas, kuram ļoti īpaši dominējošā darbībā ir ritmiskais organisms. Ritmiskais organisms, kas laikā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu jau tā ir dominējošais cilvēkā, sangviniskā bērņā iegūst pārāk lielu varu, pārāk lielu dominantu. Tādēļ sangvinisks bērns grib traukties no iespaيدا uz iespaيدا. Viņam sāk iesprūst asins cirkulācija, ja iespaيدا ātri nemainās. Viņš jūtas iekšēji iežņaugts, ja iespaيدا ātri nepāriet un nenāk citi. Un tā var teikt: sangvinisks bērns jūtas iekšēji nomākts, ja viņam ir ilgi jāpatur uzmanību pievērstu kaut kam vienam; viņš jūt, ka nevar pie tā palikt, novēršas, viņam rodas citas domas, Viņu ir grūti kam piesaistīt.

Man atkal ir jāsaka līdzīgi par apiešanos ar sangvinisku bērnu: ir jāmēģina sangvinisku bērnu dziedināt nevis tā, ka nu spiestu viņu tiešām ilgi kavēties pie viena iespaيدا, bet darot tieši pretējo. Ir jānāk sangvinismam pretī un tiešām strauji jāmaina iespaيدا, jāpiespiež bērnu strauji uzņemt iespaيدus vienu pēc otra. Atkal rodas vajadzīgā reakcija. Tad, jo cirkulācijas sistēma ir stipri dominējoša, nevar būt citādi, kā rasties antipātija pret paātrinātajiem iespaيدiem. Un sekas tam ir, ka bērns pats nonāk pie palēnināšanās.

Vēl citā veidā ir jāapietas ar holērisku bērnu. Holēriskā bērna īpatnība ir tā, ka viņš vienmēr ir nedaudz atpalcis no normālas cilvēka attīstības. Tas izskatās savādi. Bet iedomājieties sekojošu ainu. 8, 9 gadīgs bērns kā normāls cilvēks kustina savus locekļus noteiktā veidā, ātri un lēni, atkarībā no ārējiem iespaيدiem. Salīdziniet 8, 9 gadīgo bērnu ar 3, 4 gadīgu bērnu. 3, 4 gadīgais bērns vēl dejo cauri dzīvei, daudz mazāk pārvalda savas kustības. Viņā vēl ir kaut kas no tā, kas ir pavisam mazam bērniņam. Mazais vēl nemaz nepārvalda savas kustības, ķepurojas, viņam dvēseliskais vēl nav attīstījies. Bet, ja zīdaiņiem būtu stipri attīstījies dvēseliskais, tad jums visi zīdaiņi šķistu holēriski. Zīdaiņi ar savu ķepurošanos – tieši, kad viņi ir veseli, tad daudz ķepurojas – visi ir holēriski.

Bet holēriskis bērns saglabā kaut ko no pavisam mazā bērniņa plosīšanās un ārdīšanās. Tā holēriskā bērņā, 8 vai 9 gadīgā zēnā vai meitenē vēl turpina dzīvot mazais zīdaiņītis. Tādēļ šis bērns ir holēriskis, un ir jāmēģina apieties ar šo holērisko bērnu tā, lai to „mazo bērniņu”, kas viņā ir iekšā, pakāpeniski paralizētu.

Ar to ir jāapietas pavisam īpaši, gribētos teikt, ar humoru. Jo, ja tāds īsts 8, 9, 10 gadīgs holēriķis vēl arī vēlākajā dzīvē stāv jūsu priekšā, tad viņam nevar tikt klāt, ja viņu pamāca; tas neatstāj nekādu iespaidu, ja viņu pamāca. Bet, ja es viņam lieku atstātīt man kādu mazu stāstiņu, kuru es pats pirms tam izstāstu priekšā, un tad lieku viņam īsti holēriski šo stāstiņu notēlot, viņam ir jātaisa mīmikas, ir jāiedzīvojas savā mazajā cilvēkā, tad viņš nonāk pie tā, lai pamazām nomierinātu sevī šo mazo bērniņu. Viņš to piemēro dvēseliskajam. Un, man pašam dvēseliski ar holērisko bērnu paliekam holēriskam, dabiski, ar humoru vienmēr pārvaldot sevi, es sasniegšu to, ka holēriskais bērns man līdzās paliek mierīgāks. Ja skolotājs sāk deļot – es lūdzu neuztvert to sliktā nozīmē – tad bērna plosīšanās viņam līdzās pakāpeniski noplok. Ir tikai jāspēj attiecībā pret holērisku bērnu neļaut saskriet asinīm sejā, ātri tikt no tā vaļā, bet nonākt līdz sava veida mākslinieciskai izjūtai par šo iekšējo plosīšanos. Jūs redzēsiet, ka bērns paliks arvien klusāks un klusāks. Viņš pavisam apklusinās iekšējo plosīšanos.

Bet tajā ir jābūt kaut kam neizdarītam, nepabeigtam. Ja skolotājā tajā, ko viņš tur sniedz bērnam, ir kaut kas pabeigts, nemāksliniecisks, tad tam nebūs nekādu panākumu. Skolotājam patiešām ir vajadzīgas mākslinieka asinis, lai tam, ko viņš tur dara bērna priekšā, liktu dzīvot bērna priekšā ticamā veidā; citādi tas būs skolotāja samelots, un tā nedrīkst būt. Skolotāja un skolēna attiecībām ir jābūt caurcaurēm patiesām.

Redziet, ar to, ka vispār iedziļinās temperamentos, var zināmā veidā saglabāt kārtību klasē, kaut arī tā būtu liela. Valdorfskolotājs studē bērnu, kas viņam ir nodoti, temperamentus. Tad viņš zina: man ir melnholiķi, flegmātiķi, sangviniķi, holēriķi. Viņš apsēdina, ja iespējams, pavisam nemanāmi tā, lai neviens to nepamanītu, melnholiķus kopā. Viņš zina, ka tie viņam ir vienā stūrī. Citur viņš sasēdina kopā holēriķus un zina, ka viņi ir tajā stūrī, tapāt arī sangviniķus un flegmātiķus. Ar šāda veida sociālu apiešanos temperamenti savstarpēji pieslīpējas pret sev līdzīgo. Proti, melnholiķis kļūst mundrāks, ja sēž starp melnholiķiem. Un holēriķi dziedina viens otru pamatīgi, jo ir vislabāk, ja holēriķiem, kuri plosās, ļauj izjust vienam otru. Ja viņi tad brīžiem uztaisa viens otram kādu zilumu, tad tas iedarbojas ārkārtīgi nomierinoši. Tādā veidā to, kas, gribētos teikt, noslēpumaini darbojas cilvēku savstarpējās attiecībās, tieši ar pareizu sociālu rīcību var ievadīt dziedinošos ūdeņos.

Un ja vēl skolotājam ir humora izjūta, kad kāds puika īpaši holēriski uzbudinās, tad aizsūta viņu uz skolas dārzu un skatās, lai viņš rāptos augšā un lejā kokos, kamēr beidzot galīgi nogurst – kad viņš atgriežas klasē, tad ir savu holērisko temperamentu izdzīvojis pats ar sevi, dabā. Ja viņš to ir izdzīvojis šķēršļu pārvarēšanā, tad pēc kāda laika viņu var dabūt nomierinājušos atpakaļ.

Tā, redziet, runa ir par to, lai arvien labāk atrastu ceļu, kā caur temperamentiem piekļūt individuālajam, personiskajam bērnam. Šodien daudzi ļaudis saka, ka esot jāaudzina individuāli. Jā, bet to indivīdu vispirms ir jāatrod. Vispirms ir jāiepazīst cilvēku, tad ir jāiepazīst melnholiķi. Melnholiķis nekad nav firs melnholiķis, temperamenti vienmēr sajaucas. Viens temperaments ir dominējošs. Bet tikai pa īstam pazīstot atsevišķo temperamentu, var atrast ceļu uz individualitāti.

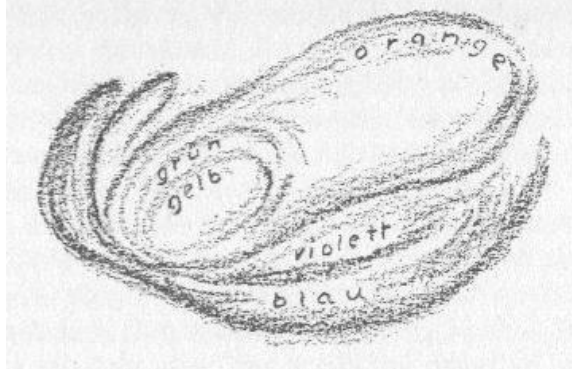
Tas patiešām rāda, ka audzināšanas māksla ir kaut kas tāds, kas grib, lai to mācās intīmā veidā. Tagadnes cilvēki – vismaz es to vēl neesmu dzirdējis – taču nesāk kritizēt kādu pulksteni, kādam tam pulkstenim pēc iekšējās uzbūves un darbības vajadzētu būt. Kāpēc? Jo viņi to nezina, jo viņi nezina, kā iekšēji pulkstenis darbojas. Kritiku par pulksteņa darbību parastā sarunā dzird ļoti maz. Kritiku par audzināšanu – to dzird visur. Bet bieži ir tieši tā, kā cilvēki runātu par kādu pulksteņa mehānismu, par kura darbību viņiem nav ne jausmas. Viņi tikai netic, ka arī audzināšanu ir intīmi jāmācās, un ka nepietiek ar to, ka abstrakti saka: ir jāaudzina individualitātes. Vispirms ir jāprot to individualitāti atrast, veicot intīmu cilvēka izziņas ceļu, izzinot veidus un temperamentus. Tad pamazām var pietuvoties pavisam individuālajam cilvēkā. Tam ir jākļūst par dzīves principu tieši mākslinieciski artistiskajam skolotājam un audzinātājam.

Ļoti svarīgi ir, lai kontakts starp skolotāju un bērnu būtu pilnībā iegremdēts mākslinieciskā elementā. Tādējādi tieši skolotājā pašā daudz kas pieņems sava veida intuitīvu, instinktīvu raksturu tajā, kas viņam būtu darāms attiecībā uz bērna individualitāti dotajā momentā. Apskatīsim to, lai labāk saprastos, iespējami konkrēti. Iztēlosimies, ka mūsu priekšā ir bērns, kurš rada audzināšanas grūtības tādēļ, ka mēs pamanām: uzskati, ko mēs viņam sniedzam, sajūtas, kuras mēs gribam ierosināt, priekšstati, kurus mēs gribam viņam paziņot, rada viņa galvas sistēmā tik spēcīgu cirkulāciju un tik spēcīgu nervu uzbudinājumu, ka zināmā mērā tas, ko es bērnam mācu, nevar tikt cauri no galvas uz pārējo organismu. Galvas fiziskā organizācija zināmā mērā kļūst parciāli melnholiska. Bērnam ir grūtības to, ko viņš redz, ko viņš sajūt, kā arī to, ko nes citi impulsi, novadīt no galvas uz pārējo organismu. Iemācītais zināmā mērā iesprūst galvā. Tas nevar izlauzties lejup pārējā organismā. Ja bērnu māca mākslinieciskā nozīmē, tad tieši visu to, kas audzināšanā un mācīšanā valda no mākslinieciskā, instinktīvi piemēros tam. Ja manā priekšā ir šāds bērns, tad es viņam darbošanos ar krāsām, gleznošanas elementus mācīšu pavisam citādā veidā, nekā kādam

citam bērnam. Un tādēļ, ka tas ir tik svarīgi, pie mums valdorfskolā gleznojošais elements tiek ņemts vērā jau no paša sākuma. Es jau iztirzāju, kā rakstīšana tiek atvasināta no gleznojošā; bet arī pašā gleznojošajā var individualizēt no bērna uz bērnu. Jo tieši tur rodas izdevība individualizēt, jo visu ir jādara bērnam pašam.

Tagad pieņemsim, ka manā priekšā ir tāds bērns, kādu es tikko attēloju. Mēs vingrināties gleznošanā. Tad, ja pastāv īstais māksliniecisks kontakts starp skolotāju un skolēnu, uz papīra lapas, uz kuras bērns strādā ar krāsām, manā vadībā radīsies kaut kas cits nekā citam bērnam.

Es jums apmēram shematiski uzzīmēšu uz tāfeles, kam ar šādu bērnu, kuram zināmā mērā sajūtas, priekšstati iesprūst galvā, ir jārodas uz papīra lapas, uz kuras bērns krāso. Tur jārodas apmēram kaut kam tādam: tur būs viens krāsu laukums (dzeltens), tad tālāk būs citas krāsas laukums (lillā), jo te galvenais ir krāsu harmonija. Tad būs pāreja (oranžs), pāreja būs vēl sadalīta tālāk, un tas viss varbūt, lai uz ārpusi kaut kā noslēgtos, rastu noslēgumu, būs zils. Tās tas izskatīsies uz lapas bērnam, kuram priekšstati zināmā mērā aizķeras galvā.



Pieņemiet, ka man ir cits bērns, kuram es redzu, ka viņam priekšstati nemaz neaizķeras galvā, bet gan zināmā mērā izskrien cauri galvai kā sietam, visam nonākot ķermenī tā, ka bērns nespēj neko aptvert, jo viņa galva ir kā siets. Tur ir caurumi, tā ir caurlaidīga. Viss noplūst lejā. To ir jāmāk sajust, ka kādam bērnam ir tā, ka pārējā organisma cirkulācijas sistēma visu grib iesūkt sevī.



Tad tieši instinktīvi, intuitīvi nonāk pie tā, ka šo bērnu ir jāvada uz kaut ko pavisam citu. Šādam bērnam jūs uz lapas redzēsiet apmēram sekojošo (tas tiek zīmēts uz tāfeles). Te jūs redzēsiet, ka krāsas daudz mazāk veidojas viena saskaņā ar otru, apaļojas; jūs vairāk redzēsiet, ka krāsas stiepjas garumā, ka krāsojošais tiecas pāriet zīmējošajā, ka parādās cilpas, kas norāda uz zīmēšanu. Jūs arī redzēsiet, ka krāsas nav īpaši diferencētas; te (pirmajā zīmējumā) tās ir ļoti diferencētas; te, otrajā zīmējumā, tās ir mazāk diferencētas.

Ja to dara ar īstām krāsām – nevis ar pretīgo krīta materiālu, ar ko to nav iespējams īsti attēlot – tad tieši no šī tīrā krāsu pārdzīvojuma no vienas puses un krāsainā formu no otras puses varēs labvēlīgi dziedinoši iedarboties uz tām bērna īpašībām, par kurām es runāju.

Tāpat jūs, ja, teiksim, jums ir zēns vai meitene, kam priekšstati aizķeras galvā, kas nevar dabūt tos lejā, tad ar šo zēnu vai meiteni jūs iesiet uz vingrošanas zāli ar citiem nolūkiem, nekā ar bērnu, kam galva ir kā siets, kur viss izbirst cauri pārējā ķermenī un pārējā ķermeņa cirkulācijā. Jūs ar abām šādu bērnu grupām aizejiet uz vingrošanas zāli. Vieniem bērniem, kuriem viss ir kā siets, viss nobirst lejā, lieciet vingrot tā, ka viņi pārmaiņus izdara vingrošanas kustības un tad kaut ko nodeklamē vai nodzied. Otrai grupai, kur viss iesprūst galvā, lieciet kustības pēc iespējas izdarīt tā, ka bērniem pie tam ir jāklusē. Un tā jūs variet pilnīgi no bērna dabas veidot pāreju starp ķermenisko, fizisko audzināšanu un dvēseliskajām īpatnībām. Jums ir jāliek citādi vingrot bērnam, kam ir sprūstoši priekšstati, un citā veidā bērnam, kam priekšstati izskrien cauri galvai kā sietam.

Tas ir tas, no kā var redzēt, cik ārkārtīga nozīme ir tam, ka mācības var veidot kā veselumu. Tas ir briesmīgi, ja no vienas puses viens skolotājs māca klasē un tad bērni tiek aizsūtīti uz vingrošanas zāli. Vingrošanas skolotājs neko nezina no tā, kas norisinās klasē, viņš tikai pēc savas shēmas novada vingrošanas stundu. Vingrošanai vajadzētu pilnībā un caur cauriem būt rezultātam no tā, kas par bērniem ir pieredzēts klasē. Tādēļ valdorfskolā tiecas uz to, lai pēc iespējas, ciktāl tas iespējams, līdz pat blakus priekšmetiem zemākajās klasēs visu, vismaz visu to, kas ved uz cilvēka veidošanu, nodot tikai vienam skolotājam.

Tieši tādēļ no šī skolotāja tiek prasīts vislielākais artistiskums un arī griboša, mīlestības pilna nodošanās savam darbam. Bet citādā veidā nevar sasniegt neko dziedinošu cilvēces attīstībai.

## SEPTĪTĀ LEKCIJA

Valdorfskola kā organisms. Atšķirība starp organizāciju un organismu. Valdorfskola kā vienotības skola. Nepieciešamais kompromiss starp audzināšanas ideju un tagadnes prasībām. Skolotāju konferences būtība un uzdevums. Par nekam nederīgiem bērniem. Ciklu mācības. Ekonomija kā izlīdzinājums aizmiršanai. Svešvalodu mācīšana. Stundu plāna veidošana. Roku izveicības un rokdarbu stundas. Par krāsu izjušanu un zīmēšanu.

Kad tiek runāts par organizāciju, tad mūsdienās parasti ar to domā, ka kaut ko vajag organizēt, ierīkot. Šodien runājot par valdorfskolas organizāciju, tad tas nav un nevar būt saprasts šādā nozīmē, jo organizēt īstenībā var tikai to, kas savā ziņā ir mehānisks. Var organizēt kādas fabrikas vai citas institūcijas ierīkošanu, kur visām daļām ir jāturas kopā caur to ideju, kas tajā ir iekļauta. Bet padomājiet, cik absurdi tas būtu, ja tiktu pieprasīts organizēt cilvēka organismu. Tas ir organizēts, tas pastāv, un to ir jāpieņem kā organismu. To ir jāstudē. Ir jāiepazīst tā kā organisma, kā organizācijas ierīkojumi.

Šādā nozīmē skola, kā tas ir ar valdorfskolu, jau no pašā sākuma ir organisms, un to nevar organizēt tā, ka – es jau to minēju – uzmet kādu programmu, kā nu vajadzētu ierīkot šo skolu: 1.paragrāfs, 2.paragrāfs un tā tālāk. Es jau teicu, ka esmu jau no paša sākuma pilnīgi pārliecināts, bez ironijas, ka, ja mūsdienās 5 līdz 12 cilvēki apsēžas kopā – un mūsdienās cilvēki ir ļoti gudri, ļoti atjautīgi – viņi varēs izstrādāt ideālu skolas programmu, kurā nebūs vairs ko uzlabot: 1.paragrāfs, 2.paragrāfs un tā tālāk. 12.paragrāfs un tā tālāk; un jautājums radīsies tikai: vai to praksē var īstenot? – Un tad ļoti drīz atklāsies, ka var tikt sastādītas ļoti skaistas programmas, bet praksē mūsu priekšā ir pabeigts organisms, ja ierīko skolu.

Skolu tad veido skolotāji, kuri taču nav izmīcīti no vaska. 1.paragrāfs vai 5.paragrāfs varbūt noteiks: skolotājam jābūt tādām un tādām. Bet skolotāju kolektīvs jau nesastāv no kaut kā tāda, ko var mīcīt kā vasku, ir jāmeklē katru atsevišķo skolotāju, viņu ir jāpieņem ar tām spējām, kādas viņam ir. Pirmām kārtām ir jāsaprot, kādas spējas viņam ir. Ir jāsaprot, vai viņš varētu būt labs sākumskolas skolotājs, vai varbūt labs vecāko klašu skolotājs. Runa tāpat ir par to, ka, tieši tāpat kā ar cilvēka organismu, lai to saprastu, ir jāsaprot gan deguns, gan auss, tāpat ir jāsaprot arī katru atsevišķo skolotāju, ja vispār grib kaut ko darīt. Tas nav atkarīgs no abstraktiem programmas principiem, bet gan no realitātes, kāda ir mūsu priekšā. Ja skolotājus varētu izmīcīt no vaska, tad varētu arī veidot programmas. Bet to nevar izdarīt. Un tā iesākumā kā viena realitāte ir skolotāju kolēģija. To ir precīzi jāiepazīst. Tas no paša sākuma ir pirmais valdorfskolas organizācijas pamatprincips, ka man pašam, jo man ir garīgi jāvada valdorfskolu, ir jābūt precīzi pazīstamai skolotāju kolēģijai ar visām tās atsevišķajām individualitātēm.

Otrā lieta ir bērni, un šajā virzienā tas bija saistīts ar dažām praktiskām grūtībām, lai no valdorfskolas kaut ko izveidotu. Jo šo valdorfskolu iesākumā Emīls Molts dibināja no visām tām emocijām, kādas valdīja 1918., 1919.gadā, kad bija beidzies karš. Tā tika nodibināta, jo iesākumā domāja, ka tā tiek paveikts sociāls darbs. Bija redzams, ka ar pieaugušajiem sociālā ziņā nevar neko ārkārtīgi lielu pasākt; tie sapratās dažas nedēļas Viduseiropā pēc kara beigām. Pēc tam viņi tūdaļ atkal iekrita spriedumos, kādi bija izveidojušies dažādajām klasēm. Tādēļ radās ideja vispirms rūpēties par nākamo paaudzi. Tā kā Emīls Molts, kurš dibināja skolu, bija rūpnieks, tad nebija jāstaigā pa mājām, vācot bērnus skolai, bet varēja dabūt visus viņa fabrikas bērnus. Tātad tie iesākumā bija galvenokārt proletāriešu bērni, apmēram 150 bērni no Molta fabrikas, kurus mēs saņēmām. Šos 150 bērnus tad papildināja Štutgartes un apkārtnes Antropozofiskās biedrības biedru bērni; un tā mums sākumā bija jāstrādā ar apmēram 200 bērniem.

Bet līdz ar to vienlaikus bija dots tāds moments, kas skolu ideālā nozīmē padarīja par apvienoto skolu. Jo pamatā mums bija proletāriešu bērni, un antropozofu bērni nebija proletāriešu bērni, bet no visiem iespējamiem slāņiem, no zemākajiem līdz augstākajiem. Tātad jau no paša sākuma valdorfskolā uz sociāla pamata bija izslēgts viss, kas saistīts ar sabiedrisko stāvokli, klasi,



šķiru. Un pēc tā mēs arī tiecāmies toreiz un tagad, ka runa ir tikai par vispārēji cilvēcisko. Valdorfskolai pastāv tikai pedagoģiski-didaktiski pamatprincipi, vai tas ir proletārieša bērns, vai paša bijušā ķeizara bērns, kad bērns meklē iespēju iestāties valdorfskolā. Spēkā ir un būs tikai pedagoģiski-didaktiski principi. Tā valdorfskola no paša sākuma bija domāta kā vienotā skola.

Bet līdz ar to, dabiski, radās arī grūtības, jo proletārieša bērns 6, 7 gadu vecumā atnāk uz skolu ar citiem dzīves ieradumiem, nekā bērni no citiem sabiedrības slāņiem. Bet šajā ziņā ļoti drīz pretstati izrādījās pat ļoti labvēlīgi, dabiski, neskatoties uz dažiem sīkumiem, ar kuriem ar zināmām pūlēm varēja tikt galā. Šos sīkumus jūs arī variet viegli iedomāties; tie visbiežāk attiecās uz ārējiem dzīves ieradumiem, un dažreiz nav viegli atradināt bērnus no visa, ko viņi ienes līdz skolā. Bet arī tas ar labu gribu ir pilnībā sasniedzams, kaut arī daži bērni no tā saucamajiem augstākajiem slāņiem, kuri nav raduši šo vai to paturēt sevī, tad kaut ko nepatīkamu aiznest uz mājām, ko vecāki mājās nepatīkamā veidā tad pamana.

Tātad no otras puses bija bērni. Tās iesākumā, gribētos teikt, bija mazākās grūtības. Lielākās grūtības radās no tā, ka valdorfskolai bija uzstādīts ideāls audzināt tīri pēc cilvēka izzīņas, katru nedēļu sniegt bērnam to, ko bērns pats prasīja.

Bet valdorfskolu mēs ierīkojām uzreiz kā astoņu klašu pamatskolu, līdz ar to mums bija bērni no 6 vai 7 gadu līdz 14, 15 gadu vecumam. Šos bērnus mēs saņēmām no visdažādākajām skolām. Viņiem bija visdažādākā iepriekšējā izglītība, ne vienmēr tāda, kuru mums astoņus vai vienpadsmit gadus vecam bērnam vajadzētu uzskatīt par pareizu. Tā ka mēs pirmajā gadā nevarējām pilnībā rēķināties ar to, ko mēs uzskatījām par audzināšanas ideālu. Te atkal nevarēja rīkoties pēc 1.paragrāfa, 2.paragrāfa, bet bija jārikojas pēc to bērnu individualitātes, kādi bija katrā atsevišķajā klasē. Un tomēr tās vēl būtu bijušas mazākās grūtības.

Lielākās grūtības ir tās, ka neviena cilvēka audzināšanas metode, lai cik ideāla tā būtu, nedrīkst izraut cilvēku no dzīves. Cilvēks jau nav kaut kas abstrakts, ko ar audzināšanu varētu iztaisīt un tad tas būtu gatavs, bet gan cilvēks ir zināmu vecāku bērns. Viņš ir izaudzis noteiktā sociālā kārtībā. Kad viņš būs izaudzis, viņam būs atkal jāatgriežas šajā sociālajā kārtībā. Redziet, ja jūs gribētu kādu bērnu audzināt tā, kā tas absolūti atbilst idejai, tad 14, 15 gadu vecumā viņš gan varētu būt ļoti ideāls, bet tas bērns netiktu galā ar tagadējo dzīvi, nerastu tajā sev vietu, nezinātu, ko iesākt. Tādēļ valdorfskolā bija un arī tagad ir ne tikai jāisteno kādu ideālu, bet gan runa ir par to, lai bērnu audzinātu tā, lai viņš vienmēr varētu iekļauties šodienas dzīvē, šodienas sociālajā kārtībā. Te neko nelīdz pateikt, ka šī sociālā kārtība ir slikta. Mums tomēr, vai tā ir laba vai slikta, tajā vienkārši ir jādzīvo. Un tieši par to ir runa, ka mums tajā ir jādzīvo, ka mēs nedrīkstam bērnus vienkārši no tās izraut ārā. Un tā manā priekšā bija ārkārtīgi grūtais uzdevums, lai no vienas puses piepildītu audzināšanas ideju, bet no otras puses pilnībā rēķināties ar tagadējo dzīvi.

Pats par sevi saprotams, ka skolu sistēmai, iestādēm to, kas tiek darīts citās skolās, ir jāuzskata par sava veida ideālu. Viņi gan vienmēr saka: ideālu jau nevar sasniegt, var tikai darīt visu iespējamo, dzīves prakse ienes vienas vai otras korekcijas. Bet tieši praksē, kad iznāk ar to darīšana, tad viss, kas jau ir ierīkots no valsts iestāžu vai atbilstošo izglītības iestāžu puses tiek uzskatīts par kaut ko ārkārtīgi labu, un tas, kas tiek ierīkots valdorfskolā, tiek uzskatīts par sava veida untumu, iedomu, par kaut ko, ko dara, ja nav īsti pie pilna prāta!

Vai nav tiesa, dažreiz tādus untumus pieļauj, jo saka: tur jau ātri parādīsies, kas tas ir. – Bet tomēr ar to ir jāreķinās, un tā es mēģināju tikt galā caur sekojošu kompromisu. Es savā memorandā ierosināju dot man šai manai iedomai trīs gadus laika, lai tad bērni būtu tā sagatavoti, ka varētu iestāties parastajās skolās. Es tātad izstrādāju tādu memorandu, lai bērni, kad viņi ir uzņemti skolā, līdz 3.klases beigām, tātad līdz 9 gadu vecumam, būtu sasnieguši mērķi, ka spētu iestāties citas skolas 4.klasē. Tikai šajā starplaikā, es teicu, man ir vajadzīga absolūta brīvība katru nedēļu drīkstēt sniegt bērniem to, kas seko no cilvēka izzīņas. Tad es atkal prasīju brīvību no 9. līdz 12.gadam. Pēc 12 gadu vecuma sasniegšanas bērniem atkal ir jābūt sasniegušiem tādu mērķi, lai viņi varētu

iestāties parastā ārējā skolā, un tāpat arī tad, kad viņi pamatskolu būs beiguši. Tāpat arī būs tā, ka bērni, tagad jau jāsaka – jaunās dāmas un jaunie kungi, beidzot skolu, varēs doties uz universitāti vai kādu citu augstskolu, bet laikā no dzimumbrieduma līdz augstskolas sākumam ir jābūt pilnīgai brīvībai; bet tad viņiem ir jābūt tiktāl, lai viņi varētu iestāties jebkurā augstskolā, universitātē, jo Dornahas Brīvā augstskola vēl ilgi netiks atzīta par tādu, kurā var iestāties kā augstskolā, kad cilvēki gribēs doties dzīvē, pats par sevi saprotams.

Tātad jau ar šo paralēlismu ar pierasto skolu sistēmu tika mēģināts to, ko īstenībā būtu jāgrib, saskaņot, kaut kā harmonizēt ar to, kas jau pastāv. Jo nevienā punktā valdorfskolā netiecas pēc kaut kā, kas būtu nepraktisks, bet gan visur, katrā punktā ar šo untumu tiek mēģināts īstenot to, kas patiešām ir praktiski dzīvē.

Tādēļ arī nevar būt nekāda runa par to, ka skola nu tiktu konstruēta pēc kādas atjautīgas idejas, kas kādam iešāvusies galvā – jo tā rastos konstrukcija, nevis organizācija – bet runa var būt tikai par to, lai patiešām nedēļu pēc nedēļas studētu to, kas jau kā organisms pastāv. Un tad patiešām tiem, kuri prot novērot cilvēkus, tas ir, prot novērot arī bērnus, no tā izriet viskonkrētākie audzināšanas pasākumi mēnesi pēc mēneša. Tāpat kā arī ārsts galu galā, kad viņa priekšā nonāk kāds pacients, ne jau pēc pirmās izmeklēšanas tūdaļ var pateikt, ko visu ir jādara, viņam pakāpeniski ir jāstudē šo cilvēku, jo cilvēks ir organisms, tāpat arī te runa ir par to, ka šādu organismu, kāds ir skola, vēl jo vairāk ir nemitīgi jāstudē. Jo, piemēram, var būt, ka dēļ tiem īpašajiem skolotājiem un bērniem, kuri ir skolā, teiksim, 1920.gadā, ir jārikojas pavisam citādāk, nekā skolotājiem un skolēniem, kuri ir skolā 1924.gadā, jo atkarībā no apstākļiem tie var būt citi skolotāji, jaunpienācēji, un bērni pilnīgi noteikti jau būs citi. Turpretī 1.paragrāfs līdz 12.paragrāfs varētu būt tik skaisti, cik vien iespējams, bet tomēr tie nekam nederētu; der tikai tas, ko patiešām katru dienu iznes no klases rūpīgos novērojumos.

Un tādēļ valdorfskolas sirds, ja es runāju par tās organizāciju, ir skolotāju konference, tās ir skolotāju konferences, kuras laiku pa laikam vienmēr atkal notiek skolā. Kad es pats varu būt Šutgartē, tās notiek manā vadībā, bet arī citādi šīs skolotāju konferences notiek ik pēc salīdzinoši neilga starplaika. Tajās patiešām līdz pat sīkākajām detaļām visi skolotāji apspriežas par visu skolu, kādu pieredzi katrs atsevišķais skolotājs ir guvis savā klasē. Tā šīm skolotāju konferencēm nepārtraukti ir tendence veidot skolu kā veselu organismu, tāpat kā cilvēka ķermenis ir organisms tādēļ, ka tam ir sirds. Šajās skolotāju konferencēs gan daudz mazāk runa ir par abstraktiem principiem, bet daudz vairāk par labo gribu kopdzīvei, par jebkura veida sāncensības nepieļaušanu. Un galvenokārt runa ir par to, ka kaut ko, kas noder citam, var izmantot tikai tad, ja pastāv atbilstoša mīlestība pret katru atsevišķo bērnu. Bet es pie tam nedomāju to mīlestību, par kuru bieži runā, bet gan to mīlestību, kāda piemīt tieši artistiskam skolotājam.

Šai mīlestībai ir vēl kāda cita nianse nekā parastajai mīlestībai. Tā savukārt ir cita nianse, bet tomēr, kurš spēj just iekšēju līdzietību slimiem cilvēkiem kā cilvēkiem, tam iesākumā piemīt vispārējā cilvēkmīlestība. Bet, lai koptu slimnieku, jābūt arī – lūdzu, nepārprotiet, bet tā tas ir – mīlestībai pret pašu slimību. Ir jāspēj arī runāt par skaistu slimību. Dabiski, ka tā ir ļoti slikta pacientam, bet tam, kuram tā ir jāārstē, tā ir skaista slimība. Atkarībā no apstākļiem tā var būt pat krāšņa slimība. Tā var būt ļoti slikta pacientam, bet tam, kuram tajā ir jāiejušas, kuram ar mīlestību to ir jāārstē, tā ir krāšņa slimība. Un tāpat arī kāds nekam nederīgs puisēlis, galīgs palaidnis un slaists, atkarībā no apstākļiem ar to veidu, kā tāds izdzīvo savu palaidnību, kā viņš ir slikts, kā ir nekam nederīgs, dažreiz ir tik ārkārtīgi interesants, ka viņu patiešām var ārkārtīgi mīlēt. Piemēram, mums ir viens ļoti interesants gadījums valdorfsklā, kāds zēns, kurš ir ļoti anormāls. Viņš sēdēja valdorfskolā jau no paša sākuma, atnāca uzreiz uz pirmo klasi. Viņam bija tāda īpatnība, ka, kad skolotājs viņam pagrieza muguru, viņš skrēja skolotājam un klāt un iesita. Skolotājs ar šo slaistu apgājās ar ārkārtīgu mīlestību un ārkārtīgu interesi. Viņš viņu noglāstīja, aizveda atpakaļ uz viņa vietu, izlikās, ka nemaz nav manījis, ka viņam no muguras ir iesists. Šis zēns var tikt dziedināts tikai tā, ka uzmanīgi aplūko visu viņa ģenēzi. Ir jāzina, kādā vecāku vidē viņš ir audzis un ir jāzina

visu viņa patoloģiju. Tad, neskatoties uz viņa nekam neiederību, var tikt uz priekšu, ja spēj mīlēt tieši šo nederīguma veidu. Tajā ir kaut kas mīlestības cienīgs, ja kāds tik īpaši stipri var būt nekam nederīgs.

Tā tad audzinātājam tas ir pavisam citādāk, nekā kādam, kurš šīs lietas apskata vairāk no ārpusēs. Un tā patiešām runa ir par to, lai attīstītu šo īpašo mīlestību, par kuru es te tagad runāju. Tad zina arī, ko atbilstoši ir jāpasaka skolotāju konferencē. Jo nekas cita nav noderīgāks pasākumos, ar kuriem ir jāaptver veselus bērnus, kā tas, ko var novērot anormālos bērnos.

Redziet, veselus bērnus ir salīdzinoši grūti studēt, jo viņos visas īpašības ir saaugušas kopā. Tad nevar tik viegli atklāt, kā tur iekšā sēž kāda atsevišķa īpašība, kā tā savienojas ar citām. Bet slimā bērnam, kur priekšplānā ir *viens* īpašību komplekss, var ļoti drīz atklāt, kā patoloģiski apieties, dziedināt šo īpašo īpašību kompleksu. To tad var pielietot veseliem bērniem.

Ar šādu organizāciju mēs tikām tiktāl, ka valdorfskolas īpašais veids īsā laikā tika pagodināts ar to, ka bērnu skaits, kāds mums bija sākumā – apmēram 200 bērni – ātri auga, un tagad mēs esam sasnieguši pēc skaita apmēram 700 bērnus, kuri tagad ir visās klasēs (līdz pat 12.klasei), tā ka valdorfskola tagad patiešām vārda labākajā nozīmē pastāv kā organizēta vienotā skola. Mums vairumam klašu, īpaši jaunākajām, bija jāierīko paralēlklases, tā mums ir 1A.klase, 1.B.klase un tā tālāk, jo bija pārāk daudz bērnu vienai klasei. Līdz ar to, dabiski, valdorfskolai tiek uzlikti arvien lielāki uzdevumi. Jo, ja mēģina visu organizāciju domāt no dzīves, tad katrs bērns, kurš atnāk uz skolu, ir kā jauna lekcija un jauns veids, kurā ir jāiejušas, lai ar atbilstošām cilvēkstudijām tiktu galā ar organismu, kurš ir ieguvis jaunu locekli.

Mēs valdorfskolu ierīkojām tā, ka no rīta vispirms notiek galvenās stundas. Galvenā stunda sākas vasarā nedaudz agrāk, ziemā apmēram plkst. 8:00 vai 8:15. Galvenās stundas īpatnība ir, ka uz to neattiecas tas, ko parasti sauc par stundu plānu. Stundu plāna parastajā nozīmē mums nav, bet noteikta mācību viela tiek ņemta šajās divas stundas ilgajā priekšpusdienas nodarbībā, kuru mazākajiem bērniem vēl pārtrauc starpbrīdis, viena mācību viela tiek ņemta šajā divas stundas ilgajā priekšpusdienas nodarbībā, un tā tiek pabeigta četrās vai sešās nedēļās. Tad klase ķeras pie citās mācību vielas. Tad ir tā, ka bērniem nav no 8 līdz 9 reliģija, no 9 līdz 10 dabaszinības, no 10 līdz 11 rēķināšana – tā tad viņi netiek iemesti vienmēr citā mācību vielā, bet gan, piemēram, oktobrī bērniem četras nedēļas ir rēķināšana, tad trīs nedēļas dabaszinības un tā tālāk.

To, kas varētu tikt nopelīts, jo bērni varētu aizmirst, jo no atmiņas pazustu tas, kas ir izņemts kā kopsakarīga mācību viela, ir jāizstāj mācību ekonomijai un skolotāju lietpratībai. Tikai mācību gada pēdējās nedēļās viss tiek atkārtots, tā radot sava veida apkopojumu skolas gadam. Tādējādi bērns pilnībā saaug ar kādu noteiktu mācību vielu.

Izņēmumu tajā ir jāizdara ar svešvalodu mācīšanu, kas pie mums faktiski ir runāšanas mācīšana. Jo valdorfskola tiek darīts tā, ka, jau bērnam iestājoties sākumskolā, tiek sāktas mācīt svešvalodas, ciktāl mēs to tagad varam – angļu un franču valoda, un bērns jau no paša sākuma mācās runāt attiecīgajā valodā. Bērns arī pēc iespējas mācās apieties tikai ar valodas domu pārtulkošanu. Tā tad vārds svešajā valodā tiek sasaistīts ar priekšmetu, nevis ar vārdu vācu valodā. Tā bērns „galdu” iepazīst no jauna kādā svešā valodā, nevis mācās šo vārdu pārtulkot no vācu valodas vārda. Tā bērns patiešām mācās, tas it īpaši izpaužas jaunākajiem bērniem, iedzīvoties kādā valodā, kas nav viņa mātes valoda. Pie tam mēs sekojam, lai abstrakti gramatiskais, intelektuāli gramatiskais pavisam jauniem bērniem vispār netiktu uzdots. Gramatisko bērns var sākt saprast tikai starp 9 un 10 gadu vecumu, tajā svarīgajā punktā, par kuru es jau runāju.

Šīs valodas stundas tiek pasniegtas galvenokārt starp 10 un 12 priekšpusdienā. Šis laiks tā tad ir tas, kad mēs, ja drīkst tā teikt, mācām to, kas notiek papildus galvenās stundai, kura vienmēr notiek pirmajās rīta stundās. Šajā laikā tad notiek arī viss, kas attiecas uz reliģijas mācībām. Par reliģijas stundām, arī par morāles mācībām un disciplīnu es vēl runāšu vēlāk. Bet tagad es pirmām kārtām gribētu uzsvērt, ka pēcpusdienas stundās tiek ielikts viss dziedošais,

muzikālais un eiritmiskais. Tur bērnam cik iespējams to, kas ir mācībās un audzināšanā, ir jāizdzīvo ar visu savu cilvēku.

Un tam, lai viss, kas notiek audzināšanā un mācībās, nonāktu visā cilvēkā, var tikt pievērsta īpaša vērība tikai tad, ja mācības tajā veidā, kā es to attēloju, ir viens veselums, kas nāk no skolotāju konferences kā sirds. To it īpaši pamana tad, kad mācībām no vairāk dvēseliskā ļauj ieplūst vairāk pilnīgi fiziski-praktiskajā dzīvē. Un šai ieplūšanai fiziski-praktiskajā dzīvē valdorfskolas mācības ir pievērstas pirmām kārtām.

Un tā tiek strādāts, lai bērni arvien vairāk un vairāk iemācītos lietot savas rokas, pie tam jāsāk strādāt no tā, kas pavisam maziem bērniem bija roku lietošana spēlē, izmantojot artistisku, māksliniecisku elementu, bet tam ir jātiek izceltam no bērna paša.

To mēs sasniedzam tā, ka mēs liekam bērniem veikt visādus praktiskus darbus. To mēs tagad spējam no 6.skolas gada; dažas no šīm lietām piederas agrākam vecumam, bet – es to jau minēju – mums bija jāslēdz kompromisus, ideālu varēs sasniegt tikai vēlāk, jo to, ko tagad dara 11 vai 12 gadīgs bērns, mēs varētu ļaut darīt arī deviņgadīgam bērnam arī attiecībā uz praktiskajiem darbiem. Bet šiem praktiskajiem darbiem ir brīvas darbošanās un māksliniecisks raksturs. Bērnam ir jāstrādā no savas gribas, nevis ar kaut ko, kas viņam tiek noteikts priekšā.

Tā mēs ievadām bērnu sava veida roku prasmēs – izgriezt visādus priekšmetus, pagatavot visādus priekšmetus, kurus bērns izstrādā pēc savām idejām. Var gūt pieredzi, kā dzīvīgi veidotās mācībās bērni patiešām lietas izceļ no sevis. Gribu minēt vienu piemēru. Mēs ļaujam bērniem izgriezt lietas, kas ir pa pusei mākslinieciskas, pa pusei noderīgas. Piemēram, bļodiņa, kurā var kaut ko ielikt. Mēs ļaujam bērniem to izgriezt tādās formās, lai bērni no sevis attīstītu formas, veidojuma sajūtu, lai bērni radītu kaut ko, kas iegūst formu no viņu gribas un patikas. Bet tad atklājas kaut kas ļoti īpatnējs.

Pieņemsim, ka mēs kādu laiku klasē esam nodarbojušies ar cilvēka anatomiju tā, kā šai klasei skolā ir īpaši nepieciešams. Mēs esam bērniem izskaidrojuši kaulu sistēmas formu, mēs esam bērniem izskaidrojuši arī ārējo ķermeņa formu, cilvēka organisma dzīves veidu. Bērni to, ja mācības ir bijušas veidotas tik artistiski, kā es jums to šajās dienās esmu attēlojis, ir uzņēmuši ļoti dzīvīgi. Tas ir gājis līdz pat viņu gribai, ne tikai palicis domās, galvā. Un tad redz, kad viņi ķeras pie kaut kā izgatavošanas, ka tas turpina dzīvot viņu rokās. Formas mainās atkarībā no tā, ar ko mēs nodarbojamies mācībās. Tas izdzīvo, parādās formās. No tā, ko bērni plastiski rada, ir redzams, kas ir darīts rīta stundās no 8 līdz 10, jo tam, kas tiek pasniegts mācībās, tieši ir jānonāk visā cilvēkā.

To var sasniegt tikai tad, ja ņem vērā to, kā tiek strādāts dabā. Atļaujiet man pateikt kaut ko īsti ķecerīgu: bieži patīk bērniem iedot rokās lelles, it īpaši „skaistas” lelles. Un nepamana, ka bērni īstenībā to nemaz negrib. Viņi to atraida, bet tas tiek viņiem uzspiests. Skaistas lelles, skaisti izkrāsotas! Daudz labāk ir iedot bērnam kabalakatiņu, vai arī, ja ir žēl kabalakatiņu, tad kaut ko citu; to visu tā sasien, izveido galvu, uzzīmē degunu, divas acis un tā tālāk un ar to veseli bērni spēlējas daudz labprātāk nekā ar „skaistajām” lellēm, jo tur vēl paliek kaut kas pāri viņu fantāzijai, kamēr cik iespējams skaisti izveidotajā lellē, varbūt pat ar sārtiem vaidziņiem, fantāzijai vietas vairs nav. Bērns iekšēji izkalst blakus skaistajai lellei.

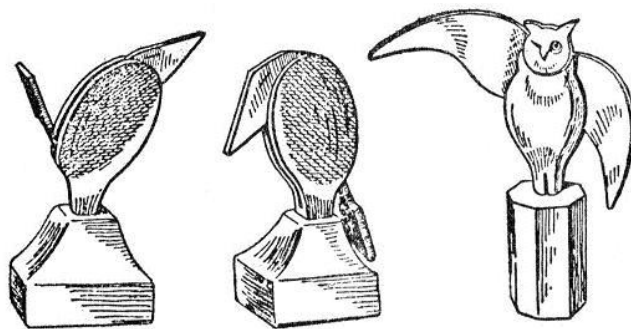
Bet tas norāda uz veidu un paņēmieniem, kā vajadzētu no paša bērna izcelt to, ko viņš pats tad veido. Un, redziet, kad mūsu bērni skolā tad ir nonākuši līdz 6.klasei un attīsta lietas paši pēc savas formas sajūtas, tad iznāk kas tāds, ko jūs redziet šajos dažos piemēros, ko mēs esam atveduši līdzī (koka lelles). Šīs lietas ir tādas, kādas tās izaug pilnībā no kāda bērna individualitātes.

Bet it īpaši runa ir par to, ka bērnu uzmanību jau agri pievērš tam, kā viņiem īstenībā būtu jādomā dzīve no iekšējas kustības, nevis no iekšēja sastinguma. Tādēļ, kad bērniem pakāpeniski, izejot no spēlēšanās, ļauj veidot to, kas viņiem ir nopietni, tad ir jāmēģina ienest visā tajā kustīgumu. Redziet, šādas lietas, kas, kā man šķiet, ir ārkārtīgi interesantas (izgriezts lācis), bērni veido pilnīgi paši, arī kustīgās detaļas viņi pievieno paši, bez kādiem norādījumiem, tā šim lācim ir arī kustīga mēle, kad to šādi padarbina. Vai arī bērni kādā lietā ienes savu fantāziju: viņi izveido

kaķis nevis tādu kārtīgu, bet gan iztaisa to, ko pamana, pat nezinot dziļākās likumsakarības, kāpēc kaķis uzmet kūkumu.

Īpašu vērtību es vienmēr piešķiru tam, lai bērni arī jau spēļu mantiņās iejustos tajā, kas ir kustīgs, kas tātad nav vienmēr mierā, bet ar ko var mācīties rīkoties. Tā bērni tad izveido lietas, kas viņiem sagādā ārkārtīgu prieku, kad tās pamazām nāk gatavas. Viņi taisa ne tikai reālas lietas, bet arī pilnībā pēc savas idejas uztaisa šādus rūķu stāstus un tamlīdzīgi.

Viņi atklāj iespējas salikt šādas lietas tiešām komplicētā veidā; tas netiek viņiem pateikts, ka to tā var izdarīt, bērns tikai tiek vadīts uz to, ka viņš var pats izveidot tādu jautru radību (kustīgs krauklis), kurš tad atkal izskatās īgns, skumīgs.



Un, kad bērns izgatavo kaut ko tādu (pūce ar kustīgiem spārniem), tad viņš ir īpaši apmierināts! To tātad izgatavo bērni 11 līdz 15 gadu vecumā, tagad vēl vecākie, bet mēs to pakāpeniski pārcelsim uz agrākām klasēm, kur formas tad būs vienkāršākas.

Bez šīm roku prasmju nodarbībām mums ir arī īstas rokdarbu mācības. Un tur var ievērot, ka valdorfskolā vienmēr zēni un meitenes sēž visi kopā. Mums līdz pat augstākajām klasēm zēni un meitenes sēž kopā. Tā patiešām, dabiski, ar nelieliem variantiem, un jo tālāk mēs nonāksim vecākajās klasēs, dabiski, ka ir jādiferencē, bet tas ir tā, ka kopumā zēni patiešām mācās tos pašus darbus, ko mācās arī meitenes, un tad savādā veidā atklājas, cik labprāt mazie puikas ada vai tamborē, un kā meitenes arī dara darbus, kurus parasti sociāli dod tikai zēniem. Tā tiek kaut kas sasniegts arī sociāli: dzimumu savstarpēja sapratne, pēc kā šobrīd ir jātiecas pirmām kārtām, jo šajā ziņā mēs sociāli nemaz neesam progresējuši, bet dzīvojam lielu aizspriedumu varā. Un patiešām ir tā, ka tas ir labs veikums, tas iedarbojas labvēlīgi, kad tiek sasniegts kas tāds, ko es jums gribu parādīt sekojošā piemērā.

Mums bija arī šāda neliela skola Dornahā. Tā mums tika aizliegta šveiciešu brīvības dēļ, un mēs varējām tur tikai iesākt mācīt jaunās dāmas un kungus, jo brīvība padarīja nepieciešamu, ka brīvās skolas līdzās valsts skolām nedrīkst ierīkot. Bet, vai nav tiesa, tas nav saistīts ar īsto pedagogiju. Bet mēs kādu laiku mēģinājām tādā nelielā skolā strādāt arī Dornahā. Tuvākajā laikā acīmredzot tomēr radīsies iespēja ierīkot brīvo skolu Bāzelē. – Bet valdorfskola, kā jau teikts, rokdarbu stundās zēni un meitenes strādā kopā. Rokdarbu stundās tad tiek paveikts viss iespējamais. Zēni un meitenes pavisam mierīgi strādā viens otram blakus. Piemēram, šajos darbiņos jūs nevarēsiet viegli atšķirt, ja neiedziļināties smalkākās detaļās, kādas ir atšķirības zēnu un meiteņu darbiņos (divas sedziņas).

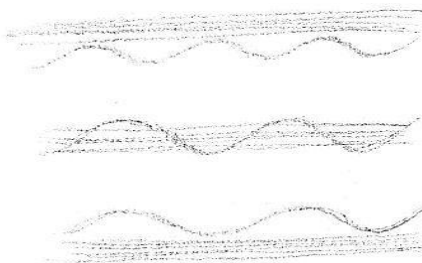
Vienīgais, kas īpatnējā veidā atklājās, ir – mēs pārceļamies uz augstāko klasi, kāda mums līdz šim ir izveidojusies, kurā kopā mācās sešpadsmit-, septiņpadsmitgadīgi zēni un meitenes, kuri nodarbojas arī ar vērpšanu un aušanu, lai cilvēki patiešām tiktu ievadīti praktiskajā dzīvē, iepazītu dzīvi – īpatnējais ir: vērpēt zēni negrib, bet viņi labāk grib palīdzēt meitenēm. Meitenēm ir jāvērpj, zēniem jāpienes klāt visu nepieciešamo, viņi grib būt sava veida bruņinieki. Tas ir vienīgais, kas līdz šim ir atklājies, ka vērpšanā zēni grib apkalpot meitenes. Bet visā pārējā mēs redzam, ka zēni veic visus iespējamus rokdarbus.

Tiek arī mēģināts no tā, uz ko vērsta zīmēšanas stundas, veidot rokdarbu stundas. Ne jau tā, ka kaut ko uzzīmē un tad liek to noadīt, bet gan patiešām bērniem ļaujot pilnīgi no savas cilvēciskās būtības nodarboties ar krāsu. Dabiski, ka tad ir ārkārtīgi svarīgi vispirms radīt bērnos pareizo krāsainā izjūtu, pārdzīvojumu. Ja jūs ņemiet mazās krāsas, kuras parasti var dabūt veikalos, un tad liekat bērniem ar otu ņemt mazās krāsas no paletes un gleznot, tad viņi neiemācās neko. Ir nepieciešams iemācīties dzīvot ar krāsu, nevis gleznojot no paletes, bet gan ņemot ūdenī izšķīdinātas krāsas no tīģeļa. Tad bērnam rodas izjūta, kā viena krāsa var dzīvot līdzās citai, rodas iekšēja harmonija un iekšēja krāsu pārdzīvojuma sajūta. Un kaut arī tas dažreiz sagādā grūtības – klase dažreiz izskatās ne sevišķi kārtīga pēc tam, kad tur ir tikusi pasniegta gleznošana, jo ne visi ir ļoti izveicīgi, dažreiz nav tik ļoti sapratīgi šajā ziņā – kaut arī tas sagādā grūtības, tad tomēr ir vērojams ārkārtīgs progress, ja bērnus vispirms šādi ievada krāsu elementā tā, lai viņi vispirms iemācītos gleznot pēc savas krāsu izjūtas, nevis naturāli kaut ko atdarinot. Tad pats no sevis rodas, gribētos teikt, pārklāj papīra virsmu gan krāsu laukumi, gan krāsu formas. Un tā tiek krāsots valdorfskola, un arī Dornahā tiek gleznots tā, ka bērni vispirms glezno krāsu pārdzīvojumu. Tur visur galvenais ir krāsu izvietošana blakus viena otrai, pretī vienu otrai, pārklāšanās. Tā bērns iedzīvojas krāsā, un tad pamazām pats no sevis pievienojas tas, ka no krāsas var iegūt formu. Jūs redziet, kā šeit – tas gan ir jau progresējušiem bērniem – vēl neizejot uz zīmēšanu, no krāsas jau ir izcelts formējošais, veidojošais. Bet pēc tā paša principa tiek mācīti ar mazie bērni. Te mums, piemēram, ir lapas, kuras tiecas uz krāsu pārdzīvojumu. Tur netiek gleznots *kaut kas*, bet gan vienkārši tur dzīvo krāsa. Kaut kā gleznošana var nākt daudz vēlāk. Ja pārāk agri iesāk gleznot *kaut ko*, tad pazaudē dzīvīgā izjūtu, tad uzpeld nedzīvā apjēga.

Ja rīkojās šādā veidā, tad pāreja uz kaut ko priekšmetisku pasaulē ir daudz dzīvīgāka, nekā ja šāds pamats nav radīts. Redziet, bērni, kuri vispirms ir mācījušies dzīvot krāsā, tad, piemēram, krāso Sicīlijas salu ģeogrāfijas stundās un rodas karte. Un tā apvienojas mākslinieciskais darbs pat ar ģeogrāfijas mācībām.

Ja šādā veidā izsauc sajūtu par krāsu harmoniju, tad var panākt, ka bērni gatavo priekšmetus, kas kaut kā kalpo dzīvei. Šis grāmatas iesējums nav vispirms uzzīmēts, bet gan bērns ir mācījies izjust krāsu un pēc tam spēj izveidot kaut ko tādu, kā šis iesējums. Pie tam runa ir par to, lai bērnam pamodinātu īstu dzīves izjūtu. Ir iespēja tieši caur formu un krāsu spēcīgi ievadīt dzīvē.

Dažreiz var redzēt, ka notiek tik briesmīgas lietas, ka kāds pie kleitas liek piešūt kaklasaiti, tad jostu, apakšā kleitas apmalī, un tajā visur ir tas pats musturs. To dažreiz var novērot. Tas, dabiski, ir šausmīgākais, kas dzīvē var notikt ar mākslinieciskajiem instinktiem. Bērnam jau agri ir jāemācās, ka lentai, kas ir domāta nēsāšanai ap kaklu, ir tendence kaut kā atvērties uz leju, iedarboties uz leju; ka jostai ir jāiedarbojas uz abām pusēm un ka kleitas apmalei apakšā ir kaut kā jātiecas uz augšu un uz leju ir jāapstājas, lai tā tad nenotiktu tādas briesmu lietas,



lai bērns iemācītos lentu izveidot vienkārši mākslinieciski, lai viņš zinātu, kā lentai ir jāizskatās atkarībā no tā, kurai cilvēka daļai tā atbilst. Tā, piemēram, ir jāzina, kad tiek veidots kādas grāmatas iesējums, ka grāmatu apskata šādi, ka to atver šādi. Ir jābūt atšķirībai starp augšu un apakšu. Bērnam ir nepieciešams ieaugt šajā telpas izjūtā, šajā formas izjūtā. Tas tad iet līdz pat locekļiem. Tās ir mācības, kas dažreiz spēcīgāk iedarbojas uz fizisko nekā abstrakta vingrošana. Un tā jūs redziet, ka no apiešanās ar krāsām izaug tas, kas tad kļūst par visdažādākajiem noderīgiem

priekšmetiem, kuros parādās, ka bērns patiešām izjūt krāsu līdzās krāsai un formu formā, ka tas viss kaut kam pieder un tāpēc es to veidoju šādi.

Tas ir tas, kas iederas katrā atsevišķā detaļā, dzīvīgā darbā. Mācībām ir jābūt kā pirmsskolai dzīvei. Starp visiem šiem bērnu darbiem jūs atradīsiet visdažādākās interesantas lietas, pat te ko tādu, ko ir izgatavojusi salīdzinoši vēl ļoti maza meitenīte (olas sildītājs).

Es lekcijas laikā nevaru jums parādīt visu, bet gribētu vēl pievērst jūsu uzmanību tam, ka mēs esam no valdorfskolas te atveduši dažādas skaistas lietas. Te jūs atradīsiet arī divas dziesmu grāmatas no Baumanna kunga, valdorfskolas muzikālā vadītāja, kurās jūs varat iepazīties ar to, kāda veida dziesmas un muzikālo materiālu mēs valdorfskola vispār izmantojam. Tad mums vēl te ir no kādas meitenes – jo robežas šķērsošanas grūtību dēļ mēs, dabiski, nevarējām atvest līdzīti ļoti daudz – dažādas lietas, kas te ir pavairotas. Tas viss ir izpildīts plastiski tajā veidā, kādā te tas ir. Jūs redziet, ka bērniem ir ļoti jaukas idejas; viņi vēl tieši uztver dzīvi; šīs lietas ir grieztas no koka.

Te jūs vēl variet redzēt (karte), kā pilnā dzīvī var ievadīt tad, ja dzīvīgi iesāk jau ar pirmo principu. To jūs variet redzēt uz šīs kartes: vispirms ir krāsu izjūta, un tad to pārdzīvo pilnīgi dvēseliski, ja vispirms ir krāsu izjūta, tad izjūt dvēseliski. Te jūs redziet Grieķiju, dvēseliski izjustu. Bērns, ja vispirms ir ieguvis krāsu izjūtu, ieaug tajā, ko saņem ģeogrāfijas stundās, tā, ka saka: Krētas salai ir jābūt noteiktā krāsā, un Mazāzijas piekrasti man ir jākrāso tā, bet Peleponēsas pussalu tā. Bērns mācās caur krāsu runāt mākslinieciski, un karte tiešām kļūst par iekšēji dvēselisku produktu.

Padomājiet, kā bērni izjūt Zemi, ja viņi tā no savas iekšējās pasaules tā izkrāsojot Krētu vai Peleponēsu, vai Grieķijas ziemeļu daļu, ja bērniem pie katras krāsas rodas atbilstošās sajūtas, tad viņu dvēselēs arī kļūst dzīvīgs tas, kas tad ir Grieķija, un zināmā mērā bērns Grieķiju rada no jauna pats no sevis. Šādā veidā cilvēks patiešām dzīvīgi uzņem sevī pasauli. Un lietas dzīvo bērnos pavisam citādāk, ja ļaut realitāti, pavisam parasto, sauso dienas realitāti izjust šādā veidā, ja vispirms iemāca mākslinieciski izjust elementus, ar kuriem var izteikties, gribētos teikt, krāsu zilbes un vārdus, ierādot vienkāršāko gleznošanu.

## ASTOTĀ LEKCIJA

Fiziskās audzināšanas pamatvilcieni. Bērnu spēles; to kopsakarība ar veselību. Piemērs, kā apieties ar patoloģisku melanholiju un sangviniku. Veselības traucējumi pubertātes vecumā; to kopsakarības un ārstēšana.

Par liecībām un sakāmajiem. Palīgklase. Morālās audzināšanas pamatvilcieni. Reliģiskā audzināšana.

Valdorfskola nav pasaules uzskata skola, bet gan metodes skola.

Par eiritmiju un eiritmijas figūrām.

Ceru, ka no līdz šim izklāstītā un attēlotā, ir kļuvis skaidrs, uz ko būtu jātiecas visai audzināšanai un mācīšanai valdorfskolā. Ir jātiecas uz to, lai no cilvēkbērniem izveidotu fiziski veselus un stiprus cilvēkus, dvēseliski brīvus cilvēkus un garīgi skaidrus cilvēkus. Fiziska veselība un spēks, dvēseliska brīvība un garīga skaidrība veido to, kas cilvēcei nākotnes attīstībā arī sociālajā ziņā tieši visvairāk būs nepieciešams. Bet, lai audzinātu un mācītu šādā veidā, ir nepieciešams, lai pašam audzinātājam pilnībā ir sasniegts tas, ko es arī šajos izklāstos esmu mēģinājis izskaidrot.

Bērna organismam skolotājam ir jābūt pilnīgi caurskatāmam, proti, arī tādai cilvēka organisma izpratnei, kas padara skolotāju spējīgu spriest par cilvēka fizisko veselību. Jo tikai tad, ja patiešām kļūst spējīgs spriest par fizisko veselību un kā radīt tās saskaņu ar dvēselisko, tikai tad skolotājs var pateikt: ar šo vienu bērnu ir jādara tas, ar šo otru bērnu ir jādara tas.

Mūsdienās bieži valda uzskats, ka skolā būtu jāienāk ārstam. Ir vēlēšanās skolas ārsta sistēmu attīstīt arvien plašāk. Bet, tieši tāpat, kā nav labi, ja mācību dažādās jomas, dažādos mācību priekšmetus nodod dažādiem skolotājiem, starp kuriem nav nekādu kopsakarību, tikpat maz audzināšanu veicina tas, ja fizisko veselību nodod pārziņā kādam, kurš nav pilnībā iekļauts visā skolotāju kopā, visā skolotāju kolēģijā. Ar to gan ir saistītas kādas grūtības. Šīs grūtības es gribētu jums parādīt ar kādu piemēru.

Reiz, kādā iepazīšanās gājienā pa valdorfskolu, to apmeklēt bija atnācis kāds, kurš vispār strādāja par skolu inspektoru, un es stāstīju par to, kas ir novērojams arī attiecībā uz fizisko veselību, bērnu fizisko organizāciju, stāstīju par vienu bērnu, kuram bija sirdskaite, par citu bērnu, kuram bija cita vaina un tā tālāk, un tad šis vīrs ļoti izbrīnīts teica: jā, tad jau skolotājiem vajadzētu būt medicīniskām zināšanām, ja tas skolā vispār ir pieļaujams!

Jā, ja tas ir nepieciešams dziedinošai audzināšanai, lai skolotājam līdz zināmai pakāpei būtu labas medicīniskas zināšanas, tad viņiem tādām ir jābūt, tad viņiem tādas ir jāiegūst. Dzīvi nevar veidot pēc cilvēku iedomām, bet gan iestādījumus cilvēkiem ir jāveido atbilstoši dzīves prasībām. Tieši tāpat, kā kaut ko ir jāiemācās, lai kaut ko varētu, tāpat arī audzinātājam ir kaut kas jāiemācās, lai kaut ko varētu.

Tā audzinātājam ir nepieciešams, lai viņš radītu sev precīzu ieskatu it īpaši par pavisam mazu bērnu kopsakarībā ar to, ko bērns dara spēlējoties, ko izdzīvo spēlē. Spēlē dzīvo pavisam cits dvēseles darbību komplekss, prieks, dažreiz arī sāpes, simpātija, antipātija; spēlē it īpaši ir arī ziņkāre, zinātkāre. Bērns grib precīzi izpētīt spēles priekšmetus, redzēt, kas tur ir iekšā. Un tajā, kas tur dvēseliski pilnīgi brīvi notiek bērnam, kas vēl nav iežņaugts cilvēka darba formā, kas tur dvēseliski nāk no bērna, ir jāprot novērot, kādas jūtas tur valda, ā tas apmierina bērnu vai nē. Jo, ja bērna spēli vada tā, ka bērnam spēle rada zināmu apmierinājumu, tad it īpaši tiek veicināta tā darbība veselības ziņā, kas pieslēdzas cilvēka gremošanas sistēmai. Un, kā vada spēli, tā vēlākajā dzīvē cilvēks attiecībā uz savu asinsriti, attiecībā uz gremošanas darbību vairāk vai mazāk ir vai nav pakļauts dažādiem kavēkļiem. Tur ir smalka iekšēja kopsakarība starp to, kā bērns spēlējas, un to, kāds izveidojas cilvēka fiziskais organisms.

Nedrīkst teikt: fiziskais organisms, tas ir kaut kas nenozīmīgs; es esmu ideālists; man nav nekādas daļas ar šo zemāko fizisko organismu. Šo fizisko organismu pasaulē ir palaidušas pasaules dievišķi-garīgās varas, tas ir dievišķs veidojums, un ir jāapzinās, ka tieši audzinātājam ir jādabojas



līdzī šī dievišķā veidojuma attīstībai. Es gribētu mazāk runāt vispārēji abstraktos teikumus, labāk minēt konkrētu piemēru.

Pieņemsim, ka, gribētos teikt, patoloģiskā veidā kādos bērnos parādās tas, ko varētu saukt par melanoliskām iezīmēm, vai patoloģiskā veidā parādās tas, ko varētu saukt par sangviniskām iezīmēm. Skolotājam tagad ir jāzina, kur ir robeža starp vēl tikai fizisko un jau patoloģisko. Ja viņš pamana – tas notiek daudz biežāk, nekā iedomājas šādās lietās – ka kādam melanoliskam bērnam tā lieta jau sāk pāriet patoloģiskajā, viņš meklēs sakarus ar vecākiem un mēģinās panākt, lai ļautu viņiem izstāstīt, kā bērns mājās tiek ēdināts. Tad viņš atklās saistību starp šo ēdināšanu un patoloģisko melanoliju. Jo ļoti iespējams – varētu būt arī citi cēloņi, bet te es minu tikai vienu piemēru, lai runātu konkrēti – ļoti iespējams, ka viņš atklās, ka šādam bērnam mājās uzturā tiek dots pārāk maz ar cukuru bagāta ēdiena. Līdz ar to, ka uzturā ir pārāk maz cukura, pareizā veidā netiek regulēta aknu darbība. Jo šim melanoliskajam bērnam ir tāda īpatnība, ka viena zināma viela, kas parasti veidojas augos – vāciski mēs to saucam par cieti (die Stärke) – gan tiek veidota aknās, bet tomēr nav kārtībā. Katram cilvēkam aknās tiek veidota ciete, bet tāda ciete, kas nav augu ciete kā pārējā, bet gan dzīvnieciska ciete, kas tūlīt aknās tiek pārvērsta cukurā. Šī darbība ir ļoti svarīga aknu darbības sastāvdaļa, dzīvnieciskās cietes pārvēršana cukurā. Un melanoliskam bērnam tas nav kārtībā, un mātei ir jāiesaka bērna uzturam pievienot vairāk cukura, tad var regulējoši iedarboties uz – kā to sauc – glikogēna darbību aknās, un būs redzams, ka ar šo tīri higiēnisko pasākumu var ārkārtīgi daudz sasniegt. Audzināšanai ir jātiek izplestai pār visu cilvēku.

Sangviniskam bērnam varēs atklāt tieši pretējo. Viņš ļoti bieži tiek padarīts par īstu cukura kārumnieku. Viņam dod daudz konfekšu. Viņam uzturā dod pārāk daudz cukura. Ja viņš tiek padarīts par cukura kārumnieku, sākas tieši pretējā darbība. Aknas vispār ir bezgalīgi svarīgs orgāns, bet tās ir orgāns, kas ir daudz līdzīgāks maņu orgāniem nekā domā. Jo aknas ir, lai iekšēji uztvertu, iekšēji saprastu visu cilvēku. Aknas ir jūtīgas pret visu cilvēku. Tādēļ tās arī ir citādi organizētas nekā citi orgāni. Citos orgānos ieplūst zināms daudzums arteriālo asiņu un izplūst venozās asinis. Aknām ir cita kārtība. Aknās iet iekšā īpaša vēna, kas apgādā aknas ar īpašām venozajām asinīm. Tas izraisa to, ka aknas iekšā cilvēkā ir sava veida ārpasaule. Tādēļ aknas padara cilvēku spējīgu uztvert, bet uztvert to, kas iedarbojas uz viņa organismu. Aknas ir ārkārtīgi smalks barometrs veidam, kā cilvēks stāv pretī ārpasaulei. Ja mātei dod padomu nedaudz samazināt cukura daudzumu patoloģiski sangviniskam bērnam, kurš ir šaudīgs, nervozi šaudās no iespaida uz iespaidu, tas var radīt ārkārtīgi labvēlīgu iespaidu.

Un tā caur to, kas nenotiek mācību un audzināšanas laikā, bet gan starplaikā, ja ir kārtīgs audzinātājs, var vadīt bērnu pareizajā veidā tā, lai viņš tiešām kļūtu vesels un stiprs, un spēcīgs savā fiziskajā veidojumā. Un tad varēs pamanīt, ka tam ir ārkārtīgi liela nozīme cilvēka vispārējai attīstībai.

Mēs ar zēniem un meitenēm valdorfskolā esam guvuši visintensīvāko pieredzi vecumā, kad viņiem paliek 15, 16 gadi. Iesākumā mums valdorfskolā bija 8 sākumklases, bet nāca pa vienai klasei klāt, tātad 9., 10.klase, tad nāks 11.klase. Šīs augstākās klases, kas vairs nav sākumklases, bet gan lielās klases, tajās tagad ir zēni un meitenes piecpadsmit, sešpadsmit gadu vecumā. Tur ir pavisam īpašas grūtības. Dažbrīd šīs grūtības ir arī fiziski-morālas. Par tām es runāšu vēlāk. Bet arī fiziskā ziņā var pamanīt, kā cilvēka daba nemitīgi tiecas uz patoloģisko, un tai ir jātiek pasargātai no patoloģiskā.

Meitenēm var novērot, atkarībā no apstākļiem, pavisam klusu vispārējās attīstības noslieci uz hlorozi, uz anēmiju. Meitene kļūst bāla, kā saka, organismā mazasinīga, anēmiska. Tas patiešām ceļas no tā, ka šajā 14., 15., 16.gadā no visa cilvēka organisma tiek nodalīts garīgais; un šis garīgais, kas agrāk darbojās iekšā visā cilvēkā, regulēja asinis. Tagad asinis ir atstātas pašas savā ziņā. Te visam ir jābūt kārtīgi sagatavotam, lai tālāko varētu nodrošināt pats ar savu spēku. Ar meitenēm tā notiek, ka viņas kļūst mazasinīgas, un tad ir jāzina, ka šī mazasinība parādās tad, ja nav pietiekami modināta interese ar ierosinājumiem, kādi ir meitenei ir sniegti iepriekš. Ja uztur možu uzmanību,

interesi, tad darbībā ir arī viss fiziskais organisms, ko veicina cilvēka būtība pati, un tad mazasinība tādā veidā neparādās.

Ar zēniem ir tieši pretēji. Zēniem rodas sava veida neirīts, savā veidā pārāk daudz venozo asiņu smadzenēs. Tā dēļ tieši šajos gados smadzenes funkcionē tā, it kā tās būtu asiņu pārpildītas. Ar meitenēm iznāk darīšana ar miesas, ķermeņa mazasinību, ar zēniem iznāk darīšana ar sava veida asins pārpilnību, vieglu asins pārpilnību, tieši nepareizu arteriālo un venozo asiņu sadalījumu, it īpaši galvā. Tas ceļas no tā, ka zēni ir pārķairināti ar iespaidiem, iespaidu ir bijis tik daudz, ka zēniem ir bijis jāskrien no iespauda uz iespaudu, ne brīdi nerodot mieru. Un būs novērojams, kā četrpadsmit-, piecpadsmit-, sešpadsmitgadīgo neuzvedība tieši tā arī parādās un ir saistīta ar visu fizisko attīstību.

Ja tā, nenoniecīnot fizisko, palūkojas uz cilvēka būtību, tad tieši skolotājs, audzinātājs var ārkārtīgi daudz sasniegt veselības vadīšanā. Principam jābūt: spiritualitāte ir aplama katrā acumirkli, kad tā no materiālā ved uz utopiskām gaisa pilīm. Ja nonāk līdz fiziskā noniecīšanai, ja nonāk līdz tam, ka saka: ak, ko nu, ķermenis ir zemākā daba, to ir jāapspiež, to nav jāņem vērā – tad pilnīgi noteikti nenonāk pie veselīgas cilvēka audzināšanas. Jo redziet, ja cilvēka fizisko dabu atstāj neievērotu, tad varbūt var tikt līdz augstākai abstrakcijai garīgajā, bet tas tad ir kā gaisa balons, kas aizlido prom. No tāda garīguma, kurš dzīvē nebalstās fiziskajā, sociālajai attīstībai uz Zemes iesākumā nav nekāda labuma. Arī nonākšanai debesīs ir jāsatavojas, ja grib aizlidot uz debesīm. Šai satavojšanai ir jānotiek uz Zemes.

Mūsdienu materiālistiskajam laikam gan ir maz novērojams, ka cilvēki, gribot nonākt debesīs, nāves brīdī būtu nokārtojuši to eksāmenu, ka viņi te uz Zemes būtu to, kas bija nolikts uz Zemes kā dievišķi-garīgs veidojums, kā augstākais, cilvēka fiziskais organisms, ka viņi būtu to atbilstoši garīgi kopuši. Par vairāk fiziski-morālo es gribētu runāt nākamajā sērijā, un trešajā sērijā tad par eiritmiju.

Tāpat kā ārkārtīgi daudziem pasākumiem, ko skolā pašā veic attiecībā uz audzināšanu, ir jānotiek kā fiziskajā, tā arī dvēseliskajā jomā, tāpat arī fiziskajā un garā. Pirmām kārtām runa ir par to, ka jau skolas laikā ir jāšak cilvēku pareizi iekļaut dzīvē. Es atkal gribētu to, pēc kā notiek tiekšanās valdorfskolas principos, izskaidrot ar konkrētiem piemēriem, nevis abstraktās tēzēs.

Kad skolas gads ir noslēdzies, ir nepieciešams izsecināt, kas ar katru skolas bērnu šajā skolas gadā ir izstrādāts. Mūsdienās to sauc: izsniegt liecību par to, vai un cik tāl bērns ir sasniedzis mācību mērķus. Dažās zemēs veids, kā bērns ir sasniedzis mācību mērķi vienā gadā, vai pat arī starplaikos, tiek paziņots vecākiem un par bērnu atbildīgajiem cilvēkiem tā, ka tiek izlikti skaitļi: 1, 2, 3, 4; katrs skaitlis nozīmē, ka bērns attiecībā uz zināmiem mācību priekšmetiem ir sasniedzis zināmas spējas. Dažreiz, ja nezina, vai pareizo mēru, kā bērns ir sasniedzis šīs spējas, izsaka 3 vai 4, tad raksta  $3\frac{1}{2}$  un daži skolotāji pat ir izkalkulējuši visu tiktāl, ka raksta  $3\frac{1}{4}$ . Atzīstos, ka es šo mākslu cilvēka spējas izteikt šādos skaitļos, nekad neesmu spējis apgūt.

Liecības valdorfskolā tiek lietotas citādākā veidā. Tieši ja skolotāju kolēģija ir tik vienots ķermenis, ka katru bērnu skolā savā ziņā pazīst katrs skolotājs, tad arī ir iespējams izsniegt kādu spriedumu par bērnu kopumā. Tādēļ liecība, ko mēs izsniedzam bērnam skolas gada noslēgumā, izskatās kā tāda īsa biogrāfija, kā kopsavilkums par to pieredzi, kāda ir gūta ar bērnu klasē un ārpus tās gada laikā.

Tad bērnam un vecākiem, aizbildņiem priekšā ir tāds kā spoguļattēls tam, kāds bērns šajā dzīves vecumā ir. Un mēs valdorfskolā pat esam guvuši pieredzi, ka šajā spoguļliecībā var ierakstīt pat sūru rājienu, bet bērni to apmierināti pieņem. Un tad šajā liecībā mēs ierakstām arī vēl ko citu. Mēs savienojam pagātni ar nākotni. Mēs pazīstam šo bērnu, mēs zinām, vai viņam kaut kas pietrūkst gribas darbībā, jūtu dzīvē, domāšanas aktivitātē, mēs zinām, vai dominē vienas vai otras emocijas. Pēc tā mēs katrai atsevišķai bērna individualitātei valdorfskolā formējam tādu kodolīgu sakāmo. To mēs ierakstām liecībā. Tam ir jābūt kā vadlīnijai visam nākamajam skolas gadam.

Bērns šo zīmīgo sakāmo (aforismu, izteicienu, domu graudu) uztver tā, ka viņam vienmēr ir par to jādomā. Un šim zīmīgajam izteikumam tad piemīt tāda īpašība, ka tas atbilstošā veidā izlīdzinoši, kontrolējoši iedarbojas uz gribu vai uz rakstura īpašību izpausmēm.

Tā liecība ir ne tikai intelektuāla izpausme par to, ko bērns ir paveicis, bet tajā ir arī spēks, kas iedarbojas, kamēr bērns atkal saņem nākamo liecību. Bet tieši no tā jūs variet noprast, cik precīzi ir jāiedziļinās katra bērna individualitātē, lai līdz zināmai pakāpei atlaistu bērnu ar šādas iedarbības liecību.

No tā jūs vienlaikus redziet, ka mums valdorfskolā galvenais nav tas, ka mēs gribētu nodibināt skolu, kam būtu nepieciešami pavisam citi ārēji ierīkojumi. Mēs visu vērtību pedagoģijā un didaktikā piešķiram tam, kas mūsdienu dzīves apstākļos var tikt iepotēts katrā skolu sistēmā. Mēs neesam revolucionāri, kuri vienkārši saka: valsts skolas nekam neder, visas skolas ir jāpārceļ uz laukiem un tamlīdzīgi; bet mēs sakām: dzīve pēc tās apstākļiem dod šo vai to; mēs ņemam apstākļus, kādi tie ir, un visu veidu skolās ienesam to, kas šajos apstākļos var dziedinoši iedarboties uz cilvēku pareizā pedagoģiski-didaktiskā veidā.

Līdz ar to mēs nonākam situācijā, ka pēc iespējas maz ir jādara to, ko parasti dzīvē sauc par „palikt sēžam”, kad bērnam, lai viņš apliktu vēl gudrāks, ir vēl vienu gadu jāpaliek klasē, kurā viņš vienu gadu jau ir nomācījies. Mūs valdorfskolā pat ir nopēlušī, ka mums vecākajās klasēs ir bērni, par kuriem ārējās skolas institūcijas uzskata, ka viņiem būtu bijis jāpaliek sēžam uz otru gadu. Pie mums ir ārkārtīgi grūti, jau zināmu cilvēcisku iemeslu dēļ, īstenot šo atstāšanu uz otru gadu, jo mūsu skolotāji tik ļoti ir pieķērušies bērniem, ka tiktu lietās rūgtas asaras, ja kādu bērnu nāktos atstāt. Tas ir tā, ka patiešām tiek izsaukts sirsnīgs kontakts starp bērniem un skolotāju, līdz ar to patiešām izvairoties no šīs nelaimi nesošās palikšanas uz otru gadu. Bez tam ar šo atstāšanu uz otru gadu tāpat neko saprātīgu nevar iesākt. Jo pieņemsim, ka mēs atstājam kādu deviņgadīgu zēnu vai meiteni uz otru gadu iepriekšējā klasē; bet ar šo zēnu vai meiteni ir tā, ka, kā saka, šis bērns atveras 11.gadā, tad šis bērns nonāk 11-gadnieku klasē vienu gadu par vēlu. Tas ir daudz sliktāk, nekā ja skolotājs ar šo bērnu reiz ir nopūlējies, jo viņš vājāk apgūst kādu mācību priekšmetu un tad viņu vēl ir jāņem līdzī uz nākamo klasi.

Tikai pašiem vājākajiem skolēniem mēs esam ierīkojuši palīgklasi. Mums ir tikai *viena* palīgklase, kurā nonāk vājie skolēni no visām pārējām klasēm, jo lielākam palīgklašu skaitam mums nav naudas. Mums ir viena palīgklase, toties ar teicamu skolotāju, Dr.Šūbertu. Par viņu varētu teikt, kad runa bija par tādas palīgklases ierīkošanu: ar aksiomātisku pārliecību var teikt, ka viņam ir jāvada šo palīgklasi. Viņam ir tādas dotības. Viņš spēj no bērna patoloģijas kaut ko dabūt ārā. Viņš strādā ar katru bērnu pilnīgi individuāli līdz tādai pakāpei, ka viņam vislabāk patīk, ka bērni nesēž katrs savā solā, bet sēž visi kopā ap apaļu galdu. Ar vājajiem bērniem, kuriem ir vājas galvas vai kuri ir kaut kā atpalikuši, tiek strādāts tā, ka pēc kāda laika viņi var atgriezties un sekot savam gadagājumam. Dabiski, ka to var sasniegt tikai palēnām. Bet pat ar šo pārceļšanu uz palīgklasi mēs esam ļoti taupīgi, un ja es mēģinu nepieciešamības spiests kādu bērnu no citas klases pārceļt uz palīgklasi, tad parasti vispirms ir jāizcīna veselu cīņu ar klases skolotāju, jo viņš negrib bērnu atdot. Dažreiz tas parādās patiešām brīnumainā veidā, kā skolotāja individualitāte var saaugt kopā ar skolēnu individualitātēm. Ar to patiešām tiek sasniegts, ka mācīšana un audzināšana bērnam kļūst par kaut ko iekšēju.

Jūs redziet, ka mums viss balstās metodikas izstrādē, jo mēs esam reālisti, nevis miglaini mistiķi. Ja mums arī nākas ar pārējo dzīvi slēgt kompromisus, tad ar metodiku mēs tomēr panākam, ka no bērna patiešām tiek izcelts tas, kas ir viņa individuālajās dotībās; vismaz tajos dažos gados, kurus mēs esam varējuši strādāt, ir parādījies šis tas labs.

Tā kā mums tomēr nākas slēgt kompromisus, mums, piemēram, daudziem bērniem nav iespējamas reliģijas mācības. Mēs varam bērnu vadīt cauri morālajam. Ar morāli mēs bērnus satuvinām tā, ka ļaujām tai pirmām kārtām izaugt no pateicības. Pateicība ir cilvēka konkrētais pārdzīvojums, izjūta pret morālo. Kas cilvēka raksturā nenāk no pateicības jūtām, tas arī morālajā

tiek augstākais līdz abstraktiem principiem. Bet no pateicības jūtām var attīstīties viss. Un mēs no pateicības jūtām attīstām mīlestības jūtas un pienākuma sajūtu. Tā morālais ved uz reliģisko dzīvi. Bet ārējie apstākļi noteica nepieciešamību, lai mēs neuzstātos kā ideālisti, bet katoļu mācības nodotu katoļu reliģiskās draudzes rokās. Viņi sūta pie mums uz skolu savu uzticības personu. Un mēs ļaujām katoliskos bērnus mācīt katoļu mācītājam, evaņģēliskos bērnus māca evaņģēliskais mācītājs. Valdorfskola nav pasaules uzskata skola, bet gan metodes skola.

Tikai atklājās, ka daļa no bērniem bija disidentu bērni, kuri šādā veidā paliktu bez reliģijas. Bet ar visu to garu, kāds ienāca valdorfskolā, tieši tiem vecākiem, kuri citādi savus bērnus nesūtītu ne uz kādām reliģijas stundām, radās vēlšanās, lai morālais tiktu pārvadīts reliģiskajā. Tā mēs bijām spiesti pasniegt īpašas reliģijas stundas no antropozofiskā viedokļa. Tas nav tādēļ, lai antropozofiju ienestu skolā. Pat antropozofiskās reliģijas stundās mēs bērniem nemācām antropozofiju, bet gan mēģinām atrast dabā tos simbolus un līdzības, kas vadītu uz reliģisko. Mēs mēģinām mācīt bērniem evaņģēlijus tādā veidā, kā tos būtu jāuztver spirituāli. Kurš domā, ka valdorfskolā mums ir darīšana ar kādu antropozofu skolu, tas nesaprot ne valdorfskolas pedagoģiju, ne antropozofiju.

Bet antropozofija, kā tad tā ļoti bieži tiek saprasta? Kad cilvēki runā par antropozofiju, tad iedomājas ar to kaut ko sektantisku, jo augstākais ir ieskatījušies leksikonā, ko nozīmē vārds antropozofija. Kā mūsdienās pasaulē tiek uztverta antropozofija, es atļaušos to izpaust ar salīdzinājumu. Pieņemiet, ka kāds dzird: Makss Millers (*Dzirnavnieks – burtiski tulkojot*) no Oksfordas – kas viņš varētu būt par cilvēku? Dzirnavnieks pērk graudus, tad aizved graudus uz dzirnavām, no graudiem samaļ miltus un tos tad piegādā maizniekam. Redziet, es nedomāju, ka cilvēki, kuri pēc uzvārda „Dzirnavnieks” to stāstītu par Maksu Milleru Oksfordā, būtu izstāstījuši kaut ko trāpīgu par viņu! Bet apmēram tā ir, kad ļaudis mūsdienās runā par antropozofiju, tieši tāpat, kā viņi runātu par Maksu Milleru, jo viņi no vārda kā tāda izloba to, kas pēc viņu domām ir antropozofija. Viņi tajā saskata kaut kādu sektu no rūpniecības rajona, bet katrai lietai jau ir kaut kādā vārdā jāsaucas.

Antropozofija ir tas, kas patiešām izaug no visām zinātnēm un no dzīves un kam nekādu vārdu, nosaukumu nemaz nevajadzēja; bet tagad, ja nu reiz cilvēkiem vajag vārdus šīs dzīves pasaulē, jo katrai lietai esot nepieciešams vārds, to tagad sauc par antropozofiju. Bet tikpat maz, kā zinātnieka būtība seko no viņa vārda „Makss Dzirnavnieks”, tikpat maz lietīškas informācijas seko no vārda „antropozofija”. Un tā, mums ievedot skolā antropozofisko reliģijas mācīšanu, mums jānostājas līdzās citu reliģiju mācīšanai kā kaut kam tādā, kas iekļaujas, kā tas ir ar citu reliģiju stundām.

Es patiešām to nedomāju ļauni, bet citi mūs ir nostādījuši ļauno lomā. Antropozofiskās reliģijas mācības stundas paplašinās; tās apmeklē arvien vairāk bērnu. Ir pat bērni, kuri pārnāk no citām uz antropozofiskajām reliģijas mācībām. Tad taču ir pilnīgi saprotams, ka ļaudis saka: kādi tie antropozofi ir slikti cilvēki! Viņi pavedina pat bērnus tā, ka tie pamet evaņģēliskās vai katoļu reliģijas mācības un grib pāriet pie viņiem. – Mēs darām visu, lai cik iespējams bērnus no tā atturētu, jo ir ārkārtīgi grūti tieši mūsu jomā atrast reliģijas skolotāju. Bet, kaut arī mēs nekad neesam mēģinājuši neko citu, kā tikai pildīt vecāku prasības un neapzinātas bērnu pašu prasības, man par postu pieprasījums pēc antropozofiskās reliģijas mācības arvien vairāk izplatās. Un te patiešām runa ir par to, ka šīs antropozofiskās reliģijas mācības dēļ valdorfskola ir ieguvusi caur cauriem kristīgu raksturu.

Jūs to sajūtīsiet visā valdorfskolas vidē, ka pār visām mācībām plešas kristīgs raksturs, ka valdorfskolā patiešām valda reliģiska dzīve, lai arī no sākuma mēs uz to negājām, lai valdorfskolu veidotu tā, kam būtu kaut kāds sakars ar konfesijām. Man tas ir jāatkārto atkal un atkal: valdorfskolas princips nav princips, kas gribētu izveidot kāda pasaules uzskata skolu, bet gan metodes skolu. Ko būtu jāsasniedz ar metodi, kura balstās cilvēka izziņā, tas ir, ka bērnus veido par fiziski veselīgiem un spēcīgiem, dvēseliski brīviem un garīgi skaidriem cilvēkiem.

Atļaujiet man pateikt vēl dažus vārdus par eiritmijas mācību un audzināšanas nozīmi, kas var sekot bērnam tieši no eiritmijas stundām. Es gribētu to izskaidrot ar attēliem, figūrām, kuras ir tikušas izgatavotas Dornahas ateljē un kurām zināmā mākslinieciskā veidā vajadzētu attēlot to, kas faktiski ir eiritmiskā saturs. Vispirms, šīs figūras gan vairāk ir paredzētas tam, lai sniegtu pamatu mākslinieciskam uzskatam par eiritmiju. Bet man tas arī dod iespēju, izmantojot šīs figūras, jums izskaidrot dažas pedagoģiski-didaktiskas lietas. Runa ir par to, ka eiritmija patiešām ir redzama valoda, tā nav mīmiska izpausme, tā nav pantonīma un tā nav arī kāda parasta dejas māksla. Tieši tāpat, kā cilvēks iedarbina atsevišķus orgānus, kad dzied vai runā, tāpat arī visu cilvēku var iekustināt atbilstoši tām kustībām, kādas īstenībā gribētu izdarīt balsene un tās blakus orgāni. Bet tā netiek līdz kustībai, tā tiek tūdaļ apspiesta, rodas citas kustības, kas tad norisinās tā, ka tas, kas faktiski balsenē, teiksim, grib kļūt par šo kustību, balsenes spārni gribētu atvērties uz āru: A, tas rašanās brīdī tiek status nascendi aprakts, tiek pārveidots tādā kustībā, kas var tikt pārcelta valodas domu saturā, un kustībā, kas var pāriet gaisā un var tikt sadzirdēta. Tam pamatā esošā kustība, īstenā cilvēciski iekšējā kustība, teiksim, A, to jūs redziet šeit (tiek parādīta figūra). To grib darīt viss cilvēks, kad izlaužas A. Un tā katru dziedājumu vai valodu var padarīt redzamu kustībā, kuru īstenībā gribētu izdarīt viss cilvēks, bet kas tiek aizturēta status nascendi. Tā var nonākt pie katras no šādām kustību formām.

Tieši tāpat kā pastāv formējumi balsenei un citiem runas orgāniem skaņām A, I, L, M, tāpat ir atbilstošas kustības, kustību formas. Šīs kustību formas ir izpausme gribai tāpat, kā domai un gribai pastāv izpausmes runā un dziedāšanā. Domas saturs, tīrā abstraktā doma, kas dzīvo runā, te tiek izņemta ārā, un viss, kas grib izpausties, tiek pārcelts kustībā; tā eiritmija plašākā nozīmē ir kustību māksla. Tieši tāpat, kā jūs variet dzirdēt A, jūs variet arī apskatīt A, kā jūs variet sadzirdēt I, jūs variet arī apskatīt I.

Šajās figūrās ir centieni pēc tā, kas, plastiski veidojot koku, pirmām kārtām ir saglabāts kā kustība. Figūras ir veidotas pēc trīs krāsu principa. Ir pamatkrāsa, kurai īstenībā visur būtu jāizpauž kustības formu. Bet, tāpat kā mūsu skaņu valodā ieplūst jūtas, tāpat jūtas var ieplūst arī kustībā. Jo mēs jau ne tikai izrunājam kādu skaņu, bet arī piešķiram skaņai jūtu nokrāsu. To mēs varam arī eiritmijā. Un te eiritmijā iespējamas stiprs zemapziņas moments. Ja aktieris, attēlotājs ir spējīgs šīs jūtas iekļaut savā kustībā, tad šīm jūtām var arī just līdzī, kad redz eiritmiskās kustības. Te vēl ir ņemts vērā tas, ka plīvuram, kas tiek nēsāts, būtu jāseko šīm jūtām. Tātad tas, kas šeit (figūrās) kā otra krāsa galvenokārt ir izmantota plīvuram, attēlo kustības sajūtu niansi. Jums tātad te ir pirmā pamatkrāsa, kas izsaka kustību pašu, otra pievienota krāsa, kas galvenokārt izpaužas plīvurā, kas izpauž sajūtu niansi. Bet eiritmiskajam aktierim ir nepieciešams iekšējs spēks, lai šīs jūtas izteiktu kustībā, tāpat kā ir atšķirība, vai es kādam saku: nāc šurp! – pavēloši – vai: nāc šurp! – draudzīgi aicinoši –. Tā ir jūtu nianse. Tā tas, kas šeit izpaužas otrajā krāsā, kas turpinās plīvurā, attēlo eiritmiskās valodas sajūtu niansi.

Un trešā ienes raksturu, stipro gribas elementu. Tas ienāk eiritmijā tikai tādēļ, ka eiritmiskais aktieris spēj just līdzī savām kustībām un ka viņš tās izpauž pats sevī. Eiritmizējoša aktiera galva izskatās pavisam citādi atkarībā no tā, vai viņš sasprindzina muskuļus kreisajā galvas pusē un nedaudz atslābina labajā pusē, kā tas, piemēram, ir ieskicēts šeit ar trešo krāsu. Jūs variet ievērot, ka trešā krāsa vienmēr uzrāda gribasveidīgo. Te, piemēram, ir zināms sasprindzinājums kreisajā pusē, un te pāri mutei; te (norādot uz citu figūru, attēlu) ir sasprindzināta piere, pieres muskuļi ir sasprindzināti. Tas piešķir – izstarojot no šī vieglā sasprindzinājuma, jo tas izstaro no visa organisma, kas te tiek klusi sasprindzināts – tas visam piešķir iekšēju raksturu. Un no šīs kustības, kas ir izpausta ar pamatkrāsu, no sajūtu nianse, kas ir izteikta ar otru krāsu, un no šī gribas elementa – tas viss ir gribas elements, bet te griba tiek pielietota vēl īpaši – no tā visa kopā veidojas īstenā eiritmiskā māksla.

Tādēļ, ja grib kaut ko izteikt eiritmiski, tad no cilvēka ir jānodala to, kas ir tikai eiritmisks. Ja te būtu attēli ar skaisti uzgleznotiem deguniem un acīm, un mutēm, tie varētu būt skaisti gleznojumi; bet eiritmijā nav runa par to, te ir uzgleznots un attēlots tikai tas, kas ir eiritmiskais eiritmizējošā cilvēkā.

Eiritmizējošam cilvēkam ir tā, ka nav svarīga speciāla sejas izteiksme. Tas nav galvenais. Dabiski, ka veselam eiritmistam priecīgai kustībai netiek pievienota saīguša sejas izteiksme, bet tā tas ir arī parasti, kad cilvēks runā. Bet te nav tiekšanās pēc kādas sejas fizionomijas, kas nebūtu eiritmiska. Piemēram: kāds var izdarīt A-kustību tā, ka tur uz augšu acu līniju. Tas ir eiritmiski, tas ir pareizi. Bet nav pareizi, ja kāds, kā to dara mīmu mākslā, ar acīm izdara visādas blēņu kustības, kas izskatās kā kāda grimase, ko bieži pieprasa kā kādu īpašu sejas mīmisku izteiksmi. Eiritmizējošajā visam ir jābūt eiritmiskam.

Tādēļ šeit kā ar sava veida ekspresijas mākslu no cilvēka ir nodalīts tas, kas ir tikai eiritmija, viss pārējais ir izlaists, un šādā veidā faktiski iegūst tikai māksliniecisku izteiksmi. Jo visās mākslās taču ir tā, ka ar zināmiem mākslas līdzekļiem izpauž tikai to, ko šī māksla spēj attēlot. Jūs nevariet likt statujai runāt; tā tad jums mutēs formā, visas sejas izteiksmē ir jāizpauž to, ko jūs tur gribiet dvēseliski izteikt. Tādēļ arī šeit nav nozīmes gleznot cilvēku naturāli, bet gan gleznot tikai to, kas ir tieši eiritmiskais.

Ir dabiski, man te runājot par plīvuru, ka šo plīvuru nevar nomainīt pēc katras skaņas; bet pakāpeniski atklājas, ka iejūtoties kāda dzejoļa sajūtu niansēs, noskaņojumā, tad visam dzejolim izrādās A-noskaņa vai B-noskaņa. Tad visam dzejolim ir vajadzīga viena plīvura krāsa.

Tāpat ir ar krāsu veidošanu. Te es esmu attēlojis katrai atsevišķai skaņai plīvuru, formu, krāsu salikumu un tā tālāk. Katram dzejolim zināmā mērā ir jāatrod pamatnots. Tad no šīs pamatnots izriet plīvura krāsa, vispār viss salikums, kuru ir jāparāda dzejolī, citādi dāmām nāktos visu laiku mainīt plīvurus, vienus plīvurus nomest, citus uzvilkt, un viss paliktu vēl komplicētāk nekā parasti, un cilvēki teiktu, ka saprot no tā visa vēl mazāk. Bet ir pilnībā tā: ja reiz ir atrasts skaņu noskaņojums, to var paturēt visā dzejolī un tikai ar kustībām variēt pārejas no vienas skaņas uz citu, no vienas zilbes uz citu, no viena noskaņojuma uz citu un tā tālāk.

Tā kā šodien mani mērķi ir pedagoģiski-didaktiski, es esmu eiritmijas figūras uzstādījis tādā secībā, kā bērns mācās skaņas. Bērns no mazotnes skaņas mācās tā, ka pirmā skaņa būtiskajā ir tā, kas skan kā A. Ejot tālāk pa šo secību, dabiski, ka aptuveni, bērniem ir visādas novirzes no šīs secības, bet apmēram šajā secībā: A, E, O, U, I bērns caurmērā normāli apgūst patskaņus. Ja šajā veidā bērnam ļauj veikt šo redzamo eiritmijas valodu, tad tas ir kā augšāmcelšanās no tā, ko bērns ir pārdzīvojis mācoties skaņas, kad bija pavisam maziņš, kā rezumējums, kā augšāmcelšanās citā pakāpē. Bērns vēlreiz šajā eiritmijas valodā pārdzīvo to, ko ir pārdzīvojis agrāk. Un tas ar visiem cilvēka līdzekļiem nostiprina to, kas ir ietverts vārdā.

Ar līdzskaņiem tad ir tā, ka bērni mācās M, B, P, D, T, L, N; te vajadzētu vēl būt arī NG, bet tas vēl nav izveidots; tad seko F, H, G, S, R. R, šo noslēpumaino burtu, kam īstenībā cilvēku valodā ir trīs formas, visā pilnībā bērni iemācās pēdējo. Ir lūpu-R, mēles-R, un R, kas tiek izrunāts dziļi mutē.

Tā tad to, ko bērns mācās valodā kā parciālā organismā, valodas organismā un dziedāšanas organismā, to var pārnest uz visu cilvēku, izveidot par redzamu valodu.

Ja par to būtu zināma interese, par šādu ekspresīvu mākslu, mēs varētu to turpināt veidot tālāk, piemēram, prieku, skumjas, antipātiju, simpātiju un pārējo, ko eiritmija var attēlot. Eiritmija var tikt galā ne tikai ar gramatiku, bet arī ar retoriku. Mēs varēsīm to visu izveidot. Tad būs redzams, kā šai garīgi-dvēseliskajai vingrošanai, kas iedarbojas ne tikai uz fizisko cilvēku fizioloģiski, bet patiešām veido cilvēku garīgi-dvēseliski un miesiski-ķermeniski, var būt pedagoģiski-didaktiska vērtība no vienas puses, un mākslinieciska vērtība no otras puses.

Atļaujiet man tikai kā iekavās pievienot, ka šīs figūras tam, kurš mācās eiritmiju, pēc eiritmijas stundām var kalpot iegaumēšanai. Jo nevajag iedomāties, ka eiritmija ir kaut kas tik

viegls, ko varētu apgūt pāris stundās. Eiritmiju ir jāiemācās patiešām pamatīgi; bet atkārtošana šādas eiritmijas figūras var kalpot arī tiem, kuri meklē eiritmijas mākslu, lai varētu vairāk iedziļināties. Būs redzams, ka formās pašās, kas te ir salīdzinoši vienkārši izgrieztas un izkrāsotas, ir ļoti daudz kas ietverts.

Tas ir tas, ko es šodien gribēju pateikt par eiritmijas mākslu, proti, tiktāl, ciktāl tā var iekļauties tajā pedagoģiski-didaktiskajā principā, kuru mēs mēģinām kopt valdorfskolā.

## DEVĪTĀ LEKCIJA

Miesiskais, dvēseliskais un garīgais apvērsums meitenēm un zēniem. Skolotāja bezaizspriedumainība pret pārmaiņām cilvēka dabā. Skolotājam ir jāklūst par pasaules cilvēku. Intelektuālās domāšanas fizioloģiskais aspekts; izdalīšanas norise. Gatavu spriedumu pārņemšana vai dzīvīga mācību veidošana; to nozīme līdz pat fizioloģijai. Pubertātes grūtību cēloņi.

Noslēguma vārdi. Patiesa audzināšana un mācīšana plūst no visaptveroša pasaules uzskata. Antropozofija tiecas nevis pēc fanātisma, bet universāluma. Noskaņojuma atmosfēra kā audzināšanas fons.

Vakar es jau atļāvos ieskicēt, līdz kādam punktam jaunatnes audzināšanā nonāk, kad zēni un meitenes ir sasnieguši 14, 15 gadu vecumu, dzimumbriedumu. Te audzinātājam, kurš jūtas atbildīgs, rodas lielas grūtības. Un it īpaši skolā vai audzināšanas iestādē, kur tiek audzināts pēc cilvēka būtības, šīs parādības ir īpaši redzamas. Bet runa nevar būt par to, lai šīs grūtības atvairītu ar kaut kādiem nedabiskiem audzināšanas pasākumiem. Jo, ja tās atvairā šajā dzīves vecumā, tad vēlākajā dzīvē tās parādās maskētā stāvoklī visos iespējamajos veidos. Ir daudz labāk, ja ar skaidru skatu sagaida šīs grūtības, kuras rodas, un gatavojas ar tām apieties pareizā veidā kā ar kaut ko tādu, kam ir jābūt cilvēka dzīvē. Tieši tādā skolā kā valdorfskola, kur zēni un meitenes atrodas līdzās un brīvā saskarē, tieši šādā skolā šīs grūtības parādās it īpaši.

Mēs varētu norādīt, kāda diference iestājas starp zēniem un meitenēm jau apmēram 10 gadu vecumā. Tad meitenes sāk augt straujāk, proti, stiprāk augt augumā. Zēni augšanā nedaudz aizkavējas līdz pat dzimumbriedumam. Tad atkal zēni pārspēj meitenes.

Tiem, kuri novēro patiesā cilvēka izzinā, kas aptver garu, dvēseli un miesu intīmā mijiedarbībā, tiem tas nozīmē ļoti daudz; jo augšanā, tas ir, Zemes smaguma spēka pārvarēšanā augot ir dots kaut kas ļoti fundamentāls cilvēka dabā. Un no otras puses kaut kas fundamentāls ir dots ar to, vai kāda no dzīves parādībām cilvēkā iestājas vienā vai citā dzīves posmā. Tas tā ir tāpēc, ka zināmas kosmiskas, ārpuscilvēciskas iedarbības, kas iedarbojas uz cilvēku no ār pasaules, uz sievietes organismu vecumā starp 10 un 14 gadiem iedarbojas intensīvākā veidā nekā uz vīrieša organismu. Zināmā mērā sievišķais organisms starp 10 un 14 gadu vecumu arī ķermeniski iedzīvojas pārjutekliskā pasaulē.

Es lūdzu to uzskatīt par kaut ko īpaši svarīgu. Sievišķais organisms starp 10. un 12., 13., 14.gadu kā organisms iedzīvojas garīgajā. Tas šajā laikā tiek caurgarīgots. Šajā laikā meitenēm ir dots kaut kas pilnīgi īpašs ar asins attīstību. Asinsrite šajos dzīves gados stāv, gribētos teikt, pretī visai pasaulei. Tai zināmā mērā ir jāregulējas pēc visas pasaules, universa. Un vienkārši novērojumi ar ārējiem instrumentiem, kuros tiku pētīts, kā mainās attiecības starp pulsa sitieniem un elpas vilcieniem starp 10 un 14 gadu vecumu, parādītu kaut ko pilnīgi citu meitenes dabā nekā zēna dabā.

Zēns apmēram 13, 14 gadu vecumā sāk rādīt citu būtību, nekā viņš ir rādījis agrāk, un tad viņš arī sāk pārspēt meiteni augumā. Viņš izaug. Viņš atkal atgūst to, ko agrāk ir palaidis garām, bet viņš to panāk, atgūst stāvoklī, kurā cilvēks stāv pretī pasaulei pavisam citādi, nekā tas ir bijis agrākajos dzīves gados. Tādēļ zēniem daudz vairāk tiek nodarbināta nervu sistēma nekā asinsrites sistēma. Un tā zēniem viegli notiek, ka viņu nervu sistēma tieši šajos gados tiek pārķairināta, ja

zēniem nesniedz skolas sistēmas iespaidus pareizajā veidā. Jo šajos gados ārkārtīga ietekme uz zēniem ir tam, kas ir iekļauts valodā vai valodās, kuras viņš mācās. Cilvēciskie priekšstati, kuri ir noguldīti valodā vai valodās, tie zināmā mērā, kamēr ķermenis aug vājāk, ielaužas zēnā. Un tā šajā vecumā zēnos pasaule sāk trokšņot, iekšēji plosīties, bet tā pasaule, kas uz Zemes veido apkārtni.

Gribētos sacīt: meitenēs tiek iedēstīts kaut kas no visa Kosmosa, no Universa, nedaudz agrāk; zēniem tiek iedēstīta apkārtnē uz Zemes pa apkārtnē caur valodu. Jūs variet to uztvert ārējos simptomos tajā, ka zēns maina savu balsi. Pa šo apkārtnē caur balss veidošanos visā zēna organizācijā norisinās ārkārtīgi daudzas lietas. Sievišķajā organismā šī balss izmaiņa parādās tikai ļoti klusā veidā. Turpretī iekšēji organismā kaut kas ir sagatavojies, kas ir saistīts ar straujo izšaušanos garumā, kas, gribētos teikt, ielej meitenē vairāk pārjutekliskās pasaules. Tieši pasaules materiālistiskās izziņas progress to parāda no spirituālā viedokļa.

Redziet, ja runa ir par to, ka kaut kur tiek pārstāvēti spirituāli viedokļi vai spirituālas vērtības, tad viegli saka: nu jā, tie ir tādi dīvaini savādnieki, kuri plivinās tālu no zemes, viņi negrib ņemt vērā, cienīt materiālo. Un tad nāk dabas pētnieks un izceļ tīri materiālās izziņas lielos sasniegumus pēdējos gadu simtos. Un tad cilvēki iedomājas, ka tie, kuri domā par kaut ko tik pasaulei svešu – es nesaku, ka antropozofija ir sveša pasaulei, bet, ka pasaulei ir sveša antropozofija – ja tad parādās kaut kas tik svešs pasaulei kā antropozofija, tad iedomājas, ka tā neinteresējas par matēriju, par praktisko pasauli. Bet tieši antropozofija ir tā, kura uzņem dabaszinātniskās izziņas lielos sasniegumus, uzņem ar ārkārtīgu mīlestību un tad piepilda, piesūcina šos atklājumus ar to, ko var izziņāt no garīgās pasaules. Patiesu materiālisma novērtējumu jūs atradīsiet tieši spirituālās filozofijas atzinējos, īstu materiālisma novērtējumu. Spirituālists drīkst būt materiālists. Bet plikais materiālists līdz ar garu pazaudē arī matērijas izziņu, jo viņa priekšā nepaliek vairs nekas cits kā tikai matērijas ārējais šķitums. Tieši materiālists pazaudē jebkuru ieskatu materiālās norisēs. Tas ir tas, ko es gribētu uzsvērt kā kaut ko īpaši nozīmīgu.

Un, redziet, tas, kurš tagad stāv pretī bērniem tādā veidā kā valdorfskolotājs, spriež par cilvēkiem, kuri ir sasnieguši dzimumbriedumu, tātad savas dzīves attīstības gaitā ir tikuši pāri tam, kas ir noticis tajā dzīves posmā, kuru es tikko ieskicēju, tas spriež par cilvēkiem pavisam citā veidā nekā tad, ja neko par to visu nezina, proti, ja par to neko nezina no spirituālā skatupunkta.

Zēnā ap 14, 15 gadu vecumu mums stāv pretī cilvēks, kurā ārējā apkārtnē plosās. Gribētos teikt: vārdi ar savu nozīmīgo saturu ir neapzināti iekļuvuši viņa nervu sistēmā, tie plosās viņa nervos. Viņš pats nezina, ko ar sevi iesākt, zēns. Viņš ir kaut ko uzņēmis sevī, kas tagad, kad ir sasniegts 14, 15 gadu vecums, sāk šķīst svešs. Viņš sāk brīnīties, kritizēt, izturēties skeptiski pats pret sevi, viņš kļūst nesavaldīgs pats pret sevi. Kurš saprot cilvēka dabu, tas zina, ka šī dīvainā divkājainā būtne, kas staigā apkārt pa Zemi un kuru sauc par cilvēkveidīgo, tas nevienam filozofam nekad nav bijusi tik liela mīkla, kā tas bieži ir piecpadmitgadīgam zēnam, jo viņam viss mīklainais aptver visus dvēseles spēkus. Jo tas, kas ir vistālāk no parastās apziņas, griba, tā ir tā, kas pa īstam uzbrūk zēna nervu sistēmai 14, 15 gadu vecumā.

Citādi ir ar meitenēm. Un, ja patiešām tiecas pēc tā, uz ko pilnīgi attaisnoti ir vērsti tagadnes centieni un kam ir jānāk nākotnē, pilnīga abu dzimumu vienlīdzība, vienādas tiesības visā pasaulē, tad ir jābūt skaidram, objektīvam skatījumam uz atšķirībām. Vienlīdzību var realizēt tikai tā, ka ir skaidra, objektīva izpratne par atšķirībām. Un tādā pašā nozīmē, kā zēns pats sev kļūst par mīklu, par kaut ko, par ko viņš ir pārsteigts, meitenēm tieši šajos gados par mīklu kļūst ārpusaule. Meitene ir uzņēmusi sevī kaut ko pārdabisku. Tas neapzināti veido visu cilvēka būtību meitenē. Tad mūsu priekšā ir cilvēciska būtne 14, 15 gadu vecumā, kura ir izbrīnēta par pasauli, kura pasaulē redz mīklas, kura pasaulē pirmām kārtām gribētu atklāt vērtību realizēšanos.

Un tā meitenei tieši šajā dzīves posmā ārpusaulē šis tas sāk kļūt nesaprotams. Zēnam viņa iekšējā pasaulē daudz kas kļūst nesaprotams. Meitenei ārpusaulē daudz kas paliek nesaprotams.

Ir jābūt tādai izjūtai, sajūtai, ka 14, 15 gadu vecumā mūsu priekšā stāv pavisam jauni cilvēkbērni, tie nav tie paši, kas bija agrāk. Un vienam vai otram indivīdam šī pārveidošanās



norisinās salīdzinoši strauji, tā ka var gadīties, ka kādam skolotājam, kurš dzīvo kā aizmidzis un kuram nav apjēgas par šādu pārveidošanos, noguļ šo pārveidošanos cilvēkos, kuri viņam ir uzticēti, ar kuriem tas notiek, šāds skolotājs neredz, ka bieži viņa priekšā pēkšņi stāv pavisam cits cilvēks.

Redziet, tas ir tas, ko pirmām kārtām jāieaudzina arī pašiem valdorfskolas skolotājiem un audzinātājiem, un kur tieši šie skolotāji iemeslu dēļ, kurus es izklāstīšu, salīdzinoši ātri iedzīvojas: bezaizspriedumainība pret pārmaiņām cilvēka dabā. Valdorfskolotājs – ja es tagad izsakos nedaudz paradoksāli – atkarībā no apstākļiem vienmēr ir gatavs rītu sagaidīt pavisam citādāku, nekā bija vakardiena. Tas ir tas, kas, pamatā ņemot, ir viņa audzināšanas noslēpums. Gribētos teikt, ka parasti cilvēks vakarā domā: no rīta taču atkal uzlēks saule, turpināsies tā, kā bija šodien un tā tālāk. – Tas ir nedaudz paradoksāli pašsaprotami teikts, bet tomēr es gribētu, lai zināmā mērā izteiktu šo lietu simptomātiski, sacīt: valdorfskolotājam ir jābūt gatavam, ka reiz varētu arī pienākt diena, kad saule neuzlec. – Jo tikai šādā veidā, neļaujot tikai pagātnei dzīt uz priekšu aizspriedumus, apskatot cilvēka dabu, var patiešām saprast šo cilvēka dabu tās tapšanā. Jo ārā Kosmosā mēs zināmā veidā varam nomierināties, ka tur tās lietas tomēr paliek nedaudz konservatīvas. Bet, kad cilvēka dabā no agrīnās bērnības nonāk pāri 14, 15 gadu vecumam, tad, manas dāmas un kungi, dažreiz saule arī neuzlec kā vienmēr ir uzlēkusi, tur attiecībā uz šo noslēpumaino Mikrokosmosu, kas ir „cilvēks”, ir notikušas lielas pārmaiņas, tādēļ mums patiešām ir jābūt tikpat objektīviem attiecībā pret cilvēku, cik objektīvi mēs būtu attiecībā pret dabu, ja kādā zināmā dienā pasaulē paliktu tumšs tā, ka mēs savas acis vairs nevarētu pielietot. Šī bezaizspriedumainība, šī iestāšanās pasaulē, lai katru dienu uztvertu jaunu gudrību, lai vienmēr gribētos stāties pretī jaunajam bez iepriekšējiem aizspriedumiem, tas ir tas, kas cilvēku saglabā veselu un mundru, un spēcīgu. Un šī objektīvā attieksme pret pārmaiņām dzīvē un šīs svaigums, ko iegūst, paliekot jūtīgam pret pārmaiņām, tas ir tas, kam ir jāveido valdorfskolotāja iekšējo būtību un iekšējo noskaņojumu.

Kāda nozīme zēniem un meitenēm ir attiecībām ar skolotājiem, iestājoties iepriekš minētajam vecumam, kļūva tiešām uzskatāmi ar kādu faktu, kas bija vērojams tieši pēdējā skolas gada gaitā valdorfskolā. Kādu dienu, kad es atkal reiz biju valdorfskolā, lai, kā es diemžēl vienmēr to varu, sporādiski rūpētos par mācību un audzināšanas vadīšanu, pie manis starpbrīdī starp stundām pienāca tāda, gribētos teikt, apspiesti agresīvā stāvoklī kāda vecākās klases meitene, kura bija ļoti satraukta, bet ar ārkārtīgi spēcīgu iekšēju pārlicības spēku teica: vai mēs drīkstētu vēl šodien – tas ir ļoti svarīgi – vai mēs drīkstētu vēl šodien visa klase (tā tāpat bija vecākā klase) ar Jums parunāt? Bet mēs to gribam tikai tāda gadījumā, ja Jūs pats to vēlaties. – Tāpat klases priekšā bija nostājusies tāda vadone un vēlējās organizēt visas klases sarunu ar mani. Kāds bija iemesls? Iemesls bija tas, ka zēni un meitenes bija nonākuši pie tā, lai no savas puses sajustu: viņi vairs īsti nevar saprasties ar skolotājiem; viņiem kļūst grūti saprasties ar skolotājiem, atrast pareizo nostāju.

Tas nebija cēlies no kādām intrigām pret skolotājiem, jo valdorfskolā ir tā, ka tur nekāda intrigu vīšana nenotiek, bet bērni patiešām jau tajā neilgajā laikā, kopš valdorfskola pastāv, skolotājus ir patiešām iemīlējuši. Bet šiem vecākās klases skolēniem, piecpadsmit, sešpadsmit gadus vecajiem zēniem un meitenēm, bija radušās ellīgas bailes, ka viņi kaut kādu iemeslu dēļ šajās jaunajās attiecībās, kas bija iestājušās starp skolēniem un skolotājiem, ka viņi varētu šo mīlestību pazaudēt, tā varētu kļūt vājāka. Viņiem bija radušās ārkārtīgas bailes. Un es šādā gadījumā nedarīju to, kas varbūt būtu ticis darīts senajos laikos, ka bērniem, ja viņi nāk ar kaut ko tādu, tiktu norādītas viņiem pieļaujamās robežas, bet gan paņēmu klasi pie sevis un izrunājos ar šo klasi. Proti, es runāju tā, ka liku bērniem sajust – jā, šajā vecumā jau ir jārunā ar jaunām lēdijām un džentlmeņiem, vai ne, kā es to jau bieži esmu teicis – ka es bērniem ļāvu sajust, ka es tagad gribu kopā ar viņiem par to, kas ir sarunas tēma, izveidot spriedumu. Mēs gribam pavisam brīvi viens ar otru parunāties un tikai veidot spriedumu, skatoties, kas tur iznāks.

Un redziet, tur atklājās tas, ko es jums tikko raksturoju; pastāvēja bailes, ka skolotāji vairs nevar tikt mīlēti tādā pašā veidā kā agrāk. Jo bērnos bija radies ārkārtīgs izbrīns, ārkārtīga ziņkāre

par zināmām pasaules lietām. Un, tā kā valdorfskolas pedagoģija ir kas tāds, kas attīstās no dienas dienā, tad visām parādībām vispirms ir jātiek rūpīgi studētām, un tad no pašas dzīves attīsta pasākumus, par ko ir runa.

Bērni stāstīja visu ko, kas, pamatā ņemot, nebija pārāk nozīmīgs, bet kas viņu sajūtās spēlēja ārkārtīgi lielu lomu. Tas es ar viņiem runāju par dažādām lietām, kā viena vai otra lieta dzīvē nu reiz notiek, bērni tajā ārkārtīgi labprāt iesaistījās, un man nebija nepieciešams iestāties par skolotāju maiņu nākamajā mācību gadā. Kad sākās nākamais mācību gads, es valodas mācīšanu nodevu citam skolotājam; es nedaudz samainīju skolotājus. Bez tam mēs skolotāju kolēģijām tikām skaidrībā, kā pēc šīs metodes skolā strādāt arī citos gadījumos, lai spriedumam ļautu rasties mijiedarbībā. Bet, lai patiešām ar sirdi sajustu, ka šajā vecumā jaunās dāmas un kungi tiek nostādīti līdzās skolotājam, kurš iepriekš viņiem bija autoritāte, lai pret to būtu pareizā attieksme, ir vispār jābūt, kā tas ir valdorfskolotājiem, atklātam spriedumam pret pasauli, ir jābūt pasaules cilvēkam; vāciski saka, ka ir jābūt pasaules uzskatam, ne tikai ietrenētām mācību metodēm, bet arī pašam atbildēt uz jautājumiem par cilvēces mērķiem, par atsevišķu cilvēces laikmetu saturu, par dzīves jēgu un tā tālāk. Un šos jautājumus nav jāviļā galvā, bet gan visā savā dabā, raksturā, tad arī varēs patiešām izjust jauniešus. Jo mēs – vairums cilvēku to nepamana – kopš trīs vai četriem gadsimtiem vakarzemju civilizācijā tomēr esam iedzīvojušies intelektuālismā. Bet intelektuālisms faktiski cilvēkam kļūst par ko tādu, kas atbilst viņa dabai, tikai vēlākā vecumā. Bērns pēc savas dabas īstenībā izjūt pilnīgu nepatiku pret intelektuālismu. Bet viss, ko mēs mūsdienās domājam, ir intelektuāli iekrāsots. Faktiski ne intelektuālistiski ir palikuši tikai cilvēki Āzijā un Krievijā līdz Maskavai no Āzijas puses. Bet viss, kas atrodas no Maskavas uz rietumiem līdz pat Amerikai, domā intelektuāli. To neapzinās, bet tieši tādēļ, ka pieder tā saucamajiem izveidotajiem sociālajiem slāņiem, domā valodā, kuru bērni vairs nesaprot. Tādēļ mūsdienās patiešām ir bezdibenis starp pieaugušajiem un bērniem. Bet tieši tādos skolotājos, kādi strādā valdorfskolā, šo bezdibeni ir atkal jāaizpilda.

To var aizpildīt tikai, ja dziļi iekšēji ieskatās cilvēka dabā. Tādēļ jums jāļauj man tagad pateikt kaut ko fizioloģisku, kas parasti netiek ņemts vērā, bet ko pareizi novērtē tikai tad, ja redz to kā spirituālās zinātnes faktu savā priekšā, no spirituālās izziņas. Redziet, cilvēki domā, ka kaut kas īpašs ir padarīts, kad kāda lieta ir novesta līdz jēdzienam, kad ir radusies ideja, priekšstats par kādu lietu. Bet tam tic tikai tie cilvēki, kuri spriež par cilvēku pēc galvas. Dažreiz patiesības ir briesmīgi paradoksālas – ja iedziļinās neapzinātajā, ja iedziļinās cilvēka sirds dabā, raksturā, tad īstenībā visi jēdzieni, visas idejas ir kaut kas, kas cilvēkā ir sasaistītas ar klusu antipātijas sajūtu, arī filozofiem, klusa antipātijas sajūta. Ideju formulējumā vienmēr ir nedaudz riebuma, vai tās pacel apziņā vai nē, tur vienmēr ir nedaudz riebuma. Tādēļ ir tik ārkārtīgi svarīgi zināt, ka šo slēpto neapzināto riebumu nevajadzētu pārnest uz bērniem tādā veidā, ka viņus pārbaro ar jēdzieniem. No tā ceļas tas, jā, redziet, kad kāds cilvēks kādreiz ir tiešām daudz domājis, grūti domājis – es jums diemžēl varu attēlot tikai rezultātus, man būtu jālasa daudzas lekcijas, ja es gribētu izklāstīt visu fizioloģisko procesu, bet te es varu attēlot tikai rezultātus – kad kāds cilvēks ir patiešām daudz domājis, tad iekšēji viņa galvas smadzenes ir kļuvušas par tiešām īpatnēju veidojumu. Tad tās visur caurauž nogulsņējumi, proti, fosfora savienojumi, kas visur ir nogulsņējušies smadzenēs. Tie ir izdalījušies domāšanas laikā. Tieši kad pats domā, pats veido idejas, tad smadzenes – piedodiet stingro izteicienu – ir pilnas ar atkritumiem, pilnas ar izdalījumu produktiem, proti, fosforskābes savienojumiem, kuri tad tur sasmērē smadzenes. Šos sasmērējošos produktus, šos izdalījumus tad miegā, tajā, ko cilvēks dara mierā, tad ir atkal jāizvada no organisma.

Domāšanai kā paralēls process galvas smadzenēs nav augšanas process, tas nav gremošanas process, bet gan izdalīšanās, atdalīšanās process. Un kad es ar kādu tikai veidoju sprieduma domu, kad viņš ir nobriedis, viņam jau ir 14, 15, 16 gadi, tad es kopā ar viņu veidoju šo izdalīšanās procesu. Nonāk līdz atdalīšanai. Tad viņš jūt savu cilvēku sevī šajā atdalīšanās.

Bet, ja es viņam vienkārši diktēju jēdzienus, tad es viņam uzdodu īpatnēju uzdevumu. Šie gatavie jēdzieni neiesniedzas cilvēka dabā, tie saduras, drūzmējas, netiek iekšā smadzenēs, bet sitās pret smadzenēm, un tā pamudina smadzenes savā nervu darbībā izmantot vecos atdalījumu produktus, kuri tur jau visur guļ, izmantot vēlreiz.

Tas ir tas, ko viss intelektuāli gatavais izsauc kā iespaidu, ka cilvēks visu, ko viņš jau ir izdalījis, nodalījis, kas tur vēl visur ir nogulsņējies, ka viņš ir spiests to visu izmantot vēlreiz; to cilvēks izjūt ar vieglu pretīguma sajūtu, kas gan nepaceļas apziņā, bet jo vairāk ietekmē visu cilvēka konstitūciju. Redziet, kamēr šīs lietas nezina, tās arī pareizi neciena, jo cilvēki nedomā par to, ka domāšana ir nodalīšana, izdalīšana, atdalīšana, un ka domāšana gatavās idejās cilvēkam liek to, ko viņš jau ir no sevis atdalījis, izmantot vēlreiz spiestā kārtā, vēlreiz izmīcīt visus savus fosforskābes sāļus.

Redziet, tas ir ārkārtīgi svarīgi morāles audzināšanā: ja mēs bērnam mācām gatavus baušļus, kas jau ir jēdzieni, tad mēs viņam liekam uzņemt morāli ideju formā, un tad nāk antipātija; pret morāles noteikumiem, kas ir formulēti abstrakti, cilvēka iekšējais organisms saceļas, nostājas opozīcijā. Ja es bērnu pamudinu pašam no dzīves, no rakstura, no piemēra, no visa tā formulēt morālo sajūtu un tad ļauju tam nonākt līdz nodalīšanai tā, ka bērns pats veido principus, pats autonomi un brīvi formulē tikumiskos principus, tad es viņā ierosinu darbību, kas veicina visu cilvēku. Citādi bērniem morāli padara pretīgu ar morāles baušļiem, un tas spēlē ārkārtīgi nozīmīgu lomu mūsu tagadējā sociālajā dzīvē. Nevienš nemaz nenojauš, cik daudz visskaistāko, brīnišķīgāko, majestātiskāko morāles impulsu ir padarīti pretīgi cilvēcei, jo tie ir tikuši pasniegti intelektuāli principu formā, intelektuālu ideju formā. Tās, redziet, ir lietas, kurās ieaug valdorskolotājs tieši caur spirituālo zinātni. Tieši tā viņš iemācās iepazīt materiālo darbību. Man ir jāsaka vēlreiz: materiālisms iegūst savu vietu dzīvē tikai no spirituāla skatupunkta. Tikai tad īsti saskata, kas tur īstenībā cilvēkā norisinās. Tikai tā kļūst par īstu audzinātāju fiziski praktiskā nozīmē, ka var ieņemt spirituālu pozīciju.

Bet tas ir iespējams tikai, ja skolotājam, audzinātājam pilnībā ir pasaules uzskats, ja viņš stāv pretī pasaulei tā, ka viņam pašam jautājumiem par cilvēku un pasauli ir dziļa nozīme.

Man ir jāpasaka vēl kaut kas abstrakts, kas īstenībā ir ļoti konkrēts. Tas tikai šķietami ir abstrakti. Redziet, cilvēka priekšā ir pasaules mīklas, viņš meklē šo pasaules mīklu atrisinājumu. Bet mūsdienās domā: pasaules mīklas atminējumam jābūt rakstītam kādā grāmatā, tam jābūt tur ietvertam kādās idejās, kas tur ir izteiktas. Padomājiet, ka ir cilvēki – es dažus tādus pazīstu – lauriem ir ārkārtīgas bailes no šāda pasaules mīklas atrisinājuma. Jo viņi saka: Dieva dēļ, ja kādam reiz patiešām izdotos atrisināt pasaules mīklu un uzrakstīt to grāmatā, ko tad lai dara visi pārējie, pēcnācēji? – Tad gan būtu milzīgi garlaicīgi. Viss, pēc kā būtu jātiecas pasaules mīklas atrisināšanā, būtu tas, ka vajag tikai mācīties. To cilvēki iztēlojas kā kaut ko milzīgi garlaicīgu. Es nevaru teikt, ka šiem cilvēkiem nemaz nebūtu taisnība; tad tiešām būt garlaicīgi šai pasaulē, ja reiz būtu uzrakstīta kāda pareiza grāmata, kurā pasaules mīkla būtu atrisināta, tad atliktu tikai izlasīt šo grāmatu, un tad – ko tad vairs lai šai pasaulē darītu, vai ne?

Redziet, tātad tai saucamajā risinājumā ir jābūt kaut kam, kas tā pa īstam liek, pieprasa iet tālāk, turpināt strādāt. Pasaules mīklas atrisinājums nedrīkst skanēt tā, ka nu viss ir gatavs, bet gan tā, ka šis pasaules mīklas atrisinājums zināmā mērā tikai liek atkal sākt. Bet tā ir tikai tad, ja pareizi attiecas pret šo pasaules mīklas atrisinājumu. Pasaule mums uzdod daudzus jautājumus. Iesākumā mēs pat nespējam pārskatīt, cik daudzus jautājumus tā mums uzdod. Es ar jautājumiem domāju ne tikai tos, uz kuriem var atbildēt teorētiski, bet arī tos, ko mums būtu jādara, kā jāliek lietā gribu, kā jāliek lietā jūtas, par visām dzīves detaļām, viss man jautā, kad es runāju: pasaule mums uzdod daudzas mīklas. – Kāda tad ir īstenā atbilde uz šiem daudzajiem jautājumiem? Īstenā atbilde nav nekas cits, kā: cilvēks. – Pasaule mums uzdod mīklas, un tur tad stāv cilvēks. Viņš ir sintēze, apkopojums, no cilvēka mums pretī laužas pasaules mīklas risinājums.

Bet cilvēku mēs vēl īsti nepazīstam. Tur mums ir jāsāk atkal no sākuma. Tieši tā ir atbilde, kas mūs nostāda atkal pašā sākumā. Ir jāiepazīst cilvēku, kas nu ir kļuvis par atbildi, Edipu. Tā mums pašiem ir jājūtas kā jaunai mīklai. Katrs jauns cilvēks atkal ir mīkla, pie kuras ir jāstrādā.

Šīm noslēpumainajām cilvēka un pasaules attiecībām ir jābūt pārgājušām visā cilvēka dabā, ja grib kļūt par valdorfskolotāju, tas ir, ja grib darboties no patiesa pasaules uzskata viedokļa. Protams, tas mūsdienās vēl izsauc sava veida šausmas, ja saka: valdorfskolotāji vadās no antropozofijas. Tā dod viņu uzskatus. – Jā, bet varbūt šī antropozofija ir ļoti nepilnīga. Tas varētu tā būt. Tad radiet citus pasaules uzskatus, kurus pasniegt! Bet tam, kurš kā mākslinieks grib apieties ar cilvēkiem, pasaules uzskats ir nepieciešams. Tas ir tas, par ko ir runa.

Ciktāl patiešām antropozofiskā nozīmē ir tas, kam būtu jākalpo mācībām un audzināšanai, par to es gribētu runāt mūsu šodienas pārrunu trešajā daļā.

Ja es tagad atskatos uz šīm deviņām lekcijām, tad, protams, man tajās šis tas šķiet peļams, šis tas ir nepilnīgi izskaidrots, bet tas, ko, tā sacīt, ko man būtu jānopeļ visvairāk, ir, ka es šīs lekcijas vispār nolasīju tādā formā, kādā es tās nolasīju. Man zināmā mērā – lai cik paradoksāli jums tas nešķistu – vismīļāk patiktu, ja man šādas lekcijas vispār nebūtu jānotur. Tas ir, runājot no laika apziņas tā, ka man pašam ir jājūt, ka mūsu laikmetā par audzināšanu un mācīšanu tiek runāts neticami daudz, daudz par daudz, tā ka jājūtas spiestam daudz par daudz runāt par to: kā būtu jāmaina, kā būtu jāaudzina? Un ja vēl pašam tad ir jārunā par šiem jautājumiem no tomēr cita skatupunkta, tad tiešām šķiet, ka jau ir par daudz.

Jā, kāpēc īstenībā tā ir, ka mūsdienās tik daudz tiek runāts par audzināšanu un mācīšanu? Gandrīz jau nevar iebraukt pat mazākajā pilsētiņā, kur visur jau nebūtu izsludināts: kā ir jāaudzina, kā ir jāmaina? – visur tiek par to runāts, apspriests, par to tiek organizēti kongresi un tā tālāk. Kāpēc tas tā ir? Ja mēs atskatāmies uz senākiem cilvēces attīstības laikiem, tur itin nemaz netika tik daudz runāts par mācībām un audzināšanu. Tad mācīšana un audzināšana bija kaut kas, ko ļaudis darīja naivi, instinktīvi, viņi vienkārši zināja, kas ir darāms.

Kad es tagad esmu attēlojis, kā patiesi dziedinošai audzināšanai, dziedinošām mācībām vajadzētu būt balstītai cilvēka izziņā, kā šo cilvēka izziņu, kā es to esmu parādījis, ir jāapgūst tieši valdorfskolas skolotājiem, tad ir jājautā: vai tad agrāk cilvēkiem, senāko laikmetu cilvēkiem bija tik bezgalīgi daudz vairāk zināšanu par cilvēku? – Un, lai cik dīvaini tas neskanētu, to ir jāapstiprina ar jā. Protams, ka senāk cilvēki nebija tik izglītoti dabaszinātniskā ziņā kā mēs; bet tajā veidā, kā šie senākie cilvēki kaut ko zināja par pasauli, viņi zināja vairāk nekā mēs. Es vienreiz šajās lekcijās to jau iztirzāju, ka cilvēks pamazām un pakāpeniski mums ir kļuvis par noslēguma punktu. Mēs apskatām visas pārējās pasaules radības un sakām: tie ir attīstījušies līdz cilvēka-noslēguma punktam; tur mēs apstājamies un par cilvēku runājam ārkārtīgi maz. – Mūsu fizioloģija, tā pat mēģinājumos ar dzīvniekiem mēģina rast skaidrojumus par cilvēku. Mēs esam zaudējuši iespēju uztvert cilvēku kā patiesu, sevī balstītu būtību, būtni pasaulē. Cilvēkzināšanas mēs lielākoties esam pazaudējuši.

Redziet, tas ir tas, ko antropozofija gribētu nest atpakaļ cilvēcei, ka ir kādas zināšanas par pasauli, bet cilvēks netiek no tām izslēgts vai augstākais pievienots kā noslēguma punkts, lai no visa, ko var zināt par pasauli, patiešām nāktu spēks ieskatīties arī cilvēkā, viņa dvēselē, ķermenī un garā, lai patiešām arī zinātu, ko cilvēkā dara gars, lai zinātu: gars intelektuālā formā cilvēkā nodala visādas vielas, kā es to jums tikko attēloju. Mūsu tagadējais pasaules uzskats jau līdz tam nenonāk. Tas paliek stāvam cilvēka priekšā līdz dzīvniekam, izveido bioloģiju, tad iedala tajā fizioloģiju; bet cilvēks netiek aptverts. Tādēļ cilvēks mūsdienās, protams, vēl daudz darbojas instinktīvi; bet zināšanās, izziņā cilvēks vairs netiek mīlēts.

Skolotājam ir vajadzīga zinātne, kurā viņš vēl var mīlēt cilvēku, jo vispirms viņam ir jāmaina pašam savas zināšanas, savas atziņas. Aiz tā slēpjas dziļa jēga, ka sākotnēji netika runāts par pliku

izziņu kā to, kam būtu jāatklāj cilvēks, bet gan par filo-sofiju, par mīlestību uz gudrību. Tas ir tas, ko antropozofija grib atkal atdot atpakaļ cilvēkiem, izziņu atkal pievērst cilvēkam.

Ja izzina cilvēku, ja visas zināšanas, visas atziņas ir tendētas uz cilvēku, tad var atbildēt uz visiem pedagoģiski-didaktiskajiem jautājumiem visā pasaules uzskatā. Atziņas, arī par bērnu, ir visur. Tas ir tas, kas mums ir vajadzīgs. Tā kā pārējā zinātne mums neko daudz par audzināšanu un par mācīšanu nevar pateikt, mēs nodibinām kaut ko papildus un tad mums ir daudz jārunā mācīšanu un audzināšanu. Tādas lekcijas, kā tās, kuras es nolasīju, savu mērķi būs sasniegušas tikai tad, kad vairs nebūs vajadzības tādas nolasīt, kad vairs nebūs jānodarbojas ar šo speciālo tēmu, bet būs pasaules uzskats, atziņas, kas jau saturēs sevī audzināšanu tā, ka skolotājs, ja viņam kā audzinātājam būs šis pasaules uzskats, atkal pilnīgi naivi un instinktīvi zinās audzināšanas mākslu. Ka mēs tik daudz runājam par audzināšanu un mācīšanu, ir pierādījums tam, ka visās mūsu pārējās atziņās ir tik maz patiesu audzināšanas impulsu. Te mums ir vajadzīgs apvērsums attiecībā pret to, pie kā mēs pakāpeniski jaunākajos laikos esam nonākuši.

Un redziet, tas ir tas, kas īstenā nozīmē nosaka, ka valdorf-skolotājiem nav kāda nodalīta pedagoģija un didaktika, bet gan pasaules uzskats, kas pamazām noved pie tā, mācoties izzināt cilvēku, ka rodas instinktīvi audzināšanas impulsi, atkal attiecībā uz audzināšanu var rīkoties naivi. Un tas ir tas, kas tieši norāda, ka, runājot par valdorfskolotāju, ir jārunā par visu cilvēku.

Bet līdz ar to no valdorfskolas mācībām un valdorfskolas audzināšanas tiek izslēgts tas, kas mūsdienās tik daudzveidīgi pārvalda cilvēkus: fanātisms. Sliktākais dzīvē un it īpaši audzināšanā un mācīšanā ir fanātisms, kad viss aiziet vienā virzienā un neko citu vairs nezina, visu grib cauraut ar savu vienu virzienu, kas ir izteikts noteiktos lozungos.

Kurš pasauli apskata bez aizspriedumiem, tas zina: ar virzieniem un viedokļiem tā nu reiz ir, ka šie viedokļi, skatupunkti ir. Ja man te ir kāds koks un es to nofotografēju, es jums dodu *vienu* bildi. Šī bilde noteikti ir izveidota no šejienes; bilde izskatās citādi no šejienes; bilde izskatās atkal citādāk no turienes; kamēr jūs variet teikt: tas taču nav tas pats koks – ja jūs spriežat tikai pēc vienas bildes. Tā pasaulē pastāv skatupunkti, viedokļi, pasaules uzskati. Tie vienmēr ir aptverti tikai no vienas puses. Tikai tas nepaliek fanātisks, bet gan dzīvo daudzpusīgi, dzīvo nepieciešamā universālumā, kurš zina, ka lietas ir jāapskata no dažādām pusēm.

Manas dāmas un kungi, ja paskatās, ko cilvēki pasaulē saka, tad parasti jau tas nav nepareizi, bet tikai vienpusīgi. Ir tikai jāaskata arī citas puses. Šādā noskaņojumā apskatot lietas, cilvēks visur meklēs labo. Tādēļ ir tik savādi, kad runā par valdorf-pedagoģiju, ka atnāk kāds A un saka: jā, tas mums jau ir, bet B visu dara slikti. – Tad nāk B un saka: tas mums jau ir, bet A to dara slikti. – Valdorfskolotājs saka: A dara kaut ko labu un B dara kaut ko labu, mēs mēģināsim ņemt to, kas pasaulē dzīvo universāli. – Tādēļ tik bieži jādzird: valdorfskolu pedagoģija runā tāpat kā mēs paši. – Bet tā tas nav, bet tā runā, kā runā arī citi, jo mēs zinām, ka fanātiski sekojot kādam noteiktam virzienam pasaulē tiek izraisīts visbriesmīgākais ļaunums. Un valdorfskolotājam ir nepieciešams tieši tas, lai viņš būtu brīvs no jebkura fanātisma, lai viņa priekšā būtu tikai topošā cilvēka, bērna realitāte.

Protams, ka kāds var teikt: tur ir tāda antropozofiska kustība, mēs tajā jau esam iepazinuši fanātiķus. – Ja jūs ieskatīsieties precīzāk, tad atklāsiet: antropozofija negrib neko citu, kā tikai padarīt izziņu vispusīgu un spirituālu. Ka to sauc par antropozofiju, tas pašai antropozofijai, kā es to jau izklāstīju, ir dziļi vienaldzīgi. Tā patiešām negrib neko citu, kā tikai to, kas pakāpeniski ir kļuvis vienpusīgs, atkal padarīt universālu. Ja tomēr antropozofiskajā kustībā atrodas fanātisms, pat dogmatisms, zvērīnāta turēšanās pie noteiktām formulām, tad tas ir ienests no ārienes, nevis veidojies no iekšienes; jo šajā kustībā tiek ienestas ļoti daudzas lietas, kas nemaz neatbilst kustības dabai un būtībai. Tādēļ, ja tiek sacīts, ka tā arī ir tikai tāda sekta aiz valdorfskolas-principa, kur tie cilvēki dara visādas iedomas, tad ir jāiedziļinās faktiskajā, kurā tā dzīvo, un tad būs redzams, ka tā īpaši var dzīvot mācību un audzināšanās sistēmā, un ka tā patiešām negrib neko citu, kā ne jau

kaprīzās iedomās vai aplamos ideālos, nevis abstrakti, bet gan praksē īstenot cilvēces ideālu dzīvos cilvēkos.

Ar šo norādi, ka valdorfskolā galvenais ir noskaņojuma atmosfēra, kas vērsta uz dzīvīgo, kam ir jārunā no skolotājiem, tas ir tas, ar ko man būs jānoslēdz šīs audzināšanas lekcijas.

Es drīkstētu arī no otras puses, ja es izteicu tādu nopēlumu, ka šādas lekcijas vispār ir jālasa, tomēr arī pateikt, ka šīs audzināšanas lekcijas man bija ārkārtīgi mīļas, un ka es ļoti, ļoti pateicos godātajiem klausītājiem par uzmanību, kādu viņi pievērsa šīm lekcijām, un par interesi, ko viņi izrādīja.\*

---

\* Tulkojis Edgars Grīnis, 2008. Melnraksts, nepārskatīts.