

Rūdolfs Šteiners

# PEDAGOGISKĀ PRAKSE

no garazinātniskās cilvēka izziņas viedokļa

**Bērna un jauna cilvēka  
audzināšana**

(Die pädagogische Praxis GA306)

Astoņas lekcijas, nolasītas Dornahā  
no 1923. gada 15. līdz 22. aprīlim

Ar atbildēm uz jautājumiem  
un ievadvārdiem eiritmijas uzvedumam



1989

Rudolf Steiner Verlag

Dornach/Schweiz

ISBN 3-7274-3060-5

### *Par Rūdolfu Šteineru lekciju publikācijām*

Antropozofiski orientētās garzinātnes pamatu veido Rūdolfu Šteineru (1861–1925) uzrakstītie un publicētie darbi. Līdztekus tam viņš no 1900. līdz 1924. gadam ir nolasījis daudzas lekcijas un kursus, gan publiskus, gan Teozofiskās, vēlāk Antropozofiskās biedrības biedriem. Viņš pats sākotnēji gribēja, lai viņa pilnīgi brīvi noturētās lekcijas netiktu pierakstītas, jo bija domātas kā "mutiski, nevis iespiešanai paredzēti ziņojumi". Bet kad pieaugoši radās un tika izplatīti nepilnīgi un kļūdaini klausītāju pieraksti, viņš jutās spiests pierakstīšanu noregulēt. Šo uzdevumu viņš uzticēja Marijai Šteineri–fon Sivers. Viņas pienākums bija noteikt stenografētājus, pierakstu pārvaldīšana un izdošanai nepieciešamā tekstu caurlūkošana. Tā kā Rūdolfu Šteineru laika trūkuma dēļ tikai ļoti nedaudzos gadījumos varēja pats koriģēt pierakstus, tad attiecībā pret visām viņa lekciju publikācijām ir jātiek ņemtai vērā atruna: "Ir jātiek pieņemtam, ka manis necaurstādītajos pierakstos var būt kļūdainas vietas."

Pēc Marijas Šteineres nāves (1867–1948), atbilstoši viņas vadlīnijām, tika uzsākta Rūdolfu Šteineru darbu kopotā izdevuma gatavošana. Šis sējums ir daļa no šī kopotā izdevuma. Ciktāl nepieciešams, tuvākas ziņas par teksta avotiem ir atrodamas pie norādēm.

## Saturs

PIRMĀ LEKCIJA, Dornaha, 1923.gada 15.aprīlis .....	5
<p>Kam ir jānotiek, lai pedagoģija atkal atgūtu sirdi? Intelektuālais laikmets ir nonācis pie vienpusīga uzskata par cilvēku. Tas balstās tajā, kas paliek pāri no cilvēka, ja neņem vērā garīgo un daļu no dvēseliskā. Tajā, kas mūsdienās rodas no dabaszinātniskā pasaules uzskata, slēpjas daudzi nereāla dvēseles stāvokļa elementi. Mums ir vajadzīgi dzīvi jēdzieni, ar kuriem mēs tiekam klāt cilvēkam. Audzināšanas un mācīšanas praksei uzmanīgi ir jāaplūko visa cilvēka dzīve.</p>	
OTRĀ LEKCIJA, 1923.gada 16.aprīlis .....	16
<p>Bērna un jaunā cilvēka izzināšana. Bērna aptveršana tā dzīvīgajās izpausmēs. Pirmā dzīves vecuma trīs nodarbošanās: staigāšana, runāšana, domāšana. Statikas un dinamikas apgūšanā ir likteņa izpausmes dzīvē: no apkārtnes bērns iegūst garu. Ar valodu mēs uzņemam to, ko no apkārtnes iegūstam dvēseliski. Mācoties domāt mēs apgūstam ārējās dabas lietas.</p>	
TREŠĀ LEKCIJA, 1923.gada 17.aprīlis .....	25
<p>Pirmajā dzīves posmā bērns viss ir maņu orgāns, atdarināšana viņam ir dabas likums. Reliģioza atdošanās apkārtnē. Dzīves loka paplašināšanās ar staigāšanu, runāšanu, domāšanu. Mākslinieciskā elementa ienākšana caur valodu. Bērns grib nevis loģisko, bet gan tēlaino. Otrajam dzīves vecumam pakļaušanās autoritātei ir dabas likums. Līdz ar zobu maiņu parādās atmiņas attīstība caur dvēseliskiem ieradumiem. Elpošanas un asinsrites mijiedarbība ritmiskajā sistēmā 9. un 10. dzīves gada laikā; vienlaikus ar to muzikālā aptveršana. Dzimumbriedums. Ritmiskās sistēmas būtība.</p>	
CETURTĀ LEKCIJA, 1923.gada 18.aprīlis .....	35
<p>Spēles nozīme atdarināšanā. Spēles pārveidošanās darbā. Rakstīšana no gleznojošās zīmēšanas. Par lasītācīšanas metodiku. Par valodu. Patskaņi un līdzskaņi. Lielie dzīves posmi un devītais dzīves gads. Es un apkārtējā pasaule. Pirmās dabaszinību mācības. Augu mācībai ir jāsākas ar visas Zemes būtības apskatu. Dzīvnieku valstības kā izplesta cilvēka apskats.</p>	
PIEKTĀ LEKCIJA, 1923.gada 19.aprīlis .....	46
<p>Skolotāja orientēšanās bērna jūtu dzīvē starp 7 un 14 gadu vecumu. Autoritātes būtība. Gribasveidīgais bērns. Atšķirības tēlainā izjušanā pirms un pēc 9.gada. Mākslinieciskais elements mācībās. Cilvēka būtības daļu savdabība attiecībā uz dzīves gaitu; to kopsakarības. Pēc 12.gada attīstās apjēga par kauzalitātes jēdzienu. Bērns kļūst nobriedis mineraloģijai, fizikai un kauzālam vēstures apskatam. Pāragras spriešanas kaitīgums. Krīzes ap 9.gadu būtība. Krāsu perspektīva un dvēseliska elastība. Lasītācīšanās. Zināšanu pāriešana varēšanā.</p>	
SESTĀ LEKCIJA, 1923.gada 20.aprīlis .....	56
<p>Atsevišķā individuālā cilvēka attiecības pret visas cilvēces sociālo būtību. Trīs pirmtikumi. Pateicība, mīlestība, pienākums un to attīstība. Dvēseliskas elpošanas ienešana skolā: nopietnība un humors. Skolotājam ir vajadzīga aptveroša, viņu dvēselisku daroša dzīves uztvere. Audzināšana un dziedināšana. Audzināšana kā pašaudzināšana. Skolotāja nesavtība. Audzināšana kā sociāla rīcība. Institūcijas ir visnebūtiskākais sociālajā attīstībā. Divas vadošas tēzes patiesi sociālai darbībai.</p>	

SEPTĪTĀ LEKCIJA, 1923.gada 21.aprīlis .....	65
<p>Kāda kompromisa nepieciešamība attiecībā pret modernās dzīves prasībām, it īpaši pēc 12.gada. No dabiskās cilvēces attīstības uz pateicības un spējas mīlēt pamata atplaukst trešais pamattikums: atbildīgums. Sākot no 12.gada un noteikti pēc dzimumbrieduma mācībām ir jāpāriet praktiskajā. Zēniem un meitenēm adīšana, aušana, vēršana, grāmatu iesiešana; prasme izmantot vienkāršus mehāniski-ķīmiskās tehnoloģijas paņēmienus nelielā mērogā. Ar to tiek sasniegta miesas caurdvēseļošana un caurgarīgošana. Īslaicīgas grūtības abitūrijas eksāmenu prasību dēļ. Materiālisma traģika.</p>	
ASTOTĀ LEKCIJA, 1923.gada 23.aprīlis .....	74
<p>Mēģinājums vadīt skolu izklāstīto ideju nozīmē. Vienādā mērā ir jātiek ņemtam vērā ķermeniskajam, dvēseliskajam un garīgajam. Mācīšana un audzināšana kā higiēna un terapija. Nervu-maņu-sistēmas, ritmiskās sistēmas un barošanās-kustību-sistēmas saistība un mijiedarbība. Pirmā dzīves posma bērnu slimības. Otrais dzīves posms ir visveselīgākais, jo viss izstāro no ritmiskās sistēmas, un tā nenogurst. Atsevišķas detaļas piemēros. Skolotāju konferences kā skolas dzīvības asinis. Skolas ārsts. Skolas reliģiskais un kristīgais pamatimpulss. Evaņģēliju izmantošana. Apiešanās ar temperamentiem. Dzīvīga apjēgšana. Atsevišķajam ir jāplūst no skolas gara. Mācības ciklos, valodu mācība, vingrošana, eiritmija. Visa cilvēka organisma pakārtošana muzikālajam. Valdorfskolu-pedagoģija kā cilvēces pedagoģija.</p>	
ATBILDES UZ JAUTĀJUMIEM,1923.gada 18., 19., 22.aprīlis .....	84
IEVADVĀRDI EIRITMIJAS UZVEDUMAM, Dornaha, 1923.gada 15.aprīlis .....	xx
Norādes un teksta labojumi .....	xx
Konferences programma .....	xx
Vārdu reģistrs .....	xx
Pārskats par Rūdolfa Šteinera kopotajiem rakstiem .....	xx

## PIRMĀ LEKCIJA

Dornaha, 1923.gada 15.aprīlis

Kam ir jānotiek, lai pedagoģija atkal atgūtu sirdi? Intelektuālais laikmets ir nonācis pie vienusīģa uzskata par cilvēku. Tas balstās tajā, kas paliek pāri no cilvēka, ja neņem vērā garīgo un daļu no dvēseliskā. Tajā, kas mūsdienās rodas no dabaszinātniskā pasaules uzskata, slēpjas daudzi nereaļa dvēseles stāvokļa elementi. Mums ir vajadzīgi dzīvi jēdzieni, ar kuriem mēs tiekam klāt cilvēkam. Audzināšanas un mācīšanas praksei uzmanīgi ir jāaplūko visa cilvēka dzīve.

Ļoti godājamie klātesošie un mīlie draugi!

Atļaujiet man sākumā nodot jums savus vissirsnīgākos sveicienus. Ja jūs būtu tik iepriecinošā veidā parādījušies šeit pie mums vēl pirms četriem vai pieciem mēnešiem, tad es būtu varējis jūs sveikt tajā būvē tur tālāk, kuru mēs saucām par Gēteanumu un kas savās formās, visā savā mākslinieciskajā veidojumā jums atgādinātu to, kas tiek gribēts te no Dornahas, no Gēteanuma. Nelaimes gadījums, kas daudziem, kas bija tā iemīļojuši Gēteanumu, ir tik ārkārtīgi sāpīgs, Vecgada nakts nelaimes gadījums mums šo Gēteanumu ir atņēmis, un pagaidām mums ar to, kam kā garam vajadzēja valdīt šajā mākslinieciskajā vielas ietvarā, būs jānodarbojas bez Gēteanuma.

Īpaši sirsnīgi es gribētu sveikt tās personības, kas šeit ir ieradušies no Šveices, līdz ar to apstiprinot, ka neskatoties uz naidīgo izturēšanos, kāda tieši šajā zemē pret mums pēdējā laikā ir izcēlusies, viņiem ir zināma interese par mūsu lietas pedagoģisko pusi. Ar īpašu apmierinājumu es gribētu sveikt arī draugus no antropozofiskās pedagoģijas, vai tādus, kuri domā, ka var būt te, kas tik lielā skaitā ir atbraukuši no Čehoslovākijas. Viņi ar to apstiprina, ka pedagoģisko jautājumu mūsdienās pilnībā ir jāpieskaita pie ievērojamākajiem cilvēces vispārējiem jautājumiem. Pie tās lielās sociālās nozīmes, pie kādas ir jānonāk pedagoģiskajam jautājumam, tas taču var nonākt tikai tad, ja to šajā stilā uztvers pašu skolotāju personības. Tad es sveicu arī tās personības, kas ir ieradušies arī no citām zemēm, ar ko reizē arī ir pateikts, kā tam, kas te tiek meklēts, patiesībā vajadzētu būt internacionālai lietai, vispārējai cilvēces lietai.

Un es gribētu sveikt arī mūsu draugus Štutgartes valdorfskolas skolotājus, kuri galvenokārt ir ieradušies tādēļ, lai šeit strādātu līdzī no savas pedagoģiskās prakses valdorfskolā, kuri mums šeit ir tik vērtīgi tādēļ, ka viņi, kā dziļi iekļāvušies mūsu lietā, ir gribējuši piedalīties šajā pasākumā.

Šodien runa būs par to, ka es sava veida ievadā sagatavošu to, ar ko tad mēs kopā strādāsim nākamajās dienās.

Par pedagoģiju un audzināšanu šodien, protams, tiek runāts ārkārtīgi daudz. Neskaitāmi cilvēki no tā loka, kam ir jāaudzina un jāmaca bērni, runā par nepieciešamajiem reformu impulsiem tieši attiecībā uz audzināšanas un mācīšanas būtību. Un laikam gan drīkst teikt: viedokļi, no kādiem tiek runāts, ir milzum daudzi. Kad tā palūkojas uz visiem šiem viedokļiem un to, kas no šiem viedokļiem tiek runāts, dažreiz ar ārkārtīgu entuziasmu par audzināšanas un mācīšanas jaunveidošanu un reformu, tad dažam labam var palikt bailīgi un baisi. Ne tikai tāpēc, ka iesākumā ir patiešām grūti pārskatāmi, kā lai rastos zināma vienotība no šiem visdažādākajiem viedokļiem, no kuriem katrs, dabiski, apgalvo, ka tikai un vienīgi tam var būt taisnība; bet arī vēl no kādas pavisam citas puses kādam, gribētos teikt, var palikt bailīgi un baisi. Viedokļi, kas tiek tur pieņemti, tie mani baida mazāk, jo no dzīves nepieciešamības daudzējādi izriet izlīdzinājumi, noapaļojumi tam, kas tiek pateikts no šādiem viedokļiem. Bet tas ir kaut kas cits, kas vienmēr atkal un atkal ceļas no manas dvēseles, kad šodien, to var diezgan droši teikt, gandrīz katru cilvēku, ko sastop, dzird runājam par audzināšanas un mācīšanas jaunveidošanu. Un no kā tad īstenībā ceļas šīs ar tik slavējamu entuziasmu pasniegtās reformu idejas? Tās ceļas no atmiņām par paša

jaunību un paša audzināšanu. Dvēseles dziļumos katram kaut kā ir tāda ārkārtīgi dziļa neapmierinātība ar paša saņemto audzināšanu, ar paša baudītajām mācībām. Jā, bet – esot šai sajūtai, tiek atzīts kaut kas augstākā mērā īpatnējs: proti, tiek atzīts, ka pats ir briesmīgi slikti audzināts. Faktiski, ar šādu pamatojumu uzmetot reformu ideju, būtu jāsaka: esmu briesmīgi slikti audzināts cilvēks. Un īstenībā šis spriedums, kaut arī cilvēki to negrib atzīt ne sev, ne citiem, patiešām slēpjās viņu reformu impulsu vārdu, teikumu īpašajā niansējumā, kā tas tiek izrunāts. Kā dažs labs domā: cik gan slihta tomēr bija mana audzināšana; tam ir jāmainās! – Jā, bet tad dvēseles priekšā parādās divas lietas, kas nemaz nav tik mierinošas. Jo, pirmkārt, ja tu esi ticis tik briesmīgi slikti audzināts, ja pašam audzināšanas laikā ir gāzušies virsū visi iespējamie ļaunumi, kā tad lai tagad zina, kā tiek audzināts labi? No kurienes tad lai es to būtu iemācījies? – Tātad, ja pieprasa tiesības audzināšanas reformu idejām, atsaucoties uz savu paša sliktu audzināšanu, tad īstenībā tas nav gluži pareizi.

Un otrais parādās, ja ieklausās tajā veidā, kā daži cilvēki runā paši par savu audzināšanu un savām mācībām. Es gribētu te jums minēt kādu praktisku piemēru, jo vispār visas šīs astoņas dienas gribētos runāt nevis pēc teorijas, bet gan visur ar praktisku pamatojumu. Redziet, tieši pirms dažām dienām ir iznākusi kāda grāmata, kas īstenībā parasti mani īpaši neinteresē, bet kura ir interesanta ar to, ka tās pirmajās nodaļās kāda personība tiešām daudz runā par savu audzināšanu un savām mācībām, tā ir ļoti savdabīga, šodien ārkārtīgi slavena personība. Ir iznākušas *Rabindranath Tagore* "Dzīves atmiņas". Nu, tā kā man nav tādas intereses par viņu kā citiem cilvēkiem šodien Eiropā, tad es drīkstu teikt, ka šīs "Dzīves atmiņas" tik ārkārtīgi nemaz neinteresē, bet attiecībā uz audzināšanu tās tomēr piedāvā ļoti interesantas detaļas.

Jūs man piekritīsi, ka tas, ko mēs aiznesam līdz dzīvē no mūsu bērnu dienām, kā skaistāko patiešām nesatur – pat ja mācības un audzināšana ir bijušas tiešām lieliskas – atmiņas par detaļām, kas mums tur ir ticis piedāvāts vienā vai otrā mācību stundā. Tas arī būtu bēdīgi. Jo tam, caur ko mēs tiekam audzināti un mācīti, ir jāpāriet sava veida dzīves ieradumos, dzīves iemaņās. Vēlākajā dzīvē mūs vairs nedrīkst nomākt atsevišķas detaļas; tam visam ir jāsaplūst kopā lielā dzīves prakses plūstumā. Bet tas, ko mēs aiznesam līdz kā skaistāko no tām dienām, kad mēs tikām audzināti un mācīti, tas īstenībā ir atmiņas par atsevišķo skolotāju un audzinātāju personībām. Un noteikti ir laimējies, ja vēlākajā vecumā ar iekšēju apmierinājumu vēl var atskatīties uz vienu vai otru cienītu skolotāja personību. Tas ir dzīves ieguvums. Tas arī pilnībā pieder pie audzināšanas mākslas un audzināšanas prakses, lai tas kļūtu iespējams dzīvē.

Tagad, ja mēs šajā virzienā atveram atbilstošās vietas Tagores atmiņās un redzam veidu, kā viņš runā par skolotāju personībām, tad tas nav gluži tā, ka viņš atskatītos uz šo skolotāju personībām ar sirsnīgu pacilātību, piemēram, sakot: "Kāds no normālskolas skolotājiem pasniedza mums arī privātsiņģas mājas. Viņa ķermenis bija kalsnējs, seja kā izkaltusi, balss asa. Viņš izskatījās kā niedres spieķa iemiesojums." – Varētu šķīst, ka būtu daudz runājams par to, kas esot nepieciešams audzināšanas un mācīšanas lietās, tikai mūsu, aziātu tik daudzējādi apstrīdētajā eiropiskajā kultūrā. Bet no tā jūs redzat, ka vīrs, kurš jau ir kļuvis slavens, šādā veidā atskatās uz savu skolu Indijā. Tātad – es izmantoju izteicienu, ko izmanto arī pats Tagore – tas, kas ir skolas posts, jau šķīst esam internacionāls ne tikai Eiropā, bet gan mūsdienās tas jau šķīst esam visizplatītākais kultūras jautājums. Un mums būs daudz jārunā par to, kā tikt līdz tam, lai mācošais, audzinošais prastu modināt interesi par to, kas viņam ir jāpasniedz. – Tagad es gribētu jums arī parādīt kādu piemēru no Tagores atmiņām, kā viņš atskatās uz interesi, kādu viņam tur Indijā ir varējis iemācīt viņa angļu valodas skolotājs. Viņš saka: „Kad es atskatos atmiņās uz viņa stundām kopumā, tad nevaru teikt, ka Aghors Babu bija stingrs skolotājs. Viņš mūs nevaldīja ar niedres spieķi.” Tātad tas pie mums,

dabiski, norāda uz senākiem, pārvarētiem laikiem. Ka tieši Tagore – ja jūs paņemsiet "Dzīves atmiņas", tad to redzēsiet – tik ārkārtīgi daudz runā par niedres spieķi, tam ir jānorāda uz vēl primitīvu kultūru. Tas ir attaisnoti to pieņemt, ja viņš par kādu skolotāju ne tikai saka, ka tas esot niedres spieķa iemiesojums, bet arī, ka tas neizmantojot niedres spieķi. Tad tālāk viņš saka: "Pat viņa pārmetumi nekad nekļuva par bāršanos. Taču lai kādas arī būtu bijušas viņa personiskās priekšrocības, viņa laiks bija vakars un viņa priekšmets angļu valoda! Es esmu drošs, ka pat ja kādam bengāļu zēnam kā paties Jamas (nāves dieva) sūtnis būtu parādījies eņģelis, viņš pēc visām skolas dienas nelaimēm vakarā atnāktu pie viņa, aizdegtu bezcerīgi nespodru lampu, lai mācītu angļu valodu."

Nu, jūs redzat piemēru tam, kā mūsdienu slavenība runā par to, kā viņš ir ticis audzināts! Bet Tagore runā arī par to, kā bērns jau nesot sev līdzīgu zināmas vajadzības attiecībā uz audzināšanu un mācībām, un līdz ar to pavisam dzīves reālā veidā norāda uz to, kā vajadzētu nākt pretī tam, ko bērns īstenībā prasa un kā viņa audzināšanā tas tā nav noticis. Es gribu atstāt to jūsu ziņā, kā šīs lietas izmantot Eiropas apstākļos. Jo man tas šķiet gluži simpātiski, šīs lietas, kuras iespējams šur vai tur varētu dot pamudinājumu, ja tās stāsta no Eiropas apstākļu viedokļa, tagad reiz ieskicēt no aziātisko apstākļu puses. Eiropisko pielietojumu tad katrs var izveidot pats.

Tagore tāpat stāsta: "Aghors Babu dažkārt mēģināja zinātnes zefīru (vieglu vēju) ienest līdzīgu no ārienes, lai tas pārvējotu mūsu skolas telpas izkaltušajai vienmuļībai. Kādu dienu viņš izvilka no kabatas kādu papīru ietītu paciņu un teica: 'Šodien es gribu jums parādīt kādu brīnumainu mūsu Radītāja mākslas darbu.' Viņš attina papīru un parādīja mums cilvēka balseni, ar kuru viņš tad iztīrāja šī mehānisma brīnumu.

Es vēl tagad atceros, kādu triecienu viņš man toreiz deva. Es vienmēr biju ticējis, ka runā viss cilvēks – man nekad nebija bijusi ne vismazākā nojausma, ka runāšanas norisi varētu apskatīt tik nodalīti. Lai cik brīnumains arī nebūtu bijis vienas atsevišķas daļas mehānisms, tas pilnīgi noteikti ir mazāk nekā viss cilvēks. Ne ka man tas toreiz būtu tā kļuvis skaidrs, tomēr tas bija pamatā manām noliedzošajām sajūtām. Ka skolotājs bija pazaudējis no savas uzmanības loka šo patiesību, tas laikam bija iemesls, kādēļ skolēns nevarēja dalīties sajūsmā, kādu viņš vēltīja šim priekšmetam."

Nu, tas bija pirmais trieciens attiecībā uz ievadu paša cilvēka būtībā. Bet nāca vēl otrs, kurš bija nežēlīgāks: "Kādu citu reizi viņš paņēma mūs līdzīgu uz medicīnas skolas sekciju zāli." Mēs varam būt pārliecināti, ka Aghors Babu bija gribējis sagatavot zēniem īpaši svinīgu dienu. "Uz galda izstiepts gulēja kādas vecas sievietes līķis. Tas mani ļoti daudz netraucēja. Taču nogriezta kāja, kas gulēja uz grīdas, pilnīgi izsita mani no slīdēm. Redzēt cilvēku šādā fragmentārā stāvoklī šķita man tik šausmīgi, tik neēdīgi, ka es dienām ilgi vēl nevarēju tikt vaļā no šīs tumšās, neizteiksmīgās kājas iespaids."

No šāda piemēra jūs redzat, kā klājas jaunajam cilvēkam, kad viņš mūsdienās tiek iepazīstināts ar pašu cilvēku. Jo, pamatā ņemot, audzināšanā tiek ietvertas tikai šādas lietas, jo šķiet, ka tas pareizajā veidā izrietot no zinātniskuma. Tā pašsaprotami tiek domāts zinātniskā veidā, jo – paldies dievam, jāsaka – pats skolotājs to ir apguvis, ka tas ir tiešām lieliski, ja runāšanu var izskaidrot ar balsenes modeli, vai arī ja var izskaidrot, kādas ir kājas īpašās iekšējās anatomiski-fizioloģiskās īpatnības. Jo mūsdienu zinātniskās domāšanas un uzskatu nozīmē viss cilvēks nemaz nav vajadzīgs. – Bet tas viss pagaidām vēl nav tas viedoklis, kas mani pamudināja minēt tieši šīs vietas no Tagores atmiņām. Par to mēs šīs nedēļas gaitā vēl runāsim, ne saistībā ar Tagori, bet gan saistībā ar pašu šo lietu. Bet uz to mani pamudināja kaut kas cits. Tas ir: kurš šodien Tagori uzlūko kā rakstnieku, kā dzelnieku, tas saka sev: tas ir izcils cilvēks – un tā ir taisnība. Un šis vīrs tagad stāsta par savu dzīvi un norāda uz patiešām briesmīgu audzināšanas un mācīšanas mākslu savā bērnībā. Jā, tad var atstāt pavisam īpatnēja

doma, proti, doma, ka Tagorem tas taču itin nemaz nav kaitējis, ka viņš ir ticis slikti audzināts un mācīts. Un tad varētu nodomāt: tas taču nemaz nekaitē, ka audzināšana ir tik sliktā; jo var taču vienalga kļūt ne tikai par gluži ciešamu cilvēku, bet pat par slavenu Tagori. Un tā īstenībā šodien var justies patiešām nomākts dubultā ziņā, kad dzird visu to, kas tiek pasniegts kā audzināšanas reformu impulsi. No vienas puses tiek teikts: ja ir jāatskatās, kā tu pats esi ticis tik briesmīgi neaudzināts, tad kā lai zina, kā tas būtu darāms labāk? No otras puses saka: bet ja tomēr var kļūt ne tikai par ciešamu cilvēku, bet pat par slavenu cilvēku, tad taču šāda audzināšana īstenībā neko nav kaitējusi! Kāpēc tad vajadzētu veltīt tik daudz pūļu tam, kā padarīt audzināšanu labāku?

Jūs redzat, ja tā paskatās tikai uz ārējo, virspusējo, tad kādam varētu šķist, ka īstenībā mūsdienās varbūt tomēr labāk vajadzētu nodoties citām lietām, nevis reformu idejām audzināšanā un mācīšanās. Jo, pirmkārt, tam pāri klājas tāda gaisma no paša sliktās audzināšanas, tā ka nevar zināt neko pārāk gudru, un no otras puses – Tagores piemēri, dabiski, varētu tikt simtkāršoti, kaut arī varbūt ne tik ārkārtīgi laba stila formātā – no otras puses savukārt uzmācas jautājums: jā, vai tiešām ir tik ārkārtīgi nepieciešams, ka tiek veltīts tik daudz pūļu, lai atklātu kādu audzināšanas ideālu, ja pat cilvēks, kuram ir tik daudz ko šķendēties par paša audzināšanu, tomēr ir kļuvis tieši par Tagori?

Ja antropozofija, pret kuru daudzi izturas tik naidīgi, arī tikai tā – kā mūsdienās dažkārt tiek uzsāktas reformu idejas – štancētu, darinātu kādas reformu idejas, tad es tieši no antropozofijas viedokļa to nemaz neuzskatītu par kaut ko tik ievērojamu, ka tagad tiek arī uzsākti mēģinājumi audzināšanas un mācīšanas mākslā. Bet antropozofija taču, pamatā ņemot, ir kaut kas pilnīgi cits nekā tas, ko par to šodien vēl iztēlojas vairums cilvēku. Antropozofija mūsdienās patiešām izceļas no dziļākajām kultūras vajadzībām. Un antropozofija nedara tā, kā daudzi tās pretinieki, ka tā to, kas uzreiz tai nepieder, izsmietu visbriesmīgākajā veidā, bet gan antropozofija grib atzīt labo visur, kur tas pasaulē ir atrodams, un atzīt principā, pamatīgi. – Kā teikts, es šodien gribu ar jums runāt tikai ievada veidā; tam, ko es te izsaku kā apgalvojumus, jūs nākamajās dienās noteikti atradīsiet pierādījumus. – Antropozofija pievērš uzmanību tam, cik lielisks bija zinātnes veikums pēdējo trīs līdz četrus gadsimtu laikā, cik lieliski tie ir kļuvuši īpaši 19. gadsimta laikā. Tā pilnībā atzīst šos dabaszinātņu sasniegumus.

Bet antropozofijai ir jāskatās ne tikai uz atsevišķiem dabaszinātņu veikumiem, bet gan tai ir jāskatās arī uz cilvēka dvēseles stāvokli, kā tas izriet no jaunāko laiku dabaszinātniskā strāvājuma. Tur mēs nevaram teikt: jā, kāda mums daļa gar to, ko mūsdienās domā atsevišķi dabaszinātniski izglītotie cilvēki; tam taču cilvēcei kopumā nav nekādas lielās nozīmes. – Tā mēs nevaram teikt. Jo arī tie, kuri par dabaszinātnēm nezina vispār neko, šodien gūst svarīgākos pamatus savam dvēseles stāvoklim un savai orientācijai pasaulē tieši no dabaszinātnes rezultātiem. Var pat apgalvot: visortodoksālākajiem cilvēkiem vienā vai otrā reliģiskā virzienā ir ortodoksālas konfesijas, apliecinājumi pēc tradīcijas, pēc ieraduma, bet viņu orientācija pasaulē, tā viņiem nāk no dabaszinātnes rezultātiem. Modernās cilvēces dvēseles konstitūcija arvien vairāk un vairāk pieņem tādu raksturu, kas ceļas tieši no dabaszinātnes un tās lieliskajiem, nekad nepārslavējamajiem panākumiem.

Bet dvēseles konstitūcijai tieši dabaszinātne ir izsaukusi kaut ko īpatnēju. Tā cilvēku arvien vairāk un vairāk ir iepazīstinājusi ar ārējo dabu, bet tā ir viņu arvien vairāk un vairāk atsvešinājusi no viņa paša cilvēciskās būtības. Ko tad mēs darām, kad ķeramies pie cilvēka dabaszinātniski? Mēs iesākumā mācāmies, mūsdienās jau pabeigtā veidā, gribētos teikt, iepazīt nedzīvās, neorganiskās pasaules pamatlikumus. Tad mēs sadalām cilvēku, skatāmies, kas viņā notiek fizioloģiski, ķīmiski, un tad to, ko uzzinām laboratorijā, pielietojam cilvēkam. Vai arī mēs apskatām citas dabas valstības, augu, dzīvnieku valstību. Tur dabaszinātnei pašai ir skaidrs, ka tai vēl nav nevienas tik



apmierinošas likumsakarības neorganiskajai valstībai; bet – vismaz attiecībā uz dzīvniecisko – to, kas tur ir apgūts, arī pielieto cilvēkam. Līdz ar to cilvēks, šodien to var tā teikt, populārajai apziņai arī nav kļuvis par cilvēku, kurš stāv kā radības kronis, bet gan ir kļuvis par dzīvnieku rindas noslēgumu. Dzīvnieku rinda tās pilnības pakāpē tiek apskatīta līdz pat cilvēkam. Līdz zināmai pakāpei saprot dzīvniekus, tad to, kas ir dzīvniekiem, pārorientē, kaulu uzbūvi, muskuļu uzbūvi, un kā noslēguma punktu dabū visaugstāk stāvošo dzīvnieku – cilvēku.

Bet reāls cilvēka būtības apskats no tā līdz šim vēl nav radies. To mums it īpaši nāksies atzīt detaļās, kuras mūs interesē tieši pedagoģiski. Un var teikt: ja agrākajos pasaules uzskatos pirmām kārtām visu uzskatu centrā stāvēja cilvēks, tad tagad viņš ir izslīdējis ārā, viņa tajā vairs nav. Viņš tiek izspiests no ģeoloģiskajiem periodiem, viņš tiek izspiests no tā, ko evolūcijas mācība var pateikt par dzīvnieku rindu. Dažs priecājas, ja, teiksim, no kāda dzirdes kauliņa var atvasināt kādu zemākstāvošu, vēl dzīvniecisku, četrkājainu būtni. Tas ir tikai viens piemērs; bet veids, kā cilvēciskais no dvēseliski-garīgā tiek organizēts par cilvēka fizisko būtību: tas ir izslīdējis no redzesloka, tā vairs nav.

Un to ņem vērā daudz par maz, jo šādu norisi, kā es to tikko raksturoju, vienmēr apskata kā kaut ko pavisam pašsaprotamu. To ir radījusi tieši modernā kultūra. Un būtu bēdīgi, ja tā nebūtu to radījusi; ir pat labi, ka tā ir to radījusi, jo ar agrākajiem priekšstatiem, kas pastāvēja pirms dabaszinātniskā laikmeta, cilvēce netiktu uz priekšu. Bet šodien mums tieši dabaszinātniskās domāšanas nozīmē ir vajadzīgs jauns ieskats cilvēka būtībā. Tieši ar to mēs iemantojam arī jaunus ieskatus pasaules būtībā.

Es bieži esmu mēģinājis izskaidrot, kā tieši šodienas, kā teikts, nekad nepārslavējamais dabaszinātniskais viedoklis izsauc, rada visstiprākās ilūzijas, jo šim dabaszinātniskajam viedoklim taču vienmēr ir taisnība. Ja mēs varam kaut kur pierādīt, ka tam nav taisnība, tad tā lieta ir salīdzinoši viegla; bet grūtākais ir tikt galā tur, kur tam ir taisnība. Es gribu jums dot vienu tādu mājienu. Kā iegūst šodien to teoriju, kas jau ir kļuvusi par izglītoto cilvēku vispārēju īpašumu – to teoriju, kas tad skaidro Zemes rašanos, planētu sistēmas izcelšanos pēc slavenās, šodien jau modificētās *Kanta-Laplasa* teorijas? Iet atpakaļ cauri ilgiem periodiem. Ja kāds runā par 20 miljoniem gadu, tad faktiski jau ir tikai tāds bārenis, jo citi runā par 200 miljoniem un tā tālāk. Aprēķina norises, kas šobrīd norisinās uz Zemes, attaisnoti – fiziski neko citu nevar apskatīt – apskata, piemēram, kā šur vai tur veidojas kādas nogulsnes, kā notiek kāda pārveidošanās vai metamorfoze, un tad veido priekšstatu par to, kas ir stipri pārveidojies tagad, izrēķina, cik ilgs laiks tam ir bijis nepieciešams. Piemēram: ja Niagāra tik un tik ilgi gāžas pār zem tās gulošajiem akmeņiem un var aprēķināt, cik daudz tā nodrupina, tad var citā vietā, kur ir vairāk nodrupināts, ar pliku reizināšanu, kas pati par sevi ir pareiza, iegūt 20 miljonus gadu. Un tā var vadīties no tagadējā viedokļa un aprēķināt nākotnei, kā Zeme pāries slavenajā siltuma nāves stāvoklī, un tā tālāk. Jā, bet redziet, tos pašus rēķinus viņi varētu pielietot arī kaut kam citam. Novērojiet reiz no gada uz gadu cilvēka sirdi, kā tā pārmainās. Atzīmējiet šīs pārmaiņas, un, pareizi rēķinot, jūs varat tagad uzdot jautājumu, kas pilnībā atbilst pareizai metodei un varētu būt veidota pēc ģeoloģiskās metodes parauga, kā ir izskatījusies cilvēka sirds pirms 300 gadiem un kā tā izskatīsies pēc 300 gadiem. Rēķini būs absolūti pareizi, pret to neko nevar iebilst. Ja ņem tādu vidēju cilvēka vecumu, tā ap 35 gadiem, tad iegūs ilgu laiku, ko varētu būt piedzīvojusi šī cilvēka sirds. Tikai viens sīkums ir palicis nepamanīts: šī cilvēka sirds pirms 300 gadiem vēl nav pastāvējusi un arī pēc 300 gadiem vairs nepastāvēs. Tātad aprēķini ir absolūti pareizi, bet realitātei atbilstoša šī lieta nav. – Mēs šodien mūsu intelektuālajā laikmetā esam pārāk orientēti uz pareizo un

esam pavisam atradinājušies, ka visam tam, ko mums dzīvē ir jāaptver, ir jābūt ne tikai *loģiski pareizam*, bet arī *realitātei atbilstošam*.

Šis jēdziens mums vēl dažreiz uznirs šīs nedēļas gaitā. Bet dažreiz ir arī tā, ka šis tas pavisam tiek pazaudēts no redzesloka, kad mūsdienās veido īstas teorijas. Vai tad jūs neesat piedzīvojuši – es negribu teikt, ka jūs paši tās būtu veidojuši, jo klātesošie taču vienmēr tiek izslēgti no lietām, ko nesaka tieši simpātiskā veidā – vai jūs neesat piedzīvojuši, ka planētu griešanās ap to centrālo ķermeni Sauli tiešām uzskatāmi tiek demonstrēta jau skolā tā, ka ņem kartona gabaliņu, izgriež to riņķa formā, ievieto to eļļas pilienā, izdur cauri adatu, ļauj to visu nest ūdenim un tad iegriež. Tad atdalās mazas planētiņas, eļļas planētiņas, un tiek safabricēta brīnumskaista miniatūra planētu sistēma. Pats par sevi saprotams, ka šī lieta tagad skaitās "pierādīta". Nu, morālās pasaules kārtības lietās tas ir ļoti skaisti, ja cilvēks aizmirst pats sevi, bet zinātniskos mēģinājumos tas tieši ir pirmais pamats realitātei atbilstošu lietu radīšanai, lai netiktu aizmirsti nekādi nosacījumi – un svarīgākais nosacījums tam, ka kaut kas ir tapis, taču ir skolotāja kungs pats, kurš griež adatu! Tātad jūs drīkstat to veidot tikai kā hipotēzi, ja pieņemat, ka kāds milzīgs skolotāja kungs pie lielas pasaules adatas visu šo lietu ir iegriezis; citādi jūs šo hipotēzi nemaz nedrīkstat klāstīt.

Un tā tieši pareizajā, kas mūsdienās rodas no dabaszinātniskā pasaules uzskata, kas sevī, savā metodē vispār nav apstrīdams, slēpjas milzīgs daudzums elementu realitātei neatbilstoši dvēseles konstitūcijai, kas tad vienkārši tiek ienests skolā. Jo kā tad citādi tas varētu būt? Dabiski, ka iet cauri sava laika izglītībai! Tas arī ir pilnīgi pareizi. Bet ja tagad sēž pie šāda ģeoloģiska rēķina, mācās šādu astronomisku salīdzinājumu, studē šo lietu, jā, tad viss saskan. Dažreiz tikai atliek pabrīnīties par milzīgo atjautību; viss ir pareizi, kas tiek darīts – bet tas ved prom no realitātes! Bet, ja mēs gribam audzināt cilvēku, tad nedrīkstam novirzīties no realitātes; jo tad taču realitāte stāv mūsu priekšā, tad mums ir jāstrādā ar cilvēku pašu. Bet zināmā nozīmē arī jau domāšanā par audzināšanas un mācīšanas praksi ir ielauzies šī nespēja piekļūt cilvēkam. Es gribētu jums to parādīt ar kādu piemēru. Redziet, ja ir jāaudzina kāds zēns vai meitene, tad taču izriet: kāds ir īpaši apdāvināts vienā jomā, citā mazāk apdāvināts. Jūs droši vien zināt visas šīs lietas, kas mūsdienās par šo lietu tiek mācītas pedagoģijā, es tās pieminu tikai tādēļ, lai mēs varētu saprasties. Tātad atrod dažādas dotības. Nu, kā tad šodien tuvojas šīm dotībām tieši tur, kur, gribētos teikt, zinātniskā domāšana ir visvairāk progresējusi? Jūs visi taču zināt no pedagoģiskās literatūras: tām tuvojas ar tā saucamo korelācijas metodi. Tiek veidoti korelācijas koeficienti, kā saka. Proti, ja divas dotības vienmēr sanāk kopā, kas nekad nav izņēmums, šīm divām dotībām piešķir korelācijas koeficientu 1. Īstenībā jau tā nekad nav, bet tas ir pieņēmums. Ja divas dotības viena otru vispār nevar ciest, tad šo faktu apzīmē ar korelācijas koeficientu 0. Un tad pēc šīs metodes pārbauda, kā saskan bērnu atsevišķās dotības. Piemēram, atklāj, ka *zīmēšanai* un *rakstīšanai* korelācijas koeficients ir, teiksim, 0,70. Tas nozīmē, ka daudz vairāk nekā pusei bērnu ir tā, ka, ja vienam no viņiem ir dotības zīmēšanā, tad viņam ir dotības arī rakstīšanā. Tad meklē šādus korelācijas koeficientus citām attiecībām starp dotībām – teiksim, starp rakstīšanu un dzimtās valodas stundām; te korelācijas koeficients ir 0,54. Tad meklē korelācijas koeficientu, teiksim, starp rēķināšanu un rakstīšanu, un atklāj 0,20; rēķināšanai un zīmēšanai 0,19; un tā tālāk. Tātad rēķināšana un zīmēšana ir vismazāk saistītas, rakstīšana un zīmēšana ir visvairāk kopā. Dotības dzimtajā valodā, zīmēšanā, tās ir kopā apmēram pusei skolēnu.

Jā, redziet, te nebūtu ceļami ne vismazākie iebildumi pret šādu pētījumu tiesībām zinātnes laukā. Pats par sevi saprotams, ka būtu pavisam aplami tagad teikt kaut ko tādu: kaut ko tādu nevajadzētu pētīt. Šīs lietas, dabiski, ir ārkārtīgi interesantas. Un es ne vismazākajā mērā nevērsos pret psiholoģijas eksperimentālajām vai statistiskajām

metodēm. Bet, ja tagad tam jātiek tieši pielietotam audzināšanas un mācīšanas praksē, tad tas tomēr var šķist tā, kā, ja kādu gribētu padarīt par gleznotāju un viņam norādītu nevis uz to, lai viņš darbojas ar krāsām un atkarībā no individualitātes mācās apieties ar krāsām, bet gan saka: raugi, te tev ir skaista estētikas mācību grāmata, izlasi nodaļu par gleznošanu, tad gan jau tu kļūsi par gleznotāju. – Man reiz kāds pazīstams gleznotājs Minhenē izstāstīja kaut ko, ko es citās izdevībās jau esmu biežāk pieminējis: viņš ir bijis gleznošanas skolā; tur bija slavenais estētiķis *Carriere*, kurš Minhenē lasīja lekcijas estētikā. Gleznošanas studenti reiz aizgājuši pie šī zinātnieka, kurš runāja arī par gleznošanu. Bet viņi tur nav gājuši vairāk kā vienu reizi, jo viņi par šo slaveno estētu teica, ka tas esot "estētikas svētlaimīgais urkšķis". – Tā var likties arī tam, kuram nu būtu kaut kas jāiemanto no iepriekš minētajiem datiem audzināšanas un mācīšanas praksei. Kā zinātnisks rezultāts tas viss ir pavisam interesanti, bet lietpratībai audzināšanā un mācīšanā tomēr ir nepieciešams kaut kas cits. Tur, piemēram, ir nepieciešams, ka tik dziļi izprot cilvēka būtību, ka zina, no kādām iekšējām funkcijām rodas veiklība zīmēšanā un veiklība rakstīšanā, un no kā savukārt rodas izveicība, spējas dzimtajā valodā. Tur pieder dzīvīgs uzskats par cilvēka būtību, lai atklātu to, kā no bērna izplūst šīs īpašās spējas zīmēšanā, īpašās spējas apieties ar dzimto valodu un tā tālāk. Tad nav vajadzīgi šādi skaitļi, bet gan ir jāturas pie tā, ko dod bērns pats. Tad šādi skaitļi augstākais pēc tam var būt tāds interesants apstiprinājums. Tādēļ tiem noteikti ir sava vērtība, bet gribēt pēc tiem mācīt un audzināt, tas tikai norāda uz to, cik tālu mēs esam aizgājuši, attālinājušies savā izziņā no cilvēka būtības.

Mēs gribam cilvēka būtību aptvert statistiski. Tam ir savs labums zināmās jomās. Mēs varam aptvert cilvēkbūtni zinātniski statistiski, bet būtībai mēs ar to klāt netiekam. Padomājiet, cik daudz statistika palīdz zināmā jomā, kur tā var tikt pavisam dzīvīgi pielietota: apdrošināšanā. Ja es šodien gribu apdrošināties, man tiek jautāts par manu vecumu, pārbaudīta mana veselība. Tur var ļoti skaisti izrēķināt, cik lielai jābūt apdrošināšanas iemaksai, ja tu esi vēl jauns, vai arī esi jau vecis. Tur izrēķina iespējamo, vidējo dzīves ilgumu, un šis dzīves ilgums ir pilnībā pareizs un noderīgs apdrošināšanas firmas vajadzībām. Bet ja nu jūs esat apdrošinājušies, teiksim uz 20 gadiem vēl esot 37 gadus vecs, vai tad jutīsiet tādu pienākumu 57 gadu vecumā nomirt, jo izrēķinātais taču ir pilnīgi pareizs? Tas ir pilnīgi kaut kas cits, vai pieiet tieši dzīvei, vai arī sarīkot loģiski pareizus apsvērumus, kas zināmai jomai var būt ļoti svētīgi.

Rakstīšanā un zīmēšanā, piemēram, runa ir par to: ja šos mēģinājumus sarīko tieši bērniem, kuri ir sasnieguši skolas vecumu, tad šie bērni – mums vēl būs jārunā par dzīves vecumiem šo lekciju gaitā – apmēram būs sasnieguši vecumu, kad viņiem notiek zobu maiņa. Tagad šo lekciju tālākā gaitā mēs dzirdēsim, ka mums jebkuru audzināšanu ir jāiedala pēc vissvarīgākajiem augošā cilvēka trīs dzīves vecumiem: vecumam no piedzimšanas līdz zobu maiņai, vecumam no zobu maiņas līdz dzimumbriedumam un vecumam pēc dzimumbrieduma, un ka mums būs smalki jāstudē, kā cilvēks šajos trīs dzīves ciklos izturas.

Ņemsim šo gadījumu ar rakstīšanu un zīmēšanu. Jā, tā kā ir tik labi studētas trīs dabas valstības un viss, kas tur ir studēts, tiek pielietots cilvēkam, tad sanāk tā: cilvēku apjēdz, ja to visu var pielietot, ja zināmā mērā par cilvēku var domāt tāpat, kā ir iemācījies domāt par tām trīs dabas valstībām. Bet ja pietuvojas tieši cilvēkam, tad atklāj sekojošo. – Ir tikai jābūt drosmei patiešām apskatīt cilvēku tāpat, kā apskata ārējo dabu; tagadējai pasaules uztverei gan ir drosme apskatīt ārējo dabu, bet tai nav drosmes apskatīt arī cilvēku tāpat, kā tā apskata ārējo dabu.

Palūkosimies reiz, kā bērns attīstās līdz pat zobu maiņai: viņš maina zobus. Jūs zināt, ka zobu maiņa – sekojoša atsevišķu zobu nomaiņa tagad netiek apskatīta – normālā cilvēka dzīvē ir pēdējais notikums zemes esamībā; kaut kas līdzīgs vairs

nenotiek līdz pat nāvei. Tagad jūs, ja jums ir tāda pati sajūta, kāda bija Tagorem pret nogrieztu cilvēka kāju, teiksiet: tas, ko tur izstrādā otrie zobi, tas skar ne tikai žokļus, bet gan tas attiecas uz visu cilvēku. Visā cilvēkā līdz apmēram 7. gadam ir kaut kas, kas sēž viņā iekšā un kas izpaužas kā noslēguma punkts, tā gribētos teikt, zobu maiņā. Pirmatnējā formā, kādā tas ir cilvēka organismā, tas tur pastāv līdz septītajam gadam; vēlāk tas vairs tur tā nepastāv.

Šodien mums ir drosme, lai, piemēram, fizikā pateiktu: ir latentais siltums, ir brīvais siltums. Kāds siltums ir saistīts, to nevar noteikt ar termometru; kaut kādā procesā tas kļūst brīvs, tagad to var noteikt ar termometru. – Šāda drosme mums ir attiecībā pret ārējām dabas parādībām. Attiecībā pret cilvēku mums šādas drosmes nav, citādi mēs teiktu: tas, kas tur bija cilvēka līdz 7 gadiem, kas tad ir iznācis ārā līdz ar zobu maiņu, tas bija saistīts viņa organismā – tas izpaužas arī citu kaulu veidojumā – tad tas kļūst brīvs un parādās citā veidā, kā iekšēja, kā dvēseliska bērna īpašība. Tie ir tie paši spēki, ar kuriem bērns ir strādājis pie sava organisma. – Ir jābūt drosmei izziņā cilvēku apskatīt tieši tāpat, kā izziņā apskata ārējo dabu. Šodienas dabaszinātne neapskata cilvēku tā, kā dabu, bet gan tā apskata dabu, bet neuzdrošinās ar tām pašām metodēm ķerties pie cilvēka. Bet ja mēs tagad sev to sakām, tad tiekam pievērsti visam tam, kas cilvēkā ir kaulveidīgs, kas zināmā mērā nocietina cilvēka veidolu un dod tam balstu. – Nu, tiktāl kaut kā varētu aiziet arī parastā fizioloģija, un tā ies tiktāl, kaut arī šodien tā to vēl negrib. Tieši svarīgākās zinātnes mūsdienās ir nonākušas pārveidošanās procesā, un tās vēl ies ceļus, kā es tos esmu ieskicējis. Bet tagad tam pievienojas kaut kas cits. Redziet, mēs vēlākajā dzīvē dvēseliski arī darām daudzko.

Piemēram, mēs nodarbojamies ar ģeometriju. Šodien mūsu abstrakti-intelektuālajā laikmetā ir tāds priekšstats – ņemsim kaut ko pavisam vienkāršu – trīs telpas dimensijas, tās kaut kur tā lidinās telpā. Tās it tādas trīs savstarpēji perpendikulāras līnijas, kas tiek domātas sniedzamies līdz bezgalībai. To, dabiski, var iegūt pakāpeniski abstrahējoties, bet pārdzīvots tas nav. Bet trīsdimensionalitāte grib tikt arī izjusta; un tā tiek izjusta vēl neapzinātajā, kad bērns mācās no neveikli rāpojošā stāvokļa, kad viņš visur zaudē līdzsvaru, izslīd un nonākt līdzsvarā ar pasauli. Tur trīsdimensionalitāte pastāv konkrēti. Tur mēs nevaram iezīmēt trīs līnijas telpā, bet gan tur ir viena līnija, kas sakrīt ar izslējušās ķermeņa asi, kuru mēs pārbaudām, kad esam aizmiguši un guļam, un neesam tajā iekšā, kas mums arī ir kā svarīgākā atšķirības pazīme no dzīvnieka, kam mugurkaula līnija taču ir paralēli zemei, kamēr mums ir vertikāla mugurkaula līnija. Otrā dimensija ir tā, ko mēs iegūstam neapzināti, kad izplešam rokas. Trešā dimensija ir tā, kas iet no priekšas uz aizmuguri. Patiesībā visas trīs dimensijas tiek konkrēti izjustas: augšā, apakšā; pa labi, pa kreisi; priekšā, aizmugurē. Un tas, kas tiek izmantots ģeometrijā, ir abstrakcija. Cilvēks to, ko attēlo ģeometriskajās figūrās, izjūt sevī, bet tikai tajā vecumā, kad viņā vēl ir daudz neapzinātā, pa pusei sapņojošā; vēlāk tas tad tiek pacelts augšā un uzvedas abstrakti.

Un tagad līdz ar zobu maiņu ir nostiprināts tieši tas, kas cilvēku balsta, dod iekšēju balstu. No tā momenta dzīvē, kad bērns izslejas stāvus, līdz tam dzīves momentam, kad viņš veic šo iekšējo nocietināšanos, kas izpaužas zobu maiņā, bērns neapzinātajā izmēģina ģeometriju, zīmēšanu pats savā ķermenī. Tagad tas kļūst

dvēselisks; tieši līdz ar zobu maiņu tas kļūst dvēselisks. Un no vienas puses mums ir fizioloģiskais, zināmā mērā – kā kādam šķīdumam, kad mēs to atdzesējam, var izkristalizēties nogulsnes un tas otrs tādējādi kļūst gaišāks – esam izveidojuši sevī cieto, mūsu pašu pastiprināto kaulu sistēmu kā nogulsnes; no otras puses pāri ir palicis dvēseliskais un ir kļuvis par ģeometriju, zīmēšanu un tā tālāk. Mēs redzam izplūstam no cilvēka dvēseliskās īpašības. Un padomājiet taču tikai, kādu interesi tas rada par cilvēku. Mēs redzēsīm, kā tas viss izplūst atsevišķās lietās, un kā dvēseliskais savukārt atpakaļiedarbojas uz cilvēku.

Šajā ziņā kopsakarībā taču ir saistīta visa cilvēka dzīve. Ko mēs darām ar bērnu, to mēs darām ne tikai tam acumirklim, bet gan visai viņa dzīvei. Attīstīt novērošanu attiecībā uz visu dzīvi, to jau vairums cilvēku nedara, jo viņi grib ņemt novērojumus tikai no tagadnes; piemēram, no eksperimenta. Eksperimentā mūsu priekšā ir tagadne. Bet novērojiet kādreiz, kā, piemēram, ir cilvēki, kuri, kad ir jau sasnieguši ļoti lielu vecumu, citu cilvēku vidū iedarbojas kā svētību dodoši. Viņiem nemaz nekas nav jāsaka, vienkārši ar to veidu, kādi viņi ir, viņi iedarbojas svētīgi. Viņi zināmā mērā apžēlo, var svētīt. Un ja jūs izsekojat šādu cilvēku dzīves gaitai, tad atklājat, ka viņi kā bērni ir iemācījušies godāt nevis piespiesti, bet gan pareizā veidā, es varētu arī teikt, ir iemācījušies lūgt, pie kam ar lūgt es aptverošā veidā saprotu arī kāda cita cilvēka godāšanu. Es to gribētu izpaust ar kādu tēlu, ko jau bieži esmu izmantojis: kurš jaunībā nav iemācījis salikt rokas lūgšanai, tas vēlākajā vecumā tās nevar izplest svētīšanai.

Dažādie cilvēka dzīves vecumi ir saistīti, un ja mēs to ņemam vērā, kā savstarpēji ir saistīti dažādie cilvēka dzīves vecumi, tad mums kļūst ārkārtīgi svarīgi audzināšanas un mācīšanas praksei ļoti uzmanīgi ņemt vērā visu cilvēka dzīves gaitu. Par bērnu mēs mācāmies daudz, mums mācoties, kā it kā no avota izplūst dvēseliskais pēc tam, kad pirmajā dzīves ciklā tas ir strādājis iekšā ķermenī. Psihologi mūsdienās domās seko viskuriozākajām hipotēzēm par to, kādas attiecības starp dvēseli un ķermeni. Viens dzīves cikls mums izskaidro otro. Ja mēs zinām bērnam attiecības starp zobu maiņu un dzimumbriedumu, tad tas mums izskaidro to, kas ķermenī ir gājis cauri dvēselei līdz zobu maiņai. Faktiem ir jāizskaidro vienam otru. Padomājiet, kā aug interese! Un interese par cilvēka būtību mums ir vajadzīga audzināšanas un mācīšanas praksei. Bet cilvēki mūsdienās par attiecībām starp dvēseli un miesu vai dvēseli un ķermeni domā abstraktā veidā. Un tā kā viņi ar šādām pārdomām tik maz ko var atklāt, iegūt, tad mūsdienās ir parādījusies kāda tiešām jocīga teorija, tā ir tā saucamā psiho-fiziskā paralēlisma teorija. Tajā dvēseliskās un ķermeniskās norises iet paralēli, par šķēluma punktiem mums tad nav jāraizējas. Psiho-fiziskajam paralēlismam vairs nav jā rūpējas par attiecībām starp dvēseli un miesu, tie saskaras bezgalīgā attālumā. Tieši tādēļ šī teorija ir tiešām uzjautrinoša. Bet ja ielaižas tajā, kas patiešām izriet no pieredzes, tad atrod šīs kopsakarības. Ir tikai jāpārskata visu cilvēka dzīvi. Uzlūkosim, piemēram, kādu cilvēku, kurš, teiksim, kādā noteiktā vecumā saslimst ar diabētu vai reimatismu. Cilvēki jau vienmēr ievēro tikai tagadni: tā tad tiek domāts par kādu dziedinošu līdzekli šīm slimībām. Tas ir pilnīgi pareizi, pret to neko nevar iebilst, ka pārdomā, kā to varētu dziedināt. Ļoti skaisti. Bet kurš tagad pārskata visu cilvēka dzīves

gaitu, tas atklāj, ka dažs labs diabēts ceļas no tā, ka laikā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu nepareizā veidā ir vai nu pārslogota vai citādi nepareizā veidā nodarbināta atmiņa. Vecāka cilvēka veselība uz Zemes ir atkarīga no tā veida, kā bērna vecumā izturas pret dvēseli. Kā tu veido atmiņu, tā tu pēc zināma perioda iedarbojies uz vielmaiņu. Ja tu starp 7. un 14. gadu atstāj atmiņas atlikumus, kas nav bērna dvēseles pārstrādāti, tad šī cilvēka ķermenis apmēram starp 35. un 45. gadu atstāj ķermeniskus atlikumus, kuri nogulsņējas un izraisa reimatismu vai diabētu.

Var droši teikt: skolotājiem ir jāzina arī medicīna. Tās nav pareizas attiecības, ja vienā pusē stāv skolotājs un ja viņam visam, ko prasa bērna veselība, ir jāvērsas pie skolas ārsta, kurš citādi bērnus nemaz nepazīst. Ja daudz kas mūsu laikā prasa izglītības universālumu – pedagoģija un mācīšanas prakse prasa šo universālumu visvairāk.

Tas ir tas, ko es gribēju jums dot kā ievadu, lai norādītu, kur īstenībā ir tas, ar ko antropozofija sevi mierina, ja nu pēc dažu cilvēku uzskatiem “tā tagad ielaužas arī pedagoģijā”, bet pēc citu uzskatiem tai ir ko teikt. Tas nav tāpēc, ka audzināšana un mācīšana varētu būt nevajadzīgas vai ka par tā nevarētu tikt runāts, jo pats taču ir slikti audzināts; antropozofija iesāk ar kaut ko pavisam citu, nevis ar veco ideju koriģēšanu, bet gan ar tādu cilvēka izziņu, kas mūsdienās vienkārši cilvēces progresā dēļ ir kļuvusi nepieciešama.

Atcerieties vecās audzināšanas sistēmas: tās visur ir cēlušās no vispārējās cilvēces kultūras, no tā universālā, ko cilvēks sevī jūta un uztvēra. Mums atkal ir jānonāk pie kaut kā tāda, kas kā universāls plūst no cilvēka. Man vislabāk patiktu, ja es antropozofiju katru dienu varētu saukt citādi, ja cilvēki neiestrēgtu pie vārda, netulkotu šo vārdu no grieķu valodas un tad pēc tā veidojot savu spriedumu. Ir pilnīgi vienalga, kā to nosauc, ar ko mēs te nodarbojamies. Svarīgi ir tikai, ka tas, ar ko te ir jānodarbojas, visur grib tuvoties realitātei un uzmanīgi paturēt acīs realitāti, nevis ka gribētu realizēt kaut kādu sektantisku ideju.

Un tā, gribētos teikt, vienā pusē šodien stāv tas, kas daudzējādi nāk pretī. Kas tad tas ir? Ļaudis saka: ak, audzināšanas sistēmas, tās jau ir izdomātas pietiekami, mums jau daudzas ir bijušas! Mēs tik ļoti ciešam no intelektuālisma; vismaz no audzināšanas sistēmas to vajadzētu dabūt ārā! – Tas ir pareizi. Bet tad jūs nonākat pie tā, ka ir jāsaka: tā tad mums nedrīkst būt zinātniska pedagoģija, bet gan ir atkal jāapelē pie pedagoģiskajiem instinktiem! Jā, tas jau ir tiešām skaisti, bet diemžēl nav iespējams, jo cilvēce ir progresējusi. Instinkti, kādi bija senos laikos, šodien tādi vairs nepastāv, un šo naivumu ir atkal jāizcīna pa izziņas ceļu. Tas var tikt izdarīts tikai tad, ja iedziļinās, ielaužas cilvēka būtībā. Un to gribētu antropozofija.

Un vēl kaut kas cits parādās redzeslokā. Visur ir jūtams intelektuālisms un abstraktums, un tiek teikts: bērni nav jāaudzina tikai tā, ka atkal tiek audzināts tikai viņu intelekts; ir jāaudzina bērna sirds! – Tas ir ļoti pareizi. Bet dažreiz pedagoģiskajā literatūrā un pedagoģiskajā praksē ir manāms, ka ar prasību formulējumu vien nepietiek. Atkal tiek teorētiski-abstrakti pieprasīts, ka esot jāaudzina sirds. Bet vēl mazāk ņem vērā, ka bērnam ir ne tikai jāuzstāda prasības, ka bērnu esot jāaudzina atbilstoši sirdij, bet gan, ka arī skolotājam ir jāuzstāda prasības un galvenokārt arī pašai pedagoģijai. To es gribētu, lai mēs, te esot kopā, runātu par to, ka mēs ne tikai uzstādām prasības: tev ir jāaudzina bērna sirds un nevis tikai saprāts, bet gan kā šīs prasības var piepildīt: kam ir jānotiek, lai pedagoģija atkal atgūtu savu sirdi?

## OTRĀ LEKCIJA

Dornaha, 1923.gada 16.aprīlis

Bērna un jaunā cilvēka izzināšana. Bērna aptveršana tā dzīvīgajās izpausmēs. Pirmā dzīves vecuma trīs nodarbošanās: staigāšana, runāšana, domāšana. Statikas un dinamikas apgūšanā ir likteņa izpausmes dzīvē: no apkārtnes bērns iegūst garu. Ar valodu mēs uzņemam to, ko no apkārtnes iegūstam dvēseliski. Mācoties domāt mēs apgūstam ārējās dabas lietas.

Mēģināsim vispirms iedziļināties augoša cilvēka būtībā, ņemot vērā viņa vēlāko dzīvi, un tad no tā izsecināsim pedagoģiski–didaktiskās konsekvences.

Tā cilvēka izzīņa, uz kuru es norādīju vakar un kas ir iespējama ar antropozofiskiem pētījumiem, tā tomēr ļoti būtiski atšķiras no tā, ko var uzzināt par cilvēku no mūsdienu zinātniskajiem un citiem izglītības priekšnosacījumiem. Gribētos teikt: tā cilvēka izzīņa, kas izriet no mūsdienu civilizācijas dzīves, visbiežāk balstās tajā, kas paliek pāri no cilvēka, ja neņem vērā garīgo un daļu no dvēseliskā. Tā balstās anatomiskajā un fizioloģiskajā, ko var uzzināt par cilvēku, ja viņš ir kā līķis. Tālāk tā balstās tajā, ko var zināt par cilvēku, ja ņem talkā patoloģiskās pārmaiņas, kādas var rasties cilvēkam slimības vai kā cita dēļ, un ko no tā var izsecināt par vesela cilvēka būtību. Tad visā dvēseles konstitūcijā ir iekšā tas, ko var uzzināt šādā veidā, un tad tiek izdarīti spriedumi arī par pilnā mērā dzīvojošu, pilnā dzīves kustībā esošu cilvēku.

Antropozofiskie pētījumi jau no paša sākuma pievēršas tam, lai aptvertu cilvēku visā viņa veselumā, pēc miesiskās, dvēseliskās un garīgās būtības. Tie pievēršas tam, lai cilvēku, tā sacīt, aptvertu nevis ar iekšēji abstraktu un nedzīvu apskata veidu, bet gan dzīvīgā veidā, kas arī var sekot cilvēkam, kas ar dzīvīgiem jēdzieniem var aptvert cilvēku viņa gara un dvēseles, un miesas izveidotajā būtībā pilnā dzīvīgumā. Un līdz ar to arī kļūst iespējams patiešām pareizi aplūkot arī tās cilvēciskā metamorfozes, kas parādās viņa dzīves gaitā. Cilvēks taču, tā teikt, ir pilnīgi cits, kad viņš attīstās no dzimšanas līdz zobu maiņai vai kad noris attīstība no zobu maiņas līdz dzimumbriedumam – tas ir tas, kas tieši ir mūsu priekšā, kad bērns mācās pamatskolā – un tad tā attīstība, kas seko dzimumbriedumam. Cilvēks šo trīs attīstību laikā īstenībā katru reizi ir pavisam cita būtne. Bet atšķirības ir tik dziļas, ka ar ārēju apskata veidu šīs atšķirības netiek atklātas. Un pirmām kārtām netiek atklāta tā intīmā miesas, dvēseles un gara saaušanās, kas ir pilnīgi atšķirīga trīs nosauktajos vecumos, lai patiešām pareizi par to spriestu.

Skolotājs, audzinātājs taču nedrīkst vispirms iemācīties kaut ko teorētisku un tad teikt: ko es teorētiski esmu iemācījies, to es tagad vienā vai otrā veidā pielietošu bērnam. – Ar to viņš attālinās no bērna, viņš netuvojas bērnam. Skolotājam to, ko viņš zina par cilvēku, ir jādabū iekšā sava veida augstākā instinktā, tā lai viņš zināmā mērā instinktīvi reaģētu uz katra atsevišķā bērna dzīves izpausmēm. Tieši ar to antropozofiskā cilvēka izzīņa atšķiras no tās, kas šodien ir ierasta. Tā cilvēka izzīņa, kas šodien ir ierasta, noved augstākais pie audzināšanas rutīnas, bet ne pie patiesas audzināšanas noskaņojuma un ne pie patiesas audzināšanas prakses. Jo patiesai audzināšanas praksei pamatā ir jābūt tādai cilvēka izzīņai, kas attiecībā pret bērnu katrā acumirkļī kļūst instinktīva, tā ka no visas tās pilnības, kas parādās bērnam, atsevišķā gadījumā tad zina, kas ir darāms. Ja es drīkstu izmantot kādu salīdzinājumu, tad gribētos teikt tā: vai nav tiesa, mums ir visdažādākās teorijas par ēšanu un dzeršanu, bet dzīvē kopumā mēs nerīkojamies pēc tā, kas var tikt izprātots teorētiski par to, kad būtu jāēd, kad būtu jādzer. Mēs padzeramies, kad esam izslāpuši – tas izriet no visas organisma konstitūcijas – mēs ēdam, kad esam izsalkuši. Tam, ka tas ir ieslēgts zināmā dzīves ritmā, tam, dabiski, ir savi labi iemesli, bet cilvēks ēd un dzer, kad viņš ir izsalcis un izslāpis; tas izriet no dzīves pašas. Arī cilvēka izzīņai, kas ir pamatā patiesai

audzināšanas praksei, cilvēkā, kad viņš stāv pretī bērnam, jārada kaut ko tādu, kas tiek radīts attiecībās starp izsalkumu un ēšanu. Tam ir jābūt tik dabiski, kā man izsalkuma dēļ rodas zināmas attiecības pret ēdieniem. Tā tam ir jākļūst pilnīgi dabiskam ar patiesu, ne tikai miesā un asinīs, bet arī dvēselē un garā ieejošu cilvēka izziņu, ka man, kad priekšā parādās bērns, rodas kaut kas līdzīgs izsalkumam: tev tagad ir darāms tas un tas! Tikai šādā veidā cilvēka izziņai ir tāds iekšējs papildījums, ka tā var kļūt instinktīva, tad tā var novest pie audzināšanas prakses; nevis pēc mēģinājumiem izveidojot kādu teoriju par to, kā ir ar sekmēm atmiņā, uzmanību un tā tālāk. Tikai tā tad tiek radīta domājoši intelektuāla saikne starp teorijām un praksi. Bet tas nevar tā notikt; ar to jebkura metodika, jebkura audzināšanas prakse kļūst ārīšķīga. Tātad tam, ko mēs vispirms gribam iemantot kā cilvēka izziņu, ir jābūt bērna aptveršanai viņa dzīvajās izpausmēs.

Paskatīsimies te vispirms uz pasaulē ieaugošo bērnu. Novērosim iesākumā pavisam primitīvi. Mēs atklāsim, ka bērnam drīz pēc ienākšanas dzīvē ir jāapgūst trīs lietas, kas ir izšķirošas visai tālākajai dzīvei. Tās ir darbības, ko bērns apgūst tam, ko mēs tā populāri saucam: staigāšana, runāšana, domāšana.

Redziet, vācu dzejnieks *Jean Paul* – tā viņš pats sevi sauca – reiz teica: cilvēks savos trīs pirmajos dzīves gados dzīvei iemācās vairāk nekā trīs akadēmiskos gados. – Tas pilnībā saskan. Tas ir tā. Jo pat lai cik pagarinot akadēmisko mācību laiku, iznākums dzīvei no tā, ko iemācās trīs akadēmiskos gados, ir mazāks nekā tas, kas ir iemantots dzīvei, kamēr bērns darbojas, mācoties darbojas iešanai, runāšanai un domāšanai. Jo ko tad tas nozīmē: bērns mācās staigāt, runāt un domāt? Redziet, iešana iesākumā ir kaut kas, ko mēs dzīvē tā populāri apkopojam. Bet tajā slēpjas bezgalīgi daudz vairāk, kad bērns no rāpojoša stāvokļa izslejas tam iešanas veidam, ko viņš vēlāk apgūst visai dzīvei. Šajā iemācīties staigāt slēpjas cilvēka iestāšanās, cilvēka orientēšanās tajā veidā, ka viss paša organisma līdzsvars un visas kustību iespējas iekārtojas Visuma līdzsvarā un kustību iespējās, ciktāl mēs esam tajā iekļauti. Kamēr mēs mācāmies staigāt, mēs meklējam cilvēkam atbilstošu līdzsvara stāvokli pret Visumu. Kamēr mēs mācāmies staigāt, mēs meklējam tās savdabīgās, tikai cilvēkam raksturīgās attiecības starp roku un kāju nodarbināšanu un citu locekļu nodarbināšanu. Šī roku un plaukstu pievienošana dvēseliskajai dzīvei, kamēr kājas atpalek un turpina kalpot ķermeņa kustināšanai, tas ir kaut kas milzīgi nozīmīgs visai vēlākajai dzīvei. Jo diferencēšanās kāju un pēdu darbībā un roku un plaukstu darbībā ir dvēseliskā līdzsvara uzmeklēšana dzīvei. – Vispirms mēs meklējam fizisko līdzsvaru izslejojies – bet, kļūstot brīvai roku un plaukstu darbībai, mēs meklējam dvēselisko līdzsvaru. Un vēl bezgalīgi daudz vairāk – ko jūs tagad taču varat izspriest paši – ir šajā mācīšanās staigāt, pie kam mēs, ja izmantojam šo vārdu staigāt mācīšanās, skatāmies tikai uz pašu svarīgāko, un pat uz to ne pamatā, bet gan uz to, kas ārēji bērnam parādās maņās. Tagad apskatiet to, ko es tā populāri aptveru ar vārdu staigāt mācīšanās, īstenībā būtu jāsaka: iekšējā cilvēka statikas un dinamikas mācīšanās attiecībā uz Visumu: tā ir mācīšanās staigāt. Un pat: cilvēka fiziskās un dvēseliskās statikas un dinamikas mācīšanās attiecībā uz Visumu, tā ir mācīšanās staigāt. – Bet redziet, šajā veidā rokām un plaukstām cilvēciskajam emancipējoties no kājām un pēdām, parādās kaut kas cits: līdz ar to ir radīts pamats visai cilvēciskajai attīstībai. Šis pamats ārēji parādās tajā, ka ar staigāt mācīšanos cilvēks savā iekšējā ritmā un taktī un ar visu savu iekšējo būtību iekļaujas ārēji redzamajā pasaulē.

Un tā cilvēciskās būtības attīstībā iekļaujas kaut kas ļoti savāds. Tas, kas tiek izpildīts ar kājām, tas zināmā veidā iedarbojas tā, ka tas visā cilvēka fiziski–dvēseliskajā dzīvē rada stiprāku kopsakarību ar taksveidīgo, ar pavērsieniem dzīvē. Mēs raksturīgajā saskaņošanā starp labās un kreisās kājas kustībām mācāmies izveidot



attiecības, gribētos teikt, ar to, kas ir zem mums. Tad mēs to, kas emancipējas rokās, atraisām no kustību darbības caur kājām: līdz ar to taktsveidīgajā un ritmiskajā dzīvē ienāk muzikāli–melodisks elements. Dzīves tēmas, gribētos teikt, dzīves saturs parādās roku kustībās. Un tas savukārt veido pamatu tam, kas izveidojas mācoties runāt; kā āreji jau ir raksturots ar to, ka vairumam cilvēku spēcīgākai labās rokas nodarbināšanai atbilst kreisā runas orgāna izveidošanās. No tā, ko jūs varat redzēt iestājamies dzīvi kustīgā cilvēkā kā attiecības starp kāju nodarbināšanu un roku nodarbināšanu, no tā izveidojas attiecības, ko cilvēks iegūst pret ārpasauli ar to, ka viņš mācās runāšanu.

Ja jūs ieskatāties visā šajā kopsakarībā, ja jūs ieskatāties, kā teikumu veidošanas procesā no apakšas uz augšu runāšanā iedarbojas kājas, kā skaņu veidošanas procesā, tā tad teikuma struktūras iekšējā izjušanā ienāk vārdu saturs, tad tajā jums ir nospiedums no tā, kā kāju kustību taktsveidīgi–ritmiskais iedarbojas uz roku un plaukstu kustību vairāk tematiski–iekšējo. Jā tādēļ kāds bērns galvenokārt ir brašs regulārā iešanā, ja viņš nepaliek nevīžīgs regulārā staigāšanā, bet spēj braši ielikt sevi regulārajā iešanā, tad tajā jums ir ķermenisks pamats, kas, dabiski, kā mēs to redzēsim vēlāk, jau nāk no gara, bet parādās kā ķermenisks pamats: pamats pareizai nodalīšanai arī runāšanā. Tā ka bērns ar kāju kustībām mācās veidot pareizus teikumus. Jūs redzēsiet: ja kāds bērns staigā nevīžīgi, tad viņš arī neizveido pareizus intervālus starp teikumu un teikumu, bet gan teikumos viss saplūst kopā. Un ja kāds bērns kārtīgi neiemācās izdarīt harmoniskas kustības ar rokām, tad viņa valoda ir ķercoša un nav labskanīga. Tāpat, ja jūs kādam bērnam neiemācāt just dzīvību savos pirkstos, tad viņš neiegūst nekādu apjēgu par modulācijām valodā.

Tas viss attiecas uz laiku, kamēr bērns mācās staigāt un runāt. Bet no tā jūs redzat vēl kaut ko pavisam citu. Jūs redzat, kā dzīvē šis tas sajaucas kopā, kā šis tas parādās vēlāk, nekā tam īstenībā pēc iekšējās kopsakarības būtu jāparādās. No šīs iekšējās kopsakarības jūs redzat, ka pareizās attiecības cilvēkam parādās tādejādi, ka vispirms skatās uz mācīšanos staigāt un ka cik iespējams mēģina izvairīties no tā, ka bērns iemācītos runāt pirms staigāšanas. Viņam uz staigāt mācīšanās, mācīšanās kustināt rokas bāzes sakārtotā veidā ir jāattīsta mācīšanos runāt, citādi bērna valoda nekļūs par visā cilvēkā pamatotu darbību, bet gan par darbību, kas tikai tā izlallinās. Tiem cilvēkiem, kas, piemēram, tā vietā, lai runātu, tikai blēj, kas taču ir ļoti bieži novērojams, tieši nav pievērsta uzmanība šādām attiecībām, kādas es tikko te raksturoju.

Tagad trešais, ko bērnam ir jāiemācās uz iešanas un runāšanas pamata, tā ir arvien vairāk un vairāk apzinātā domāšana. Bet tai īstenībā ir jānāk pēdējai. Proti, bērns pēc savas būtības nevar mācīties domāšanu ne no kā cita, kā no runāšanas. Iesākumā runāšana ir dzirdētas skaņas atdarināšana. Bērnam uzņemot dzirdēto skaņu, un viņam pamatā esot šīm raksturīgajām attiecībām starp roku kustībām un kāju kustībām, viņš rod sapratni par šīm skaņām un tās atdarina, iesākumā vēl nesaistot ar skaņām kādas domas. Iesākumā bērns ar skaņām sasaista tikai sajūtas; domāšanai, kas tad parādās pēc tam, vispirms vēl ir jāattīstās no valodas. Pareizā secība, uz ko mums tā tad ir jāskatās augošam bērnam, ir: mācīšanās staigāt, mācīšanās runāt, mācīšanās domāt.

Bet tagad ir jāiedziļinās tālāk šajās trīs svarīgajās bērna attīstības norisēs. Domāšana, kuru iemācās visvēlāk vai vismaz kuru būtu jāiemācās visvēlāk, domāšana cilvēkā iedarbojas tā, ka īstenībā viņam domāšanā vienmēr ir kaut kas kā ārējās dabas būtņu un ārējās dabas norišu spoguļattēli. Jūs taču jau zināt, ka tas, ko cilvēks savā vēlākajā dzīvē, piemēram, apgūst kā morālos impulsus, nenāk no domāšanas; tas nāk no tās, teiksim, iekšējā cilvēka spēku sistēmas, ko mēs apzīmējam kā sirdsapziņu. Mums vēlāk par sirdsapziņu vēl būs jārunā. Katrā gadījumā tas nāk dvēseliskiem dziļumiem un piepilda domāšanu tikai no šiem dvēseliskajiem dziļumiem; kamēr

domāšana, ko mēs apgūstam kā bērni, pilnīgi skaidri rāda, kā tā īstenībā ir noskaņota tikai uz ārējās dabas būtņu un ārējās dabas norišu aptveršanu, kā tā grib piegādāt tikai tēlus, bildes par dabas būtnēm un dabas procesiem.

Turpretī tajā, kas parādās līdz ar mācīšanos runāt, ieplūst vēl kaut kas pilnīgi cits. Ar runāt mācīšanos mūsdienu zinātne, pamatā ņemot, vēl ir visai saspīlētās attiecībās. Mūsdienu zinātne ir iemācījusies lieliskas lietas, piemēram, attiecībā uz dzīvnieku attīstību, un tad tā dzīvnieka attīstību salīdzina ar cilvēku un iegūst visdažādākos secinājumus, kas ir ļoti atzīstami; bet attiecībā uz to, kas cilvēkā parādās kā mācīšanās runāt, mūsdienu zinātne arī attiecībā uz dzīvniekiem atbildi vēl īsti nezina. Jo pirmām kārtām te ir jādod atbildi uz kādu noteiktu jautājumu. Cilvēks izmanto savu balseni un pārējos runas orgānus runāšanai. Augstākajiem dzīvniekiem arī ir šie orgāni, kaut arī primitīvākā veidā. Ja nu mēs neņemam vērā tos dzīvniekus, kas nonāk līdz zināmām skaņām, kas gan ir ļoti primitīvas, kas tikai dažiem dzīvniekiem attīstās līdz sava veida dziedāšanai, ja mēs to neņemam vērā, tad tomēr nonākam pie jautājuma: priekš kam īstenībā – es to nejautāju slikti teoloģiskā veidā, bet gan kauzālā veidā – priekš kam īstenībā dzīvniekiem ir izveidota balsene un tai piederīgie orgāni, jo ir taču skaidri redzams, ka tikai cilvēks šos orgānus izmanto runāšanai? Dzīvniekam tie taču vēl netiek izmantoti runāšanai, bet tie ir – un tie ir pat ļoti skaidri. Ja nodarbojas ar salīdzinošo anatomiju, tad ir redzams, kā jau salīdzinoši – attiecībā pret cilvēku salīdzinoši – klusiem dzīvniekiem ir atrodami orgāni šajā virzienā. Tas pilnībā tā ir, ka tie zināmā veidā satur iepriekš noteikti cilvēcisko, un tomēr dzīvnieks nenonāk līdz runāšanai. Tātad ko nozīmē balsene un tās kaimiņorgāni dzīvniekā? Kāda izveidotāka fizioloģija kādreiz pie tā nonāks, ka visa dzīvnieka forma ir atkarīga no balseņu un tās kaimiņorgānu veidojuma. Jā tātad kāds dzīvnieks kļūst lauva, tad cēlonis tam ir meklējams viņa augšējos krūšu orgānos; no turienes izstāro spēki, kas piešķir lauvas formu. Jā kāds dzīvnieks kļūst par govī, tad cēlonis šai govī formai ir tieši tajā, kas cilvēkā kļūst par balss orgānu. No šī orgāna izstāro dzīvnieciskā forma. Tam reiz ir jātiek studētam, lai tiktu saprasts, kā īstenībā ir veidojama morfoloģija, kā ir jāaptver dzīvnieka veidojumu, kā tieši šie augšējie krūšu orgāni, tiem pārejot arī mutes orgānos, ir veidoti. Jo no turienes izstāro visa dzīvnieka forma.

Cilvēks uz savas izslieti ejošās un ar rokām darbojošās būtnes pamata izveido šos orgānus par runas orgāniem. Viņš uzņem, ja mēs paliekam tagadnē, to, kas kā skaņa un valoda darbojas viņa apkārtnē. Ko cilvēks ar to uzņem? Padomājiet, ka šajos orgānos ir tendence veidot pēc formas visu organismu. Tātad cilvēkam dzirdot valodu, kas, piemēram, izskan kaislīgi un dusmīgi, saniknoti, tad viņš uzņem ko tādu, ko dzīvnieks neielaiž. Dzīvnieks ļauj sevi formēt tikai balseņai un tās kaimiņorgāniem; bet cilvēks uzņem sevī no apkārtējā dusmīgo, kaislīgo, tas ieplūst formās līdz pat pēdējām audu struktūrām. Ja cilvēks savā apkārtnē dzird tikai maigas lietas, tad tas ieplūst viņā līdz pat vissmalkākajām audu struktūrām, ieplūst viņa formās. Tas ieplūst tieši smalkākajā organizācijā. Rupjāko cilvēks arī veido līdzīgi dzīvniekam, bet smalkākajā ieplūst iekšā viss, ko cilvēks uzņem ar valodu. Līdz ar to ir uzdotas arī dažādu tautu smalkākās organizācijas: tās plūst no valodas. Cilvēks ir valodas nospiedums, kopija. Tādēļ jūs apjēgsiet, ko tas nozīmē, ka cilvēku attīstība pakāpeniski ir nonākusi pie tā, lai mācītos dažādas valodas: ar to cilvēks kļūst universāls. Šīm lietām ir milzīga nozīme cilvēka attīstībā.

Tātad, tā mēs redzam, kā savās agrīnās bērnības laikā cilvēks pilnībā līdz pat savai asinsritei ir vērsts, orientēts pēc tā, kas norisinās viņa apkārtnē – un no tā tad plūst tas, ko viņš uzņem kā domu virzienus. Redziet, kas cilvēkā tur notiek mācoties runāt, to es gribētu jums likt pie sirds pavisam īpaši. Tādēļ es gribētu jums to ielikt divos teikumos, kas zināmā mērā uzdod šo cilvēka un dzīvnieka atšķirību. – Ja dzīvnieks

varētu izpaust to, kas attiecas uz viņa formām, uz veidojumu attiecībā uz augšējiem krūšu orgāniem, tad viņam būtu jāsaka: *es veidoju sevi atbilstīgi augšējiem krūšu un mutes orgāniem savā veidolā un neielaižu savā būtībā neko, kas šo veidolu modificētu.* – Tā būtu jāsaka dzīvniekam, ja tas gribētu izpaust, kādas ir šīs attiecības. Turpretī cilvēks teiktu: *es savus augšējos krūšu un mutes orgānus pielāgoju pasaules norisēm, kas norisinās valodā, un pēc tā vēršu savas visiekšējākās organizācijas struktūru.* – Tātad cilvēks nevis ārējās organizācijas, kas attīstās līdzīgi kā dzīvniekiem; bet tieši visiekšējāko fizisko organizāciju pielāgo tam, kas viņa apkārtnē norisinās valodā. Tam ir ārkārtīga nozīme visā cilvēka būtības izpratnē. Jo no valodas savukārt attīstās domāšanas virziens, un tieši ar to cilvēks ir būtne, kas savas bērna dzīves pirmajos gados ir atdevies ārpasaulei, kamēr dzīvnieks ir krampjaini noslēdzies.

Redziet, līdz ar to cilvēkam kļūst ārkārtīgi svarīgs tas veids, kā viņš pirmo dzīves gadu laikā atrod vispirms statiku un dinamiku, tad valodu un tad domāšanu. Tas kļūst ārkārtīgi svarīgi. Tam visam ir jāizveidojas pareizajā veidā. Jūs visi zināt, ka tas cilvēkam izveidojas visdažādākajos veidos. Un mums ir jājautā: no kā tad tas ir atkarīgs, lai šīs lietas izveidotos pareizajā veidā? Jā, tas ir no šā tā atkarīgs. Bet šim pirmajam bērna vecumam vissvarīgākais, no kā tas ir atkarīgs, pareizās attiecības starp miega un nomoda laiku; tātad lai mēs pakāpeniski iegūtu instinktīvu izpratni par to, cik ilgi bērnam ir jāguļ un cik ilgi ir jābūt nomodā. Jo pieņemsim: kāds bērns saviem apstākļiem guļ pārāk daudz. Ja kāds bērns saviem apstākļiem guļ pārāk daudz, tad attīstās – es minēšu piemērus – viņa kāju nodarbināšanā attīstās sava veida iekšēja aizturēšana sevī. Bērns kļūst iekšēji negribīgs staigāt, ja viņš pārāk daudz guļ. Viņš zināmā mērā kļūst inerts attiecībā uz staigāšanu, un līdz ar to viņš inerts arī attiecībā uz runāšanu. Bērns neattīsta kārtīgu secību pēc laika runāšanā. Viņš runā lēnāk, nekā pēc savas organizācijas viņam īstenībā būtu jārunā. Kad mēs tad vēlākajā dzīvē sastopam tādu cilvēku, kuram tas arī skolā nav ticis izlīdzināts, tad dažreiz var krist izmisumā, jo tāds mums vienmēr starp diviem vārdiem dod iespēju – nu, kaut vai doties nelielā pastaigā. Tādi cilvēki taču ir, kuri tikai ar lielām grūtībām pāriet no viena vārda pie nākamā. Ja mēs tādu sastopam, tad varam atskatīties viņa bērībā, un atklāsim: viņam audzinātāji vai vecāki ir ļāvuši pārāk daudz gulēt laikā, kad tieši ir veidojusies staigāšana. – Bet pieņemsim, ka bērns guļ pārāk maz; tātad pareizā veidā netiek nodrošināts tas, lai bērnam būtu savs bērnam nepieciešamais, salīdzinoši ilgais miegs. Tad tas iekšēji izveidojas tik īpatnēji, ka bērns ne gluži pārvalda pats savas kājas. Tā vietā lai staigātu, viņš svaidās. Tā vietā lai patiešām ar dvēseli pārvaldītu vārdus to secībā, tie viņam izkrīt; teikumi kļūst tādi, ka vārdi sairst. Tas ir kaut kas cits nekā vārdu neatrašana; tur ir pārāk daudz spēka, tāpēc netiek klāt nākamajam vārdam. Tajā, ko es tagad domāju, ir pārāk maz spēka; nākamo vārdu zināmā mērā neaptver dvēseles plūstošā straume, bet gan tiek gaidīts un tvarstīts nākamais vārds. Un ja tas noved pie īpaša ekstrēma, tad izpaužas stostīgā runā. Ja cilvēkos atrod iedīgļus uz stostīšanos, proti, tā divdesmit, trīsdesmit gadu vecumā, tad var būt drošs: šie bērni, kamēr viņi ir mācījušies runāt, nav tikuši pareizajā veidā pieturēti, lai pietiekami daudz gulētu.

No tā jūs redzat, kā cilvēka izziņa dod pamatu tam, kas ir darāms.

Tagad jūs ieskatāties visā šajā cilvēka organismā, kā tas pirmajos trīs gados piemērojas pasaulei, kā tas zināmā mērā ļauj ieplūst savu kustību spēju statikai un dinamikai tajā, ko viņš ar gaisa veidošanu ienes runāšanā – un ar to ir saistītas vēl daudzas citas lietas, un kas tad kā sekas no tā izriet domāšanai. Paskatieties uz to visu un tagad aplūkojiet attiecībā uz to visu bērnu attiecībā pret pieaugušu cilvēku, tad jūs redzat, ka bērņā notiek daudz spēcīgāka mijiedarbība starp šo iekšējo dinamiku, starp staigāšanu, ķepurošanos, roku kustībām, priekšstatu veidošanu. Bērņā tas daudz vairāk saplūst vienā veselumā nekā pieaugušam cilvēkam. Bērns šajā ziņā būtiskajā vēl ir

viens vesels. Un bērns vēl arī citā ziņā būtiskajā ir vairāk viens vesels nekā vēlākais pieaugušais cilvēks. Ja mēs, piemēram, kā pieaudzis cilvēks sūkājam ledeni, ko mums īstenībā nevajadzētu darīt, tad tas īstenībā nozīmē tikai patīkamu sajūtu mēlei, aukslējām; tālāk iekšā ķermenī tas beidzas, neiet. Bērns ir citā situācijā; viņa garša turpinās daudz tālāk. Bērni tikai mums to nepasaka, un mēs tam nepievēršam uzmanību, bet viņa garša turpina iedarboties daudz dziļāk. Daudzi no jums droši vien būs kādreiz novērojuši bērnus, kas īpaši visā savā organismā ir dvēseles, gara caurausti – kā viņos izpaužas šī caurdvēseļotība, apgarotība. Ir daudz interesantāk kādam dzīvīgam bērnam, ja viņš ir nedaudz tālāk no galda, uz kura ir kaut kas salds, paskatīties uz rokām un kājām nekā, piemēram, uz muti. Ko saka mute, tas jau vairāk vai mazāk ir pašsaprotami, bet kā bērns attīsta iekāri, piemēram, kāju pirkstos, rokās, tā airējoties cukura virzienā, tur jūs skaidri varat redzēt: tur norisinās pārmaiņas ne tikai uz mēles, bet gan visā cilvēkā. Tur garša, izgaršošana ieplūst visā cilvēkā. Ja jūs tiešām bez aizspriedumiem, objektīvi ieskatīties visās šajās lietās, tad nonāksiet līdz atziņai, ka bērns – vēlākajos gados gan arvien mazāk, pirmajos Zemes dzīves gados visvairāk, bet būtiskajā no dzimšanas līdz zobu maiņai – savā ziņā pilnībā ir kā maņu orgāns, ir maņu organizācija. Kas vēlāk ir aizbēdzis mūsu maņas ķermeņa virspusē, tas bērnā dzīvo visā organismā. Dabiski, ka jums nevajag šīs lietas apskatīt rupji, bet būtiskajā tā tas ir. Un tās pastāv tā, ka arī ārējā fizioloģija iesākumā visuzskatāmākajā maņu orgānā, acī varēs to pierādīt.

Redziet, pie manis bieži atnāk cilvēki, kuri jautā: ko no šodienas zinātnes viedokļa šim mērķim varētu īpaši pārstrādāt disertācijai – disertācijas taču arī pieder pie mūsu skolu posta? Un tiem, kas ir fiziologi, es šodien iesaku kaut ko, kas, tā teikt, fizioloģijā burtiski karājas gaisā: būtu reiz jānovēro cilvēka acu attīstība, kā tās parādās embrijam un tad attīstās tālāk, un tad jums vajadzētu novērot atbilstošajā stadijā visu embriju, kā tas attīstās no dīgļa. Tad jūs atklāsiet savdabīgu paralēlismu tieši starp acīm un visu cilvēka dīgli, kā tas embrionāli attīstās. Tikai atklāsi: acis zināmā mērā uzsāk attīstību vēlāk, pārlec pirmās stadijas, un viss embrijs nenonāk līdz galam, līdz kādam nonāk acis, bet gan pārtrauc attīstību agrāk. Tā ka tur izrietēs kaut kas ārkārtīgi nozīmīgs embrionālajai fizioloģijai. Nonāks pie tā, ja izseko embrionālo attīstību, kā tā tad norisinās tālāk, ka šo iesākumu ir jāapskata kā ideālas stadijas, kas embrijam ir tikai pašos aizmetņos dīglī un acīs. Tikai acis iet tālāk, kļūst par pilnīgi izveidotu maņu; embrijs atpaliek un vēlāk pāriet pie ķermeņa veidošanas.

Bet bērnā tas vēl ir tā, ka viņam visā dvēseliski–garīgajā attīstībā šis maņuveidīgais vēl ir izplūdis pa visu ķermeni. Bērns savā ziņā viss ir maņu orgāns, kā tāds stāv pretī pasaulei. To nepārtraukti ir jāņem vērā audzināšanā un tajā, kas vispār tiek darīts bērna tuvumā līdz zobu maiņai. Vairāk pedagoģiski–didaktisko elementu mēs vēl pārrunāsim. Tikai pareizajā veidā tajā ieskatoties, varēs patiešām atbildēt uz zināmiem jautājumiem, kas ir saistīti ar cilvēku. Jo redziet, ir kāds jautājums, kas tam, kurš skatās ne tikai ārēji uz zināmo cilvēces attīstības vēsturi, ir ārkārtīgi nozīmīgs. Jūs taču zināt, ka agrākajos vēsturiskajos periodos daudz vairāk runāja par grēku un iedzimto grēku nekā tas notiek šodien. Es negribētu jums tagad dot nekādus vēsturiskus apcerējumus, bet gribētu norādīt uz to, kas – ne jau populārajā apziņā, tur šīs lietas dažreiz ir pārāk vienkāršotas – bet kas tiem, kas šīs lietas ir mēģinājuši tā, kā mēs šodien, kad mēs mācāmies kaut ko apskatīt vairāk zinātniski, un tad piemērojam mūsu šodienas apstākļiem. Tiem iedzimtais grēks cilvēkā bija viss tas, kas nāca no iedzimtajām īpašībām. Tātad, kas cilvēkam bija no viņa priekštečiem, tas bija iedzimtais grēks. Tas ir patiesais iedzimtā grēka jēdziens. Vēlāk šo jēdzienu ļoti izmainīja pēc tiem priekšstatiem, kas tika iemantoti vēlāk. Bet tieši fiziski iedzimtais dod cilvēkam aizmetņus, kas ir pamatā tam, ka viņš ir grēcīgs – tā teica agrāk. Ko saka šodien? Šodien

saka: iedzīmtās iezīmes ir jānovēro visvairāk, un cilvēku ir jāattīsta tā, lai galvenokārt izpaustos šīs iedzīmtās iezīmes. Jā, ja kāda senāka zinātne gribētu izteikt par to spriedumu, tad tā teiktu: nu, jūs gan esat iemācījušies kaut ko skaistu cilvēces attīstības gaitā; jūs esat iemācījušies sekot principam izveidot cilvēkā tieši grēcīgo. – Tā mums īstenībā nāktos teikt kādas senākas zinātnes nozīmē. Mēs novērojam vēsturiskās norises tikai pēc tā, kas diemžēl tiešām virspusēji ir pierakstīts vēstures grāmatās; tādēļ mēs neatklājam šādas lietas.

Tas, kurš tagad ieskatās tajā, ko es šodien esmu attēlojis: kā cilvēks savas būtības dinamikā un statikā, runāšanā, domāšanā piemērojas savai apkārtnē, tam arī radīsies pareizs ieskaits, cik daudz ir iedzīmts tīri fiziski un cik daudz ir atkarīgs no tā, kas norisinās cilvēka apkārtne, kas daudz vairāk ieplūst cilvēkā, nekā to parasti domā. Par dažu šodien saka, ka viņš to esot mantojis no tēva vai mātes, kamēr īstenībā viņš to ir piesavinājies tādējādi, ka īpašo gaitu vai rīku kustības, vai runāšanu ir atdarinājis no savas apkārtnes pirmajos dzīves periodos. Atdošanās apkārtnē, tas ir galvenais pirmajos dzīves periodos, nevis iedzīmtība. Iedzīmtības teorijām savā jomā ir pilnīga taisnība, bet to ir jāapskata tieši tāpat kā tas, ko es teicu vakar. Es teicu: "Mēs izejam uz ceļa, tas tagad ir mīksts; mēs atstājam uz tā savu pēdu

nospiedumus. Tagad nāk kāds, kurš neko nezina par Zemes cilvēkiem, lejā no Marsa, un tas tagad izskaidro: nu jā, šie pēdu nospiedumi ir radušies tādējādi, ka tur apakšā Zemē ir spēki; tie iedarbojas vienā vietā spēcīgāk, citā vietā mazāk, tad konfigurējas pēdas, tā ka rodas tieši kaut kas tāds kā pēdas nospiedums. – Apmēram tā no iedzīmtajām iezīmēm un no smadzenēm cilvēki izskaidro dvēseles būtību. Tieši tāpat kā pēdu nospiedumi ir iespiesti no ārienes, tāpat ķermenī, it īpaši smadzenēs un nervu organizācijā ir iespiestas tās lietas, kas no apkārtnes tiek pārdzīvotas atdarinot dzīvē mācoties staigāt, mācoties runāt, mācoties domāt. Viss jau ir pareizi, ko saka ārējā, fiziskā psiholoģija: smadzenes ir skaidrs nospiedums tam, kas cilvēks ir dvēseliski; bet ir jāzina, ka viņš pats nav dvēseliskā radītājs, bet gan augsne, kurā dvēseliskais attīstās. Tikpat maz kā es varētu staigāt bez pamata zem kājām, tikpat maz es kā zemes cilvēks varētu domāt bez smadzenēm, pats par sevi saprotams. Bet galvas smadzenes nav nekas cits kā augsne, pamats, kurā domāšana un runāšana iekonfigurē to, ko jūs saņemat no pasaules, no savas apkārtējās pasaules, nevis no iedzīmtajām iezīmēm.

Bet no tā jūs tagad redzat, ka mūsdienu cilvēka tajā valda liela neskaidrība, kas tur īstenībā norisinās šajos trīs pirmajos "neakadēmiskajos" dzīves gados. Tur taču augstākajā mērā viss cilvēks tiek konfigurēts un iekšēji izveidots. Es jau teicu: domāšana, kas tad parādās vēlāk, tā pavēršas pret ārpasauli, veido dabas, dabas lietu, dabas procesu attēlus. Bet tas, kas veidojas agrāk, runāšana, tā jau temperēti, niansēti uzņem visu to, kas garīgi ir ietverts valodā, kura iedarbojas uz cilvēku, kas dvēseliski iedarbojas uz cilvēku no viņa apkārtnes. Ar valodu mēs uzņemam to, ko mēs no apkārtnes piesavināmies dvēseliski. Visas apkārtējās vides dvēsele iespiežas mūsos pa apkārtceļu cauri valodai. Un mēs zinām, ka bērns viss ir maņu orgāns, ka patiešām norisinās iekšēji procesi, šīm lietām pastāvot kā dvēseliskiem iespaidiem. Tā ka, piemēram, ja bērns atrodas ātri dusmās uzliesmojoša tēva tuvumā, kurš savus vārdus vienmēr izgrūž dusmīgi, tad bērns iekšēji pārdzīvo visu šo dvēselisko savdabību, kas ir ietverta vārdu formēšanā ātrās dusmās; un tas tagad izpaužas bērnā ne tikai tādējādi, ka

tas kļūst arī dvēselisks, bet arī bērns līdz ar to, ka viņa apkārtne notiek ātru dusmu notikumi, izdala no saviem dziedzeriem vairāk vielas, nekā viņš būtu izdalījis vidē, kur nav šādu ātru dusmu uzliesmojumu. Un viņa dziedzeri pierod pie spēcīgas vielu izdalīšanas. Tas tad turpina iedarboties visā tālākajā dzīvē, vai dziedzeri ir pieraduši izdalīt vairāk vai mazāk vielas. Ar to cilvēks, ja skola vēlāk to nav labojusi, var būt ar noslieci, kā šodien saka, kļūt nervozs pret visu to, kas atrodas ātru dusmu izpausmju apkārtne. Jūs redziet, te fiziskajā tieši iespēžas dvēseliskais. Mēs visur pasaulē meklējam, kā apjēgt attiecības starp dvēselisko un fizisko; bet faktam, kur fiziskais dzīves pirmajā periodā tieši izpaužas dvēseliskos faktos, uz to mēs nemaz neskatāmies.

Bērnā iekļaujoties savas apkārtnes statikā un dinamikā, viņš neapzināti dara kaut ko ārkārtīgi nozīmīgu. Padomājiet, cik daudz pūļu tas prasa dažiem cilvēkiem, lai vēlāk skolā iemācītos un pielietotu statiku un dinamiku kaut vai tikai tiktāl, cik to pielieto mašīnās! Bērns to dara neapzināti. Viņš patiešām iekļauj statiku un dinamiku visā savā cilvēciskajā būtībā. Un tieši ar antropozofiskiem pētījumiem var pamanīt, ka pat tas, ko vismācītākie statiķi un dinamīķi izdomā ārējai pasaulei, ir bērnu spēle pret to komplicēto statiku un dinamiku, kādu bērns iekļauj sevī mācoties staigāt. To viņš dara atdarinot. Tādēļ jūs redzēsiet, cik īpatnēji tieši atdarināšana iedarbojas uz šīm attiecībām. Tamlīdzīgus piemērus jūs dzīvē varat redzēt daudzus; vienu piemēru es gribētu jums iztirzāt. Tur bija divas meitenes, pēc vecuma ļoti maz atšķirīgas, kas gāja blakus viena otrai. Šis gadījums notika kādā Vidusvācijas pilsētā pirms daudziem gadiem. Kad viņas abas bija redzamas ejam blakus, tad abām izskatījās tā, ka viena kāja bija kliba un gaita neregulāra. Pie pilnīgi vienādām kustībām viņām bija īpatnēji konfigurēta atšķirība starp labās rokas un labo pirkstu dzīvīgāko veidu un nedaudz paralizēto kreisās rokas un kreiso pirkstu nešanu. Abi bērni bija precīzas viens otra kopijas; jaunākais bērns patiešām bija vecākā bērna kopija. Bet, proti, tikai vecākajam bērnam bija kājas defekts kreisajā pusē; jaunākais bija pilnīgi vesels bērns, kas to visu bija piesavinājusies tikai atdarinot uzņemot māsas aplamo dinamiku. – Šādus gadījumus jūs varat visur atrast dzīvē, tikai tie neparādās tik ekstrēmās un uzkrītošās lietās, tā ka uzreiz būtu redzami. Smalkākā veidojumā tie dzīvē ir sastopami visur. Tur, kur mācās staigāt, kur tiek apgūta dinamika un statika, tur cilvēks no savas apkārtnes uzņem garu. Tā ka var teikt: mācoties domāt mēs apgūstam ārējās dabas lietas. Mācoties runāt mēs piesavināmies savas vides dvēselisko. Un tajā, ko cilvēkam īstenībā ir jādara vispirms, viņam ienākot Zemes dzīvē, no apkārtējā uzņem garu.

Gars, dvēsele, miesa – gars, dvēsele, daba, tā ir secība, kā apkārtesošās Zemes dzīves pasaule tuvojas cilvēkam. Bet kad mēs uzņemam dvēselisko, tad līdz ar šo dvēselisko mēs vienlaikus būtiskajā uzņemam savas simpātijas un antipātijas dzīvē. Tās ieplūst pavisam nemanot. Veids, kā mēs mācāmies runāt, vienlaikus ir noteiktu simpātiju un antipātiju apgūšanas veids. Un kuriozais ir: tas, kurš iemācās pareizi to saskatīt, dabiski, ar dvēseles acīm, tas tajā veidā, kā bērns iet, sper kāju, vai vairāk uz papēža vai pirkstgala, vai viņš iet stalti vai velkas, tas atklāj šajā ārēji-fiziskajā sagatavotu visu cilvēka morālo raksturu vēlākajā dzīvē. Tā ka mēs varam teikt: līdz ar to garīgo, ko mēs uzņemam mācoties staigāt, no apkārtnes mūsos ieplūst arī morālais. Un ir labi, ja mācās to pamanīt, kā kāds bērns kustina kājas, kurš kļūs par labu bērnu, un kā kustina kājas kāds bērns, kurš tad kļūs ļauns. Jo visnaturālākais, dabiskākais ir tas, ko mēs caur domāšanu uzņemam bērībā. Jau dvēseliski caurausts ir tas, ko mēs uzņemam caur valodu. Un morāli-garīgi caurausts ir tas, ko mēs uzņemam caur statiku un dinamiku. Tā nav tikai statika un dinamika, kā mēs to mācāmies skolā, tā ir no gara dzimusi statika un dinamika.

Tas ir tik ārkārtīgi svarīgi skatīties uz šīm lietām pareizi, lai no šīm lietām nedabūtu tās psiholoģijas, kas ir pamatotas tikai ķermeniskajā – kur pirmajās 30

lappusēs atkal nodrukā to, ko psihologs gūst no izsmelošas fizioloģijas un tad tam pielīmē dvēseliskās izpausmes, tātad dvēselisko attiecinot uz ķermenisko. Par garu jau vairs nedrīkst runāt, kopš kāds koncils garu atcēla, kopš ir ticis pateikts: cilvēks nesastāv no miesas, dvēseles un gara, bet gan tikai no miesas un dvēseles, dvēselei tikai ir garīgas īpašības. Trihotomija viduslaikos tika dogmatiski aizliegta, bet mūsdienā "bezaizspriedumainā" zinātne nodarbojas ar psiholoģiju, uzreiz iesākot šādi: cilvēks sastāv no miesas un dvēseles. Tā nezina, cik maz tā ir bezaizspriedumaina sekojot viduslaiku dogmatikai! Tai seko visizglītotākie universitātes profesori nemaz to nenojaušot. Lai pareizi ieskatītos cilvēkā, ir jāvar cilvēku apskatīt pēc viņa miesas, dvēseles un gara. Materiālists apjēdz tikai domāšanu – tā ir viņa traģika. Materiālists vismazāk apjēdz matēriju, jo vismazāk tajā saskata garu. Tas tikai dogmatizē: pastāv tikai matērija un tās iedarbības; bet tas nesaprot neko no tā, ka visur iekšā ir gars. Tas ir tas īpatnējais, ka, ja grib attēlot materiālismu, ir jāsaka definīciju: materiālists ir tas pasaules uzskats, kas neko nesaprot no matērijas.

Tagad runa ir par to, ka tieši ir precīzi jāiepazīst robežas, kur ir ķermeniskās izpausmes, kur ir dvēseliskās izpausmes, kur ir garīgās izpausmes un kā viens pāriet visos. Un tas ir īpaši nepieciešami attiecībā pret bērna attīstību viņa pirmajā dzīves periodā.

## TREŠĀ LEKCIJA

Dornaha, 1923.gada 17.aprīlis

Pirmajā dzīves posmā bērns viss ir maņu orgāns, atdarināšana viņam ir dabas likums.

Reliģioza atdošanās apkārtnē. Dzīves loka paplašināšanās ar staigāšanu, runāšanu, domāšanu. Mākslinieciskā elementa ienākšana caur valodu. Bērns grib nevis loģisko, bet gan tēlaino. Otrajam dzīves vecumam pakļaušanās autoritātei ir dabas likums. Līdz ar zobu maiņu parādās atmiņas attīstība caur dvēseliskiem ieradumiem. Elpošanas un asinsrites mijiedarbība ritmiskajā sistēmā 9. un 10. dzīves gada laikā; vienlaikus ar to muzikālā aptveršana. Dzimumbriedums. Ritmiskās sistēmas būtība.

Es jau vakar pievērsu jūsu uzmanību tam, ka īstenībā šajās trīs bērna dzīves nozīmīgākajās darbībās, iešanas, runāšanas un domāšanas apgūšanā, ir ietverts vēl arī kas cits. Un cilvēku nevar novērot, ja nevar atšķirt viņa ārējo pusi no viņa iekšējās puses. Tieši attiecībā uz to, kas kopumā ir ietverts cilvēkā pēc miesas, dvēseles un gara, ir jāiegūst smalkas atšķiršanas spējas, ja grib nodarboties ar cilvēku pedagoģiski–didaktiski.

Ķersimies vispirms pie tā, ko tā populāri apzīmē kā mācīšanos staigāt. Es jau esmu teicis: īstenībā tā satur visu to veidu, kā cilvēks iekļaujas līdzsvarā ar fizisko ār pasauli, kas viņu aptver uz Zemes. Tā satur veselu dzīves statiku un dinamiku. Un mēs jau arī redzējam, kā šī līdzsvara meklēšana, šī plaukstu un roku locekļu emancipēšanās no kāju un pēdu locekļiem, savukārt veido pamatu cilvēka spējam runāt; un kā īstenībā tikai no runāspējām piedzimst domāspējas. Bet šajā dinamiski–statiskajā sistēmā, ko cilvēks apgūst līdz ar staigāšanu, ir ietverts vēl kaut kas būtiski cits. Es vakar arī jau vismaz nedaudz norādīju, bet mums to ir jāapskata izsmelšāk. Padomājiet, ka cilvēks īstenībā, visvairāk pirmajā bērna vecumā, bet tad līdz pat zobu maiņai viss ir maņu orgāns. Līdz ar to viņš, pirmkārt, kā viss cilvēks ir uzņēmīgs pret visu to, kas iedarbojas no apkārtnes; bet viņš arī no otras puses tad ir spiests atdarināt pats caur sevi to, kas iedarbojas viņa apkārtne. Viņš zināmā mērā ir – teiksim, ja mēs paņemam vienu maņu orgānu – viņš viss ir acis. Kā acis uztver iespaidus no ār pasaules, un kā acs pati savas organizācijas dēļ atdarina, attēlo to, kas parādās tās apkārtne, tā viss cilvēks savā pirmajā dzīves periodā iekšēji atdarina to, kas notiek viņa apkārtne. Bet to, kas notiek viņa apkārtne, viņš uzņem savdabīgā iekšēja pārdzīvojuma formā. Ja mēs kā bērns redzam tēvu vai māti kustinām plaukstu, kustinām roku, tad bērnam uzreiz rodas iekšēja dziņa arī izdarīt šādu kustību. Un no vispārējām ķepurīgām, neregulārām kustībām notiek pāreja uz noteiktām kustībām, viņam atdarinot kustības savā apkārtne. Tā bērns mācās arī staigāšanu. Mums arī staigāšanā nav jāsaprata iedzimtības elementu tādā pašā pakāpē, kā to dara pēc mūsdienu dabaszinātniskās laika metodes – tā ir tikai mode visur apelēt pie iedzimtības – bet gan arī tas, kā viens bērns sper kāju uz papēža, otrs bērns uz pirkstgala, arī tas ceļas no tēva vai mātes, vai vēl kāda cita atdarināšanas. Un izšķiroši šai bērna, gribētos teikt, izvēlei, vai viņš vairāk skatās pēc tēva vai vairāk pēc mātes ir – ja es drīkstu tā izteikties – starp dzīves rindiņām uznirstošās simpātijas pret attiecīgo būtni, kuru bērns atdarina. Te patiešām notiek smalks psiholoģiski–fizioloģisks process, kas ar mūsdienu dabaszinātnisko iedzimtības teoriju rupjajiem līdzekļiem patiešām nemaz nav tverams. Es gribētu teikt: kā smalkākie ķermenīši izbirst cauri sietam un tajā paliek tikai rupjākie, tā caur mūsdienu pasaules uzskata sietu tūdaļ izbirst cauri tas, kas tur īstenībā notiek, un pāri paliek tikai rupjā līdzība starp bērnu un viņa tēvu vai māti un tā tālāk. Bet tās ir dzīves rupjākās daļas, kas tur paliek, nevis smalkās detaļas. Un skolotājam, audzinātājam ir nepieciešamas tieši smalkās novērošanas spējas attiecībā uz specifiski cilvēcisko.

Tagad varētu teikt: protams, ir jāvalda mīlestībai tieši pret to vienu īpašo būtni, pēc kuras bērns vērsas. Bet ja apskata mīlestības izpausmes cilvēka vēlākajā dzīvē, arī



tad, ja cilvēks ir kļuvis ļoti mīļš, tad atklāj, ka netiek darīts pietiekami pat tām īpašajām savdabībām, kas valda bērnam – ja tikai saka: bērns izvēlas pēc mīlestības. Viņš izvēlas pēc tā, kas, ja mēs to uzmeklējam cilvēka vēlākajā dzīvē, ir reliģiskā nodošanās. Tas šķiet esam ļoti paradoksi, bet tā tas ir. Visa bērna jutekliski–fiziskā uzvedība, viņam visu atdarinot, ir izpaušme tam, ka cilvēka miesa līdz zobu maiņai – dabiski, ka pakāpeniski mazinoties, īpaši spēcīgi pirmajā bērna vecumā, bet tomēr līdz pat zobu maiņai – tiecas, lai to pārņemtu tādas jūtas, kādas vēlāk var izpausties tikai kā reliģiskas jūtas vai piedaloties kulta kalpojumos. Cilvēka miesa, kad tā ienāk fiziskajā esamībā, ir burtiski pilnībā iegremdēta reliģiskās vajadzībās, un mīlestība vēlāk ir tāds pavājinājums tam, kas īstenībā ir reliģiskas jūtas. Mēs varam teikt: bērns līdz zobu maiņai būtiskajā ir atdarinoša būtne, bet tā pārdzīvojumu forma, kas plūst cauri šai atdarināšanai kā dzīvas asinis, ir – jūs šo izteicienu nepārpratīsiet, lai apzīmētu kaut ko, kas tagadnes kultūrai ir tik svešs, dažreiz ir jālieto arī svešādi izteicieni – tā ir miesiskā reliģija. Bērns līdz pat zobu maiņai dzīvo miesiskā reliģijā. Nevajadzētu novērtēt par zemu tās smalkās, varētu teikt, neparedzamās (imponderablās) ietekmes, kas no bērna apkārtnes caur plīko uzlūkošanu iziet atdarināšanas vajadzībā. To nevajadzētu novērtēt par zemu, jo tas ir vissvarīgākais bērniņas vecumam. Mēs vēl redzēsim, kādi ārkārtīgi nozīmīgi pedagoģiski–didaktiski rezultāti izriet tieši no tā.

Nu, vai nav tiesa, kad mūsdienu dabaszinātne ķeras pie šādām lietām, tad tās atstāj ārkārtīgi rupju iespaidu. Es gribētu arī šoreiz minēt faktu, ko šajā situācijā var ļoti labi saprast: proti, tie ir matematizējošie zirgi, kas kādu laiku bija ļoti populāri. Es Elberfeldas zirgus neesmu redzējis, bet man bija iespēja labi izstudēt *fon Ostena* kunga zirgu, kas Berlīnē kādu noteiktu laiku spēlēja lielu lomu. Tas bija patiešām pārsteidzoši, cik labi šis zirgs prata rēķināt. Nu, šī lieta izsauca lielu ievērību, un parādījās arī kāda privātdocenta ļoti izsmēlošs apcerējums, kur bija nonākts līdz slēdzienam: šim zirgam esot tāda īpatnība, ka tas spējot uztvert ļoti smalkas mīmikas nianšes, šo ļoti smalko mīmiku, kāda ir fon Ostena kungam, kad viņš stāv blakus zirgam. Un kad fon Ostena kungs tad uzdodot zirgam kādu rēķināmu uzdevumu, tad viņam pašam taču rezultāts jau esot prātā un viņš izdarot kādu īpaši smalku mīmikas izteiksmi; to zirgs uztverot, un tad tas uzspert ar kāju, kad uztverot šo mīmiku. Protams varētu, ja domā vēl eksaktāk nekā eksaktā dabaszinātne, tagad šim privātdocentam pajautāt, kā viņš taisās to pierādīt. Viņš to nevarētu pierādīt. – Bet redziet, mani novērojumi bija vērsti tur, ka visas šīs lietas norisei nozīme bija pavisam kaut kam citam. Proti, fon Ostena kungam viņa brūnpelēkā mētelī bija lieli maisiņi un nepārtraukti demonstrējuma laikā viņš bāza zirgam mutē cukuru, mazas konfektes. Līdz ar to tika radītas īpaši intīmas, miesiski intīmas attiecības starp kumeļu un fon Ostena kungu, un šajās intīmajās miesiskajās attiecībās, uz šīm nemitīgi uzturētajām iekšējām simpātijām balstījās šīs dvēseliskās attiecības starp šo vīru un viņa zirgu. Un tā ir vēl daudz intīmāka norise nekā ārējā, intelektuālā mīmikas novērošana: tā patiešām ir dvēseliska komunikācija.

Ja to var novērot pat pie dzīvniekiem šādā gadījumā, tad jums ir jābūt skaidram, kāda dvēseliska komunikācija, ja to vēl var caurstarot šī reliģiskā atdevība, pastāv bērna vecumā – kā tur viss, ko bērns apgūst, ceļas no šīs reliģiozās dvēseles orientācijas, kas vēl pilnīgi sēž ķermenī, miesā. Un tas, kurš tagad spēj novērot, kā bērns ļauj sevi iespaidot no ārpuses šādi reliģiozi atdoties apkārtējam, un kurš spēj atšķirt no tā, kas notiek šādā veidā, to, ko bērns vēl individuāli iepludina tieši šajā statikā un dinamikā, tas tieši šajās bērna miesiskajās izpaušmēs atklāj iedīgļus vēlākajiem likteņa impulsiem. Redziet, tas ir ļoti savādi, bet pilnīgi pareizi, ko, piemēram, tāds cilvēks kā Gētes draugs *Knebel*s lielā vecumā ir Gētem teicis: kurš atskatās uz dzīvi, tas ļoti viegli atklāj, ka, ja mums dzīvē ir kāds izšķirošs notikums un ja mēs izsekojam tam, kas ir bijis pirms tā, tad ir tā, it kā mēs būtu stūrējuši uz šo izšķirošo notikumu, it kā ne tikai iepriekšējais

solis, bet gan daudzi iepriekšējie soļi ir bijuši tādi, ka mēs no iekšējas dvēseles tieksmes tieši uz to esam tiekušies.

Ja attiecīgais notikums ir tāds, ka tas ir saistīts ar kādu personu, tad cilvēks, ja patiešām var atraisīties no dzīves kņadas un palūkoties uz smalkākām sajūtām, arī teiks sev: tā nav tikai ilūzija, kaut kas nosapņots, bet gan, ja tu noteiktā dzīves situācijā esi atradis kādu cilvēku, ar kuru tu gribi būt cieši saistīts, tad īstenībā tu pats esi viņu meklējis. Tu esi viņu pazinis jau pirms tu viņu pirmo reizi ieraudzīji. – Dzīves visintīmākās lietas stāv tieši blakus šai iejušanās statikā un dinamikā. Un kurš apgūst novērošanas spējas šajā virzienā, tas atklās, ka dzīves likteņi izpaužas īpatnēji tēlainā formā tajā veidā, kā bērns sāk mācīties spert kājas, kā bērns iesāk saliekt ceļus, kā viņš sāk izmantot savus pirkstus. Tas viss ir ne tikai kaut kas materiāli ārišķīgs, tas viss ir tēls tieši garīgajam cilvēkā.

Un kad bērns sāk runāt, tad tas jau ir lielāks loks, kuram viņš piemērojas. Iesākumā, ja viņš mācās tikai savu mātes valodu, tas aptver visu tautu, tas vairs nav tas šaurākais to personu loks, kuras veido vairāk intīmo sociālo vidi. Loks ir paplašinājies. Bērnam iedzīvojoties valodā, viņš jau pielāgojas kaut kam, kas vairs nav tik šaurs kā tas, kam viņš pielāgojas ar statiku un dinamiku. Tādēļ mēs varam teikt: bērns līdz ar runāšanu iedzīvojas savas tautas labajā garā, valodas garā. Un valodai esot caurcaurēm garīgai, bērns reizē iedzīvojas arī garīgajā, bet vairs ne individuāli garīgajā, kas viņam tad kļūst liktenīgs, tieši personīgi liktenīgs, bet gan tādā, ko bērns uzņem lielākā dzīves lokā.

Un kad bērns tad mācās domāt – jā, domāšanā mēs vispār vairs neesam iekšā individuāli. Jaunzēlandē cilvēki domā tieši tāpat, kā šodien te domājam mēs. Tā ir visa zemeslode, kam tad jāpielāgojas, attīstot domāšanu no valodas. Tātad ar valodu mēs vēl atrodamies mazākā dzīves lokā; domāšanā mēs jau esam iekļāvušies visā cilvēcē. Tā mēs staigāšanā, runāšanā, domāšanā paplašinām savas dzīves loku. Un ja ir spējas atšķirt, tad var atklāt radikālās atšķirības starp tām cilvēka dzīves izpausmēm, kas ir ietvertas liktenī līdz ar statikas un dinamikas apgūšanu. Un mēs redzam tajā iedarbīgu to, ko mēs antropozofijā esam pieraduši saukt par cilvēka Es–būtību. Mēs gribam piekopt nevis abstraktu atšķiršanu, bet gan tieši ar to tikai fiksēt to specifisko, kas darbojas cilvēkā. Tāpat mēs redzam, ka kaut kas pilnīgi cits nekā šī pilnīgi individuālā cilvēka daba parādās, izpaužas valodā. Tālab mēs sakām: valodā līdzdarbojas cilvēka astrālais ķermenis. Šis astrālais ķermenis var gan tikt novērots arī dzīvniekam; bet dzīvniekam tas nedarbojas uz āru, bet gan vairāk uz iekšu un izraisa dzīvnieka veidolu. Mēs arī veidojam savu tēlu, bet mēs zināmā mērā paņemam nedaudz nost no šī tēlu veidojošā elementa un izmantojam to tam, lai izveidotu valodu. Tātad tajā līdzdarbojas astrālais ķermenis. Un domāšanā, kas tad ir pavisam vispārēja, kas savukārt ir kaut kas specifiski atšķirīgs no citiem, domāšanā mēs izveidojam to, ko mēs norobežojam tā, ka sakām: tur līdzdarbojas cilvēka ēteriskais ķermenis. Un tikai maņu uztverēs līdzdarbojas viss cilvēka fiziskais ķermenis.

Pieņemiet šīs lietas iesākumā manis dēļ kaut vai kā terminoloģijas noteikšanu; tas tagad nav galvenais, runa patiešām nav par dažnedažādiem filozofiskiem murgojumiem, bet gan par spēcīgu norādi uz dzīvi pašu. Tai ir jābūt pamatā tādai cilvēka izziņai, kas savukārt varētu novest pie patiesas pedagogijas un didaktikas.

Tā mēs zināmā mērā šādā secībā redzam, ka pirmais parādās visaugstākais, Es, tad astrālais ķermenis, tad ēteriskais ķermenis. Un viss garīgi–dvēseliskais, kas darbojas Es–ā, astrālajā ķermenī un ēteriskajā ķermenī, to tad mēs redzam darbojamies fiziskajā ķermenī līdz pat zobu maiņai. Tas viss darbojas iekšā fiziskajā ķermenī.

Līdz ar zobu maiņu visā bērna dzīvē iestājas lielas pārmaiņas. Šīs pārmaiņas, iesākumā mēs tās varam novērot kādā noteiktā elementā. Redziet, kas tad bērnam īstenībā

ir tas, kas ir noteicošais, izšķirošais? Tas patiešām ir tas, ko es tikko esmu raksturojis, šī miesiski–religiskā atdošanās apkārtnei. Tas patiešām ir izšķirošais. Tagad bērns iet cauri zobu maiņai, iegūst zināmu dvēseliski–garīgu konstitūciju tieši tautskolas vecumā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu. Tagad redziet: kas miesiski iedarbojas cilvēkā viņa pirmajā dzīves periodā, tas tikai vēlākā vecumā, kad cilvēkam jau ir iestājies dzimumbriedums, parādās kā domas. Tas nemaz nav tā, ka bērnam jau būtu tāda domāšana, kas bērnam varētu savienoties ar reliģiskās atdošanās pārdzīvojumu. Šīs divas lietas bērna vecumā – iesākumā līdz zobu maiņai, bet vēl arī līdz dzimumbriedumam – atrodas viena pret otru tādā veidā, ka tās, es gribētu teikt, savstarpēji turas pa gabalu. Bērna domāšana pat vēl starp zobu maiņu un dzimumbriedumu vēl neaptver reliģiozo elementu. Tas ir līdzīgi kā tām Alpu upēm, kas sākas augstu kalnos un tad šķietami pazūd kalnu alās, tālāk plūstot tur apakšā, un tad atkal parādās virspusē un plūst tālāk augšā. Tas, kas bērna vecumā līdz zobu maiņai parādās kā šī reliģiskā attieksme, tas atkāpjas cilvēka iekšienē un kļūst pilnīgi dvēselisks, tā ka šķiet pavisam pazūdam, un tikai vēlāk, kad cilvēks tad tiešām kļūst par reliģiski sajūtošu būtni, tad tas atkal parādās, un proti, tad tas pārņem priekšstatīšanos, domāšanu.

Ja kaut ko tādu var novērot, tikai tad ārējie novērojumi – ko es nebūt nenopeļu, ko es, kā jau teicu pirmajā lekcijā, uzskatu par pilnīgi attaisnotiem, tikai kuri nevar tieši veidot pamatu pedagoģiskajai mākslai – šie novērojumi tikai līdz ar to kļūst nozīmīgi. Redziet, te eksperimentālā pedagoģiskā psiholoģija atkal ir secinājusi, kas tas taču ir ļoti savādi, kā bērni tādiem vecākiem, kas sev apkārt nemitīgi izplata reliģisku noskaņojumu, kas nemitīgi pauž vārdos šo reliģisko noskaņojumu un gribētu bērnam šo reliģiju, tā sacīt, iepūst iekšā – kā šādu vecāku bērni viņu sekmēs skolā reliģijā ir vāji; kā var pastāvēt vismazākais korelācijas koeficients starp obligātā izglītības vecuma bērnu sekmēm skolā reliģijā un starp vecāku reliģisko noskaņojumu. Šie korelācijas koeficienti ir ļoti mazi.

Jā, redziet, ja tagad ieskatās cilvēciskajā būtībā, tad ir redzami šādas parādības cēloņi. Vecāki var runāt cik grib par savu reliģisko noskaņojumu, viņi var teikt bērnam cik vien grib skaistas lietas, tam nav nekādas nozīmes priekš bērna; tam bērns iet garām. Bērns iet garām visam, kas grib iedarboties uz saprātu, pat arī to, kas grib iedarboties uz bērna raksturu, viņš laiž gar ausīm līdz pat zobu maiņai. Viņš nepalaiž garām tikai to, ja tās personas, kas ir bērna apkārtņē, savā rīcībā, jau savos žestos, veidā, kā viņi izturas, dod bērnam iespēju atdarināt reliģiskā atdevībā un uzņemt reliģisko līdz pat smalkākajam asinsrites sistēmas iedalījumam. Tad tas tiek pārstrādāts cilvēka iekšienē apmēram starp septīto un četrpadsmito dzīves gadu; tas plūst tālāk tur apakšā, līdzīgi kā upe plūst tur apakšā, un atkal atgriežas un parādās priekšstatīšanās spējās tikai tad, kad bērns kļūst dzimumbriedis. Tātad mēs nedrīkstam brīnīties, ka, lai cik ārējas svētības formulu un lai cik reliģiska noskaņojuma būtu ap bērnu, tas viss neiedarbojas. Iedarbojamies mēs redzam tikai to, kas ir darbos, rīcībā, kas ir ap bērnu – viss pārējais bērnam iet garām. Bērns, tā paradoksāli izsakoties, paiet garām vārdiem un pamācībām, pat vecāku uzskatiem tikpat vienalīdzīgi, kā acis paslīd garām visam, kas nav krāsa. Līdz pat zobu maiņai bērns caurcaurēm ir tieši atdarinoša būtne.

Līdz ar zobu maiņu tad bērnam iestājas lielas pārmaiņas. Šī miesiski–religiskā atdevība izskan. Tagad mums nav ko brīnīties, ja bērns, kas taču nav neko pamanījis no visiem šiem reliģiskajiem uzskatiem, tagad izrādās pavisam citāds laikā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu. Bet tieši tas, ko es teicu, pierāda mums, ka līdz intelektuālai sapratnei bērns nonāk tikai līdz ar dzimumbriedumu. Bērna domāšana vēl vispār nemaz neaptver intelektuālo, bet gan bērna domāšana laikā no zobu maiņas līdz dzimumbriedumam pilnībā saistās tikai ar visu to, kas uz bērnu iedarbojas tēlaini. Uz maņām iedarbojas tēli, bildes. Pirmajā dzīves periodā līdz zobu maiņai vispār

iedarbojas tikai apkārtējo norišu, rīcības tēli. Tad līdz ar zobu maiņu bērns iesāk uzņemt arī to, kas ir tēlainis. Un šo tēlaino, to mums galvenokārt ir jāielej visā tajā, ar ko mēs tagad priekšzīmīgā veidā varam bērnam mācīt to, kas viņam ir jāiemāca, un tā ir: valoda.

Es jums tagad esmu raksturojis, kas viss nonāk līdz bērnam caur statistiski–dinamisko elementu. Bet ar valodisko bērņā nonāk daudz vairāk, ārkārtīgi daudz. Valoda jau ir tikai viens posms apjomīgo dvēseles pārdzīvojumu ķēdē. Un visi tie dvēseles pārdzīvojumi, kas ir piederīgi valodas lokam, ir mākslinieciskie dvēseles pārdzīvojumi. Valoda pati ir māksliniecisks elements. Un mākslinieciskais elements, tas ir tas, ko mums galvenokārt ir jāņem vērā tieši tautskolas laikā, laikposmā no bērna zobu maiņas līdz dzimumbriedumam.

Nedomājiet, ka es šajā acumirkli iestājos par kādu estetizējošu audzināšanu, par pirmo mācību elementu aizstāšanu ar visvisādām samākslotām un mākslinieciskām lietām, varbūt arī attaisnoti mākslinieciskām. To es itin nemaz negribu. Es negribu šo filistru (mietpilsonisko) elementu, kas taču mūsu tagadējā civilizācijā ir noteicošais, aizstāt ar bohēmas elementu. – Mūsu čehu draugiem es gribētu piezīmēt, ka ar bohēmas elementu, dabiski, nav domāts tautiskais elements, nekas kādam apvidum raksturīgs, bet gan kas tāds, kas tā dzīvo nevīžīgi, bez pienākuma sajūtas, bez sakārtotības, bez nopietnības. – Tātad nav runa par to, ka nesakārtotajam, nenopietnajam būtu jānāk mietpilsoniskā elementa vietā, kas ir ienācis mūsu civilizācijā, bet gan runa ir pilnīgi par kaut ko citu šim laikposmam no zobu maiņas līdz dzimumbriedumam. Tad ir jāskatās tieši uz to, kā visa domāšana bērnam vēl nav loģiska, bet gan kā visa domāšana bērnam ir tēlaina. Un dēļ savas iekšējās dabas bērns iesākumā noraida loģisko; viņš grib saņemt tēlaino. Saprātīgie cilvēki, tie vēl neatstāj pārāk spēcīgu iespaidu uz septiņgadīgo, deviņgadīgo, vienpadsmitgadīgo, pat jau trīspadsmitgadīgo bērnu. Cilvēku gudrība un saprātīgums šiem bērniem vēl ir kas ļoti vienaldzīgs. Bet spēcīgu iespaidu atstāj mundrie cilvēki, mīļi laipnie cilvēki; tie, kuri runā tā, ka jau savos vārdos – tas gan ir nedaudz ekstrēmi teikts – tā sacīt, izdala mīļumu, tie, kas māc noglāstīt ar vārdiem, kas ar vārdu uzsvāriem prot uzslavēt. Šie cilvēki, kuri mundri, bet bez neapdomības iet cauri dzīvei, tie ir tie, kuri pavisam īpaši iedarbojas uz bērniem šajā vecumā. Un šī personiskā iedarbība ir galvenais. Tad līdz ar zobu maiņu pamostas tieši bērna atdošanās ne tikai apkārt notiekošajam, bet gan tam, ko cilvēki saka. Tajā, ko cilvēki saka, tajā, ko viņš apgūst caur pašsaprotamu autoritāti, tajā ir būtiskais bērna dzīves elements no zobu maiņas līdz dzimumbriedumam.

Jūs no manis, kas ir sarakstījis "Brīvības filozofiju" pirms vairāk kā 30 gadiem, nebūtu gaidījuši, ka es nepiedodamā veidā iestājos par autoritāti; bet bērnam no zonu maiņas līdz dzimumbriedumam dzīve pašsaprotamas autoritātes pakļautībā ir dvēselisks dabas likums. Un tas, kurš nekad šajā dzīves vecumā nav iemācījies lūkoties uz apkārtējiem sevi audzinošajiem un mācošajiem cilvēkiem kā uz pašsaprotamām autoritātēm, tas arī nekad nevar kļūt brīvs, nekad nevar kļūt brīvs cilvēks. Brīvību iemanto tieši pakļaujoties autoritātei šajā dzīves vecumā.

Tieši tāpat kā pirmajā dzīves posmā bērns atdarina to, kas ap viņu tiek darīts, tā otrajā dzīves posmā viņš seko tam, kas viņa apkārtnē tiek teikts – dabiski, tiek teikts plašā nozīmē. Un ārkārtīgi daudz bērņā ieplūst caur valodu, kas tieši no bērna viedokļa caurcaurēm prasa tēlainību. Redziet: ja novēro, kā bērns, gribētos teikt, sapņaini seko tam, kas tiek prasīts sākot mācīties runāt, līdz zobu maiņai un tikai tad pamostas – tieši tad rodas priekšstats par to, kas viss, mums lietojot valodu bērna apkārtnē viņa otrajā dzīves posmā, ieplūst bērņā. Tādēļ tieši šim dzīves vecumam pavisam īpaši jātieks ņemt vērā to, kā var iedarboties uz bērnu ar to, kur ir noteicoša valoda. Bērnam zināmā mērā visu ir jāiemāca runājot – un to, kas bērnam netiek mācīts runājot, to bērns

neapjēdz. Ja bērnam apraksta kādu augu, tad tas ir tieši tāpat, kā ja no acīm tiktu prasīts, lai tās saprastu vārdu sarkans; bet tās saprot tikai sarkano krāsu. Bērns neko nesaprot no kāda auga apraksta; bet viņš tūdaļ sāk saprast, ja viņam stāsta, kā augš runā un dara. Ar bērnu ir jāapietas, vadoties no cilvēka izziņas. Bet to mēs vairāk redzēsim pedagoģiski–didaktiskajā daļā; tam, ko es tagad saku, vairāk vajadzētu būt pamatam.

Tātad mēs redzam to, kas mums kā aizmetnis nāk pretī bērnam iešanas, runāšanas un domāšanas trīsvienībā, kā apvienotu tēlainajā elementā. Arī tas, ko bērns iesākumā jutekliskajā ir uzņēmis sapņojoši no darbības savā apkārtne, tas savādā veidā šajā otrajā dzīves posmā no zobu maiņas līdz dzimumbriedumam tiek pārveidots tēlos, bildēs. Bērns iesāk, gribētos teikt, sapņot par to, ko dara viņa apkārtne, pirmajā dzīves periodā pavisam lietišķi, savā veidā lietišķi, to uztverot iekšēji atdarinot. Tagad viņš iesāk sapņot par to, ko apkārtne dara. Un bērnišķīgās domāšanas domas vēl nav abstraktas, tās vēl nav loģiskas domas, tās arī vēl ir tēli, bildes. Tajā, kur noteicošā ir valoda, šajā mākslinieciskajā elementā, šajā estētiskajā elementā, šajā tēlainajā elementā bērns dzīvo no zobu maiņas līdz dzimumbriedumam, un no mums kā pieaugušajiem pie viņa nonāk tikai tas, kas ir iegremdēts šajā tēlainumā. Tādēļ šajā dzīves vecumā īpaši attīstās bērna atmiņa.

Tagad es atkal teikšu kaut ko, kas mūsdienu mācītājiem psihologiem pašsaprotami uzdzien vieglas šausmas, no kā viņiem uzmetas sava veida zosāda, kad es saku: bērns iegūst atmiņu tikai līdz ar zobu maiņu. Bet tas, ka uznāk šīs vieglās šausmas, ka uzmetas šī zosāda, tas ceļas tikai no tā, ka nespēj šīs lietas īsti novērot. Redziet, ja kāds saka: tas, kas bērnam parādās kā atmiņa sākot ar zobu maiņu, tas taču agrāk pastāvēja vēl spēcīgāk, jo bērnam taču ir dabiska atmiņa, viņš daudz vieglāk atceras visu iespējamo, nekā viņš to atceras vēlāk – jā, tas gan ir pareizi, bet tas ir pareizi tādā veidā, kā ja kāds saka: suns taču arī ir vilks, tas taču neatšķiras no vilka. Un ja viņam tad saka: suns ir izgājis cauri citādākiem dzīves apstākļiem, tas gan ir cēlies no vilka, bet vairs tāds nav, tad viņš saka: jā, kas ir raksturīgs sunim pieradinātā veidā, tas vilkam ir vēl vairāk, vilks kož vairāk nekā suns. – Tā ir, ja saka, ka maza bērna atmiņa esot spēcīgāka nekā vēlākajā dzīvē, pēc zobu maiņas. Ir jāvar patiešām iedziļināties faktiskā, reālā novērošanā.

Kas ir šis īpašais atmiņas veids, no kura ceļas bērna vēlākā atmiņa? Bērnam tas vēl ir ieradums. Bērnam, kurš visu iemieso sevī caur atdarināšanu, rodas iekšēji, smalki ieradumi, kad viņš uztver vārdu, un no šiem ieradumiem, no tā, kas vēlāk parādās kā ieradumi, no īpaši izveidotiem ieradumiem, kas vēl ir vairāk ķermeniska īpašība, izceļas tas, kas vēlāk, sākot no zobu maiņas, ir par dvēseliskiem kļuvušie ieradumi, atmiņa. Ir jāatšķir par dvēseliskiem kļuvušie ieradumi no tīri fiziskajiem ieradumiem, tāpat kā suni atšķir no vilka, citādi nevar tikt skaidrībā.

Un tagad ir sajūtama arī šī kopsakarība starp tēlaino dabu, kurā atrodas visa bērnišķīgā dvēseles dzīve, un caurdvēseļotā ieraduma, īstenās atmiņas, uzplaukšanu, kas taču galvenokārt darbojas tēlos.

Visās lietās galvenais ir tieši tas, ka ir jāapgūst smalkas spējas novērot cilvēku. Tad pamana arī lielo pavērsienu starp to dzīves vecumu, kas bērnam ir pirms zobu maiņas, un to vecumu, kas seko pēc tam. Šo pavērsienu pavisam īpaši arī var pamanīt tajos patoloģiskajos stāvokļos, kādi parādās. Kurš ir tajā acīgs, tas zina, ka bērnu slimības izskatās pavisam citādi nekā pieaugušo slimības. Parasti pat tas pats ārējo simptomu komplekss bērnam ir ar pavisam citu izcelsmi nekā pieaugušajam, kur tas gan nav pavisam tas pats, bet ir līdzīgs. Proti, bērnam raksturīgās slimību formas īstenībā ceļas no galvas lejā uz pārējo organismu, caur sava veida nervu–maņu sistēmas pāruzbudinājumu. Līdz pat bērnu masalām un šarlakam tas ir tā. Un ja spēj novērot, tad atklāj: bērna dzīvē, kurā tagad nodalīti viens no otra iedarbojas iešana, runāšana,

domāšana – visas šīs darbības bērņā darbojas izejot no galvas. Galva taču līdz ar zobu maiņu ir iekšēji visvairāk plastiski izveidota. Tā tad izplata to, kas ir iekšējie spēki, pārējā organismā. Tieši tādēļ arī bērnu slimības izstāro no galvas. Būs redzams no tā veida, kā parādās bērnu slimības, ka tās pirmām kārtām ir reakcija uz nervu–maņu sistēmas uzbudinājuma stāvokļiem. Pareizu bērnu slimību patoloģiju varēs atrast tikai tad, ja to zina. Ja jūs ķersieties pie pieaugušajiem, tad redzēsiet, ka viņu slimības galvenokārt izstāro no vēdera un kustību sistēmas, tātad tieši no cilvēka pretējā pola.

Pa vidu, starp bērņa vecumu, kas īstenībā var ciest no nervu–maņu sistēmas pāruzbudinājuma, un pieaugušā vecumu pēc dzimumbrieduma iestāšanās tieši atrodas vecums, kad ir obligāti jāapmeklē skolu – no zobu maiņas līdz dzimumbriedumam. Tur pa vidu ir viss tas, ko es esmu jums attēlojis, šī tēlainā dvēseles dzīve. Tai ārējā puse ir cilvēka ritmiskā sistēma, elpošanas un asinsrites mijiedarbība. Kā iekšēji harmonizējas elpošana un asinsrite, kā bērns elpo skolā, kā elpošana pakāpeniski pielāgojas asinsritei, tas parasti notiek starp devīto un desmito dzīves gadu. Kamēr iesākumā līdz devītajam gadam elpošana ir noteicošā, kā tad tādā iekšējā cīņā organismā iestājas sava veida harmonija starp pulsu un elpošanu, kā tad noteicoša kļūst asinsrite, tas miesiski pastāv no vienas puses, tas dvēseliski pastāv no otras puses.

Visi bērņa spēki, kad viņš ir izgājis cauri zobu maiņai, tiecas pēc iekšēji plastiska tēlainuma. Un mēs atbalstām šo tēlainumu, ja mēs paši ar visu to, ko mēs nododam bērnam, tuvojamiem viņam tēlaini. Tad, starp devīto un desmito gadu, parādās kaut kas īpatnējs. Tad bērns daudz vairāk nekā agrāk grib tikt aizrauts muzikāli, grib tikt aizrauts ritmos. Ja mēs novērojam bērnu attiecībā uz muzikālā apguvi līdz šim dzīves punktam starp devīto un desmito gadu – novērojam, kā bērņā arī muzikālais īstenībā dzīvo plastiski, kā tas pašsaprotami kļūst par miesas iekšējo plastiku, kā muzikālais bērņā ārkārtīgi viegli pāriet dejasveidīgajā, kustībās: tad mums ir jāpamāna, kā īstenā iekšējā muzikālā aptveršana tieši parādās tikai starp 9. un 10. gadu. Tas tad būs pamanāms ļoti skaidri. Dabiski, ka šīs lietas nav tik stingri viena no otras nošķirtas, un kurš šīs lietas izprot, tas kops muzikālo pirms 9. gada, bet pareizā veidā – vairāk tendējot uz to pusi, kā es to tikko esmu raksturojis; citādi bērns starp 9. un 10. gadu dabūtu šoku, ja viņam pēkšņi tiktu dots šis muzikālais elements un tas būtu iekšēji jāaptver, kamēr viņš vēl pavisam nav radis vispār šādā spēcīgā veidā tikt iekšēji aptverts.

Un tā mēs redzam, kā bērns no savas iekšējās būtības nostājas pretī noteiktām manifestācijām, ārpaules atklāsmēm, iekšējām prasībām un iekšējām vajadzībām. Ja šīs iekšējās prasības un iekšējās vajadzības iepazīst tā, kā es to tagad esmu attēlojis, tad tās iepazīst ne tikai teorētiski, bet gan mācās pamanīt bērņā pašā: tagad no viņa strāvo tas, tagad kaut kas cits. Tad patiešām šāda dzīves izziņa nekļūst par teoriju, bet tā kļūst par instinktu. Līdz ar to rodas instinktīva bērņa novērošana, kamēr citādi jebkura novērošana noved tikai pie teorijām – un tad teorijas ir jāpielieto ārēji un tā, pamatā ņemot, bērnam paliek pavisam svešs. Nav jau bērnam jādod konfektes, lai radītu intīmas attiecības, to ir jārada ar dvēseliskiem nosacījumiem. Bet vissvarīgākais elements ir tieši dvēseliskā saistība starp mācošo un audzināmo šajā obligātajā skolas vecumā. Tas ir tas, kas ir īpaši nozīmīgi.

Tagad ir jāsaka: tas, kas grib iznākt no bērņa, tas īstenībā nāk no bērņa ar lielu iekšēju nepieciešamību. Un audzinātājs un skolotājs, kurš spēj izprast bērnu no tiem avotiem, kurus es esmu raksturojis, īstenībā pamazām kļūs ļoti pieticīgs, jo pakāpeniski iepazīs, cik īstenībā maz ar viegļiem līdzekļiem var tikt bērnam klāt. Bet mēs redzēsīm, ka audzināšanai un mācīšanai tomēr ir savs labs pamatojums un arī mūs, ja mēs tās kopjam kā praksi pareizā veidā, padara spējīgus tikt klāt bērnam – tieši tādēļ, ka lielākā daļa audzināšanas tomēr ir pašaudzināšana. Bet mums arī ir jāatzīst, ka bērns pat katrā

savas dzīves punktā nes pretī ārpusaulei, tātad arī mums kā audzinātājiem un skolotājiem, kaut ko pavisam specifisku. Un mums tad nav jābrīnās, ja mēs bērnam kaut ko mācām, un bērns – nevis apzināti, jo apzinātā dzīve tad vēl nav ļoti izveidota – neapzināti nes mums pretī noteiktu opozīciju.

Bērns savas iekšējās dabas dēļ, kad viņš jau ir izgājis cauri zobu maiņai, pieprasa, lai mēs viņam ārējās formās un krāsās nestu pretī to, kas strāvo no viņa paša organizācijas. Par to es vēlāk vēl runāšu. Bet ko bērns nepieprasa, ko bērns pavisam droši zobu maiņas vecumā iesākumā nepieprasa, ko viņš atraida ar spēcīgu iekšēju opozīciju, tas ir, ka viņam, kad viņš ir iemācījies kā izpausmi cilvēciskam izbrīnam teikt A, tad ka šim A uz tāfeles vai papīra ir jāraksta tāda komiska zīme! Tam ne mazākā sakara ar to, ko īstenībā bērns pārdzīvo. Kad bērns redz kādu krāsu salikumu, tad viņš iekšēji atdzīvojas. Bet ja bērnam tur priekšā kaut ko tādu, kā VATER (TĒVS), un tad viņam to, kas ir viņa tēvs, kaut kā ir jāsasaista ar šo – tad dabiski, ka iekšējā cilvēka būtība nostājas opozīcijā.

Šīs lietas, kā dēļ tad tās ir radušās? Padomājiet kādreiz, senajiem ēģiptiešiem vēl bija bilžu raksts. Tad viņiem tajā, kas bija fiksēts tēlaini, vēl bija līdzība ar to, ko tas nozīmēja. Šim bilžu rakstam vēl bija noteikta nozīme – arī ķīlrakstam vēl bija noteikta nozīme, tikai tas vairāk izteica patvaļīgo elementu, kamēr rakstura elements tika vairāk izteikts bilžu rakstā – jā, šajās senajās rakstu formās, proti, kad to bija jālasa, to varēja apzināties: tam vēl bija kaut kāds sakars ar to, kas cilvēkam ir dots ārpusaulē. Bet šiem ķeburiem tur uz tāfeles, tiem nav nekāda sakara ar "tēvu", un tieši ar to bērnam tagad ir jāsāk nodarboties. Nav nekāds brīnums, ka viņš to atraida.

Tieši ar rakstīšanu un lasīšanu zobu maiņas vecumā cilvēka daba ir vismazāk radniecīga, ar to rakstīšanu un lasīšanu, kādas tās ir tagad mūsu civilizācijā – jo tas ir attīstījies tādējādi, ka pieaugušie sākotnēji ir veidojuši tālāk. Tagad bērnam, kurš tikai tagad ir ienācis pasaulē, to ir jāiemācās. Vēl bērns nav sadūries ne ar ko no visa kultūras progresa, un tagad viņam pēkšņi ir jāiejūtas kādā vēlākā stadijā, kam nekāda sakara ar to, kur ir izlaists viss, kas ir starp šodien un Ēģipti. Vai būtu jābrīnās, ka bērns tajā nevar iejusties? Ja turpretī jūs cilvēkam iespējamā formā mācīsiet bērnam rēķināšanu, tad redzēsiet, ka tur bērns iejūtas; arī vienkāršās ģeometriskās formās viņš iejūtas. Jau pirmajā lekcijā es norādīju uz to, ka formas kļūst dvēseliski brīvas un arī skaitļi kļūst dvēseliski brīvi, mums līdz ar zobu maiņu vispār nocietinot savu iekšējo sistēmu – un līdz ar to dvēseliski nodalās tas, kas izpaužas rēķināšanā un zīmēšanā, un tā tālāk. Bet lasīšana un rakstīšana iesākumā ap 7. gadu ir cilvēka dabai kaut kas pavisam svešs. Lūdzu neizdariet tagad slēdzienu, ka es būtu apgalvojis, ka bērnam nebūtu jā māca lasīt un rakstīt. Pateiktā istās konsekvences es izklāstīšu nākamajās dienās, lai tad atbildētu uz jautājumiem, kā mācīt bērniem rakstīt un lasīt. Jo bērnus jau neaudzina pašus par sevi, bet gan dzīvei; viņiem ir jā mācās rakstīt un lasīt. Runa tikai ir par to, kā viņus būtu jā māca, lai tas nebūtu pretrunā ar cilvēka dabu. Bet kopumā ir patiešām labi, ja tieši esot skolotājam un audzinātājam sev noskaidro, cik svešs tas ir, ko ir nepieciešams iemācīt bērnam no vispārējās sociālās kultūras. Cik svešs tas ir bērna dabai, to būtu jāzina un skaidri jā noliek dvēseles priekšā. Tas ir ļoti nepieciešami.

Dabiski, ka nedrīkst pieļaut kļūdu radīt kādu estetizējošu audzināšanu sakot: bērnam būtu jā mācās spēlējoties. Tā ir viena no sliktākajām tukšajām frāzēm, jo līdz ar to cilvēks dzīvē kļūtu tikai par spēlētāju. To saka tikai diletanti pedagogijā. Runa nav par to, ka no spēles paņem to, kas šķiet patīkami pieaugušajam, bet gan to, kas iznāk, rodas no spēles tieši bērna vecumā. Un tad es jums jautāju: vai bērnam spēle ir prieks vai nopietnība? Spēle veselam bērnam nekādā ziņā nav joks, bet gan kas ļoti nopietns. Patiesā nopietnībā spēle izplūst no cilvēka organizācijas bērna vecumā. Ja tikai jūs trāpāt šajā spēles nopietnībā obligātajā skolas vecumā, tad jūs nemācat bērnu spēlējoties

tajā nozīmē, kā to iedomājas, bet gan ar to nopietnību, kāda ir bērnam pašam spēlējoties. Visur izšķiroši ir pareizie dzīves novērojumi. Tāpēc arī tas ir daļēji nedaudz nožēlojami, ka mūsdienās no visām pusēm cilvēki tajā, kas prasa vissmalkākos dzīves novērojumus, audzināšanā un mācīšanā, ienāk ar savām diletantiskajām prasībām. Tas ir ļoti nožēlojami. Jo mēs ar savu intelektuālo kultūru beidzot esam nonākuši tādā laikmetā, ka pieaugušie bērnu vispār vairs nesaprot, jo bērnam ir pavisam citāda dvēsele nekā pieaugušajam šodien, kas ir caurintelektualizēta. Mums vispirms atkal ir jāatrod pieslēgumu bērna dabai. Un tur runa ir par to, lai patiešām cauraustos ar ko tādu, ka bērna pirmajā dzīves posmā līdz pat zobu maiņai visai bērna uzvedībai ir miesiski–religiska iezīme; ka tad visai bērna uzvedībai no zobu maiņas līdz dzimumbriedumam piemīt tāda dvēseles dzīve, kas ir vērsta uz tēlaino un kas attiecībā uz savu tēlainumu, uz zināmu mākslinieciski–estētisko savukārt arī šī dzīves perioda laikā daudzveidīgi mainās.

Kad cilvēks tad ir nonācis līdz dzimumbriedumam, tad tas, kas ir darbojies valodā, austrālais ķermenis viņā kļūst brīvs, brīvi darbīgs. Pirms tam viņam tas, kas darbojas valodā, bija iekšēji nepieciešams miesas organizācijai. Tas, kas darbojas valodā, kas darbojas arī daudzkā citā, kas darbojas jebkurā formēšanā, plastiskajās un muzikālajās formās, tas tagad kļūst brīvs. To cilvēks tad sākot ar dzimumbriedumu mācās pielietot domāšanā; tikai tad viņš kļūst intelektualizējoša, loģiska būtne.

Un var taču redzēt, kā tas, kas atplaiksni un caurstrāvo, un caurviļņo runāšanu, izdara vēl pēdējo izrāvienu iekšā ķermenī un tad kļūst brīvs. Palūkojoties uz zēniem, paklausieties viņos, kā šajā vecumā pārmainās valoda dzimumbrieduma dēļ. Tas ir tāpat kā pārveidošanās līdz ar zobu maiņu ap septiņu gadu vecumu. Tur ir vēl pēdējais izrāviens, ko izdara austrālais ķermenis iekšā ķermenī, kurš tāpat to, kas atplaiksni un darbojas runā, dara ķermenī, kad balseņi sāk runāt no cita runas apakšstāva. Meitenēm atbilstoši tas arī ir tā, tikai citā veidā, nevis caur balseņiem, bet gan caur citiem orgāniem. Tad cilvēks ir kļuvis dzimumnobriedis.

Tad viņš ieiet tajā dzīves vecumā, kur noteicošs, izšķirošs viņam ir nevis tas, kas izstāro visā ķermenī no nervu–maņu sistēmas, bet gan noteicoša viņam tagad kļūst kustību sistēma, gribas sistēma, kas intīmi ir saistīta ar vielmaiņas sistēmu. Vielmaiņa izdzīvo sevi kustībās. Un tagad mēs arī patoloģijās varam redzēt, kā pieaugušajiem slimības izstāro galvenokārt no vielmaiņas sistēmas – pat migrēna ir vielmaiņas slimība – kā slimības vairs neizstāro no galvas, kamēr bērnam viss izstāro no galvas. Ir vienalga, kur dabū slimību, bet ir jāzina, no kurienes slimība izstāro.

Bet skolas vecumā ritmiskā sistēma ir īpaši angažēta; tur izlīdzinās viss, kas dzīvo starp nervu–maņu sistēmu un vielmaiņas–kustību sistēmu: tas, kas darbojas caur kustību, kur nemitīgi notiek sadegšanas procesi, kas atkal tiek izlīdzināti caur vielmaiņu; tad tas, kas pakāpeniski nogatavojas vielmaiņā, lai pārietu asinīs, pieņemtu asinsrites formu – un kā tas satiekas ar elpošanas procesu, kurš ir ritmisks, lai tikai tad atkal iedarbotos uz nervu–maņu procesu. Mums ir šie divi cilvēka dabas poli: *nervu–maņu sistēma* no vienas puses, *vielmaiņas–kustību sistēma* no otras puses, starp tām ir *ritmiskā sistēma*.

Un redziet, uz šo ritmisko sistēmu mums ir jāskatās īpaši, kad mums cilvēka dzīves gaitā ir laiks starp zobu maiņu un dzimumbriedumu. Tur izpaužas ritmiskā sistēma – un šī ritmiskā sistēma ir pats veselīgākais cilvēkā. To var padarīt slimu tikai no ārienes, ja nu tiešām grib to saslimdināt!

Šajā ziņā mūsdienu novērošanas veids atkal dod pavisam aplamus priekšstatus. Padomājiet vien, ka šodien atkal zinātniski secina – ar ko nav domāts teikt kaut ko pret zinātni, zināmā veidā tas ir gluži pareizi, es uzsveru to vienmēr atkal, citādi jūs viegli varētu teikt: te tiek izsmieta zinātne. Itin nemaz nav domāts izsmiet zinātni, tā pilnībā



tiek atzīta – tāpat zinātne nosaka noguruma koeficientus. Tiek noteikts, cik daudz bērns nogurst no vingrošanas, cik stipri bērns nogurst no rēķināšanas un tā tālāk. Tas ir labi, uzslavas cienīgi, ka to nosaka, bet pēc tā nevar ierīkot mācības. Stundu plānu nevar stādīt pēc tā, cik daudz bērns nogurst, jo uzdevums ir pavisam cits: proti, ir jāiedarbojas uz to sistēmu, kura vispār nenogurst visu dzīvi. Nogurt īstenībā var tikai vielmaiņas–kustību sistēma. Tā nogurst un pārnes savu nogurumu uz citām sistēmām. Bet vai var nogurt ritmiskā sistēma? Nē, tā nevar nogurt, jo ja sirds nepukstētu visu dzīvi bez pārtraukuma, nepagurstot, bez jebkāda paguruma, ja elpošana nenotiktu visu dzīvi, nepagurstot, bez jebkāda paguruma, tad mēs nevarētu palikt dzīvi. Ritmiskā sistēma nenogurst.

Ja mēs pārāk ar kaut ko nogurdinām savus skolēnus, tad tas tikai pierāda, ka mēs pareizajā dzīves vecumā, starp 7. un 14. gadu, pārāk maz vērsamies pie ritmiskās sistēmas, kura pilnībā dzīvo tēlainajā un ir tēlainā izpausme. Ja jūs rēķināšanas stundas, rakstīšanas stundas neizveidojat tēlaini, tad bērni nogurst. Ja jūs esat spējīgi ar iekšēju svaigumu, možumu momentā bērnam likt rasties tēlainajam, tad jūs bērnu itin nemaz nenogurdināt. Viņš tad nogurst tikai no tā, kas ir kustību sistēmā, dēļ tā veida, kā spiež krēsls, uz kura viņš sēž, varbūt no neveiksmīgi izvēlētas rakstāmspalvas, ar kuru viņš raksta, un tā tālāk. Runa nav par to, kā mums iepriekš būtu jāliek lietā kāda psiholoģiska pedagoģija, lai zinātu, cik ilgi bērns drīkst rēķināt, lai pārāk stipri nenogurtu, bet gan runa ir par to, kā mums pareizi pielāgot ritmiskajai sistēmai dažādos skolas priekšmetus; kā mums no cilvēka būtības izziņas to, ko mums būtu jāiemāca bērnam, patiešām arī iedot.

Un tieši tam mums ir jāzina, kā cilvēks īstenībā intelektuālajai dzīvei, īstenajai saprašanai, pamostas tikai līdz ar dzimumbriedumu, kā tam ir jābūt personiski priekšzīmīgai iedarbībai, kam ir jāiestājas starp zobu maiņu un dzimumbriedumu, ko mācošais, audzinošais attīsta savai jaunatnei. Tādēļ tā pedagoģija, kas izriet no patiesas cilvēka izziņas, tik stipri ir uzskatu pedagoģija, pedagoģija, kam galvenokārt ir jāiedarbojas uz skolotāja uzskatiem, noskaņojumu. Nedaudz ekstrēmi sakot, gribētos teikt: bērni ir pareizi, bet pieaugušie tik maz ir pareizi! Mums patiešām ir nepieciešams tas, ko es teicu jau pirmās lekcijas nobeigumā: mums itin nemaz nav vajadzīga pļāpāšana apkārt, kā mums būtu jāapietas ar bērniem, bet gan pirmām kārtām mums ir vajadzīga izziņa, kā mums pašiem būtu jāizturas kā skolotājiem un audzinātājiem. Mums ir vajadzīga sirds. Bet ne tikai tā, ka mēs teiktu: mums nevajadzētu strādāt ar saprātu, bet gan ar bērna sirdi, pedagoģiski un didaktiski, bet gan mums tieši ir vajadzīgs – es gribētu to uzsvērt vēlreiz – mums ir vajadzīga sirds pedagoģijai pašai.

## CETURTĀ LEKCIJA

Dornaha, 1923.gada 18.aprīlis

Spēles nozīme atdarināšanā. Spēles pārveidošanās darbā. Rakstīšana no gleznojošās zīmēšanas. Par lasītmācīšanas metodiku. Par valodu. Patskaņi un līdzskaņi. Lielie dzīves posmi un devītais dzīves gads. Es un apkārtējā pasaule. Pirmās dabaszinību mācības. Augu mācībai ir jāsākas ar visas Zemes būtības apskatu. Dzīvnieku valstības kā izplesta cilvēka apskats.

Iepriekšējos apskatos es mēģināju dot ievadu tajā, kas te tiek saukts par cilvēka izziņu. Dažas lietas, kuru vēl pietrūkst, vēl izrietēs no turpmākajiem apskatiem. Un es teicu, ka šī cilvēka izziņa ir tāda, kas neved tikai teorijā, bet gan var kļūt par cilvēka instinktu, protams, dvēselisku, garīgu instinktu, tā ka tas patiešām tad ievada arī dzīvīgā

audzināšanas un mācīšanas praksē. Dabiski, ka ir jāņem vērā, ka lekcijās zināmā mērā var tikt norādīts tikai uz vienu to žestu veidu, par ko tad šī cilvēka izziņa kļūst mācīšanas un audzināšanas praksei. Bet tādēļ, ka šīs lietas ir mērķētas tieši uz praksi, te ir jārunā ieskicējošā veidā daudz vairāk, nekā tas mūsdienās ir iecienīts. Vismaz mūsdienās tā īsti neapzinās, cik ļoti tas, ko var attēlot vārdos, vispār paliek tikai sava veida mājiens, sava veida norāde uz to, kas tad dzīvē ir daudz daudzpusīgāks, nekā to var norādīt vārdos.

Ja mēs ņemam vērā, ka bērns būtiskajā ir atdarinoša būtne, kā bērns zināmā mērā ir dvēselisks maņu orgāns, kurš atdodas savai apkārtni miesiski–religiskā veidā, tad šajā dzīves posmā, tātad līdz zobu maiņai, būtiskajā būs jāskatās uz to, lai viss bērna apkārtne patiešām iedarbotos tā, lai bērns to jēgai atbilstoši varētu uzņemt un pārstrādāt. Tādēļ pirmām kārtām būs jāskatās arī uz to, lai bērns līdz ar to, ko viņš jēgpilni apgūst no savas apkārtnes, vienmēr dvēseliski–garīgi līdzapgūtu morālo; tā lai mums bērnam, kurš tuvojas zobu maiņas vecumam, faktiski jau attiecībā uz dzīves svarīgākajiem impulsiem viss būtu sagatavots.

Tātad, kad bērnu apmēram zobu maiņas laikā aizved uz skolu, tad mūsu priekšā ir nevis balta, bet gan jau daudz aprakstīta lapa. Un mēs tieši šajos vairāk pedagoģiski–didaktiskajos apskatos, kuri mums tagad jāveic, ir jāskatās uz to, kā bērnam laikā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu nevar tikt ienests kaut kas sākotnējs, pirmatnējs, bet gan kā visur ir jātiek izzinātiem impulsiem, kas ir tikuši ienesti bērnam viņa pirmajos septiņos dzīves gados, un kā mums ir jādod tiem to virzienu, kuru tad no cilvēka prasa viņa vēlākā dzīve. Tādēļ tik nozīmīgi būs tas, lai tieši mācošais un audzinošais spētu smalki jūtošā veidā ieskatīties visās bērna dzīves izpausmēs. Jo šajās dzīves izpausmēs jau slēpjas ļoti daudz, kad viņš bērnus saņem skolā. Un viņam šīs dzīves izpausmes tad ir jāvada un jāvirza; viņam nav vienkārši jānoliek priekšā: tas ir pareizi, tas ir nepareizi, tev ir jādara to un tev ir jādara to; bet gan viņa uzdevums ir izzināt bērnus un vadīt tālāk viņu dzīves tieksmes.

Dabiski, ka tagad rodas tas jautājums, ko mēs valdorfskolā nevarējām praktiski pārbaudīt tajā veidā, kas ir darāms bērna vecumā no zobu maiņas līdz dzimumbriedumam. Pirmais laiks līdz zobu maiņai, sākot no dzimšanas, noteikti ir vissvarīgākais audzināšanas darbs; tikai tā kā mums jau bija vislielākās grūtības izveidot iestādi, kas ir domāta bērniem, kuri ir sasnieguši obligāto skolas vecumu, tad par bērnodārzu mēs pagaidām pat nevaram domāt – mums katru gadu ir jāpievieno jaunu klasi pie vecāko bērnu klasēm; mēs valdorfskolā iesākām ar astoņām klasēm – mēs pagaidām nevaram pat domāt par to, lai ierīkotu bērnodārzu vai ko tamlīdzīgu kā sagatavošanas pakāpi pamatskolai. Tie cilvēki, kuri par šādām lietām domā pavirši, virspusēji, pieturas pie viedokļa, ka šādu bērnodārzu būtu vienkārši jāierīko, tad varētu iet vaļā. Bet tāda tā lieta nav. Kas tam ir nepieciešams, tā ir ārkārtīgi izsmeļoši izveidota līdz visām detaļām pedagoģija un didaktika arī bērnodārzam. Un ziedoties tam nav iespējams, kamēr katru gadu valdorfskolai būs jāpievieno jaunu klasi.

Nopietnību, kas šodien ir sasaistīta ar tā saucamo reformu kustību, to diemžēl pareizajā veidā uztver tikai ļoti nedaudzi cilvēki. Jo diletantu reformu kustības jau galvenokārt pastāv tajā, ka viņi uzstāda prasības, prasības, kuras uzstādīt var ļoti viegli; nav nekā vieglāka mūsdienās, tur taču visi cilvēki ir ļoti gudri – es to nemaz nedomāju ironiski, bet gan nopietni – kā uzstādīt prasības. Jā, uzstādīt nevainojamu skolu reformu kā programmu, tam mūsdienās ir nepieciešams tikai, lai no mūsu civilizācijas, kas taču vai plīst no gudrības, saprātīguma, atrastos vienpadsmit, divpadsmit cilvēki, arī trīs, četri jau būtu pietiekami saprātīgi, kuri tad uzstādītu prasības, kam vajadzētu notikt: pirmkārt, otrkārt, treškārt un tā tālāk. Tur rastos kaut kas ārkārtīgi saprātīgs, gudrs, par to es nešaubos. Abstraktās programmas, kas visur tiek uzstādītas, ir ārkārtīgi saprātīgas.

Proti, mūsdienās, jo cilvēki ir tik intelektuāli, šajā veidā radīt ārkārtīgi ļoti labas lietas – es domāju abstrakti ārēji labas lietas. Bet tam, kurš spriež par lietām no dzīves un nevis no intelektuālās domāšanas viedokļa, tas viss izskatās tā, it kā kādi cilvēki pārdomātu, ko var dot kārtīga krāsns istabā. Tur, dabiski, viņi varēs uzskaitīt veselu virkni kategorisku imperatīvu, ko krāsniņ būtu jāveic: tai ir jāsasilda istaba, tā nedrīkst dūmot un tā tālāk. Paragrāfi nr.1, 2 un 3 var būt ļoti skaisti, bet kad nu to visu zina: krāsniņ ir jābūt siltai, krāsns nedrīkst dūmot un tā tālāk, tad taču vēl nevar iemācīties iekurināt krāsni; tam ir jābūt citām lietām. Un atkarībā no istabas un varbūt vēl atkarībā no citām lietām varbūt pat vispār nebūs iespējams nevainojamā veidā izpildīt visas šīs prasības, kuras var tikt uzstādītas ļoti saprātīgi. Un tādas vairumā gadījumu ir programmas, kas šodien rodas reformu kustībā; tās ir apmēram tikpat abstraktas kā tas, ko es teicu par krāsni. Tādēļ tās itin nemaz nav jāapkaro, tās bez šaubām satur daudz pareiza, bet kaut kas cits kā ideāli pareizas prasības skolai ir prakse reālā skolā. Tur nav darīšana ar kaut ko, kam vajadzētu būt, bet gan tur ir darīšana ar noteiktu skaitu bērnu; tur ir darīšana ar noteiktu skaitu – atļaujiet man pieminēt arī to, jo tas skar apskatu – ar noteiktu skaitu tik un tik apdāvinātu skolotāju. Ar visu to nākas rēķināties. Abstrakti tādu reformu programmu var uzstādīt; konkrētajā ir tikai noteikts skaits noteikti apdāvinātu skolotāju, kuriem iespējams pat nav nekādu iespēju noteikti arī izpildīt šīs abstraktās prasības.

Šo radikālo atšķirību starp dzīvi un intelektuālismu, to mūsu tagadne pavisam noteikta iemesla dēļ neapjēdz. Tā neapjēdz to tādēļ, ka mūsu tagadne patiešām ir pieradusi intelektuālo vispār vairs nejust, un vismazāk jau just to tur, kur tas uzdarbojas visintensīvāk. Tas, kurš šodien tiešām zina, cik liela ir atšķirība starp teoriju un praksi, tas atrod visdrausmīgākās, visnepraktiskākās teorijas mūsdienu ekonomiskajā dzīvē. Ekonomiskās dzīves mūsdienu struktūra īstenībā ir ierīkota tik teorētiski, cik vien iespējams. Tikai cilvēki, kuri darbojas ekonomiskajā dzīvē, ķeras pie tās visai robusti; viņi izpleš elkoņus un bieži dabū cauri savas teorētiskās lietas ar brutalitāti. Tad tas iet tieši tik ilgi, kamēr veikali bankrotē. Tur var būt intelektuāls. Bet tur, kur dzīve sāk būt īsta dzīve, kur kādam kaut kas tiek sniegts, kā tas ir skolā, attiecībā pret to nevar tā vienkārši ķerties klāt, bet gan tur ir doti impulsi, kam ir jātiec attīstītiem tālāk, tur nepalīdz pat visskaistākās teorijas, ja nevar tikt praktiski radīts no patiešām visindividuālākās cilvēka izziņas. Tādēļ tādas galvas, kas ir tik piebāztas ar visām iespējamām teorētiskajām pedagoģiskajām zināšanām, patiešām ir vismazāk derīgas praktiskai mācīšanai skolā. Daudz noderīgāki te īstenībā vēl ir instinktu cilvēki, kuri paši no sevis, no dabiskas mīlestības spēj izprast bērnus. Bet mūsdienās instinkti vairs nav tik droši, lai, ja šie instinkti tiek likti lietā bez gara vadības, ar šiem instinktiem tālu varētu tikt. Cilvēka dzīve mūsdienās ir kļuvusi komplicēta, un instinktu dzīve prasa vienkāršu dzīvi, tādu cilvēka dzīvi, kas sniedzas lejā gandrīz līdz dzīvnieku dzīves vienkāršībai. Tam visam ir jātiec ņemtām vērā un tikai varēs pareizā veidā paskatīties uz visu to, kas te tiek rosināta kā patiešām praktiska domāta pedagoģija un didaktika.

Šajā ziņā audzināšanas sistēma taču ir gājusi līdz pakāpeniskajai materiālisma ienākšanai mūsu modernajā civilizācijā. Tas it īpaši parādās tajā, ka tieši vecumam līdz zobu maiņai, kas faktiski ir vissvarīgākais cilvēka dzīvē, daudzkārt tiek ieviestas mehāniskas metodes organisku metožu vietā. Bet ir jābūt skaidram: bērns līdz zobu maiņai ir ierīkots tā, lai atdarinātu. Tas, ko prasa vēlākās dzīves nopietnība un ko vēlākās dzīves nopietnība ir ieaudusi darbā, tas bērnam, kā es to pieminēju jau vakar, tiek nodarbināts kā spēle, bet šīs spēles iesākumā bērnam ir pilna nopietnība. Un atšķirība starp bērna spēlēšanos un darba dzīvi ir tikai tajā, ka darba dzīvē vispirms ir jāskatās uz iekļaušanos pasaules ārējā lietderībā, ka tur mums ir jārikojas atbilstoši pasaules ārējam lietderīgumam. Un bērns grib to, ko viņš pārveido ar savu darbošanos, attīstīt no savas

paša dabas, no savas cilvēka dzīves. Spēle iedarbojas no iekšienes uz āru; darbs iedarbojas no ārienes uz iekšu. Tieši tajā ir pamatskolas ārkārtīgi nozīmīgais uzdevums, ka spēle pakāpeniski tiek pārvadīta darbā. Un ja var praktiski atbildēt uz lielo jautājumu: kā spēle tiek pārvērsta darbā?, tad īstenībā ir atbildēts uz pamatskolas audzināšanas pamatjautājumu.

Bet bērns spēlējas atdarinot un grib spēlēties atdarinot. Tā kā ar īstu, patiesu cilvēka izziņu nav notikusi iejušanās bērna dzīves vecumā, tad no pieaugušo intelektuāliem apsvērumiem ir izdomātas dažādas spēlītes bērniem bērnudārzā, bet īstenībā tās ir pieaugušo izdomātas. Kamēr bērni grib atdarināt pieaugušo darbu, tiek daudzējādi izdomāta nūjiņu likšana, vai kā nu tamlīdzīgas lietas nosauc, kā īpašas lietas bērniem, ko viņiem tad vajadzētu darīt, un ar ko viņi tad pilnīgi tiek atvirzīti no tā, kas dzīvīgi plūst no viņiem pašiem un kas tikai grib atdarināt pieaugušo darbu. No tā viņi tiek izrauti un ar visdažādākajiem mehāniskiem izdomājumiem bērni tiek ievesti darbībā, kas nav atbilstoša bērna vecumam. It īpaši 19.gadsimts ir bijis izdomas bagāts visvisādu iespējamo bērnu darbu izdomāšanā bērnudārziem, ko īstenībā bērniem nevajadzētu ļaut darīt. Jo bērnudārzā īstenībā varētu būt svarīgi tikai tas, lai bērns piemērotos tiem dažiem cilvēkiem, kuri vada bērnudārzu, lai šie cilvēki uzvestos dabiski un lai bērns gūtu ierosmes atdarināt to, ko šie pāris cilvēki dara – lai nebūtu īpaši jāiet no viena bērna pie otra un jārāda priekšā: tev ir jādara to vai to. Jo tam viņš vēl negrib sekot, par ko bērnam saka: to tev ir jādara. Viņš grib atdarināt to, ko dara pieaugušais. Tā bērnudārzu uzdevums tieši ir to, kas ir dzīves darbi, ienest tādās formās, lai bērna darbībā tas varētu ieplūst spēlē. Ir dzīvi, dzīves darbus jāpārvada bērnudārza darbos. Nav jāizdomā lietas, kuras dzīvē reizēm parādās tikai izņēmuma gadījumos un kas īstenībā tiek pareizi apgūtas tikai tad, ja vēlākajā dzīvē pie tā, kas ir normālā veidā apgūts, tās tikai ir jāpiemācās klāt. Tā, piemēram, var redzēt, kā bērniem tiek mācīts papīra lapās izdarīt iegriezumus, tad izvērt tur cauri visādas sarkanās un zilās, un dzeltenās strēmeles, tā ka iznāk kaut kas saausts no krāsainiem papīriem. Ko ar to sasniedz, tas ir, ka bērns ar mehānizētu darbību tiek atturēts no tā, lai iekļautos normālā dzīves darbībā. Jo to, ko tur ir jādara tieši ar pirkstiem, to dara normāli, liekot primitīvā veidā veikt kaut kādus šūšanas vai lāpīšanas darbus. Lietām, ko bērnam ir jādara, ir jātiek ņemtām tieši no dzīves; tās nedrīkst būt izgudrotas no pieaugušo intelektuālās kultūras. Kas bērnudārzā ir galvenais, tas ir, ka bērnam ir jāatdarina dzīvi.

Šis darbs, izveidot dzīvi tā, lai bērna priekšā pareizā veidā izpildītu to, kas dzīvē ir lietderīgs, kas bērnam ir piemērots gribai nodarbināt paša organismu, tas ir liels darbs, ārkārtīgi nozīmīgs pedagogisks darbs. Darbs izdomāt, izgudrot nūjiņu likšanu vai šādu papīra pīšanu, tas ir viegli paveicams. Bet darbs, lai mūsu komplicēto dzīvi tiešām izveidotu tā, kā bērns pats to jau dara, kad puika spēlējas ar lāpstu vai tamlīdzīgi un kad meitene spēlējas ar lelli – pareizi pārceļ cilvēku darbošanos bērna spēlē, un atklāt to arī viskomplicētākajām dzīves darbībām: tas ir tas, kas ir jāpaveic, un tas ir ilgs darbs, kam mūsdienās gandrīz vēl nav nekādas iestrādes. Jo ir jābūt skaidrībā par to, ka šajā atdarināšanā, šajā jēgpilnajā bērna nodarbināšanā ir ietverts arī morālais un garīgais un ir ietverti arī mākslinieciskie uzskati, bet pavisam subjektīvi, pavisam vēl bērnam. Ja jūs bērnam iedodat kādu lakatu vai lupatiņu un sasienat to tā, ka augšā ir galva, apakšā divas kājas, tad jūs esat viņam uztaisījuši klaunu vai lelli. Jūs tad varat vēl ar tintes plankumiņiem iezīmēt acis un degunu, un muti, vai labāk ļaut to izdarīt bērnam pašam, un redzēsiet: veselīgam bērnam par šo lelli būs liels prieks. Jo tad viņš var to, kam lellei vēl vajadzētu būt, papildināt ar tēlaini atdarinošu dvēseles darbību. Ir daudz labāk, ja jūs uztaisāt bērnam lelli no audekla lupatiņas, nekā ja jūs viņam iedodat kādu skaistu lelli, kam vēl iespējams ar visneiespējamāko krāsu ir iekrāsoti vaigi, kas ir skaisti apgērbta, kas pat, kad to apgulda, var aizvērt acis un tamlīdzīgi. Ko jūs darāt, kad

iedodat bērnam šādu lelli? Jūs kavējat viņu attīstīt savu dvēseles darbību; jo viņam savu dvēseles darbību, šo brīnumaini maigo, mostošos fantāziju visur ir jānosprosto, lai apskatītu šo jau pilnīgi noteikto, skaisti izveidoto lietiņu. Jūs pilnīgi nošķirat bērnu no dzīves, jo atturat viņa paša darbību. Tas ir tas, kam būtu jāpievērš uzmanību, īpaši ar bērnu vecumā līdz zobu maiņai.

Un kad nu bērns atnāk uz skolu, tad var redzēt, ka bērnam visvairāk opozīcijas ir pret lasīšanu un rakstīšanu, kā es to jau teicu vakar. Jo, vai nav tiesa, te ir vīrietis: viņam melni vai blondi mati, viņam ir piere, deguns, acis, ir kājas; viņš iet, ņem, kaut ko saka, viņam ir vienas vai otras domas – tas ir tēvs. Bet tagad bērnam šo zīmi – VATER (TĒVS) – būtu jāuzskata par tēvu. Nav itin nekāda iemesla, lai bērns to uzskatītu par tēvu. Tam ne vismazākā iemesla. Bērns nes līdzīgu veidojošo spēku, kas grib tikt ārā no viņa organisma, ar kuriem viņš iekšēji ir ticis līdz brīnumainajam galvas smadzeņu veidojumam un tam, kas tur vēl pievienojas nervu sistēmā; ar tiem viņš ir ticis līdz šai brīnumainajai otro zobu izveidošanai. Cilvēkam vajadzētu kļūt pieticīgam un pajautāt sev, ko visu viņam būtu jāsaprot, ja viņam uz pirmo zobu pamata būtu jāizveido otrs zobus ar savu paša mākslu; kāda neapzināta gudrība tajā visā valda! Šai neapzinātajai gudrībai veidojošajos spēkos bērns bija atdevies. Bērns dzīvo telpā un laikā – un tagad ir jāvada bērnu uz nozīmēm, kas parādās lasīšanā un rakstīšanā. Bērnu nav vienkārši jāvada uz to, ko šajā ziņā ir izveidojusi vēlīnā kultūra, bērnu ir jāvada uz to, ko grib viņš pats no savas gudrības. Viņu ir tā jāievada lasīšanā un rakstīšanā, lai viņa veidojošie spēki, kas līdz 7.gadam ir strādājuši viņā pašā, bet kas tagad kļūst brīvi un kļūst par ārēju dvēselisku darbību, lai tieši šie veidojošie spēki tiktu nodarbināti.

Ja jūs bērnam iesākumā nerakstāt burtus vai pat vārdus, bet gan arī no viņa dvēselē eksistējošajiem veidojošajiem spēkiem zīmējat to, kas te izskatās šādi,

tad redzēsiet, ka tas bērnam vēl atgādina kaut ko, kas patiešām pastāv, ko viņš jau ir aptvēris ar saviem veidojošajiem spēkiem. Bērns jums teiks: tā ir mute! Un tagad jūs varat bērnu pamazītēm vadīt uz to, ka sakāt: pasaki mmmute; tad neizrunā beigas. Jūs vadāt bērnu uz to, lai viņš pamazām teiktu mmm... Un tagad sakiet viņam: tagad uzzīmēsim to, ko tu tur darīji. Mēs kaut ko neizrunājām, izlaidām:

To mēs tagad varam uzzīmēt. Un tagad uztaisīsim to vienkāršāk:

Tā tur iznāca M.

Vai arī mēs uzzīmējam bērnam kaut ko tādu (tas tiek zīmēts uz tāfeles). Bērns teiks: Fisch...(zivs). Tad jāpāriet pie tā, lai tiktu pateikts F. Tagad uztaisām to vienkāršāk, šo zivi! Mēs visur abstraktos tā saucamos burtus iegūstam no bildēm.

Te nav nepieciešams, lai mēs vienmēr to darītu tikai vēsturiski pareizi, kā no bilžu raksta, hieroglifiem patiešām šādā veidā ir radusies mūsu šodienas rakstība. Tas nemaz nav nepieciešams, mums nav te jānodarbojas ar kultūrvēsturisku pedagoģiju. Mums tikai pašiem ir jāiejūtas, nedaudz fantāzijas spārnotiem, tad mēs jebkurā valodā varēsim atrast iespējas, kā, sākot no raksturīgiem vārdiem, ko mēs varam pārveidot bildē, un tad tikai no tā iegūt burtus. Tā mēs vēršamies pie tā, ko bērns grib tieši zobu maiņas vecumā un vēl tieši pēc tam. Un jau no tā izriet, ka vispirms ir jāsāk ar zīmējošo gleznošanu un gleznojošo zīmēšanu – jo bērnam ir labi, ja viņš tūdaļ var likt lietā krāsas, viņš taču dzīvo krāsā, to zina katrs, kurš pazīst bērnus – ja no gleznojošās zīmēšanas pāriet pie rakstīšanas, un tikai no rakstīšanas iegūst lasīšanu. Jo rakstīšana ir visa cilvēka darbība. Tur ir jāskatās uz roku, tur ir jāiekļaujas, kaut arī smalkā veidā, visam ķermenim, tajā piedalās viss cilvēks. Tajā vēl ir kaut kas konkrēts, rakstīšanā, kas tiek iegūta no gleznojošās zīmēšanas. Lasīšana, tur jau ir tikai jāsēž klāt, tur jau cilvēks ir īsts lēnulis, tur sasprindzinās tikai viena daļa no cilvēka, galva. Lasīšana jau ir kļuvusi abstrakta. To pamazām un pakāpeniski kā daļēju parādību ir jāattīsta no visa veselā.

Šajās lietās mūsdienās ir ārkārtīgi grūti tīri dabiskajā noturēties pret tagadnes aizspriedumiem. Jo, ja iesāk bērnus mācīt šādā pilnīgi dabiskā veidā, tad viņi iemācās lasīt nedaudz vēlāk, nekā tas šodien tiek pieprasīts. Ja bērni tad no šādas skolas pāriet uz citu skolu, tad viņi vēl neprot tik daudz, cik bērni šajā citā skolā. Jā, bet galvenais taču vispār nav tas, kādi priekšstati šajā materiālistiskajā kultūras laikmetā ir izveidoti par to, kas bērnam astoņos gados būtu jāprot. Bet gan galvenais ir tas, ka tas varbūt vispār nav labi bērnam, ja viņš pārāk agri iemācās lasīt. Jo tad savukārt kaut kas tiek nosprostots vēlākajai dzīvei, ja bērns pārāk agri iemācās lasīt. Ja bērns pārāk agri iemācās lasīt, tad viņš pārāk agri tiek ievadīts abstraktumā. Un jūs padarītu laimīgus neskaitāmus vēlākos sklerotiskus, ja viņiem kā bērniem pārāk agri neiemācītu lasīt. Jo šī visa organisma nocietināšanās – es to tā populāri nosaucu – kas vēlāk parādās visdaudzveidīgākajās sklerozes formās, tās var izsekot atpakaļ līdz aplamam veidam, kā tiek mācīta lasīšana. Dabiski, ka šīs lietas ceļas vēl arī no daudzām citām lietām, bet par to jau ir runa, ka ir šīs lietas, ka dabiskajam atbilstoša mācīšana dvēseliski–garīgi visur higiēniski iedarbojas uz miesisko. Ja jūs aptverat, kā vajadzētu veidot mācības un audzināšanu, tad tajā pašā laikā jūs aptverat, kā jūs bērnam dodat labāko veselību visai dzīvei. Un jūs varat būt pilnīgi droši: ja mūsdienu skolās valdītu veselīgākas metodes, tad viens otrs no vīriešu dzimuma nestaigātu tik agri apkārt plikpaurains, kā tas tik bieži ir redzams!

Šīs lietas, kas tieši balstās tajā, ka dvēseliski–garīgo visur saskata turpinām darboties miesiski–fiziskajā, tieši no materiālistiskā viedokļa daudz par maz tiek ņemtas vērā. Un es gribētu to uzsvērt vienmēr atkal: materiālisma traģika ir tajā, ka tas vairs vispār neko nezina par materiālajām norisēm, bet gan apskata tās tikai ārēji; ka tas vispār vairs nezina, kā morālais pāriet fiziskajā. Šodien jau pierod ar to veidu, kā zinātne apietas ar cilvēku – gandrīz varētu teikt, ļaunprātīgi izmanto – pie pavisam aplamiem priekšstatiem. Padomājiet: ja jūs šodien atverat fizioloģijas vai anatomijas grāmatas, tad tur ir zināmi zīmējumi: tiek uzzīmēta kaulu sistēma, tiek uzzīmēta nervu sistēma, tiek uzzīmēta asinsrites sistēma. Tas iedarbojas ļoti suģestīvi; rodas priekšstats, ka tur tiešām būtu attēlots cilvēks, visu tā uzzīmējot. Bet tas ir augstākais 10 procenti no tā, jo 90 procenti no cilvēka taču ir šķidrums. Cilvēks taču sastāv no 90 procentiem šķidruma, kas viņā nemitīgi fluktuē, ko ar tādām noteiktām kontūrām nemaz nevar uzzīmēt. Nu, jūs teiksiet: fiziologi to zina! Protams, bet tas paliek fizioloģijā, tas nepāriet dzīves praksē, jo jau šie zīmējumi suģestīvi vada uz citu pusi. Bet ko apzinās

vēl mazāk, tas ir, ka mēs esam ne tikai – tā ir vismazākā daļa – cieti cilvēki, ka mēs lielākoties esam šķidrums cilvēki, bet ka mēs arī katrā mirklī esam arī gaisa cilvēki. Gaisa ārpusē nākamajā mirklī jau ir mūsos iekšā, gaisa mūsos nākamajā mirklī jau ir ārā. Es esmu daļa no visa apkārtējā gaisa. Tas nepārtraukti fluktuē manī. Un kur vēl siltuma stāvokļi! Īstenībā mums cilvēkā būtu jāatšķir cieto cilvēku, šķidrums cilvēku, gaisa cilvēku, siltuma cilvēku – tas var vēl turpināties, bet pagaidām ierobežosimies ar šo.

Ka par šīm lietām ir pilnīgi nejēdzīgi, aplami uzskati, tas tad parādās sekojošajā. Ja tas patiešām būtu tā, kā tas tiek uzzīmēts kā kaulu sistēma, nervu sistēma un tā tālāk, kur viss vienkārši tiek pārveidots tādā zīmējumā, kur pastāvīgi tiek mēģināts iztēloties cilvēku kā tikai cietu organismu – ja tas viss tā būtu, tad nebūtu nekāds brīnums, ka morālais, dvēseliskā dzīve šajos cietajos kaulos, šajā sastingušajā asinsritē netiek iekšā: tam taču nav ar to nekāda sakara. Bet ja jūs sākat cilvēku iztēloties patiešām arī kā šķidrums cilvēku, kā gaisa cilvēku, beidzot kā siltuma cilvēku, tad jums ir tāds smalks aģents, smalks stāvoklis – piemēram, siltuma stāvokļos – un tad jūs atklāsi, kā fiziskajās siltuma norisēs pilnībā var norisināties cilvēka morālā konstitūcija. Ja jūs stādāties priekšā realitāti, tad jūs nonākat pie šīs fiziskā un morālā vienotības. Un to ir jāiztēlojas, ja grib apieties ar cilvēku viņa attīstībā – to caurcaurēm ir jāiztēlojas.

Tā tad patiešām galvenais ir, lai mēs spētu paraudzīties uz cilvēku, lai mēs no pavisam cita fizioloģiski–psiholoģiska pamata atrastu ceļu uz cilvēku, un tad no tā izriet, kā ar šo cilvēku būtu jāapietas. Citādi viņš attīsta iekšēju opozīciju pret to, ko viņam īstenībā vajadzētu mācīties, kamēr būtu jātiecas, lai viņš pats ieaugtu tajā, ko viņam vajadzētu mācīties. Un pašam tajā ieaugot, viņš arī pašsaprotami sāk iemīļot to, ko ir jāmācās. Bet viņš var iemīļot to tikai tādējādi, ka ieaug šajā lietā no saviem pašā būtības spēkiem.

Visvairāk kaitē – un tieši šajā vecumā ap 7., 8., 9.gadu – visvairāk kaitē tās vienpusīgās ilūzijas, šīs fiksās idejas, kādas rodas: šim vai tam vajadzētu notikt tā vai tā. Piemēram, ārkārtīgi lepojas ar to, ka 19.gadsimta laikā, bet jau to sagatavojot 18.gadsimtā, senā burtošanas metode lasīt mācīšanā ir pārgājusi skaņu metodē un tad normālu vārdu metodē. Un tā kā ļaudis šodien kaunas kaut kā vēl respektēt senāko, veco, tad mūsdienās vairs nevar atrast gandrīz nevienu cilvēku, kurš dedzīgi iestātos par senāko burtošanas metodi. Tas būtu dumjš cilvēks pēc tagadnes uzskata, tas taču tā nevar būt – tāpat neviens vairs nedrīkst sajūsmināties par seno burtošanas metodi. Tiek taču pielietotas skaņu metode, bet arī normālo vārdu metode. Ļoti lepojas ar šo skaņu metodi, kur bērnam tiek iemācīts skaņu raksturs. Bērns nemācās: tas ir P vai tas ir N, vai tas ir R, bet gan mācās visu izrunāt tā, kā tas skan vārdā. Nu jā, tas ir labi. Normālo vārdu metode arī ir laba, kur dažreiz iesāk ar veseliem teikumiem, kur bērnam izveido teikumu un tikai tad analizējoši pāriet pie vārda un atsevišķās skaņas. Bet slikti ir, ja šīs lietas kļūst untumainas. Pamati visām trīs metodēm, pat senajai burtošanas metodei, pamati visām ir labi, visi ir atjautīgi – nav noliedzams, ka visas šīs lietas ir atjautīgas. Bet no kā tas nāk, ka tās ir atjautīgas? Tas nāk no sekojošā. Iedomājieties, ka jūs pazīstat kādu cilvēku no fotogrāfijas un vienmēr esat viņu redzējuši pretskatā. Tā jums ir kaut kāds priekšstats par šo cilvēku. Tagad jūs kādreiz dabūjat apskatīt foto, un kāds saka: tas ir šī cilvēka attēls. – Bet šis attēls ir profilā. Jūs teiksiet: nē, tas taču ir pavisam cits attēls! Tas cilvēks taču izskatās pavisam citādi: te ir foto no priekšas, tās ir pareizais attēls, tas otrs ir pilnīgi aplams. – Tas šajā gadījumā ir tā paša cilvēka attēls, bet tas ir uzņemts no citas puses. Un tā tas dzīvē ir vienmēr – lietām dzīvē visur ir jātiec apskatītām no visdažādākajām pusēm. Var jau gan palikt pie kāda vienpusīga viedokļa, jo tas var būt ļoti atjautīgs, tam var būt labi iemesli, var aizstāvēt burtošanas metodi, skaņu metodi, normālo vārdu metodi, un pretinieks nespēs to apstrīdēt, jo pašsaprotami

tiek ticēts tikai saviem paša iemesliem. Ir pilnīgi iespējams, ka tiks minēti vislabākie iemesli, bet: tā ir vienpusība. Dzīves praksē pie lietām vienmēr ir jāķeras no visdažādākajām pusēm.

Kad no gleznojošās zīmēšanas, zīmējošās gleznošanas jau ir iegūtas formas un ja ir jau pāriets pie tā, kas tagad ir labi, ka tiek piekopta sava veida skaņu vai vārdu metode, lai bērns tik ļoti nenomaldītos atsevišķās detaļās, bet gan tiktu vērsts uz veselo, tad tomēr materiālistiskajam laikmetam viena lieta ir pazudusi, un tā ir sekojoša: skaņa kā tāda, atsevišķais M, atsevišķais P, arī ir kaut kas pati par sevi. Un galvenais ir tas, ka, kad skaņa ir iekšā vārdā, tā jau ir devusies ceļā uz ārpusauli, tur tā jau ir pārgājusi materiāli–fiziskajā pasaulē. Tas, kas mums ir dvēselē, ir tieši skaņas kā tādas, un tas ir ļoti stipri atkarīgs no tā, kā ir veidota mūsu dvēsele. Mums burtojot, ja gribam izteikt M, īstenībā mēs izrunājam EM. Grieķis tā nedarīja, grieķis izrunāja MY. Tas ir: viņš palīgpatskani pievienoja pēc līdzskaņa, mēs to liekam priekšā. Mēs šodien Viduseiropā iegūstam skaņu, uzņemot ceļu uz konsonanto no vokāliskā. Grieķijā to pašu skaņu ieguva, ejot pa pretējo ceļu. Tas norāda uz dvēseles veidojumu, kas tur ir pamatā.

Tas ir ārkārtīgi svarīgi un nozīmīgi. Jo tas, kurš skatās ne tikai uz ārējo valodā, kāda nu valoda ir kļuvusi kā nozīmju valoda – mūsu valodas taču gandrīz visas ir nozīmju valodas, mums vārdos nav gandrīz vairs nekā cita kā tikai zīme tam, kas ir ārā – tas, kurš iet atpakaļ uz dvēselisko, kas dzīvo vārdos, kas dzīvo vispār valodā, tas nonāk atpakaļ līdz tā saucamajai skaņai. Jo visam konsonantiskajam ir pavisam cits raksturs nekā vokāliskajam. – Jūs zināt: attiecībā uz valodas rašanos pastāv visdažādākās teorijas. Tur atkal ir līdzīgi kā ar to fotogrāfiju. Starp citām ir, piemēram, arī tāda "vau–vau" teorija. Tā pastāv tajā, ka uzskata: to, ko cilvēks veido valodiski, viņš atdarina no tā, kas kā skaņas nāk no dažādām būtnēm. Viņš atdarinot šo būtisko. Viņš dzird suni: vau–vau. Kad viņš mēģina izteikt kaut ko līdzīgu no savas dvēseles veidojuma, tad izmanto līdzīgu skaņu. Pret to neko nevar iebilst. Šai vau–vau teorijai var minēt ļoti daudzus pamatojumus, ļoti atjautīgus pamatojumus. Ja paliek stāvam tikai pie tiem, tad tos nevar atspēkot. Bet dzīve nepastāv pamatošanā un atspēkošanā, bet gan dzīve pastāv dzīvīgā kustībā, transformācijā, dzīvīgā metamorfozē. Kas vienā vietā ir pareizi, citā vietā ir aplami, un otrādi. Dzīvei ir jātiek aptvertai visā tās kustīgumā. – Jūs zināt: ir kāda cita teorija, kas ir pretēja vau–vau teorijai un cīnās pret to. Tajā valodas rašanos atvasina no tā, ka, ja, piemēram, tiek piesists zvanam, metālam ir noteikta iekšējā konstitūcija un no tā rodas tāda vai citāda skaņa, ka tāpat ir ar cilvēku attiecībā pret lietām. Tā vairāk ir iejušanās lietās, nevis ārēja atdarināšana, kas ir šajā bim–bam teorijā. Tā savukārt ir pilnīgi pareiza attiecībā uz zināmām lietām. Var teikt, ka šajā teorijā ir daudz kas, arī vau–vau teorijā. Bet īstenā valoda nerodas ne bim–bam ceļā, ne vau–vau ceļā, bet gan abos veidos un vēl dažā labā citā veidā. Tās ir vienpusīgas. Šis tas mūsu valodā patiešām ir veidots tā, ka ir izjusts bim–bam, šis tas ir tā, ka ir ticis atdarināt vau–vau vai mū–mū. Tā tas pilnībā ir: abas teorijas ir pareizas un pareizas ir arī vēl dažas citas. Bet izšķirošais ir tieši tas, vai tiek aptverta dzīve. Ja tiek aptverta visa dzīve, tad var atklāt, ka vau–vau teorija vairāk der patskaņiem, bim–bam teorija vairāk līdzskaņiem; bet atkal ne pilnīgi, tā atkal ir tikai vienpusība. Taču galu galā var nonākt līdz atzišanai – kā es to jau esmu ieskicējis savā mazajā rakstā "Cilvēka un cilvēces garīgā vadība" – ka līdzskaņi patiešām ir darināti pēc ārējām norisēm un lietu ārējām formām: tie atveido F pēc Fisch, M pēc mutēs vai L pēc Laufen un tā tālāk. Līdzskaņi ir radušies tā, ka savā ziņā saskan ar bim–bam teoriju – to tikai smalkāk būtu jāizveido. Bet patskaņi ir cilvēka iekšējās pasaules izteiksmes veids, atklāsme. Tur viņš formā, ko piešķir skaņai vai burtam, neatdarina ārējo, tur viņš iesākumā vispār neko neatdarina, bet gan izpauž savas simpātijas vai antipātijas jūtas. Savas prieka vai ziņkāres jūtas ar I; brīnīšanos vai izbrīnu ar A, es jūtos pārsteigts; E,



es gribu tikt vaļā no kaut kā, kas mani traucē; U, es baidos; Ei, tu man patīc. Viss, kas ir ietverts patskaņos, vokālos, ir tieša dvēselisko simpātiju un antipātiju atklāsme. Tie gan nerodas caur atdarināšanu, bet tā: cilvēks grib izpausties, izpaust savas simpātijas un antipātijas. Nu viņš dzird suni, kad suns grib saķert kaut ko biedējošu "vau–vau": tad viņš pielāgojas, ja viņa pārdzīvojums ir līdzīgs suņa vau–vau, un tamlīdzīgi. Bet vokalizēšanas ceļš ir no iekšienes uz āru; konsonantēšanas ceļš ir no ārienes uz iekšu, no attēlošanas. Jau skaņā tiek atdarināts. Jūs varēsiet to pierādīt, iedziļinoties detaļās.

Bet tad jūs redzēsiet, jo tas ir spēkā tikai skaņām, ne vārdiem – tas nav atkarīgs no dvēseles – ka tā jau ir vārda turpināšana līdz sākotnējam dvēseles stāvoklim, ja tad arī analizē nonāk tiktāl, ka bērnam māca burtus. Tā ka var teikt: ir tikai pareizi jāaptver to, ko bērns noteiktā vecumā pats prasa, tad, pamatā ņemot, būs jāpielieto vieni vienīgi burti viens caur otru, līdzīgi kā kārtīgs fotogrāfs – kas parasti tieši ar to var būt apgrūtināts – kurš arī attiecīgajam cilvēkam liek grozīties un fotografē no visām pusēm; tikai tad viņš visu ir atklājis. Tāpat arī ir nepieciešams, lai tas, kurš grib tikt klāt cilvēkam, aptvertu šo cilvēku no visām pusēm. Ar normālvārdu metodi aptver tikai ķermeniski–miesisko. Ar skaņu metodi jau tiek tuvāk dvēseliskajam, un – horribile dictu – jā, ir briesmīgi to teikt: ar burtošanas metodi pilnīgi ieiet dvēseliskajā. Pēdējais mūsdienās, pats par sevi saprotams, vēl ir idiotisms, bet dvēseliskāks tas ir bez šaubām; tas tikai nav tieši pielietojams. Bērnam to ir jā māca ar zināmu pedagoģisku izveicību un praksi, ar māksliniecisku pedagoģiju, tā lai bērns netiktu dresēts konvencionāli izrunāt burtus, bet gan lai viņš pārdzīvotu burtu rašanos, kas arī ir ietverts viņa veidojošajos spēkos, kādi viņam patiešām ir. Tas ir galvenais. Un tad mēs redzēsīm, ka pilnīgi pietiek ar to, ja mēs šādā veidā mācām bērnam lasīt vēl līdz deviņu gadu vecumam. Tas itin nemaz nekaitē, ja bērns neprot lasīt agrāk, jo viņš ir iemācījies lasīšanu dabiskā veidā, ja viņš ir to mācījies tikko attēlotajā veidā un pāris mēnešus pāri deviņu gadu vecumam. Dažādiem bērniem tas var būt nedaudz agrāk vai vēlāk.

Tad bērnam sākas kāds mazāks dzīves posms. Lielie dzīves posmi ir jau vairākkārt nosauktie: no dzimšanas līdz zobu maiņai, no zobu maiņas līdz dzimumbriedumam, tad līdz pat divdesmitajiem gadiem. Bet tālāk mūsdienu cilvēkam taču vispār vairs par attīstību nedrīkst runāt! Šodien taču vairs nedrīkst, vai nav tiesa, cilvēkam teikt: tava attīstība vēl turpinās līdz īpašam brieduma stāvoklim arī pēc 21 gada vecuma. Tas aizskar mūsdienu cilvēku, jo tad taču viņš vairs neattīstās, tad viņš raksta feļetonus. Šodien ir jābūt nedaudz atturīgākam, kad runā par vēlākajiem dzīves vecumiem. Bet ir nepieciešams, lai audzinātājs un skolotājs aptvertu lielos dzīves posmus un tad arī mazākos dzīves posmus, kādos iedalās lielākie. Tāds mazāks posms ir starp 9 un 10 gadu vecumu, vairāk uz 9.gada pusi: tad bērns nonāk pie tā, ka arvien vairāk un vairāk sāk atdalīt sevi no apkārtējā. Tad īstenībā viņš patiešām sāk uztvert, ka pats ir Es. Tādēļ pirms tam bērnam jāaudzina un jā māca tas, ar ko viņš pēc iespējas var saaugt ar apkārtējo; bērns līdz šim vecumam kā Es vispār nevar atšķirt sevi no apkārtējā. Šajā ziņā gan valda viskuriozākie uzskati. Tā piemēram – padomājiet, ka šo piezīmi bieži var dzirdēt – kāds bērns sasitas pret kādu stūri, viņš sāk sist šim stūrim. Tad nāk intelektuālais cilvēks un izskaidro to tā: sit taču tikai tad, ja ir apzināti uztverts, ka kāds apzināti ir iesitis. Tā ir sišanas gadījuma definīcija – jā, ar šādām definīcijām vienmēr gribas atcerēties definīcijas piemēru no grieķiem: kas ir cilvēks? Cilvēks ir dzīva būtne, kam ir divas kājas un kam nav spalvu kā putnam. Tā vispār ir pilnīgi pareiza definīcija. Tā ved atpakaļ senajā Grieķijā. Es negribētu tagad tajā iedziļināties, ka mūsu definīcijas fizikā šodien nav daudz labākas; tur arī bieži bērniem māca, ka cilvēks ir dzīva būtne, kas staigā uz divām kājām un kam nav spalvu. Kāds puika, kurš bija vairāk pamodies, pārdomāja tālāk šo situāciju. Viņš noķēra gaili, izraustīja tam spalvas un atnesa līdzī uz skolu. Viņš parādīja noplūkto gaili un teica: tas ir cilvēks! Tā

ir būtne, kas staigā uz divām kājām un kam nav spalvu. – Nu jā, definīcijas ir ļoti noderīgas, bet gandrīz vienmēr arī ļoti vienpusīgas. Bet galvenais ir tieši iejusties pašā dzīvē. Man to vienmēr ir jāatkārto. Runa ir par to, ka pirmām kārtām jāaptver, kā bērns līdz pat 9.gadam vispār īsti neatšķir sevi no apkārtējā. Tātad faktiski vispār nevar teikt: bērns iztēlojas, ka galds ir dzīvs, kad tam sit. Tas viņam nemaz neienāk prātā. Viņš sit no savas iekšējās būtības. – Tāda animisma nemaz nav, šīs neorganiskā apdvēseļošana, kas jau ir ielavījies kultūras vēsturē. Ir pārsteidzoši, kāda fantāzija bieži parādās mācītājiem vīriem, kad viņi, piemēram, tic, ka cilvēks apdvēseļojot lietas. Tā tiek izskaidrotas veselās mitoloģijas. Ir tā, it kā šie cilvēki, kas kaut ko tādu saka, vēl nekad nebūtu redzējuši primitīvos cilvēkus. Piemēram, nevienam zemniekam, kurš taču arī vēl ir primitīvs, neienāk prātā, apdvēseļot dabas parādības. Runa ir par to, ka bērnam tāda jēdziena "caurdvēseļot, atdzīvināt lietas" nav. Tāpat kā dzīvo viņš, tāpat dzīvo viss, bet bērns apzināti tajā neiesapņojas. Tādēļ arī jums savos aprakstos un runāšanā nav jātaisa atšķirības, kad jūs aprakstāt apkārtni: jums ir jāļauj dzīvot augiem, jums visam ir jāļauj dzīvot; jo bērns kā Es vēl neatšķir sevi no apkārtējā. Tādēļ arī jūs šajā bērna vecumā līdz 9.gadam nevarat tikt bērnam klāt ar kaut ko, kas, piemēram, jau ir intelektuāls apraksts. Jums ar pilnu svaigumu visu ir jāpārveido bildēs, tēlos. Kur beidzas bilde un sākas apraksts, tur 8, 9 gadu vecumā nenasiedz neko. Tikai pēc tam tas ir iespējams. Un tad atkal runa ir par to, lai pareizā veidā iejustos šajos atsevišķajos dzīves posmos. Tikai par tēlainiem attēlojumiem bērnam līdz 9.gadam vispār ir sapratne; pārējais paslīd garām bērna uztveršanas spējām tāpat, kā skaņas paslīd garām acīm. Bet līdz ar laika momentu, kas ir starp 9. un 10.gadu, jūs tad varat sākt, teiksim, aprakstīt augus. Tad jūs varat sākt ar primitīviem augu būtības aprakstiem; jo tad bērns pakāpeniski sāk sevi atšķirt no apkārtējā. Bet jūs vēl nevarat viņam aprakstīt neko minerālisku; jo tik spēcīgas viņa atšķiršanas spējas vēl nav, ka viņš jau varētu uztvert lielo diferenci starp to, ko viņš pārdzīvo iekšēji, un starp minerālu. Tagad viņam tikai ir iespēja uztvert atšķirību starp sevi un augu. Tad jūs varat pakāpeniski pāriet pie dzīvnieku aprakstiem.

Bet tam ir jātiek izdarītam tā, lai tas viss pareizi būtu iekļauts dzīvē. Mums šodien ir botānika. Mums ir tieksme to ienest arī jau skolā. Mēs to darām zināmas nolaidības dēļ. Īstenībā tas briesmīgi, ja mēs no botānikas to, kas mums pilnīgi attaisnoti ir kā pieaugušajiem, ienesam skolā. Jo kas tad ir šī botānika, kura mums ir? Tā ir augu sakārtota sistemātika, kas ir noteikta pēc zināmiem viedokļiem. Tur tiek aprakstītas sēnes, aļģes, gundegas un tā tālāk, tā viens pēc otra. Jā, bet ja izveido šādu zinātni, kas kā zinātne arī ir pavisam laba, nu, tad tas ir apmēram tā, ka ja jūs kādam cilvēkam izplūcat visus matus un izveidojat tādu sistemātiku tā matu formām, kas aug aiz ausīm, kas aug augšā, kas aug uz kājām, ja jūs to visu tā sistemātiski sakārtojāt. Jūs iegūsiet ļoti jauku sistemātiku, bet ar to jūs nesapratīsiet matu būtību. Šāda sistemātikā, jo tā kādam ir pārāk iemīļota, tiek palaiests garām, ka matu būtību ir jāapskata kopsakarībā ar visu cilvēku. Auga būtība pati par sevi arī nepastāv, augi pieder Zemei. Jūs domājat, ka varat saprast zeltliliju, apskatot to tā, kā tā ir klasificēta botānikā! Man nav nekas pretī, ka tā tiek klasificēta botānikā; bet tikai redzot to saulainajās nogāzēs un apskatot augsnes slāņus, kas ir zem tās, jūs varat saprast, kāpēc tā dzeltena: ka tas nāk no apakšā esošās augsnes krāsas! Tad jums augs ir kā mati, kas aug no cilvēka. Bērnam iesākumā pazīstamā zeme ar uz tās augošajiem augiem tā kļūst par vienu veselumu. Jūs nedrīkstat bērnam tuvoties tieši ar to, kas ceļas no mūsdienu botānikas, un ienest to skolā. Arī te augu un zemi ir jāapraksta tā, kā tas ir dzīvē, kā apraksta matus, kas aug no cilvēka. Un tā jūs arī nemaz nevarat aprakstīt augu, nerunājot par sauli, par klimatu, par zemes konfigurāciju, kā tas ir piemēroti bērnam.

Atsevišķu augu aprakstīšana pēc kārtas, kā tas ir botānikā, kad saka: bērnam ir jāpiedāvā arī uzskates līdzekļi – tas nav piemēroti bērnam. Arī ar uzskates līdzekļiem runa ir par to, ko liek apskatīt. Bērnam ir instinktīva sajūta, ko viņš nes sevī, par dzīvo, par patiesi reālo. Ja jūs viņam nesat nedzīvo, tad ievainojat šo dzīvīgo, šo bērna apjēgu par patiesi reālo. Bet mūsdienu cilvēkiem ir maz apjēgas par esošā diferencēšanos. Iedomājieties kādu mūsdienu filozofu, kurš pārdomā esamības jautājumu. Tam būs pilnīgi vienalga, vai viņš par savu esības piemēru izvēlas kalnu kristāla formu vai ziedu. Jo abas šīs lietas pastāv, tās var nolikt priekšā, tās ir eksistējošas lietas. Bet tas vispār nemaz nav patiesi! Lietas jau attiecībā uz esamību nav vienādas. Kalnu kristālu jūs varat pēc trīs gadiem paņemt atkal: tas ir ilgi pastāvošs. Zieds nemaz nav tāds, kāds tas ir. Zieds pats par sevi ir dabas meli; tam var būt sava esība tikai uz visa auga. Jums ir jāapraksta visu augu, ja gribat gūt attaisnojumu esības piemērošanai vienam ziedam. Zieds pats par sevi ir reāla abstrakcija; kalnu kristāls nē. Bet mūsdienās ir pilnīgi pazudusi izjūta par šādu realitātes diferencēšanos. Bērnam tā ir vēl instinktīvi. Kad jūs bērnam sniedzat kaut ko, kas nav viss veselums, tad tas viņu šausmīgi aizskar iekšēji. Tas cilvēkam tad atstāj sekas vēl visā vēlākajā dzīvē. Citādi Tagore nebūtu aprakstījis, kādu šausmīgu iespaidu uz viņu bērībā atstāja tā nogrieztā kāja. Tā nav nekāda realitāte, cilvēka kāja, tai vairs nav nekāda sakara ar realitāti. Jo kāja ir kāja tikai tikmēr, kamēr tā ir pie vesela organisma; ja tā tiek nogriezta, tā pārstāj būt kāja.

Bet šādām lietām ir principiāli pamatīgi jāpāriet miesā un asinīs, lai mēs visi realitāti aptvertu tā, lai visur sāktu ar totalitāti un nevis ar atsevišķo. Ar atsevišķo mēs varētu arī apieties pavisam aplami. Tā jums botānikā bērna vecumam ir jāsāk ar visu Zemi un zināmā mērā jāapskata augus kā matus, kas aug uz Zemes.

Un dzīvnieki – jā, pret dzīvniekiem bērns neiemanto vispār nekādas attiecības, ja jūs viņam attīstāt šo sistemātisko viens pēc otra. Te jūs varat bērnam uzticēt jau nedaudz vairāk, jo mācīšanās par dzīvniekiem taču notiek tikai 10., 11. dzīves gadā. Mācīt bērnam dzīvniekus tā vienu pēc otra – protams, zinātniski tas ir gluži labi, bet realitātei atbilstoši tas nav. Proti, realitātei atbilstoši ir, ka visa dzīvnieku pasaule ir izplatīts cilvēks. Nemiet lauvu: tā ir vienpusīga īpaši krūšu organizācijas izveidošana. Nemiet ziloni: visa organizācija ir veidota uz augšlūpas pagarinājumu; žirafe: visa organizācija ir veidota uz kakla pagarinājumu. Ja jūs tā apjēdzat katru dzīvnieku, ka kaut kāda cilvēku orgānu sistēma parādās vienpusīgi dzīvniekā, un tad pārskatāt visus dzīvniekus līdz pat insektiem, un tas var tikt darīts vēl tālāk līdz pat ģeoloģiskajiem dzīvniekiem – Terebrateln(?) principā nav ģeoloģiski dzīvnieki – tad jūs nonāksiet pie tā, ka teiksiet: visa šī dzīvnieku pasaule ir pa daļām izdalīts cilvēks, un cilvēks pēc savas fiziskās organizācijas ir visas dzīvnieku valstības apkopojums. Tā jūs radīsiet pareizo attālumu no cilvēka – un savukārt arī pareizi apvienosiet ar cilvēku – tam, kas ir dzīvnieku pasaule. Dabiski, ka te dažos vārdos manis teiktais ir kaut kas abstrakts. To jums ir jāpārceļ dzīvīgajā, tā lai patiešām katru dzīvnieku formu varētu attēlot kā kādas cilvēka orgānu sistēmas vienpusīgu veidojumu. Ja jūs atradīsiet nepieciešamo spēku to dzīvīgi attēlot bērniem, tad redzēsiet, cik strauji bērni to uztver. Jo to viņi grib. Audi tiek piesaistīti Zemei, it kā tie būtu Zemes mati. Dzīvnieks tiek piesaistīts cilvēkam, it kā cilvēks viņā būtu kļuvis vienpusīgs, it kā cilvēks tur būtu reizēm rokas, reizēm kājas, reizēm deguns un tamlīdzīgi, reizēm būtu krūšu daļa un tas tad ir ieguvis savu veidolu: tad rodas dzīvnieka veidols, visa dzīvnieku valstība. Tā patiešām var tikt līdz tam, lai mācības veidotu tā, ka tās atbilst tam, kas dzīvo topošajā cilvēkā, bērņā pašā.

## PIEKTĀ LEKCIJA

Dornaha, 1923.gada 19.aprīlis

Skolotāja orientēšanās bērna jūtu dzīvē starp 7 un 14 gadu vecumu. Autoritātes būtība. Gribasveidīgais bērns. Atšķirības tēlainā izjušanā pirms un pēc 9.gada. Mākslinieciskais elements mācībās. Cilvēka būtības daļu savdabība attiecībā uz dzīves gaitu; to kopsakarības. Pēc 12.gada attīstās apjēga par kauzalitātes jēdzienu. Bērns kļūst nobriedis mineraloģijai, fizikai un kauzālam vēstures apskatam. Pāragras spriešanas kaitīgums. Krīzes ap 9.gadu būtība. Krāsu perspektīva un dvēseliska elastība. Lasītmācīšanās. Zināšanu pāriešana varēšanā.

Mācīšanās un audzināšanas praksē starp 7. un apmēram 14.gadu pirmām kārtām ir jāņem vērā spējas pareizi orientēties attiecībā pret bērna jūtu dzīvi un bērna jūtu dzīvē. Te patiešām runa ir par to, lai skolotājs pats spētu veidot pareizos tēlainos priekšstatus, kuri spētu vadīt cauri maigajām pārejām, kādas bērnam pastāv tieši šajā dzīves periodā.

Kad bērns sāk nākt skolā, vēl nedaudz turpina darboties agrākais miesiski–religiskais noskaņojums – kā es to nosaucu – tad vēl izskan šīs ilgas uztvert visu, kas apkārt norisinās, un tad šī uztvere, kas pāriet atdarināšanā, sasaistās ar ieklausīšanos tajā, kā pašsaprotami uz bērnu iedarbojas skolotāja un audzinātāja autoritāte. Tam tā pilnībā ir jābūt šajā bērna vecumā, ka patiesi ir nevis tas, kas ir izpētīts attiecībā uz tā patiesumu, bet gan, ka patiesi ir tas, par ko pašsaprotamā autoritāte saka, ka tas ir patiesi. Un tāpat kaut kam ir jābūt nepatiesam tādēļ, ka pašsaprotamā autoritāte to uzskata par nepatiesu. Tāpat tas ir skaisto un neglīto, tāpat ar labo un ļauno. Pie pareizi patstāvīga, brīva sprieduma par pareizi un nepareizi, labi un ļauni, skaisti un neglīti vēlākajā dzīvē var nonākt tikai tad, ja šajā vecumā tā tiešām intīmi godbijīgi ir varēts uzlūkot kādu pašsaprotamu autoritāti attiecībā uz šīm lietām. Dabiski, ka tā nedrīkst būt pavēloša autoritāte; tā nedrīkst būt ārēji uzspiesta autoritāte. Vismaz, ja tam tā ir jābūt ārēji sociālu iemeslu dēļ, ka autoritāte ir iecelta un ārēji uzspiesta, bērns nedrīkstētu to zināt. Bērnam ar visu savu jūtu un sajūtu virzienu ir jāgūst iesaistību par skolotāja un audzinātāja personību, ka viņš uz to lūkojas kā uz atbilstošo autoritāti. Un šīs maigās autoritatīvās attiecībās ir jāsaņem viss, it īpaši starp 7 un 9 gadiem, vispār no iestāšanās skolā līdz 9.dzīves gadam. Tās ir jāsaņem vēl ilgi, bet tas tad modificējas starp 9. un 10.gadu pats no sevis.

Tagad ar šo bērna pašsaprotamo iedzīvošanos autoritatīvajā satiekas vēl kas cits. Sastopas tas, ka bērns taču pirmajā dzīves posmā līdz zobu maiņai bija maņu būtne, zināmā mērā viss bija kā maņu orgāns; bet kā maņu orgāns, kurā ik uz soļa dzīvē darbojās griba. Jums varbūt tas var šķist savādi, ka es saku: maņu orgāns, kurā darbojas griba. Bet tas jums šķiet savādi tikai tāpēc, ka mūsdienu fizioloģija un tas, kas kā populāri uzskati ir izrietējis no šīs fizioloģijas, ir kaut kas pilnīgi nepietiekams. Šodien parasti nedomā par gribu, kad domā, piemēram, par aci. Bet arī ar acīm ir tā, ka iekšējo tēlu izveido gribasveidīgais un nevis kaut kas cits. Katrā maņu orgānā gribasveidīgais rada iekšējo tēlu. Maņu orgānam, pasīvi, iesākumā ir tikai uzdevums sev vai cilvēkam eksponēt ārpusauli, bet katrā mānu orgānā notiek iekšēja aktivitāte, un tā ir gribasveidīgas dabas. Un šis gribasveidīgais intensīvi darbojas bērns, visā viņa ķermenī, līdz zobu maiņai. Tad šis gribasveidīgais turpina pastāvēt. Un tieši šis gribasveidīgais starp iestāšanos skolā un apmēram 9 gadu vecumu iesākumā ir panesams tikai tā, ka to cilvēciski–tēlainā veidā virza uz visām lietām dabā un cilvēkiem. Tādēļ mēs, piemēram, strādājam tā, ka patiešām ienesam tieši sākumā mācībās nevis estetizējošu, bet gan māksliniecisku elementu; ka mēs bērnam, piemēram, arī jau no paša sākuma ļaujam rīkoties ar krāsām, kaut arī reizēm tas klasē tiešām rada neērtības. Bet mēs ļaujam bērnam rīkoties ar krāsām, jo ar to viņš seko pats

saviem veidojošajiem spēkiem klājot vienu otram blakus krāsas, gūstot apmierinājumu tajā, kā krāsas klājas blakus viena otrai, nevis ar noteiktu nozīmi, bet gan ar instinktīvu jēgu liekot krāsu blakus krāsei. Proti, bērns attīsta brīnumainu instinktīvu veidu kā likt krāsas blakus vienu otrai. Un tad noteikti var redzēt, kā šo krāsu klāšanu blakus vienu otrai var diriģēt uz zīmēšanu un kā tad no zīmēšanas var iegūt rakstīšanu.

Bet pilnīgi bez sapratnes bērns paliek pret to, ja viņam šajā vecumā jau mēģina kaut ko izskaidrot. Par to viņam nav nekādas sapratnes. Ja viņam šajā vecumā grib kaut ko izskaidrot, tad viņš paliek truls, tad tas nav iespējams. Bet izdodas brīnišķīgi, ja visu, ko bērnam grib iemācīt, nevis izskaidro, bet gan izstāsta, gleznojot ar vārdiem, ar priekšstatiem, ja ienes ritmu visā tajā veidā, kā bērnam māca lietas. Kad mūzika ir ne tikai mūzikas stundās, bet gan muzikālais valda visās mācībās, ja stundās var valdīt takts, ritms, jā, pat iekšēji muzikālais, tad par to bērnam ir smalka izpratne. Bet viņš saboztos, piemēram, pret to, ka jūtās un gribā cilvēcīgi bērnam iemācāmo gribētu aprakstīt; ja tātad bērnam laikā starp iestāšanos skolā un 9 gadu vecumu, piemēram, gribētu aprakstīt cilvēku. Pret to viņš briesmīgi boztos, to viņš vispār nevarētu izturēt. Toties visu, līdz pat neorganiskām dabas būtnēm, mācīt cilvēciski, tas ir tas, ko viņš īstenībā savā būtībā prasa šajā laikā.

Šīs šausmas, tā to varētu saukt, pret cilvēka aprakstu faktiski saglabājas pat līdz apmēram 12 gadu vecumam. Mēs varam gluži labi iztīrīt to, ko es teicu vakar, starp 9 un 12 gadu vecumu. Mēs varam, kā es to vakar iztīrāju, bērnam iemācīt augu pasauli kā matus, kas aug uz Zemes; bet mums ir jāpaliek pie tēlaina raksturojuma. Mēs varam ieskaidrot bērnam dzīvnieku pasauli, darot to tādā veidā, kas tieši atbilst bērnam, ka mēs katru dzīvnieku formu uztveram kā daļiņu cilvēka, kas ir vienusīgi attīstīta. Bet mēs nedrīkstam šajā laikā tagad pāriet pie cilvēka paša apraksta. Mēs pat varam bērnu gluži labi mācoši ietekmēt, runājot par cilvēka daļām un šīs daļas vienusīgi izveidotas pielietot vienai vai otrai dzīvnieku formai, bet apkopojumu par cilvēkā, to bērns vēl nesaprot vispār. Tikai ap 12.gadu viņam tad rodas arī ilgas tagad visu dzīvnieku valstību apkopot cilvēkā. Un ar to tad var nodarboties klasēs, kas seko vecumam starp 11 un 12 gadiem.

Tajā ir šķietama pretruna, bet tādu pretrunu pilna dzīve nu reiz ir. Šķietamā pretruna ir tāda, ka vispirms būtu jāapraksta visa dzīvnieku valstība kā izplatīts cilvēks. Bet tas tomēr ir pareizi darīt to tā, pirms nu kā apkopojumu apraksta cilvēku pašu kā tēlu telpā. Bērnam zināmā mērā vispirms vajadzētu iegūt tādu sajūtu par to, ka viss cilvēciskais vienusīgi izveidots apdzīvo visu Zemi, ka dzīvnieku pasaule ir viss cilvēciskais vienusīgās formās tās atsevišķajos eksemplāros. Un tad bērnam ir jāpārdzīvo šis lielais moments, kad viņam apkopo, kā viss tas, kas ir izplests dzīvnieku pasaulē, ir koncentrēts cilvēkā. Tas arī ir galvenais mācīšanās, lai tiešām liktu, ļautu bērnam pārdzīvot izšķirošos dzīves momentus. Tātad ļaujot iziet cauri bērna dvēselei: visas dzīvnieku pasaules ekstrakts un sintētiskais apkopojums augstākā pakāpē ir cilvēks kā fizisks cilvēks.

Šajā vecumā galvenais nav tas, lai pakāpi pēc pakāpes bērnam iemācītu vienas vai otras zināšanas, bet gan galvenais ir tas, lai izšķirošos dzīves momentos to patiešām ļautu pārdzīvot – lai patiešām arī ļautu uzkāpt zināmās, ja drīkst tā teikt, cilvēka dzīves virsotnēs. Tas tad iedarbojas uz visu vēlāko dzīvi. Un tā nu tas ir, ka mūsu laikam ar to veidu, kā tas ir zinātniski attīstījies, ir tiešām ļoti maz dotību tik intīmi palūkoties uz cilvēka dzīvi un uz cilvēka būtību. Citādi nemaz nerastos tādas lietas, kādas rodas mūsdienu civilizācijā un it īpaši mūsdienu garīgajā dzīvē. Apdomājiet kādreiz, ko es uzsvēru jau pašā pirmajā stundā: līdz 7.dzīves gadam visās ķermeniskajās norisēs strādā un vēlāk zobu maiņā gūst piepildījumu dvēseliskais. Es izmantoju salīdzinājumu: ja

mums te ir kāds šķīdums, un tur apakšā veidojas nogulsnes, tad tas ir blīvākais: smalkākais paliek pāri augšā – un tagad katrs ir par sevi.

99.lpp.zīm.

Līdz zobu maiņai ap 7.gadu tie abi bija kopā. Mēs sakām: fiziskais ķermenis un ēteriskais ķermenis, rupjākais ķermenis un smalkākais ķermenis vēl bija vienoti. Tagad fiziskā miesa ir nodalījies, un cilvēka būtības ēteriskais tagad kļūst patstāvīgi strādājošs.

Jā, bet tad var notikt tā, ka cilvēka būtības fiziskajā miesā paliek pārāk daudz dvēseliskā. Dvēseliskajam taču vienmēr ir jāatliek, jo cilvēkam taču visu dzīvi ir jācaurauž savu fizisko miesu ar dvēselisko un garīgo. Bet var palikt pāri pārāk daudz dvēseliski–garīgā, un tur augšā tā būt par maz: tad jums ir cilvēks, kam viņa fiziskajā miesā ir pārāk daudz dvēseliskā un pārāk retināta garīgi–dvēseliskā būtība; tur kaut kas, kam vajadzētu būt garīgi–dvēseliskajā, ir palicis fiziskajā miesā. Un redziet, tas ir tāds fakts stāvoklis, kāds ir sastopams ārkārtīgi bieži! Bet tas arī dod mums patiesu izpratni, kā dvēseles saturs, kam, teiksim, starp 7 un 14 gadiem vajadzētu būt kā dvēseles saturam, paliek sēžam lejā fiziskajā miesā. Te jums ir eksakta izpratne par to. Bet lai šo eksakto izpratni iemantotu, tieši ir nepieciešams patiešām zināt cilvēka rupjāko un smalkāko būtību. Tātad ir vajadzīga fizioloģija, kas satur vēl pietiekami fiziskā, un psiholoģija, kas nav abstrakta psiholoģija, bet gan satur pietiekami daudz fizioloģijas; tas ir ļoti nepieciešami. Tur ir jāredz, kādas ir miesiski–fiziskā attiecības pret dvēselisko un kādas ir dvēseliski–garīgā attiecības ar miesiski–fizisko; to ir jāizprot.

Ja to neizprot, tad tā tomēr ir tikai diletantiska fizioloģija, tā nav īsta fizioloģija, un tā arī ir diletantiska psiholoģija un nevis īsta psiholoģija. Un dēļ šīs cilvēka neizpratnes mūsdienu zinātnē patiešām ir diletantiska psiholoģija un diletantiska fizioloģija. Tas ir, kaut kas, kas izveidojas no psiholoģiskā diletantisma un fizioloģiskā diletantisma mijiedarbības salikuma. Tas dod "diletantismu kvadrātā", un tad to sauc par psihoanalīzi. Tas tieši ir psihoanalīzes rašanās noslēpums, ka tā ceļas no diletantiskas fizioloģijas un diletantiskas psiholoģijas, kas viena uz otru iedarbojas kā divi skaitļi, kurus sareizinot iegūst kvadrātu. Tieši tā izceļas "diletantisms kvadrātā". Diletantiskā psiholoģija pareizināta ar diletantisko fizioloģiju = psihoanalīze. To es patiešām nesaku, lai kaut ko piedēvētu psihoanalīzei, jo šīs lietas jau pēc mūsu laika saimnieciskajiem apstākļiem citādas nevar būt, jo cilvēce ir izgājusi cauri laikmetam, kad psiholoģija ir kļuvusi pārāk retināta un fizioloģija pārāk sabiezināta. Un ja cilvēki šīs lietas apskata šādi, tad vienmēr tā vietā, lai rastos īsta zinātne, fizioloģija ķīmiski izkrīt no tā, kam vajadzētu būt homogēnam šķīdumam. Tas ir tikai tēls, bilde, bet jūs to sapratīsiet.

Nu, tā nu tas reiz ir, ka mums ir jābūt skaidrībā par to, kā attīstās patiesā cilvēka būtība un kā mums it īpaši bērniem ir jāņem vērā noteiktas dzīves stacijas.

Tieši šajā vecumā starp 9 un 12 gadiem, tad bērns ir uzņēmīgs pret visu, kas tagad viņam no ārpusē tiek nests kā tēls. Līdz 9 gadiem viņš grib līdzdarboties bildē; tur viņš neļauj bildei sev pietuvoties. Tad vienmēr ir tik dzīvīgi jāstrādā līdzās bērnam, ka īstenībā tas, ko dara skolotājs un ko dara bērns, kopā jau ir bilde. Strādāšanai pašai jau ir jābūt bildei. Nav svarīgi, vai tur izstrādā bildes vai kaut ko citu, darbam pašam, mācībām ir jābūt bildei. Tā starp 9 un 10 gadiem tad parādās tas, ka bērnam ir īpaša

apjēga par ārēju tēlainumu. To tagad var viņam sniegt, un tieši tas dod iespēju pareizajā veidā bērnam mācīt augu un dzīvnieku pasauli, ciktāl tajā dzīvo tēlainums. Tēlaino ir jāsniedz tieši augu un dzīvnieku pasaulē. Un jo vairāk ir spējīgs tēlaini attēlot to, kas mūsu botānikas grāmatās līdz trešajai pakāpei tiek attēlots netēlaini, jo labāks ir skolotājs tieši bērniem starp 9 un 12 gadiem. Visu ietērp tēlos, tas arī ir tas, kas var sniegt tik bezgalīgu iekšēju apmierinājumu. Jo kad augu pasauli tās formās ietērpj tēlos, tad ir jābūt līdzī radošam.

Šai līdzī radīšanai, tas ir tas, kas vispār atkal grib patiešām tā ienākt mūsu civilizācijā! Šodien jau var izjust katrā acumirkļī, kā cilvēki savā dzīvē nāk pilni vilšanās, jo nevar aptvert neko tēlainu. Tas ceļas no tā, ka šo cilvēku bērnība nav tikusi pavadīta pareizajā veidā. Pasaulei jau ir viegli par to smieties, kad mēs sakām: cilvēks sastāv no *fiziskā ķermeņa, ēterķermeņa, astrālķermeņa* un *Es*. Pasaulei ir viegli par to smieties, jo ja šodien sakopo visu to, ko var zināt no pieņemtās zinātnes un tad spriež par šādu lietu, tad jau var tikai smieties. Ja šajā lietā neiedziļinās, tad var tikai smieties – var ļoti labi saprast, ka cilvēki par to smejas. Bet tomēr tieši no nopietnajiem kultūras sarežģījumiem vajadzētu tomēr celties tieksmei meklēt to, ko citādi nevar nekur atrast; tas taču daudzus gadījumos ir tā, ka to nekur citur nevar atrast. Un dabiski, ka var gardi smieties, ja kāds saka: fiziskais ķermenis piedzimst līdz ar *piedzimšanu*, tad tas attīstās šajā miesiskajā reliģiozitātē, šajā atdarināšanā līdz pat zobu maiņai; ēteriskais ķermenis un viss pārējais tad vēl strādā iekšā tajā. Tie ir spēki, kas tajā strādā garīgi–dvēseliski. Līdz ar *zobu maiņu* piedzimst ēteriskais ķermenis; tad tas strādā cilvēkā patstāvīgi. Astrālais ķermenis piedzimst tikai līdz ar *dzimumbriedumu*, tad arī astrālais ķermenis strādā cilvēkā patstāvīgi. Un *Es* – to šodien jau ir jāsaka ar zināmu rezervi – *Es* patiešām piedzimst tikai *pēc 20.dzīvesgada*. Tas ir tas, par ko vislabāk ir klusēt, ja ir jārunā ar cilvēkiem, kas tikai pirmos gadus ir nodevušies akadēmiskām studijām. Bet tā tomēr ir patiesība. Nekas cits neatliek, tas ir tā.

Nu, protams, ja nezina atšķirības starp četrām vienu no otras atšķirīgajām cilvēka būtības daļām, tad to iesākumā uzskata par bezjēdzību vai vismaz par kaut ko augstākā mērā lieku. Bet tas nav nekas lieks, ja zina visu pilno būtību. Redziet, fizisko galvenokārt raksturo tas, ka tas *spiež* – es varētu arī teikt, ka tas aizpilda telpu. Ka tas spiež. Tas spiež uz citiem priekšmetiem, tas stumj tos tālāk; tas spiež uz mums pašiem. Šo spiedienu mēs izjūtam ar savu taustes maņu. Fiziskais spiež. – Ēteriskais – jā, ar ēterisko ir kaut kas ļoti īpatnējs. Ēters jau īstenībā zinātnei pēdējos 40 līdz 50 gadus ir bijusi savāda lieta. Ja tagad gribētu noskaidrot visas ētera teorijas, kas ir tikušas izveidotas par ētera dabu, jā, tad jūs tik ātri nemaz galā netiktu – līdz beidzot šodien jau ir tiktāl, ka daudzi ļaudis apgalvo: ēters, tas pamatā ir tikai telpā esoša matemātika un mehānika, kas pastāvot kā tikai kaut kādas līnijas. Jā, pamatā ņemot, daudziem ēters pēc sava satura ir sastāvošs no apkārtlidojošiem diferenciālkoefficientiem; tā tad katrā gadījumā kaut kas izrēķināts. Nu, tā vai citādi, par šo ēteru ir daudz pārdomāts. Tas ir ļoti slavējami, bet šādā ceļā par ēteru neko nevar atklāt. Te tomēr ir jāzina, ka ēteram ir spiedienam pretējas īpašības. Proti, tas uzsūc, ēters ir *uzsūcošais*. Tas pēc savas būtības vienmēr grib iznīcināt telpisko matēriju no telpas. Tas ir būtiskais ēteram. Kur fiziskā matērija spiež, tur ēters sūc. Fiziskā matērija aizpilda telpu; ēters aizvāc matēriju no telpas. Tas burtiski ir negatīvā matērija, bet kvalitatīvi negatīvā, nevis kvantitatīvi negatīvā.

Attiecībā uz cilvēka ētermiesu tas ir tāpat. Mēs dzīvojam starp fizisko miesu un ētermiesu tā, ka mēs sevi nepārtraukti iznīcinām un atkal radām. Ēters nemītīgi iznīcina mūsu matēriju, fiziskā miesa to atkal rada. Tas protams ir pretrunā – to es gribu pieminēt tikai kā parentēzi – šodien tik iemīļotajam likumam par spēku saglabāšanos. Bet fakts ir tāds, ka šis spēku saglabāšanās likums ir pretrunā cilvēka iekšējai būtībai, pretrunā

patiesībai. Vārda stingrā nozīmē tas ir spēkā tikai neorganiskajai pasaulei. Organiskajai tas ir spēkā tikai tiktāl, ciktāl tā ir neorganiskās aizpildīta; dzelzs daļiņām asins serumā šis likums ir spēkā, bet ne visai cilvēka būtnei. Tur notiek nemitīga oscilēšana starp uzsūcošajiem un mūs iznīcinošajiem ētera spēkiem un starp fiziskās miesas atkalradīšanu.

Ar astrālo ķermeni tagad ir tā, ka tas uzsūc ne tikai telpu, bet kuriozā veidā uzsūc arī laiku. Proti, tam piemīt kaut kas atpakaļvedošs. Tas ir *atpakaļvedošs*, astrālais ķermenis. To es jums tūdaļ varu padarīt pavisam skaidru ar cilvēka piemēru. Iedomājieties, ka jūs esat kļuvis apmēram 50 gadus veca persona. Jā, jūsu astrālajā ķermenī nemitīgi darbojas spēki, kas jūs ved atpakaļ pavadīto zemes gaitu laikā, kas jūs ved atpakaļ laikā, kas bija pirms dzimumbrieduma. Jūs savā astrālajā ķermenī nemaz neizjūtat šo piecdesmitgadīgo. Īstenībā jūs izjūtat vienpadsmit–, divpadsmit–, trīspadsmit–, četrpadsmitgadīgo. Tas iestaro jūsos tādējādi, ka astrālais ķermenis ved atpakaļ. Tas ir dzīves īstais noslēpums. Mēs īstenībā paliekam veci tikai attiecībā uz fizisko miesu un ētermiesu, un to oscilācijām. Astrālais ķermenis ir tas, kas mūs vienmēr atkal aizved atpakaļ uz agrākajām dzīves stadijām. Tur mēs vēl vienmēr esam nobriestoši bērni. Mēs visi vēl vienmēr esam augoši bērni mūsu astrālmiesas dēļ. Ja mēs tātad simboliski iztēlojamies savu dzīves gaitu kā cauruli, un te mēs esam 50 gadus veci, tad mūsu vēlīnā bērnība, jo astrālais ķermenis vada mūs atpakaļ, iestaro savu būtību līdz pat mūsu piecdesmitajiem gadiem.

104.lpp.

Astrālajā vienmēr dzīvo atpakaļejoši – bet patstāvīga šī atpakaļejošā dzīve kļūst tikai līdz ar dzimumbriedumu. Ja to pilnā nopietnībā atzīst, tad pašsaprotami gribas bērniem visai viņu dzīvei saglabāt to, ko ar viņiem dara skolas vecumā. To gribas viņiem saglabāt. Jo tas, ko jūs tad ar bērnu darāt, tas dzīvo viņam līdzī visu dzīvi, jo astrālais ķermenis vienmēr ir atpakaļejošs. Visam, ko jūs izpildāt ar bērnu skolas vecumā, īstenībā jūsu priekšā ir cilvēka dzīves gaita – kaut vai cilvēks sasniegtu 90 gadu vecumu. Tas dod uzskatu pedagoģijai īsto atbildību. Jo šī atbildība ir galvenais, ka vispār iemācās zināt, ko dara. Un to iemācās zināt tikai, ja patiešām iepazīstas ar šādām dzīves kopsakarībām.

Tagad, ja to zina, tad vairs nevarēs atrunāties: māci bērnam tikai to, ko tas jau saprot. Proti, tas īstenībā attiecībā uz cilvēka būtību ir kaut kas briesmīgs, mācīt bērnam tikai to, ko tas jau saprot. Un tās mācību grāmatas un arī pedagoģiskās rokasgrāmatas skolotājiem, kas ir radušās šī veida uzskatu ietekmē, ir līdz izmisumam triviālas. Tur ir mēģināts vienmēr pārcelties uz bērna līmeni un mācīt lietas tikai tā, lai bērns jau varētu izprast visas detaļas. Tur bērnam kaut kas neiedomājams tiek atņemts; to saskata tas, kurš izprot bērna dzīves kopsakarību ar visu cilvēka būtību. Pieņemiet, ka bērns kaut ko, ko viņš 8 gadu vecumā nemaz vēl nevar saprast, ir iemācījies tādēļ, ka mīl savu skolotāju un audzinātāju, jo viņam ir patiesi un skaisti, un labi tas, ko skolotājs saka. Mīlestība pret skolotāju, simpātijas ir tas, kas transportē apgūšanu; attiecīgo lietu saprast cilvēks ir nobriedis, teiksim, 35 gadu vecumā. – Modernajam cilvēkam gan nākas smagi kaut ko tādu teikt, jo viņš neatzīst, ka dažām lietām nobriest tikai 35 gadus, bet tomēr tā tas ir: nobriedis kaut kam, kas ir apgūts aiz mīlestības pret skolotāju, kļūst tikai 35 gadus. Tad savukārt rodas pārdzīvojums astrālā ķermeņa atpakaļstarojošā spēka dēļ. Kaut kas izlaužas it kā no iekšienes, tas izskatās kā spoguļattēls; īstenībā tā ir



došanās atpakaļ bērnībā. Tas ir kā uzlecošs uzskatos. Tad jau ir 35 gadi, cilvēks ir nobriedis – kad no dvēseles dzīlēm uznirst: tikai tagad tu saproti to, ko toreiz esi apguvis 8 gadu vecumā. Un šī spēja, varēšana saprast kaut ko, kas ilgi tevī ir dzīvojis, dzīvojis pateicoties mīlestībai, tas dzīvē ir kaut kas ārkārtīgi atsvaidzinošs. Šo atsvaidzinošo dzīvē mēs varam iedot bērnam, ja mēs viņam autoritāti saglabājam tā, ka tas transports starp viņu un mums ir mīlestība, ir simpātijas – un ja mēs bērnam dodam to, ko viņš vēl nevar apskatīt un saprast, bet gan kam vēl ir jāaug viņā dzīves gaitā.

Tieši šīs kopsakarības vispār nezina tas, kurš vienmēr grib mācīt bērnam tikai to, ko tas saprot. Bet arī pretējais ir caurcaurēm aplami un nepiederīgi. Tas, kurš saprot cilvēka būtību, būdams audzinātājs vai skolotājs, nekad neņems mutē vārdus: to tu vēl nesaproti! – tas nemaz nedrīkst tā būt, ka jebkad rastos iemesls bērnam kaut kādā vecumā teikt: to tu vēl nesaproti. Jo vienmēr būs kāda forma, kurā var ietērt to, ko bērns grib zināt, ja tikai ir pareizā attieksme pret bērnu. Šo formu tikai ir jāatrod. Un šādu formu var atrast, ja šādu pedagoģiju, kāda tā te ir domāta, padara par instinktīvu dzīvi. Tad var atrast atbilstošo formu tajā acumirkļī, kad tā ir vajadzīga. Un galvenais, ka tad tiek atrasta iespēja nedot bērnam skaidri norobežotus priekšstatus. Tas tiešām ir briesmīgi, ja bērnam visus priekšstatus izstrādā līdz nekustīgumam skaidrus. Ja to dara, tad ir burtiski tā, it kā bērna mazā rociņa tiktu iespiesta dzelzs cimdā, tā ka tā vairs nevar augt. Mēs nekad nedrīkstam bērnam mācīt gatavus priekšstatus, bet gan tikai tādus, kas spēj augt, spēj mainīties, priekšstatus, kas paši ir dzīvi.

Ja mēs tātad līdz apmēram 12.gadam paliekam pie tēlainā, tad jūs arī nekritīsiet kārdinājumā rādīt bērnam asi norobežotas, zināmā mērā sastingušas jēdzienu figūras. Jo tas ir tā, it kā bērna rociņu iežņaugtu dzelzs cimdā, ka tā vairs nevar augt. Un tas, ko es ieskicēju kā mācības, tas vispār nedod iemeslu lietas iežņaupt asās jēdzienu formās, bet gan veidot visu ar vārdiem, ar roku, uz tāfeles, vai kas nu tas ir, ar otu uzskatāmi uzgleznot krāsās, uzzīmēt un tā tālāk. Bet vienmēr paliekot apziņai: tas ir sevī kustīgs un tam ir jāpaliek kustīgam; jo ir jāzina, ka kaut kas bērnā attīstās tikai 12 gados, un proti, ļoti tuvu 12.gadam, un tā ir apjēga par kauzalitātes jēdzienu.

Kauzalitātes jēdziena bērnam līdz apmēram 12 gadiem nav vispār. Viņš redz to, kas ir kustīgs, kas ir kustīgi priekšstati. Kas ir tēlainis, muzikāls, to viņš saskata, uztver, bet viņam nav nekādas apjēgas par kauzalitātes jēdzienu līdz apmēram 12.gadam. Tādēļ mums to, ko bērnam ir jāiemāca līdz 12 gadu vecumam, ir jāatstāj tīru no kauzalitātes jēdziena. Tikai pēc tam mēs varam rēķināties ar to, ka bērns varēs uztvert vispārējās kopsakarības starp cēloņiem un sekām. Tikai tad bērns īstenībā sāk veidot domas; līdz tam viņam ir tēlaini priekšstati. Tikai tad sāk uzmirdzēt tas, kas tad pilnībā parādīsies līdz ar dzimumbriedumu: domu, spriedumu dzīve, kas ir sasaistīta ar domāšanu šaurākā nozīmē – kamēr dzīve starp zobu maiņu un dzimumbriedumu ir sasaistīta ar jūtām, jušanu, un dzīve pirms zobu maiņas ar iekšēji atplaukstošo gribu, kas tajā dzīves vecumā nav pakļauta domāšanai, bet gan tā atdarināšanai, ar ko ķermeniski bērns sastopas. Bet līdz ar bērna ķermeniski sastapto arī morālais, garīgais bērnā nostiprinās ķermeniskajā. Tādēļ arī ir neiespējami 10. līdz 11.dzīves gadā, parasti vēl pat 11. līdz 12.dzīves gadā iemācīt bērnam kaut ko, kur ir jāņem vērā kauzalitāte. Tādēļ ar minerālu pasaules mācīšanu būtu jāsāk tikai ap 12.gadu. Un arī fizikāliem jēdzieniem vajadzētu parādīties tikai ap šo vecumu, kamēr iepriekš, pamatā ņemot, tie ir tikai sagatavoti. Tikai tad bērns kļūst nobriedis šādu jēdzienu apgūšanai. Visu, kas attiecas uz neorganisko, bērns kauzalitātes jēdziena nozīmē var sākt apjēgt tikai ap 12.gadu. Dabiski, ka visam ir jābūt iepriekš sagatavotam, bet ne ar kauzalitātes jēdzieniem; bet gan tam, kas vēlāk tiks aptverts kauzalitātes jēdzienos, tam ir jābūt sagatavotam tēlos bez kauzalitātes jēdzieniem. Bērnam zināmā mērā ir jāgūst vielu, kam šos kauzalitātes jēdzienus pielietot. Tas no vienas puses.

No otras puses jūs bērniem pirms šī apmēram 12 gadu vecuma sasniegšanas nevarat padarīt apjēdzamas kopsakarības vēsturē. Tad jums jāliek bērniem priekšā atsevišķus cilvēku tēlus, kuri vai nu modina patiku ar savu labestību, patiesīgumu vai tamlīdzīgi, vai arī modina nepatiku ar pretējo. Uz patiku un nepatiku, sajūtu un jūtu dzīvē ir jābalsta vēsture: noslēgtas norišu un personību bildes, bet tādas bildes, tēli, kas pēc būtības tiek paturētas kustīgas, kā es to jau ieskicēju. Turpretī kauzālās kopsakarības starp agrāko un vēlāko, tās jūs bērnam varat mācīt tikai tad, kad viņš sāk iemirdzēties šīs atpakaļvedošais austrālais ķermenis, kas tad parādās spēcīgāk pēc 14 gadiem. Tā ap 12.gadu bērns ieiet šajā atpakaļvedošajā, un tad var sākt apelēt pie kauzalitātes jēdziena arī vēsturē.

Bērnam, pamatā ņemot, sagatavo kaut ko tiešām sliktu dzīvei, ja pievēršas kauzalitātes jēdzienam un ar to saistītajam saprāta spriedumam pirms tam. Jo redziet: tad jau ir tikai ēteriskais ķermenis. Apmēram ap 12.gadu lēnām sāk dzimt austrālais ķermenis; pilnā mērā tas piedzimst līdz ar dzimumbriedumu – bet pirms tam ir piedzimis tikai ēteriskais ķermenis. Ja jūs tad iekāļat bērnam jā un nē spriedumus vai liekat viņam iekalt jēdzienus, tad tās lietas tā vietā, lai ietu austrālajā ķermenī, ieiet ētermiesā. Bet kā nesējs tad ir austrālais ķermenis? Padomājiet, to jūs varēsiet iegūt no dzimumbrieduma fakta: austrālais ķermenis ir cilvēciskās mīlestības nesējs. Dabiski, ka tas strādā bērņā jau arī pirms tam, bet vēl nav patstāvīgi piedzimis. Līdz ar to jūs tad jā un nē, kritikas spriedumu austrālā ķermeņa vietā iedēstāt ēteriskajā ķermenī. Ja jūs to pareizajā laikā iedēstāt austrālajā ķermenī, tad jūs spriedumam, arī kritikai pievienojat mīlestības spēku, labvēlības spēku. Ja jūs bērnam nodarāt šo ļaunumu, liekot pārāk agri viņam kritizēt, pārāk agri noskaņoties uz jā un nē, tad jūs šo jā un nē, šo kritiku iestūķējiet ēteriskajā ķermenī. Tas nav labvēlīgs: tas ir uzsūcošs, īstenībā tas ir nenovīdīgs, tas darbojas sagraujoši. To jūs nodarāt bērnam, ja pārāk agri iemācāt viņam jā un nē–spriedumu – un jā un nē–spriedums vienmēr ir balstīts kauzalitātes priekšstatā. Tiek apskatīta noslēgta norise; personība, kas tiek attēlota tēlaini, tiek apskatīta. Ja vēsturē ciklu veidā sasaista vēlāko ar agrāko, tad tiek spriests, tad tiek noraidīts, tad tiek pieņemts. Tajā vienmēr ir ietverts jā un nē, un galu galā iegūst to, kas īstenībā ir pretošanās tam, ko pasaulē tad sastop kā spriedumu. Citu spriedumus tad neuzņem ar mīlestību, bet gan ar graužošu spēku, ja spriešanas spēku attīsta pārāgri. No šādām lietām var patiešām redzēt, cik tas ir svarīgi, lai skolas vecumā darītu pareizo pareizajā laikā.

Un tad apdomājiet kaut reizi šajā nozīmē pāreju no dzīvnieka uz cilvēku. Dzīvnieku jūs redzat pēc tā veidojuma. Veidojumā jau ir ietverts tas, ko dzīvnieks dara. Cilvēkā ir jāmeklē kauzu, cēloni. Jā, redziet, tā kā bērns tikai ap 12.gadu ir nobriedis meklēt šo cēloni, tad tur arī ir jāiestājas punktam, kad dzīvnieku pasaule tiek sintētiski apkopota cilvēka vienotībā. Tur runa ir par to, lai bērnam kā pārdzīvojumu sniegtu to, ko prasa viņa iekšējā daba, lai tas kļūtu pārdzīvojums noteiktā laikā.

Bet tagad jums būs jāatzīst: ir milzīgi varens apvērsums bērņa dabā vecumā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu. Bērns zināmā mērā ar savu dvēseli noiet ceļu no pilnīgi iekšējā uz ārējo. Padomājiet vien, ka bērns līdz apmēram 12 gadu vecumam vispār nevar panest, ka viņam attēlo cilvēku. Bet tad viņš sāk to panest, jēdzieniski, priekšstatu veidā skatīties pasaules spogulī. Viņš var izturēt, paciest pats sevi, viņam attēlojot, kas ir cilvēks. Tā patiešām ir pilnīga cilvēka dabas apvēršanās no zobu maiņas līdz dzimumbriedumam.

Tagad šajā laika posmā ir kāda ļoti svarīga dzīves pāreja. Vairumam bērnu tā ir tā apmēram starp 9. un 10.gadu; tas ir individuāli, dažiem bērniem tas ir arī pēc 10 gadu vecuma. Tad katram bērnam iestājas kaut kas, kad bērns instinktīvi, neapzināti stāv sava veida dzīves mīklas priekšā. Šis apvērsums no iekšējā uz ārējo, šī apjaušana, ka

katrs ir Es un ārpusē ir pasaule – kas līdz šim bija savstarpēji saaudies kopā – tas ir kaut kas tāds, ko bērns nepārdzīvo apzināti, bet pārdzīvo parādāties caur iekšējām šaubām un nemieru. Miesiski tas izpaužas tādējādi, ka šajā dzīves momentā elpošana īstenībā beidzot īsti ieslēdzas asinsritē. Tas izlīdzinās. Iestājas cilvēkam piemērotās attiecības starp pulsu un elpošanu. Tas ir miesiskais korelāts tam; dvēseliski–garīgais ir, ka bērnam tagad, šajā dzīves punktā mēs kā skolotāji un audzinātāji esam īpaši nepieciešami. Notiek apelācija, kas nav jautājums, bet gan sava veida izturēšanās pret skolotāju un audzinātāju tieši šajā dzīves punktā.

Tagad ir jāapgūst tādu pedagoģisko izveicību, lai no bērna veida un būtības šo lielo dzīves jautājumu, kuru bērns tagad grib mums uzdot, individuālā gadījumā arī pareizi apsvērtu. Kas tad īstenībā ir šis lielais dzīves jautājums? Redziet, līdz šim dzīves punktam pašsaprotamās autoritātes attiecībās īstenībā ir izveidojušās tā, ka tu kā skolotājs un audzinātājs esi bērnam visa pasaule. Bērnam zvaigznes kustas tādēļ, ka viņš zina, ka viņa audzinātājs zina, ka zvaigznes kustas. Viss ir labs un ļauns, skaists un neglīts, paties un aplams, jo tā tas ir skolotājā un audzinātājā. Visam, kas nāk no pasaules, savā ziņā ir jāiziet caur skolotāju un audzinātāju; tās ir vienīgās veselīgās attiecības. Starp 9. un 10. dzīves gadu, dažreiz nedaudz vēlāk, bērna dvēselē parādās, ne jau jēdzienos un priekšstatos, bet jūtās un sajūtās, jautājums: jā, no kurienes gan skolotājam un audzinātājam ir tas viss? Tad pēkšņi, ja drīkstu izteikties tēlaini, šis skolotājs un audzinātājs sāk kļūt caurspīdīgs. Gribas redzēt cauri viņam to pasauli, kas dzīvo aiz viņa. Tad viņam ir jāturas; tad viņam attiecībā pret to, ko bērns nes, ir jāslaglabā bērnam pārliecību, ka tas ir pareizi ieslēgts, iekļauts pasaulē; ka viņš patiešām nes sevī patiesību, skaistumu un labestību. Tad bērna neapzinātā daba pārbauda skolotāju pavisam nedzirdētā veidā, gribētos teikt. Tā pārbauda viņu, vai viņš patiešām nes sevī pasauli, vai viņš bija cienīgs līdz šim būt bērnam visa Kosmosa reprezentants.

Un atkal tas nevar tikt izrunāts. Ja kaut kādā formā kaut arī pavisam klusi teorētiski to parādītu ar kādiem principiem vai tamlīdzīgi, tad bērna neapzinātā daba, jo tai nav ne jausmas par kauzalitāti, to sajustu kā skolotāja vājību, nevis kā spēku; tikai un vienīgi kā vājumu. Jo viss tas, ko vēl ir jāpierāda, klusi jau dzīvo dvēselē; to, kas dvēselē dzīvo spēcīgi, to taču nevajag pierādīt. Tas tā notiek arī kultūras attīstībā. Es tagad negribu šai lietai pievērsties saturiski, bet gribētu jūs pievērst šīs lietas dinamiskajai pusei: līdz zināmam laika momentam viduslaikos cilvēki zināja, ko nozīmē Svētais vakarēdiens. Tad visu vēl nebija pārņēmusi nepieciešamība pierādīt. Tad pēkšņi cilvēki sāka sajūst nepieciešamību pierādīt arī attiecībā pret Svēto vakarēdienu. Tam, kurš izprot šo lietu, tas ir tikai pierādījums tam, ka pēkšņi cilvēki vairs neko nezina par Svēto vakarēdienu. – Jo neviens taču nepierāda, kā kāds ir zaglis, ja viņš ir redzēts, bet gan tikai tad, ja nav redzēts; ja viņš redzēts, tad viņu vienkārši nosauc par zagli. Pierādīšana vienmēr attiecas uz to, ko nezina, bet nekad uz to, ko patiešām zina no dzīves pašas faktiem. Tādēļ ir tik uzjautrinoši, kad cilvēki meklē kopsakarību starp formālo loģiku un realitāti. Tas ir apmēram tieši tāpat, ja kāds meklētu iekšējo kopsakarību starp ceļu, kas ved viņu kalnā, un pašu kalnu. Proti, ceļš ir tādēļ, lai es nonāktu līdz kalnam; tad sākas kalns. Loģika ir tikai tam, lai nonāktu līdz realitātei; realitāte sākas tur, kur loģika beidzas.

Jā, pašam zināt šīs lietas, tam ir fundamentāla nozīme. Tātad nedrīkst pieļaut šo kļūdu, ka gribētos bērnam šajā svarīgajā dzīves punktā pierādīt, ka tu esi pareizais pasaules reprezentants. Bet gan tikai ar jaunu izturēšanos ir jāsniedz bērnam nepastarpinātu pārliecības sajūtu: jā, tas taču zina vēl daudz vairāk, nekā līdz šim varēja domāt! Ja bērns zina: skolotājs var vēl vairāk, viņš līdz šim vēl nemaz nav parādījis visas puses, viņš līdz šim vēl nav izlīcis visu, tagad viņš varbūt uzticoties bērnam saka kaut ko, par ko bērns ir pārsteigts, tā ka bērns atkal neapzināti sajūt, ieklausās jaunajā,

ko viņš var uzzināt no skolotāja – tad tagad ir radītas pareizās attiecības. Tātad ir jāvar kaut ko paglabāt, pataupīt, galvenokārt šīm laika momentam paglabāt, ar ko skolotājs attiecībā pret bērnu vēl var kāpināt, augt. Jo tas ir šīs svarīgās dzīves mīklas risinājums šajā dzīves momentā, ka bērnam, bērna uztverei var sniegt vēl vairāk, ka pēkšņi aug pāri pats sev. Tas ir tas mierinājums un spēks, ko šajā punktā bērnam ir jādod, jo viņš nu reiz ar šīm pārmērīgajām prasībām nāk pie skolotāja, pret kuru ir attīstījis nepieciešamās simpātijas un mīlestību. Pārējie skolotāji, tiem nāksies gūt rūgto pieredzi, ka viņu autoritāte pamazām, kad bērnam pienāk 9, 10 gadu vecums, izkūp, izgaist; ka tās tad vairs nav. Tieši šie skolotāji tad mēģinās iet šo briesmīgo ceļu – gribēt bērnam visu pierādīt un tamlīdzīgi.

Jā, un kad nu reiz ir ierasta tāda apjēga par šādu skatu uz dzīvi, tad atklāj vēl arī ko citu. Redziet, visām atsevišķajām lietām, ko māca bērnam, ir caurcaurēm jābūt kopsakarībā. Es jums teicu: mēs ļausim bērnam kaut kā gleznot no viņa paša veidojošajiem spēkiem, dabiski, ka ne ar zīmuļiem, bet gan ar īstām krāsām. Tad es pamanu: bērns dzīvo ar krāsām. Pamazām, palēnām bērnam – tikai pašam ir jābūt izjūtai par to, ka tas tā ir – zilā krāsa kļūst par kaut ko, kas iet prom, kas iet tālumā; dzeltenā un sarkanā krāsa par kaut ko, kas tuvojas. Tas ir kaut kas, kas bērnam spēcīgi parādās arī jau 7, 8 gadu vecumā, ja tikai viņu šajā vecumā nenomoca ar kaut kādu zīmēšanas un gleznošanas dresūru. Ja bērnam liek zīmēt mājas un kokus, kādi tie īstenībā ir, tad tas neparādās. Bet ja ļauj bērnam sekot, tā ka viņam ir sajūta: kur es kustinu roku, tur iet arī krāsa – krāsas viela ir tikai blakuslieta – tur krāsa dzīvo arī zem pirkstiem, tur tā grib uz kaut kuriem turpināties – ja to sasniedz, tad bērna dvēselē ir iegūts kaut kas nozīmīgs: krāsu perspektīva. Bērns iegūst sajūtu, ka sārti dzeltenā krāsa nāk tuvāk, ka zili violetā iet tālumā un vēl tālāk. Tad intensīvi tiek izstrādāts tas, ko tad vēl arī ir ar bērnu jāizstrādā: perspektīvu, ko tad vēlāk izpilda līnijās. Tas ir kaut kas briesmīgi kaitīgs, ja vēlākā vecumā māca perspektīvu bērnam, kam iepriekš nav iemācīta sava veida intensīva krāsu perspektīva. Ar to cilvēks briesmīgā veidā tiek padarīts ārišķīgs, ja viņš pieradinās apgūt kvantitatīvo perspektīvu, iepriekš neapgūstot intensīvo, kvalitatīvo perspektīvu, kas ir ietverta krāsu perspektīvā.

Un šajā kopsakarībā tad ir ietvertas tālākās kopsakarības. Ja jūs liedzat bērnam intensīvi dzīvot krāsu perspektīvā, tad bērns nekad ar īsto ātrumu neiemācīsies lasīt. Vienmēr ar ierobežojumu, ko es teicu vakar: galvenais nav tas, lai lasīšanu bērnam iemācītu tik ātri cik iespējams jau pašā sākumā. Bet bērns iegūst elastīgus priekšstatus, elastīgas sajūtas un elastīgas gribas akcijas no šīs krāsu sajūtas. Viss dvēseliskais kļūst elastīgāks, vingrāks. Varbūt jums ar visu to, kas te tiek prasīts, lai attīstītu lasīšanu no gleznojošās zīmēšanas, zīmējošās gleznošanas, būs vajadzīgs ilgāks laiks, lai iemācītu bērnam lasīt. Bet tajā vecumā, kad tas pienāk, tad tomēr ir iespējams patiešām pareizi iemācīt bērnam lasīšanu, tai nepaliekot ķermenī, visā cilvēkā paviršai – kā arī var gadīties – un tai neiesēžoties pārāk dziļi cilvēkā, tā kā katrs burts atstātu skrambu cilvēciskajā būtībā.

Lai pareizajā sfērā būtu tas, kas aptver dvēseliski–garīgo, tas arī ir tas, kas ir galvenais. Nekad nedrīkst spriest pēc tā mēroga, ka saka: priekš kam bērnam ir jāiemācās tā gleznot, tas taču viņam nekad dzīvē nebūs vajadzīgs! Tas nozīmē: skatīties tikai uz ārējo. Proti, tas ir ārkārtīgi vajadzīgs, un ir gan kaut ko jāsaprot no garīgā cilvēka, ja grib saprast kopsakarības, kas ir nepieciešamas bērnam. Tikpat maz kā vajadzētu lietot izteicienu "to tu nesaproti", tikpat maz jebkad vajadzētu pastāvēt skepticisms par to, kas bērnam ir vajadzīgs un kas nē. Kas bērnam ir vajadzīgs, tam ir jāplūst no cilvēka dabas likumsakarībām. Ja tas plūst no turienes, tad instinktīvi tiek darīts pareizais. Tad arī nemaz nav izmisis, ja bērns aizmirst šo to no tā, ko ir apguvis. Jo tad tās lietas pāriet no zināšanas uz varēšanu. Un tas ir tik svarīgi, lai šīs lietas mums vēlāk būtu varēšanā.

Mums tās nebūs varēšanā, ja būsīm pārlādēti ar zināšanu. Ir nepieciešams šīs lietas zināt un patiešām uzņemt pedagoģiskajā praksē, lai atmiņā iemiesotu tikai tik daudz, cik nu to prasa sociālā dzīve, ka nav nekādas jēgas atmiņu pārslogot.

Un tad mēs nonākam pie tiem dzīves prakses jautājumiem, kas galvenokārt izriet no atsevišķā individuālā cilvēka attiecībām pret to sociālo būtību, kas ir visapkārt, pret tautas būtību, pret visas cilvēces sociālo būtību un tā tālāk. Jo tur mums arī uzmanīgi ir jāskatās, lai mēs neievainotu cilvēcisko būtību, gribot ieviest audzināšanas praksē no ārienes nākošās sociālās prasības.

## SESTĀ LEKCIJA

Dornaha, 1923.gada 20.aprīlis

Atsevišķā individuālā cilvēka attiecības pret visas cilvēces sociālo būtību. Trīs pirmtikumi. Pateicība, mīlestība, pienākums un to attīstība. Dvēseliskas elpošanas ienešana skolā: nopietnība un humors. Skolotājam ir vajadzīga aptveroša, viņu dvēselisku daroša dzīves uztvere. Audzināšana un dziedināšana. Audzināšana kā pašaudzināšana. Skolotāja nesavtība. Audzināšana kā sociāla rīcība. Institūcijas ir visnebūtiskākais sociālajā attīstībā. Divas vadošas tēzes patiesi sociālai darbībai.

Ja uzmanību pievērš augošā cilvēka attiecībām ar apkārtējiem cilvēkiem, tad galvenokārt no tā izriet tikumiskās un sociālās audzināšanas principi. Un tam šodien, kaut arī tas viss diemžēl var notikt tikai īsu skiču veidā, vispirms īsumā arī uzmetīsim skatu. Arī te runa ir par to, ka pēc iespējas jāprot piemēroties augošā cilvēka individualitātei. Bet ir jāņem vērā arī tas, ka mēs kā audzinātāji un skolotāji paši nākam no apkārtējās sociālās dzīves, un īstenībā tieši kā persona mācām augošajam bērnam šo sociālo dzīvi un savas vides tikumiskos uzskatus. Arī te pedagoģiski–didaktiskā nozīmē ir jātiek darītam tieši tam, kas tiešām dod izredzes, ka tas ieplūdīs cilvēka paša būtībā, kuru tieši tāpēc ir jāiepazīst tajā veidā, kā tas iepriekšējās dienās te ir ticis ieskicēts.

Tā tas patiešām ir, ka ārkārtīgi daudz ir atkarīgs no tā veida, kā šīs lietas bērnam māca tieši noteiktā vecumā. Ir trīs tikumi, kuriem vajadzētu tikt apskatītiem, no vienas puses attiecībā uz bērna attīstību, bet no otras puses arī kopsakarībā ar visu cilvēka sociālo dzīvi. Tie ir trīs pamattikumi. Un šie trīs pamattikumi ir, pirmkārt, tas, kas var dzīvot pateicības gribā, otrkārt, tas, kas var dzīvot mīlestības gribā, treškārt, tas, kas var dzīvot pienākuma gribā. Pamatā ņemot, šie trīs tikumi tomēr ir cilvēka pamattikumi. Visi pārējie zināmā veidā ir ieslēgti šajos.

Bet cilvēces skats daudz par maz ir pievērsts tam, ko es šeit šajā kopsakarībā gribētu saukt par pateicību. Bet pateicība ir tāds tikums, kurš, ja tam jāparādās cilvēka dvēselē pilnā nozīmē, ir tāds, kam ir jāaug līdz ar cilvēku, kam cilvēkā ir jāieplūst jau tajā laikā, kad augšanas spēki uz iekšu ir visdzīvīgākie un visplastiskākie. Pateicība ir tieši kaut kas tāds, kam ir jāattīstās no tām miesiski–religiskajām attiecībām, kuras es šajās dienās minēju kā valdošās bērņā no piedzimšanas līdz pat zobu maiņai. Bet šī pateicība ir arī kaut kas tāds, kas, pareizi apejoties ar bērnu šajā dzīves posmā, izriet pilnīgi pati no sevis. Ja no bērna iekšienes plūst tas, kas tur ieplūst atdarināšanā, pareizajā godināšanā, pareizajā mīlestībā uz tiem, kas ir ap bērnu kā vecāki vai citi audzinātāji, tad viss tas, kas bērnam tur plūst no dvēseles, patiešām būs pateicības caurstrāvots. Es gribētu teikt: mums tikai ir jārikojas tā, lai mēs būtu šīs pateicības vērti un cienīgi, tad uz mums no bērna arī plūds šī pateicība – tieši pirmajā dzīves posmā. Un tad šīs pateicības jūtas attīstās tā, ka tās aug; pieaug ieplūstot augšanas spēkos, kas liek kļūt lielākiem locekļiem, kas maina pat asiņu un pārējo sulu ķīmisko sastāvu. Šīs pateicības jūtas dzīvo miesā, un tām ir jādzīvo miesā, citādi tās nav pietiekami pamatīgi ieaugušas cilvēkā. Būtu aplami bērnu pamācīt: tev ir jābūt pateicīgam par to, ko tu no apkārtējā saņem. Turpretī pateicības jūtas pašsaprotami būtu jāienes dzīves formās, ļaujot jau bērnam vērot, kā pieaugušais pats ir pateicīgs un to arī izpauž par lietām, ko viņam brīvprātīgi dod vai izrāda citi cilvēki; tāpat arī te pieradinot bērnu pie pateicības jūtu, kādas valda apkārtējā, atdarināšanas. Ja bērns iemācās pats no sevis, nevis pamācību rezultātā, tiešām bieži sacīt: "Es pateicos, paldies," – nevis pēc norādījuma, bet gan atdarinoši – tad tas ir kaut kas tāds, kas ārkārtīgi labvēlīgi iedarbojas uz visu cilvēka attīstību. Jo tieši no pateicības jūtām, ko daudz par maz ņem vērā, ka tās nostiprinās bērņā viņa pirmajā dzīves posmā, attīstās aptverošas, universālas pateicības jūtas pret visu pasauli. Un tas ir tik svarīgi, lai cilvēks apgūtu šīs pateicības jūtas pret visu pasauli. Tam ne vienmēr ir jāpaceļas augšā apziņā, tas var dzīvot cilvēkā

neapzināti, emocionāli, ka viņš ir pateicīgs, kad pēc kādas piepūles ir nonācis apvidū, kur viņam paveras skaista pļava, pilna ziediem. Cilvēkā neapzināti, emocionāli var uznirt pateicības jūtas par visu, ko viņš redz dabā. Pateicības jūtas var uznirt katru rītu, kad atkal no jauna lec saule. Var uznirt pateicības jūtas pret visām dabas parādībām. Un atbilstošā veidā pakāpeniski attīstās, ja vien mēs pareizi izturamies attiecībā pret bērniem, pateicības jūtas pret visu, ko dod citi cilvēki, ko izrāda citi cilvēki, ko tev saka, kā tev uzsmaida, kā tevi ārstē un tā tālāk. Šīs universālās pateicības jūtas ir pamats patiesai cilvēka reliģiozitātei. To dzīvē ne vienmēr zina, ka tieši šīs universālās pateicības jūtas, kad tās pārņem visu cilvēku, ir tas – un tam gan ir jāpārņem viņu jau pirmajā dzīves posmā – kas tad rada vēl arī kaut ko pavisam citu. Protī, cilvēka dzīvē ir tā, ka mīlestība visā iekļūst pati, ja tikai dzīve dod atbilstošu iespēju varēt šo mīlestību attīstīt. Intensīvākai mīlestības attīstībai līdz pat fiziskajam izdevība rodas tikai otrajā dzīves posmā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu. Bet tieši šis maigais mīlestības zieds, kas, vēl nerādoties uz ārpusi, sakņojas dziļi bērna iekšējā pasaulē, tas nostiprinās attīstoties pateicībai. Un mīlestība, kas pirmajā bērna dzīves posmā rodas līdz ar pateicību, tā ir dieva mīlestība. Ir jābūt skaidrībā par to, ka, tāpat kā ir jāiestāda zemē kāda auga saknes, lai vēlāk varētu rasties ziedi, tāpat ir jāiedēsta arī pateicība, jo tā veido saknes dieva mīlestībai. Jo dieva mīlestība kā zieds attīstīsies no universālo pateicības jūtu saknēm.

Ir jābūt uzmanīgam attiecībā pret šādām lietām, jo abstrakti jau parasti zina, kam dzīvē vajadzētu būt; bet konkrēti to nezina. Abstrakti, dabiski, var viegli izvīrīt prasības, ka cilvēkiem būtu jānes sevī dieva mīlestību. Tas ir tik pareizi, cik vien iespējams. Bet abstraktām prasībām ir tā īpatnība, ka tās savā abstraktumā neīstenojas.

Ja es drīkstu vēlreiz atgriezties pie kaut kā, ko esmu pateicis jau iepriekšējās dienās. Krāsni var labi pamācīt: raugi, tu esi krāsns; mēs esam tevi te nolikuši, lai tu sildītu istabu; tavs kategoriskais imperatīvs, pareizais, kategoriskais krāsns–imperatīvs ir, ka tev ir jāsasilda istaba. – No tā istaba silta nepaliek! Bet es varu izlaist visu šo runāšanu un tā vietā ielikt krāsni malku, tad krāsns, kaut arī es nenorādītu tai uz tās kategorisko krāsns–imperatīvu, sasilda istabu. Un tāpat arī ir, ja mēs bērnam iemācām pareizo pareizajā dzīves vecumā. Ja mēs tādā bērna pirmajā dzīves posmā ienesam viņā pateicības jūtas, tad, mums vēlāk darot to, par ko es tuvāk vēl runāšu, no pateicības jūtām pret visu pasauli, pret kosmosu, galu galā no tām pateicības jūtām, kam īstenībā būtu jāspārno katru cilvēku, pateicības jūtām par to, ka tu vispār esi šai pasaulē – tad no šīm pateicības jūtām attīstīsies tieši visiekšējākā, vissiltākā dievbijība; tā dievbijība, kas sēž nevis uz lūpām, nevis domās, bet gan piepilda visu cilvēku, kas arī ir godīga un vaļsirdīga, un pilnīgi patiesa. Bet šīm pateicības jūtām ir tam jāaug. Un dvēseliski–garīgais augs tik intensīvā veidā, kā tam ir jānotiek ar pateicību, var tikai, ja šī pateicība attīstās no trauslās bērna sirdsbalss laikā starp piedzimšanu un zobu maiņu. Tad šī pateicība ir saknes dieva mīlestībai. Tā pamato dieva mīlestību.

Un kad mēs saņemam bērnu skolā, tad mums kā skolotājiem vai audzinātājiem ir ļoti nepieciešams apskatīt, kāda bija dzīves gaita līdz šim skolas vecumam. Un īstenībā vienmēr vajadzētu pastāvēt ciešam kontaktam ar vecākiem, ar to, kas ir bijis pirms skolas. Šim kontaktam vienmēr vajadzētu tikt meklētam. Mācošajam un audzinošajam vajadzētu būt skaidram priekšstatam par to, kas – vienkārši sociālo apstākļu dēļ attīstījies – pastāv tādēļ, ka bērns noteiktā veidā ir atradies kādā vidē. Un tad vienmēr būs izdevība, ja tikai šīs lietas izzina, vēl arī skolas vecumā šādā vai tādā veidā kaut ko koriģēt. Bet – to ir pareizajā veidā jāizzina. Un tādēļ ir nepieciešams kontakts ar vecākiem. Ir nepieciešams rūpīgā veidā ieskatīties: ko bērns varētu būt noskatījies un atdarinoši izveidojis sevī no kādas mātes? Ir tik ārkārtīgi svarīgi to

ievērot, kad bērns sāk iet skolā. Tas tāpat pieder pie pedagoģijas un didaktikas, kā tas, ko es daru klasē. No patiesas pedagoģijas un didaktikas šīs lietas nedrīkst izslēgt.

Un tagad mēs redzējam, ka starp zobu maiņu un dzimumbriedumu starp mācošo un audzinošo un bērnu ir jāattīstās pašsaprotamai autoritātei. Pēc šīs pašsaprotamās autoritātes tagad aug otrais pamattikums, mīlestība. Jo cilvēka organisms tieši laikā no zobu maiņas līdz dzimumbriedumam tieši kā organisms arī sliecas attīstīties uz mīlestību. Bet mūsu šodienas laikmetā tieši mīlestības tikumu ir jāredz pareizajā gaismā. Jo materiālisms pakāpeniski mīlestību patiešām ārkārtīgi spēcīgi ir novedis līdz vienpusīgam priekšstatam. Un tā kā šis materiālisms mīlestību bieži grib saskatīt tikai dzimummīlestībā, tad tas visas citas mīlestības izpausmes faktiski atvasina no slēptas dzimummīlestības. Un mēs pat tajā, ko es aizvakar apzīmēju kā diletantismu kvadrātā – ne visiem, daudzi to noraida – bet mēs redzam pie daudziem psihoanalītiķiem ļoti daudz dzīves izpausmju, kam ar to nav nekāda sakara, atvasināšanu no seksuālā elementa. Pretstatā tam tieši mācošajam un audzinošajam ir jāapgūst kaut ko no mīlestības universāluma. Jo laikā no zobu maiņas līdz dzimumbriedumam veidojas ne tikai dzimummīlestība, bet gan mīlestība vispār, mīlestība pret visu. Dzimummīlestība ir tikai daļa no mīlestības, kas veidojas šajā vecumā. Var redzēt kā šajā vecuma posmā veidojas mīlestība pret dabu, kā veidojas vispārēja cilvēkmīlestība, un ir jābūt spēcīgam iespaidam par to, kā dzimummīlestība ir tikai viena speciāla nodaļa šajā dzīves vispārējā grāmatā, kas runā par mīlestību. Ja to saprot, tikai tad arī dzimummīlestību var orientēt dzīvē pareizajā veidā. Šodien, pamatā ņemot, tieši daudziem teorētiķiem dzimummīlestība ir kļuvusi par to elku, kas pakāpeniski ir aprijis visus citus mīlestības stādījumus.

Mīlestība dvēselē attīstās citādā veidā nekā pateicība. Pateicības jūtām ir jāaug līdz ar cilvēku; tādēļ tām ir jātiek iedestītām tajā vecumā, kad augšanas spēki ir visspēcīgākie. Mīlestībai, tai ir jāpamostas. Mīlestības attīstībā patiešām ir kaut kas līdzīgs pamošanās norisei. Mīlestībai tās attīstībā arī ir jātiek paturētai dvēseliskākos reģionos. Tas, kur cilvēks ieaug pakāpeniski attīstot sevī mīlestību, ir lēna, pakāpeniska pamošanās, kamēr galu galā iestājas šīs pamošanās pēdējā stadija. Pavērojiet kādreiz parasto ikdienišķo pamošanos: vispirms vēl ļoti neskaidri priekšstatī, varbūt parādās kādas sajūtas... acis pamazām atveras... kāda palīdzība no ārpusē – beidzot pamošanās momenta pāriešana fiziskajā.

Tieši tā tas ir – tikai bērnam tas ilgst apmēram 7 gadus – ar mīlestības pamošanos. Vispirms mīlestība sarosās visā, kas arī tik simpātiski ir uzrunājams bērnam, kad mēs viņam skolā gribam iemācīt pirmās lietas. Ja mēs iesākam tuvojies bērnam ar to tēlaino, ko es attēloju, tad redzam mīlestību nākam tieši pretī šajās nodarbībās. Un visam ir jātiek iegremdētām šajā mīlestībā. Te mīlestībai piemīt kaut kas ārkārtīgi dvēselisks, ārkārtīgi maigs. Tur, ja to salīdzina ar parasto pamošanās aktu, īstenībā tā vēl ir dziļi bērna miegā vai miega sapņos – skolotājam, dabiski, nevajadzētu tādām būt, kaut gan bieži tieši viņš ir tas, kurš dzīvo guļošos sapņos. Tas vēl izvairās no spēcīgiem grūdieniem nomoda dzīvē. Un visā, ko es attēloju vakar un aizvakar par laiku starp 9 un 10 gadiem, tad it īpaši ap 12 gadu vecumā, mostas mīlestība uz dabu. Tikai tad mēs tiešām redzam to īsti parādāmies.

Pirms tam attiecībā pret dabu ir kaut kas pilnīgi cits: mīlestība uz visu to pasakaini dzīvo dabā, ko bērnam tēlaini ir jārada viņu mācot. Tad mostas mīlestība pret realitāti dabā. Un te mums ir kāds īpaši grūts uzdevums: tajā, kas nu iekrīt šajā dzīves posmā – kauzalitātē, mācīšanās par nedzīvo, vēsturisko kopsakarību mācīšanās, fizikas un ķīmijas sākuma pamatos – visā tajā mums kā skolotājiem ir šis lielais uzdevums – jā, es nejokoju, es to saku vislielākajā nopietnībā – ir jāienes grāciju. Mācībām un audzināšanai ir īpaši nepieciešami, lai mēs, piemēram, ģeometrijā, fizikas mācīšanās



ienestu grāciju, īstu grāciju; mācībām ir jākļūst graciozām, tās nekādā gadījumā nedrīkst būt īgnas. Tieši no tā tik ļoti cieš mācības un audzināšana šajos priekšmetos šajā dzīves posmā apmēram starp 11½ vai 11¾ gadiem un 14. un 15.gadu, ka tās bieži ir tik īgnas, ka tas, kam ir jātiek pateiktam par gaismas laušanu, par gaismas atstarošanu, par lodes virsmas laukuma aprēķināšanu un tā tālāk, tiek pasniegts nevis ar grāciju, bet gan ar īgnumu.

Tieši šajā dzīves posmā vienu ir jāņem vērā: skolotājam ir jāienes skolā dvēselisku elpošanu, ko tad ļoti īpatnējā veidā ir jānodod bērniem. Dvēselisku elpošanu. Elpošana sastāv no ieelpas un izelpas. Redziet, visbiežāk vai vismaz daudzkārt skolotāji mācot fiziku un ģeometriju dvēseliski tikai izelpo. Viņi neizdara ieelpu – un izelpošana arī rada šo īgnumu, saskābumu; es domāju dvēselisko izelpošānu, kas sausā veidā tikai apraksta, to visu cauraužot ar milzīgu personisku nopietnību. Nopietnība tajā protams var būt, bet ne milzu nopietnība. Un dvēseliskā ieelpa, tā ir humorā, tādā humorā, kam iemeslu var dot viss klasē un citur notiekošais, kur ir izdevība būt kopā ar mācāmo un audzināmo. Vienīgais šķērslis, kas te var būt humora attīstībai, tas var būt tikai pats skolotājs; bērni tie nav pilnīgi noteikti, un pilnīgi noteikti tas nav arī viss tas, kas ir mācāms, ja to pareizi iekļauj šajā dzīves posmā. Vienīgais šķērslis patiešām te var būt tikai skolotājs. Ja skolotājs patiešām tiek tiktāl, ka pašam vairs nav jāgremo mācību saturs mācīšanas laikā, tad viņš pamazām un pakāpeniski var pacelties tiktāl, ka atstarotā gaisma atkarībā no apstākļiem patiešām taisa arī jokus, ka lode, kad ir jāaprēķina tās šķēluma laukums, smaida. Tam visam, dabiski, nav jānotiek piespiestos jokos. Šīm lietām ir jābūt iegremdētām humorā, tam ir jānāk no lietas pašas un jārodas no lietas pašas. Tas ir tas, kas te ir galvenais. Iemeslu humoram ir jāmeklē šajās lietās pašās. vislabāk ir, ja nemaz nav nepieciešams to meklēt. Labi sagatavotam skolotājam augstākais ir nepieciešams ienest disciplīnu tajā, kas mācību laikā viss iešaujas prātā. Proti, ja ir labi sagatavojies, tad prātā iešaujas viss iespējamais. Bet ir arī pretstats: gadījumā, ja tu neesi labi sagatavojies, tad prātā neiešaujas nekas, jo tad nākas gremot mācību vielu. Tas samaitā izelpošānu un nelaiž iekšā svaigo, humora pilno dvēseles gaisu. – Tātad tas tieši šajā mācību pakāpē ir ārkārtīgi nepieciešami.

Ja nu mācības norisinās šādi, tad pamošanās notiek tā, ka cilvēka dvēsele un cilvēka gars galu galā ieņem pareizo nostāju, kad tiešām pienāk pēdējais pamošanās akts, dzimumbrieduma pietuvošanās. Proti, tas tad patiešām ir tas, kur kaut kas, kas iesākumā dvēselē ir attīstījies maigā, tad spēcīgākā veidā, galu galā var pareizajā veidā pārņemt ķermeniskumu.

Tagad jūs varbūt teiksiet: jā, kā tad lai skolotājs sevi tā izglīto, lai varētu strādāt šādā veidā? Redziet, te redzeslokā parādās kaut kas, ko es gribētu apzīmēt kā skolotāju izglītības sociālo jautājumu, kam tiek pievērsti pārāk maz uzmanības. Skolotāju izglītošanā vēl arvien ir daudz par daudz no tā, kas zināmā laikmetā – ne senajos laikos, bet zināmā laikmetā – ir savienojies ar skolotāja profesiju. Skolotāji tomēr tieši vispārējā cilvēku sociotātē netika cienīti un godināti tā, kā tam vajadzētu būt. Un tikai tad, ja cilvēciskā sabiedrība izrāda skolotājiem pareizo cieņu, tikai tad, ja tā patiešām redz skolotājā – es nedomāju, ka redz tikai tad, kad notur politiskas runas – bet patiešām sajūt un redz to, kam tomēr ir jānes jaunos impulsus civilizācijā – tikai šādos apstākļos attīstās tas, kas skolotājam ir nepieciešams kā atbalsts. Un šāds uzskats, vai varbūt labāk sakot – sajūta, skolotāju izglītībā pirmām kārtām ienesīs to, kas ir visaptveroša dzīves uztvere. Skolotājam ir nepieciešams pilnībā būt iekļautam dzīvē. Skolotājam nav nepieciešams tikai speciāli apgūtais, iemācītais pedagoģijā un didaktikā, kā tas ir – viņam nav jābūt tikai sagatavotam mācīt vienu vai otru priekšmetu, bet gan galvenokārt viņam ir vajadzīgs kaut kas, kas viņā pašā atjaunojas katru brīdi. Viņam ir nepieciešama viņu pašu aizraujoša dzīves uztvere. Dziļa izpratne par dzīvi vispār viņam ir vajadzīga.

Viņam ir vajadzīgs daudz vairāk, nekā var skanēt uz viņa lūpām, kad viņš stāv bērnu priekšā. Tas ir kaut kas tāds, kam tieši jāieplūst skolotāju izglītībā. Un īstenībā arī pedagoģisko jautājumu stingrākajā nozīmē būtu jāapskata kā sociālu jautājumu. Bet tas tad aptver gan mācīšanu skolā, gan arī skolotāju pašu attīstību.

Redziet, tas, kas te tiek pārstāvēts kā tagadējā cilvēces attīstības momenta pedagoģija un didaktika, nekādā ziņā nebūtu uzskatāms par kaut ko dumpīgu vai radikāli apvērsošu. Tās būtu dziļš pārpratums, ja kāds tā domātu. Runai pilnībā jābūt par to, ko, neķeroties pie kaut kāda radikālisma, patlaban varētu ieviest, ja tikai skatās tieši uz lietu pašu. Tikai par to var būt runa. Bet tomēr gribētos teikt: tieši pedagoģiskā jautājuma sociāla apskatīšana ir kaut kas, kas mums dzīvē arī uz daudzko norāda. Un tā es gribētu tagad pieminēt, īstenībā ne jau tāpēc, lai pēc satura tagad to pārstāvētu vai aģitētu, bet gan tikai lai ilustrētu, it kā lai varētu izrunāt: reiz tam ir jānāk. Tagadne to vēl nevar darīt – tā tad neuzskatiet par kaut kādu radikālismu to, ko es tagad gribētu pateikt.

Redziet, tagadnē par doktoriem padara ļaudis, kuri īstenībā, pamatā ņemot, tajā, ko viņi ir paveikuši līdz kļūšanai par doktoriem, nemaz nav pārbaudīti. Proti, nemaz nav pārbaudīta ķīmiskā vai ģeogrāfiskā, vai ģeoloģiskā varēšana, kad ir tajā stāvoklī, kad šodien ļoti bieži jau tiek piešķirts doktora grāds. Bet gan iespējai par tādu kļūt vajadzētu būt tikai tad, kad ir izturēts pārbaudījums, ka to pareizā veidā mācoši un audzinoši var nodot kādam citam. Un tam dzīves punktam, kad cilvēks kaut kādā pakāpē ir izturējis pārbaudījumu, ka viņš to, ko ir apguvis, mācoši un audzinoši varētu iemācīt arī kādam citam, īstenībā vajadzētu atcelt cilvēka padarīšanu par doktoru. Redziet, tautas instinktos ir ietverts kaut kas, kas ir ārkārtīgi gudri. Tautas instinkti īstenībā par doktoru sauc tikai to, kurš var dziedināt, kurš ir izturējis pārbaudījumus, ka viņš spēj dziedināt; kurš tā tad ir iesaistījies dzīvīgā darbībā, ne tikai zināšanās par medicīnu. Tagad ir izveidojušies divi jēdzieni no viena, tie ir audzināšanas un dziedināšanas jēdzieni. Audzināšana senākos laikos tika uzskatīta arī par dziedināšanu. Audzināšanas process reizē bija arī veselības došana cilvēkam. Tā kā, kā es jau minēju, par cilvēku uzskatīja, ka viņam ir pārāk daudz tikai fiziski iedzimtā, audzināšana bija arī dziedināšana. Ja terminoloģiski izsakās senākajā nozīmē, var pat teikt: dziedināšana no iedzimtā grēka. Tā ka dziedināšanas procesi, ko uzsāk doktors, tikai nedaudz ir citā līmenī, bet būtiskajā ir tas pats, ko pasāk arī skolotājs. Skolotājs aptverošam pasaules uzskatam tāpat ir dziednieks, kā dziednieks ir ārsts. Un tā arī tas sociālais svars sakrist ar to, kas tad varētu dot nopietnus apzīmējumus – apzīmējumiem tomēr ir nozīme sociālajā dzīvē –, ja apziņā izcīnītos: tam, kurš ir pārbaudīts, kurš spēj dzīvē pielietot to, ko viņš zina, tikai tam vajadzētu piešķirt doktora grādu, tas ir, viņam tiek atzīts šis gods. Jo citādi jau tā īstenībā ir tikai tāda etiķete.

Nu, kā jau teikts, tas nav kaut kas tāds, ko es kā aģitators gribētu pieprasīt no tagadnes. Es to nekad neminētu nevienā citā runā, kā tikai pedagoģiskā. Es precīzi protu atšķirt, kādas prasības ir realizējamas tagadnē un kuras prasības tagadnē ir kā aizvērtas durvis – nevis atvērtas, bet gan aizvērtas durvis – kurās kāds gribētu ieskriet. Tas, kurš patiešām dzīvē grib kaut ko sasniegt, tas neuzstāda sev abstraktus, tālus ideālus, par kuriem cīnoties var lauzt sev sprandu vai apdauzīt pieri, bet gan mēģina būt saskaņā ar dzīvi. Tad arī, lai ilustrētu to, kas tagadnē ir iespējams, var izmantot to, kam vēl tikai jānāk nākotnē. Jo tas, ko es tikko izteicu, var būt tikai tālas nākotnes prasības. Bet mēs varam just to cieņu, kāda sociālajā dzīvē pienāktos tieši skolotājiem. Un man svarīgi ir tas, lai mēs varētu šo cieņu ilustrēt ar kaut ko tādu, kā es to tikko teicu. Un ja skolotājam tas ir līdzīgi atbalstam, ko es tikko ieskicēju, tad pašsaprotamajā autoritātē, kam vajadzētu valdīt skolā, parādīsies arī mīlestība kā pareiza pamošanās no pakāpes uz pakāpi. Lietu izcelsme dažreiz ir pavisam citur, nekā to parasti domā.

Un tāpat kā dieva mīlestībai saknes ir pateicībā, tā tagad savukārt pareizai morālai impulsivitātei pirmsākums ir mīlestībā, kā es to tikko esmu ieskicējis. Jo viss pārējais nepamato patieso ētisko tikumu. Patieso ētisko tikumu pamato tikai cilvēkmīlestība. Šī cilvēkmīlestība ir tā, kas mums neļauj, kā tas tagad bieži notiek, paiet vienam otram garām un īstenībā nepazīstot, nepamanot otru, jo mēs vairs nemākam pamanīt tuvākā individuālās īpašības – šī vispārējā cilvēkmīlestība, kas pamatojas cilvēciskā sapratnē, kas pamostas starp zobu maiņu un dzimumbriedumu tāpat, kā pateicības jūtas aug starp piedzimšanu un zobu maiņu. Mums skolā ir jādara viss, lai šo vispārējo cilvēkmīlestību pamodinātu.

Kas tad tas ir, kas notiek ap bērnu viņa pirmajā dzīves posmā līdz zobu maiņai? Cilvēki ap bērnu kaut ko dara. Bet tas, ko bērns uzņem no šīs cilvēku darbošanās, tā nav cilvēku rīcība. Bērnam vēl nav nekādu uztveres spēju cilvēku rīcībai. Bet gan viss, ko bērns no apkārtnes uztver, tas bērnam ir jēgpilni žesti. Pirmajā dzīves posmā mums patiešām ir darīšana ar sapratni par jēgpilniem žestiem. Un jēgpilnus žestus bērns atdarina. Un no jēgpilnu žestu uztveres attīstās pateicības jūtas, un tad no šīm pateicības jūtām attīstās pateicības griba.

Arī bērns no zobu maiņas līdz dzimumbriedumam, it īpaši pirmajos gados, vēl neuztver savā apkārtņē darbību, bet gan viss, ko viņš uztver, pat tas, ko cilvēki viņam apkārt dara ar savām kustībām, ko dara citādi visādi darbojoties, tas tagad otrajam dzīves posmam no zobu maiņas līdz pat dzimumbriedumam vairs nav tikai jēgpilnu žestu summa, bet gan nozīmīga valoda. Bērnam no zobu maiņas līdz dzimumbriedumam arī tas, kas ap viņu tiek darīts, ne tikai tas, kas tiek runāts, ir nozīmīga valoda. Svarīgais bērnam ne tik ļoti ir tas, ko pieaugušais saka.

Ja skolotājs uz tāfeles uzraksta *Blatt*

vai arī ja skolotājs raksta . . . *Blatt*

tad tur tomēr ir milzu atšķirība. Vai skolotājs raksta tā: 7 vai 7, vai viņš septiņnieku un vārdu uzraksta mākslinieciski, vai filistrozi, vai pat nevīžīgi, tur ir neiedomājama atšķirība.

Bet tas, kas tajā iedarbojas, ir tas, ko tas nozīmē cilvēka dzīvē. Uzrakstīt "Blatt" tā vai citādi (skat. augšā), viss ir nozīmīga valoda. Un nozīmīga valoda ir arī tas, vai skolotājs ienāk klases telpā cienīgi, kārtīgi, vai arī ieskrien klasē kā tāds švīts, āksts – kā to saka noteiktā dialektā. Un nozīmīga valoda ir arī tas, vai skolotājs stundas laikā vienmēr ir apdomīgs, nosvērts, tā ka tam ir nozīme bērnam: viņš vienmēr paņem pareizo priekšmetu – vai arī viņam gadās tā, ka ziemā aizejot viņš lupatu, ar kuru ir slaucījis tāfeli, apliek šalles vietā. Bet šīs lietas neiedarbojas kā rīcība, šīs lietas iedarbojas kā nozīme. Un tās iedarbojas kā savās sliktajā, neskaistajā, tā arī cienījamajā veidā caur savu nozīmi. Ir tikai jābūt skaidram, ka tur visā vēl nav rīcības vērtības, bet gan ir nozīmības vērtība.

Tad laipna var būt arī rīcība, kas varbūt kādam pati par sevi šķīstu smieklīga. Piemēram, man bija skolotājs no maniem 13 līdz 18 gadiem – es viņu uzskatu par savu vislabāko skolotāju – kurš nekad nesāka stundu pirms nebija klusi izšņaucis degunu. Tas būtu mums milzīgi pietrūcis, ja viņš kādreiz nebūtu to izdarījis. Es nesaku, ka tas būtu bijis nepieciešami skolotājam kaut ko tādu izdomāt un darīt, bet gan te runa patiešām ir par lietām, par kurām būtu jājautā, vai ir nepieciešami, ka attiecīgais cilvēks no tām atradinās, ja viņam tās notiek instinktīvi. Tas ir pavisam kaut kas cits.

Arī to es minēju tikai ilustrācijai. Jo tas, par ko te ir runa, ir tas, ka viss, ko skolotājs dara bērna priekšā šajā viņa dzīves posmā, ir nozīmīga valoda, ka viņš ar visu

uzrunā bērnu. Tas, ko viņš pasaka vārdos, ir tikai daļa no tā, ko viņš runā uz bērnu. Te protams iespējamas milzum daudz neapzinātu lietu, kas nāk no sajūtu dzīves pašām dzīlēm. Te bērnam, piemēram, ir ārkārtīgi smalka izjūta par to – ko viņš ar saprāta spriedumiem nepaceļ apziņā – vai skolotājs stundas laikā nedaudz koķetē ar šo vai to mācībās, vai arī viņš izturas pilnīgi dabiski. Tas bērnam mācībās nozīmē ārkārtīgi daudz. Un kā es to jau pieminēju diskusijā: bērnam tas nozīmē milzīgu atšķirību, vai skolotājs ir tik labi sagatavojies, ka var iztikt bez savas grāmatas vai burtnīcas. Jo neapzinātais bērnam pasaka, ja skolotājs tur stāv un māca no savas grāmatas vai burtnīcas: kāpēc man īstenībā būtu jāzina to, ko viņš pats nezina! Es taču arī esmu tikai cilvēks! Tas ir pieaudzis cilvēks, mēs esam tikai vēl augoši cilvēki, un tagad mums būtu jānopūlas, lai zinātu to, ko viņš pats nezina! – Tas ir kaut kas tāds, kas ārkārtīgi dziļi neapzināti sēž bērnam un kas nav vairs izlabojams, ja ir šajā neapzinātajā iesēdies. Un tieši tas ir pamats, kāpēc mēs tādas smalkas, brīvas attiecības ar bērniem šajā vecumā iemantojam tikai tad, ja mēs – te nākas teikt visai pedantiski – ja mēs kārtīgi sagatavojamies, visam sagatavojamies tā, ka mums saturs ir pilnīgi skaidrs, ka tas mūsos dzīvo kā smērēts, ja drīkst tā teikt, bet ne tā smērēts, kā sasmērējas tinte, bet gan tā smērēts, kā kādu mašīnu ieeļļo. Tad tu stāvi pareizi klasē, tad pareizi uzvedas klasē. Un tikai tā arī rodas stāvoklis, ka bērnos nemaz nerodas tāds dzelonītis sākt uzvesties nekaunīgi. Jo tas īstenībā ir visbriesmīgākais, ja 10, 11, 12 gadīgiem jau rodas tendence kļūt nekaunīgiem. Tādēļ tajā, ko mēs sakām, arī izmantojot humoru, nedrīkst ienākt nekas, kas varētu izraisīt nekaunību. Citādi, dabiski, var nonākt tiktāl, ka varbūt, stāvot priekšā kādam skolēnam, kurš pietiekami nepapūlās un ar kādu vietu netiek galā, saka: Te nu stāv ēzelis pie kalna! un ka puika tad atbild: Skolotāja kungs, es neesmu nekāds kalns! – Tiktāl, dabiski, nedrīkst nonākt. Bet gan ar visu to sagatavošanos, par kuru es runāju, kā kaut kam pilnīgi pašsaprotamam ir jārodas autoritātes sajūtai. Tikai tad, ja tā ir vispašsaprotamākais, šādas atbildes – kas var būt arī saudzīgākas, šo es minēju tikai ilustrācijai – nerodas. Šādas atbildes jau samaitā ne tikai attiecīgo audzināšanas objektu, kurš tur tieši sēž priekšā, bet gan šādas atbildes, dabiski, samaitā visu klasi.

Kad notiek pāreja no otrā dzīves posma uz trešo, tikai tad sākas iespēja – jā, kā tad tagadnē to būtu jāsauc? – jaunajiem kungiem un jaunajām dāmām rodas iespēja redzēt rīcību. Pirms tam tiek saskatīti jēgpilnie žesti, vēlāk tiek uztverta nozīmīgā valoda; tikai tagad parādās iespēja tajā, ko dara apkārtējie, redzēt rīcību. Es teicu: no *jēgpilnajiem žestiem* attīstās līdz ar *pateicības jūtām dieva mīlestība*. No *nozīmju valodas* uztveres attīstās *vispārējā cilvēkmīlestība* kā ētikas pamats. Ja tad pareizajā veidā nonāk pie tā, lai redzētu *rīcību*, tad attīstās tas, ko var saukt par *darba mīlestību*. Kamēr pateicībai ir jāaug, mīlestībai jāpamostas, tad tam, kas attīstās tagad, ir jāparādās pilnīgi apzināti; mums ir jauno cilvēku jāizaudzina tā, ka tagad pēc dzimumbrieduma sasniegšanas attīstās tālāk pilnīgi apdomāti, apzināti, tā lai viņš zināmā mērā ir nonācis pats pie sevis; tad attīstās darba mīlestība. Un tai zināmā mērā ir jāattīstās kā kaut kam, kas brīvi rodas no cilvēka paša uz visa pārējā pamata: darba mīlestība, darbošanās mīlestība, mīlestība pret to, ko tu pats arī dari. Tajā momentā, kad pamostas sapratne par to, ko otrs dara, tajā momentā ir jāattīstās kā atspoguļojumam apzinātai nostājai pret darba mīlestību, pret darbošanos, pret rīkošanos. Tad pēc starpposma bērna spēlēšanās pareizajā veidā ir pārveidojusies cilvēka attieksmē pret darbu. Un tas ir tas, pēc kā mums ir jātiecas sociālajai dzīvei.

Kas tam ir nepieciešams skolotājam? Jā, priekš tam skolotājam ir nepieciešams kaut kas, kas, pamatā ņemot, ir visgrūtākais, lai kā skolotājs un audzinātājs varētu attīstīties. Jo labākais, ko bērnam var dot pirmajā un otrajā dzīves posmā, ir tas, kas līdz ar dzimumbriedumu mostas viņā pašā, par ko pats kā individualitāte ir pārsteigts, kas nāk no cilvēka paša un par ko saka: tam tu īstenībā biji tikai instruments. – Bez

noskaņojuma, kas no tā izplūst, nevar pareizajā veidā būt skolotājs. Jo skolotāja priekšā taču ir visdažādākās individualitātes, un nedrīkst ar abām kājām stāvēt klasē tā, ka rastos sajūta: tādām, kāds esi tu, tagad nu vajadzētu būt visiem, kurus tu māci vai audzini. Šāda sajūta nekad nedrīkst rasties. Kāpēc nē? Nu, varētu taču gadīties, ja labi laimējas, ka starp skolēniem, kas tev ir, starp ārkārtīgi dumjiem – par ko arī vēl būs jārunā – sēž trīs vai četri bērni ar ģēniju dotībām. Un jūs taču man patiešām piekritīsiet, ka nevar visi skolotāji būt ģēniji un ka tas pat nebūs īpaši rets gadījums, ka skolotājs nav tik ģeniāls, cik ģeniāli var būt tie, ko viņam varbūt ir jāaudzina un jā māca. Bet skolotājam ir pareizi jāaudzina un jā māca ne tikai tie, kuri varētu kļūt tādi kā viņš, bet gan arī tie, kam pēc savām dotībām ir tālu jāpārsniedz skolotāju pašu. Bet tas būs iespējams tikai tad, ja skolotājs pilnīgi un galīgi atradinās no vēlmes padarīt skolēnus tādus, kāds ir viņš pats. Un ja var izlemt būt cik vien iespējams nesavtīgs skolā, cik iespējams izslēgt savas cilvēciskās simpātijas un antipātijas, savas personīgās īpašības un pilnībā nodoties tam, ko saka skolēni, dabiski, neapzināti saka, tad ģēniji tiks audzināti pareizi tajā pašā nozīmē, kā pareizi tiks audzināti dumjie. Tikai tādā veidā skolotājā rodas pareizā apziņa. Un tāda viņam ir, ja viņš saka: jebkura audzināšana, pamatā ņemot, ir cilvēka *pašaudzināšana*.

Pamatā skatoties, nevienā pakāpē nav citas audzināšanas kā pašaudzināšana. To it īpaši no visdziļākajiem pamatiem atzīst antropozofija, kam ir patiešām pētnieciska apziņa par atkārtotām zemes dzīvēm. Jebkura audzināšana ir pašaudzināšana, un mēs kā skolotāji un audzinātāji īstenībā esam tikai apkārtne pašam sevi audzinošajam bērnam. Mums ir jārada vislabvēlīgāko apkārtni, vidi, lai no mums bērns audzinātu sevi tā, kā viņam ir sevi jāaudzina pēc sava iekšējā likteņa.

Audzinātāja un skolotāja pareizo nostāju pret bērnu nevar sasniegt nekā citādi, kā tikai arvien vairāk un vairāk izveidojot šo apziņu, ka tā tas ir. Cilvēkiem vispār var būt dažādas lūgšanas, skolotājiem bez tam vēl ir šāda lūgšana: "Mīļais Dievs, dari tā, lai es varu pilnībā sevi izslēgt attiecībā uz savām personīgajām ambīcijām." Un: "Kristus, dari manī īpaši patiesu paulīnisko izteicienu: nevis es, bet gan Kristus manī." – Kā teikts, citiem cilvēkiem var būt dažādas lūgšanas, skolotājam ir tieši šī lūgšana dievam un Kristum īpaši, lai viņā varētu valdīt pareizais svētais patiesās audzināšanas un patiesās mācīšanas gars. Tad tā ir pareizā trīsvienība skolotājam.

Ja kādam izdodas domāt tā bērna tuvumā, tad tas, kam ir jāizceļas no audzināšanas, vienlaikus varēs būt arī sociāla darbība. Tur gan redzeslokā parādās lietas, kurām te es gribētu tikai pieskarties. Bet paskatieties kādreiz uz to: no kā tagadējā dzīvē cilvēki gaida sociālo uzlabošanos? Viņi visu gaida no ārējiem ierīkojumiem. Paskatieties uz briesmīgo eksperimentu padomju Krievijā. Tas taču ir vērst uz to, lai visu cilvēces laimi meklētu kā ārēju ierīkojumu rezultātu. Kādas institūcijas būtu jārada, tas būtu galvenais attiecībā uz sociālo attīstību, tā tiek domāts. Bet tieši tas ir visnebūtiskākais sociālajā attīstībā. Jo jūs varat radīt institūcijas, kādas tik gribat, monarhiskas vai republikāniskas, vai demokrātiskas, vai sociālistiskas, vai kādas nu vēl, viss vienmēr būs atkarīgs no tā, kādi cilvēki dzīvo un darbojas šajās institūcijās. Tiem cilvēkiem, kas darbojas sociāli, svarīgas ir divas lietas: mīlestības pilna nodošanās savai darbībai un sapratnes pilna iedziļināšanās citu darbībā.

Pārdomājiet kādreiz, kas tieši plūst no šīm abām: *mīlestības pilna nodošanās savai darbībai un sapratnes pilna iedziļināšanās citu darbībā*. Ka cilvēki var sociāli sadarboties, tas seko tikai no šīm abām. Bet to jūs varat kladzināt eoniem ilgi: to nevar radīt nekādā ārējā veidā. To var izcelt tikai no cilvēka dabas dzīlēm. Jo, ja jūs gribat veidot tam ārējas institūcijas, arī pie labākās gribas jūs varat paši tādas veidot un pieprasīt no katra cilvēka rīcību, kam viņš tomēr nespēj atdoties; un savukārt citi var rādīt rīcību, par ko nav iespējama sapratnes pilna iedziļināšanās. Bet institūcijas nāk no

cilvēkiem – jūs visur varat burtiski izsekot cilvēkos, kā institūcijas nāk no cilvēkiem – un proti, tās nāk no tā cilvēkos, kas lielākā vai mazākā mērā ir mīlestības pilnā atdevībā pret paša rīcību un sapratnes pilnā iedziļināšanās cita rīcībā.

Ja ir pareizā sapratne par šo sociālo fermentu, tad var atzīt, kā no šīs pareizās sapratnes trūkuma izveidojas visdīvainākie uzskati tieši attiecībā uz sociālo. Padomājiet – lai minētu piemēru, es gribētu teikt šo: šodien miljoniem cilvēku, nevis tūkstošiem, bet gan miljoniem cilvēku tiek iedzīts galvās tas, kas seko no tā saucamā marksisma par darba būtību, par darba attiecībā pret sociālo dzīvi. Un ja jūs pasekojat, kā tas, kurš to it kā ir atklājis, ir nonācis pie tā, kas nu tiek dzīts galvās miljoniem cilvēku, pie kā miljoniem cilvēku šodien turas kā pie sociāla evaņģēlija, par ko viņi aģitē, tad tas viss balstās fundamentālā kļūdā uzskatos par cilvēka sociālo dzīvi. Jo *Kārlis Markss* darbu grib iekļaut sociālajā tā, ka viņš to vērtē pēc tā, ko cilvēks sevī iztērē ar to, ko izdzīvo darbā darba laikā. Bet tas noved pie pilnīga absurda. Jo tas, kas norisinās cilvēkā, ir pilnīgi viens un tas pats, vai es esmu sacirtis noteiktu kvantumu malkas noteiktā laikā, vai arī, jo man nav jācērt malka, izmatoju tam paša ierīkotu ratu tā, ka ar to aiztaupu sev jebkuru darbu tādējādi, ka uzkāpju kā uz pakāpiena uz viena spieķa un nospiežu to lejā, tad uz nākošā spieķa un tā lecu no spieķa uz spieķi. Tad manī tiek radīts tas pats rezultāts, kā sacērtot atbilstošo kvantumu malkas. Kārļa Marksa aprēķiniem ir tas pats piegājiens. Bet malkas ciršana ir kaut kas, ko es ielieku visā cilvēces procesā. Turpretī kāpelēšana pa spieķiem – šāds rats taču tiek izmantots cilvēkiem, kuri ir aptaukojušies – tam nav nekāda sociāli noderīga efekta, bet gan tikai higiēnisks efekts tam, kurš to izmanto. Bet tas, kam pēc Kārļa Marksa būtu jāizmēro darba vērtību, ir tas, kas ir cilvēka iekšējais pārtikas līdzekļu patēriņš. Tas vienkārši ir absurds, veikt šādus aprēķinus nacionālekonomiskā nozīmē. Un tā tiek izdarīti visi iespējamie piegājieni, tikai viens netiek ņemts savā pilnajā nozīmē: mīlestības pilna nodošanās savai darbībai un sapratnes pilna iedziļināšanās citu darbībā.

Bet to mums ir jāsasniedz, ka mēs bērna apkārtņē uzvedamies tā, lai šim bērnam līdz ar dzimumbriedumu nonāktu pilnā apziņā tas, kas ir ietverts šajos divos sociālajos principos. Priekš tam mums ir pilnībā jāsaprot, ko tas nozīmē, stāvēt blakus bērnam tā, lai bērns blakus mums varētu nodarboties ar vislabāko pašaudzināšanu.

## SEPTĪTĀ LEKCIJA

Dornaha, 1923.gada 21.aprīlis

Kāda kompromisa nepieciešamība attiecībā pret modernās dzīves prasībām, it īpaši pēc 12.gada. No dabiskās cilvēces attīstības uz pateicības un spējas mīlēt pamata atplaukst trešais pamattikums: atbildīgums. Sākot no 12.gada un noteikti pēc dzimumbrieduma mācībām ir jāpāriet praktiskajā. Zēniem un meitenēm adīšana, aušana, vērpsana, grāmatu iesiešana; prasme izmantot vienkāršus mehāniski-ķīmiskās tehnoloģijas paņēmienus nelielā mērogā. Ar to tiek sasniegta miesas caurdvēseļošana un caurgarīgošana. Īslaicīgas grūtības abitūrijas eksāmenu prasību dēļ. Materiālisma traģika.

Jūs varat iedomāties, ka tam, kurš nestāv uz sektantiska vai fanātiska pamata, varētu būt grūti izpildīt to, kas kā pedagoģiski-didaktiskais seko no cilvēka izziņas tajā veidā, kā es to pēdējās dienās esmu ieskicējis. Jo daudzi no jums būs paši sev teikuši: ko pēc tā visa ir jāuzskata par pareizu, tas ļoti būtiski atšķiras no tām lietām, kam šodien tieši ir jātiek uzskatītām par valdošām pēc skolas reglamenta, mācību plāniem un kā vispār tās lietas ir. Tur mēs it kā esam sava veida sprukās. No vienas puses stāv šīs lietišķi-objektīvi atzīstamais pedagoģiski-didaktiskais pamatojums, kas taču – to jūs no dzirdētā taču būsiet pamanījuši – katram dzīves gadam uzdod pavisam noteiktu mācību un audzināšanas uzdevumu. To var nolasīt no bērna paša dzīves, kas ir darāms ne tikai katru gadu, bet gan faktiski katru mēnesi, katru nedēļu un galu galā, ja iet individuālajā, kas ir darāms katru dienu. Un to taču drīkst izteikt kā kaut ko skaistu, ka tieši valdorfskolotāji līdz augstai pakāpei ir uzņēmuši savos uzskatos šīs patiesās pedagoģijas objektīvās prasības, un var arī jau pārbaudīt, kā šāda pedagoģija ir saistīta ar cilvēciskās attīstības nepieciešamību; kā tur nav nekā patvaļīga, bet gan viss ir tieši nolasīts no cilvēka būtības. Tas stāv vienā pusē. Otrajā pusē stāv – tieši tam, kurš nav fanātiķis, bet gan kam ar saviem ideāliem, kā arī var saukt šīs lietas, pilnībā ir jāieklaujas realitātē un viņš grib to darīt – ir dzīves prasības.

Mēs nekādā gadījumā nedrīkstam audzināt bērnus fanātiskā, sektantiskā veidā tā, ka viņi tad nespētu iekļauties dzīvē. Jo dzīve šodien taču nevadās pēc šīm ideālajām prasībām, bet gan vadās pēc tā, kas tieši vēl šodien no dzīves ir dzimis. Un tie ir skolas reglamenti, mācību plāni un tamlīdzīgas lietas, kādi nu tie pēc šodienas uzskatiem ir doti. Un tādēļ ļoti viegli var nonākt tādu briesmu priekšā, ka bērni tiek audzināti veidā, kas gan ir pareizs, bet ar ko varbūt – to var uzskatīt par pareizu vai nepareizu, bet tā nu tas ir – atsvešina no dzīves. To vienmēr ir jāpatur apziņā, ka nedrīkst fanātiski stūrēt uz mērķi, bet gan ka no vienas puses ir jāapzinās to, kam vajadzētu būt, bet no otras puses ir jāapzinās, ka nedrīkst bērnus atsvešināt no dzīves.

Tieši tas, ko pretinieki tik daudzējādi pieraksta antropozofijai, ka tajā valdot fanātisms, sektantisms, tas, kā jūs sapratīsiet, tiktāl tā nav; īstenībā ir tieši pretējais. Kaut kas tāds var parādīties dažiem atsevišķiem antropozofiem, bet antropozofija pati ir tā, kas visur grib iekļauties dzīvīgā realitātē. Bet tieši tādējādi tiek pievērsta uzmanība attiecībā uz praksi, uz dzīves grūtībām. Un tā savā ziņā, jo te tieši pamatā nav fanātisms, bet gan visur objektīvs lietišķums, tūdaļ sākumā ir jāizdara kaut ko – jā, kā lai es to nosaucu – ļaunu: proti, sava veida kompromisu. Tūdaļ no paša sākuma būtu jātiek izstrādātam tādām kā memorandumam, ar kuru man pašam ir jānosaka sekojošais: bērnus pirmajās trīs klasēs pēc iespējas no klases uz klasi ir jāvada pēc prasībām, kas izriet no cilvēka paša būtības. Pie tam vienlaikus šo trīs pirmo skolas gadu laikā ir tā jāvadās pēc ārējām prasībām, lai bērni pēc 3.klases varētu pāriet uz parasto skolu. Tam tagad ir jābūt skolotājiem – man nākas veidot šo tautoloģiju – kompromisa ievērošanai. Citādi tas nav iespējams. Realitātes cilvēkam tā ir jādara, jo visur ir jāvalda apdomībai; fanātiķis to darītu citādi. Dabiski, ka no šāda ceļa izriet dažādas grūtības, un dažam labam skolotājam šķistu vieglāk taisnā ceļā stūrēt uz ideālo mērķi. Te daudzko vēl ir

jāpārrunā atsevišķi, lai tieši atrastu šo ceļu starp abiem mērķiem. Tad mana sākotnējā memoranda nozīmē savukārt, kad bērni ir sasnieguši 12 gadu vecumu, tātad ir absolvējuši 6.klasi – skaitot no 1. uz augšu, lai viņi varētu iestāties atbilstošā klasē parastā skolā. Ka es esmu izvēlējies tieši šo gadu, tas saistīts ar to, ka cilvēkbūtne, kā tas pēdējās dienās te tika attēlots, tad stāv īpaša posma priekšā. Un tad atkal bērniem ir jāvar pāriet uz parasto skolu, ja viņi grib tādu uzmeklēt, 14 gados.

Tagad, gribētos teikt, vēl iet ļoti labi ar pirmajām trīs klasēm. Tur kaut ko tādu var kaut cik sasniegt. Pieliekot visas pūles, to var sasniegt arī 12.dzīves gadam. Smagākās grūtības sākas, kad seko tālākais vecums. Jo redziet, kaut arī tas notiek tikai no pavisam tumšas apziņas, tad tomēr no senajiem laikiem vēl ir saglabājušās nedaudz no senajām krēslainajām zināšanām par cilvēku. Un tas noveda pie tā, ka vismaz apmēram arī vēl šodien zobu maiņas laiku uzskata par to, kad bērnus vispār jāsāk vest skolā. Ļaudis šodien vispār vairs nemaz nezina, ka tas viens ir saistīts ar otru; bet ar no senatnes mantotām, šodien tikai instinktīvi justām zināšanām tas tomēr ir saistīts. Un tajā, dabiski, ir arī tas, ka ļaudis arī to nezina vai vairs nezina un ka viņi tādēļ skolas vecumu ne gluži cilvēcīgā veidā gribētu atbīdīt uz abstrakti sasniegtu 6 gadu vecumu, kas īstenībā vienmēr ir par agru bērna sūtīšanai skolā. Bet tur tagad neko nevar mainīt, jo, ja tagad vecāki savu bērnu līdz ar pilniem 6 gadiem nesūta skolā, tad ierodas žandarms vai uzraugs, vai kā nu viņu tur sauc, un aizved bērnu uz skolu. Tur tagad nevar neko daudz mainīt. Bet kā teikts, tas ir salīdzinoši viegli pirmajiem trīs gadiem, censties pēc šī kompromisa noslēgšanas. Protams, ja kādreiz, kā nu tas vienmēr gadās, viens vai otrs skolnieks vai skolniece pāriet uz kādu citu skolu, tad vienmēr rodas iebildums: jā, tik labi lasīt un rakstīt kā mūsu skolēni šie bērni neprot; un ar to, ko viņi ir sasnieguši zīmēšanā un eiritmijā, mēs nezina ko iesākt, lai cik tālu viņi tur būtu.

Tieši no šādiem spriedumiem var arī saskatīt valdorfskolas metodes apstiprinājumu. Jo te es tomēr gribētu norādīt: proti, Gētes bērņības ortogrāfijā, kas nāk no daudz vēlāka laika kā 7., 8.gads, jūs varat atrast vistrakākās pareizrakstības kļūdas. Un no tā veida, kā viņš raksta, jūs ļoti viegli varat secināt, ka šodien no astoņgadīga bērna prasa daudz vairāk – ja es drīkstu to tā saukt "vairāk" – nekā toreiz spēja septiņpadsmitgadīgais Gēte – dabiski, zināmos virzienos. Tātad tās lietas tomēr ir nedaudz citādākas. Un Gētem jāpateicas par dažu labu savas būtības konfigurāciju tam apstāklim, ka 17 gadu vecumā viņš vēl pieļāva ortogrāfijas kļūdas, jo viņa iekšējā pasaule līdz ar to palika elastīga zināmu dvēseles spēku atplaukšanai, jo tas vēl nebija iegājis stingros noteikumus. Kurš zina šādas kopsakarības, protams gan, ar smalkāku psiholoģiju, nekā to mūsdienās bieži var sastapt, tas, dabiski, šādā iebildumā atklās tikpat maz pret dabisku pedagoģiju, kā piemēram, šādā vēsturiskā faktā, kas ir tiešām interesants.

Redziet, dabaszinātnē tā ap 20.gadsimta sākumu, varbūt jau 19.gadsimta beigu posmā, pēkšņi uznira uzskats, ka iedzimtības parādību sapratnei mendelisms esot vislabākā teorija. Šo mendelismu sauc tā, jo tas sākās ar kādu *Gregoru Mendeli*, kurš bija botāniķis 19.gadsimta vidū un kurš vienlaikus strādāja kā ģimnāzijas skolotājs Mērenā. Gregors Mendelis ir veicis rūpīgus mēģinājumus par iedzimtību ar augiem. Tas, ko viņš par to bija uzrakstījis, ilgu laiku palika neievērots, un tad ap iepriekšējā un mūsu gadsimta miju tad tas uznira kā labākā iedzimtības teorija. Bet ir interesanti kādreiz biogrāfiski izsekot stāstam par Gregoru Mendeli. Viņš gatavojās, kā tas toreiz Austrijā bija pierasts – draugi no Austrijas to zinās, ka klosteru garīdznieki gatavojās ģimnāzijas skolotāja amatam un tad kārtoja eksāmenu – viņš tam sagatavojās un atnāca uz skolotāja amata eksāmenu, kā to toreiz sauca, un spīdoši tajā izkrita. Tātad viņš bija nespējīgs kļūt par ģimnāzijas skolotāju. Bet Austrijā ir noteikumi, ka pēc kāda laika eksāmenu var atkārtot. Gregors Mendelis atkārtoja skolotāja eksāmenu un atkal spīdoši



izkrita. Šādam cilvēkam šodien pat Austrijā vairs neļautu strādāt par ģimnāzijas skolotāju, man šķiet. Toreiz tā lieta bija omulīgāka, tad darbu deva pat izkritušiem skolotāja amata kandidātiem, jo tie bija vairāk vajadzīgi. Tā Gregors Mendelis tomēr kļuva par ģimnāzijas skolotāju, kaut arī bija divas reizes izkritis. Tikai viņš bija divreiz izkritis, tikai direktoriāta labvēlības dēļ strādājošs ģimnāzijas skolotājs un sēdēja ģimnāzijas kolēģijā kā mazvērtīgs subjekts, kur viduslaiku skolotāju shematismā pat nevarēja pie vārda pierakstīt: Dr.phil. Tiem, kuri bija kārtīgi nokārtojuši eksāmenu, parasti taču rakstīja, piemēram: *Josef Müller, Dr.phil.* Tālāk tad bija H.G. (vācu valoda, vēsture), L.G. (latīņu valoda, grieķu valoda), M.Nl. (matemātika, dabas mācība), bet tagad tas bija vēl īpaši ierakstīts (m) (nl) tur iekavās, tieši šim mazvērtīgajam subjektam tas bija pierakstīts klāt; ar to viņš visur tika apzīmēts kā mazvērtīgākas šķiras ģimnāzijas skolotājs. Tad pagāja zināms skaits gadu desmitu, un šis vīrs pēc savas nāves tika atzīts kā viens no lielākajiem dabas pētniekiem! Tās lietas norisinās tiešām savādi reālajā dzīvē. Un ja tās lietas arī nevar ierīkot tieši pēc reālās dzīves – citādi jau ļoti drīz rastos ļoti komiskas prasības mācībām – bet ja arī dzīvē nevar iekārtoties pēc tā, ko tad dzīve parāda vēlāk, tad tomēr vienmēr ir jābūt skaidram, ka šādās lietās vajadzētu psiholoģiski uzmanīgi ieklausīties, tikt skaidrībā par šādām lietām, kādas taču notiek. Tās attiecas uz augstākajām un zemākajām mācībām, uz augstāko un zemāko cilvēka audzināšanu. Un tā ir jāsaka, ka tas nav tik briesmīgi gravējoši, ja nu kāds 3.klases skolēns aiziet un vēl nevar tik daudz, kā varbūt ar kādu sliktu metodi ir iedrillēts citiem bērniem un kas tad kaitē vēlākajā dzīvē. Tāda veida biogrāfijas varētu minēt daudzas. Dažreiz pavisam savādas lietas parādās nekrologos. Piemēram, *Rentgens* taču arī ir ticis izslēgts no ģimnāzijas un tikai ar īpašu labvēlību vispār nonāca līdz skolotāja amatam. Kā teikts, dzīvē pēc tā nevar vadīties, bet šīm lietām ir jātiek ņemtām vērā, un ir jāmēģina tās apjēgt ar smalkāku psiholoģiju.

Bet tad paliek arvien grūtāk ieņemt minēto kompromisa nostāju reālajā mācību un audzināšanas praksē. Tas vēl izdodas labākajā gadījumā, ja tieši izdodas iejusties vecumā līdz apmēram 12 gadiem. Bet tad šīs lietas sāk kļūt arvien grūtākas un grūtākas, jo proti, no šī vecuma mācību plānos un mācību mērķos vairs nav nekā no tā, kas atbilstu cilvēka būtībai, bet gan tas viss nāk no tīras patvaļas. Kas tur kādā gadā tiek iekļauts kā mācību mērķis, tas ceļas no tīras patvaļas, un tad vairs nevar tikt galā, ja to, kas ceļas no tīras patvaļas, samēro ar to, kas seko no cilvēka būtības. Atcerieties, ko es teicu vakar: kad ir sasniegts dzimumbriedums, bērnam ir jābūt tikušam tiktāl, lai tagad viņš tiešām varētu iestāties dzīves brīvībā, lai viņš iekšēji spēcīgi nostiprinātos. Jo redziet, mums ir šie divi pamattikumi: pateicība, kurai pamatiem ir jātiek ieliktiem pirms zobu maiņas; spējām mīlēt, kam pamatiem ir jātiek ieliktiem starp zobu maiņu un dzimumbriedumu – to mēs attīstījām vakar; un mēs redzējām attiecībā uz ētisko, kā bērna dabai, jūtām ir jātiek pildītām ar simpātijām un antipātijām arī pret labo un ļauno. Ja šajā vecumā nāk ar "tev jābūt", tad bērnu samaitā tālākajai dzīves gaitai. Turpretī, ja viņam netur pretī nekādu "tev vajag", bet gan ir laba autoritāte bērnam līdz dzimumbriedumam, tieši ar to var viņam iemācīt: man patīk labais, man nepatīk ļaunais – tad tajā vecumā, kad pakāpeniski tuvojas dzimumbriedums, no cilvēkbūtnes iekšējā tiek attīstīts trešais pamattikums: tā ir pienākuma sajūta. Tā nav nekāda pareizā pienākuma sajūta, kas ir tikusi iedrillēta. Ir tikai viena pienākuma sajūta, kas ir radusies pati no sevis dabiskas cilvēka attīstības gaitā uz pateicības, kā es to iztirzāju vakar, un spējas mīlēt pamata. Ja šīs abas, *pateicības jūtas* un *spēja mīlēt* ir tikušas attīstītas pareizajā veidā, tad no tā, sasniedzot dzimumbriedumu, rodas *pienākuma sajūta*. Un tā ir nepieciešama cilvēka dzīves pieredze, ka notiek šī pašsaprotamā pienākuma sajūtas rašanās. Jo dvēseliski–garīgajam ir jāattīstās pēc saviem paša likumiem un nosacījumiem, tāpat kā miesiskajam. Tāpat kā rokai vai plaukstai ir jāaug pēc iekšējiem

augšanas spēkiem un tos nevar dirigēt tādējādi, ka roku, piemēram, iespējš kaut kādā noteiktā dzelzī, tāpat kā nevajadzētu dirigēt pēdas augšanu, to iespēlējot – kaut arī līdzīga iespēlēšana, kā pie mums to izdara dvēselei, pat pastāv zināmos zemes apvidos – tā tieši tam, kam noteiktā dzīves punktā ir jāizriet no dabiski augošas cilvēka dabas, patiešām arī ir jāizriet tā, lai cilvēks pārdzīvotu: tas nāk no manas iekšējās pasaules. Tad cilvēks ar savu pienākuma izjūtu tieši pareizi iestājas sociālajā dzīvē. Tad viņš cēlākajā nozīmē nonāk pie *Gētes* izteikuma piepildījuma: "Pienākums – kad tu mīli to, ko pats sev pavēli." – Te jūs atkal redzat, kā visā iespēlējas mīlestība un kā pienākumam arī ir jāattīstās tā, lai galu galā to varētu mīlēt. Tad tu kā cilvēks pareizajā veidā iestāties sociālajā dzīvē. Un tad tieši no pareizi izjustas autoritātes nāk tas, kas tad ir cilvēks, kad var balstīties pats sevī.

Un kas tad parādās kā reliģiozitāte, tas tagad arī, pārceļot to garīgajā, ir tas, kas – kā es jums to tikko ļoti izsmēloši esmu aprakstījis – kas bērņā pirms zobu maiņas attīstās kā pašsaprotama miesiska reliģiozitāte. Tās visas ir lietas, kam ir dzīli jāsakņojas patiesā pedagogijā un didaktikā.

Bet tad vienkārši no šādas cilvēka izziņas, kā es to esmu attēlojis, izriet, cik nepieciešami ir, lai mācības un audzināšana, sākot no 12.gada, kad sākas tendence uz dzimumbriedumu un arī pēc dzimumbrieduma, pārietu praktiskajā augstā pakāpē. Tas pie mums valdorfskolā tiek darīts tā, ka tas iepriekš tiek sagatavots. Valdorfskolā zēni un meitenes sēž kopā. Un kaut gan no tā izriet interesanti fakti, par ko es vēl runāšu rīt – tieši psiholoģijai izriet ārkārtīgi interesanti fakti, katrai klasei ir sava īpaša psiholoģija – tomēr ir jāsaka: tieši ļaujot pašsaprotami zēniem un meitenēm kopā vingrināties dzīves praktiskajos darbos, tā ir priekšzīmīga sagatavošanās dzīvei. Vai nav tiesa, mūsdienās daudzi vīri patiešām vispār nezina, kāda veselīga domāšana, veselīga loģika rodas, ja māk adīt. Daudzi vīri par to pat nevar spriest, ko tas dod dzīvei, ja prot adīt. Pie mums valdorfskolā zēni ada tāpat kā meitenes, arī lāpa zeķes. Līdz ar to dabiski, kad vēlāk ir jāsāk diferencēt, ka šī diferenciācija izriet kā kaut kas pašsaprotams, bet līdz ar to arī tiek sasniegta audzināšana, kas patiešām rēķinās ar dzīvi, kurā cilvēkam ir jāiekļaujas.

Ļaudis vienmēr ir briesmīgi izbrīnēti par to, ja es izsaku kādu apgalvojumu, kas ir ne tikai mana pārlicēība, bet arī psiholoģiskas izziņas rezultāts: es nevaru uzskatīt par labu profesoru to, kurš, ja tas ir nepieciešams, nevar salāpīt pats savus zābakus. Kā tad lai vispār zina kaut ko kārtīgi par esamību un tapšanu, ja nevar pat savus zābakus salāpīt, ja tas kādreiz ir nepieciešams! Dabiski, ka tas ir teikts nedaudz paradoksāli un ekstrēmi. Bet mūsdienās pat ir vīrieši, kas nepieciešamības gadījumā pat bikšu pogu nemāk pareizi piešūt. Jā, tas ir kaut kas briesmīgs! Nevar patiešām zināt kaut ko kārtīgi par filozofiju, ja rokās nav noteiktas veiklības zināmām lietām. Tas piederas pie dzīves. Un ir jāsaka: tikai tas var būt labs filozofs, kurš, ja tas būtu bijis viņa liktenis, būtu varējis kļūt arī par labu kurpnieku. Dažreiz pat kurpnieki kļūst par filozofiem, kā to rāda filozofijas vēsture.

Cilvēka izziņa tieši prasa visu audzināšanas vadību caur pareizu sagatavošanos vadīt praktiskajā dzīvē. Un tā no lasīšanas cilvēka būtībā vienkārši izriet, ka noteiktā klasē bērņus – nē, jaunus kungus un jaunās dāmas – ir jāiepazīstina ar aušanu, lai viņi iemācītos pārvaldīt stelles; lai viņi tiktu iepazīstināti ar vērpšanu; lai viņi arī mācītos apgūt jēdzienu, kā, piemēram, tiek izgatavots papīrs; lai viņi mācītos apjēgt vismaz vienkāršākos mehāniski–ķīmiskos – ne tikai mehāniku un ķīmiju – bet gan mehāniski–ķīmiskās tehnoloģijas paņēmienu un mazā mērogā tos arī pielietot, tā lai viņi zinātu, kā tas notiek dzīvē. Šai pārejai uz tiešām praktisku mācību un audzināšanas vadību, tai ir jātieks atrastai. Un tieši pēc tā būs jātiecas, ja nopietni un godīgi, balstoties patiesā cilvēka izziņā, grib izveidot pedagogiju un didaktiku it īpaši vecākajām klasēm.

Jā, tur mēs nonākam briesmīgās grūtībās. Deviņgadīgu bērnu līdzās tam, ko ir jādara saprātīgā veidā, vēl var piebāzt ar to, lai viņš varētu pāriet uz parastās skolas 4.klasi; arī ar divpadsmitgadīgu bērnu, kam būtu jāpāriet 7.klasē, tas vēl ir iespējams. Ārkārtīgi grūti sasniedzams jau kļūst, lai bērni varētu pāriet uz ģimnāziju un reālskolu pēc pamatskolas pabeigšanas; bet īpaši grūta šī lieta kļūst augstākajās skolas klasēs. Jo tur cilvēka izziņa prasa, lai nedaudz varētu atgriezties pie grieķu ideāliem. Gudram grieķim gan bija jādzird no ēģiptieša: jūs, grieķi, visi esat kā bērni; jūs nekā nezināt par tām pārmaiņām, kas ir norisinājušās uz Zemes. – To kādam gudram grieķim bija jādzird no kāda gudra ēģiptieša; bet tomēr grieķi nebija kļuvuši tik bērnišķīgi, lai no augoša cilvēka, ja tam bija jāklūst par īsti izglītotu cilvēku, prasītu mācīties ēģiptiešu valodu. Viņi apmierinājās ar grieķu valodu. Mēs tajā, ko darīja grieķi, viņus neatdarinām, mēs mācāmies grieķu valodu. Es tagad negribu neko pret to iebilst; mācīties grieķu valodu ir skaisti – bet tikai tas neseko no cilvēka būtības noteiktā vecumā, kur nu tik un tik daudz stundas ir jāatvelta grieķu valodai, un grieķu valodas mācīšanās iekrīt laikā, kur īstenībā būtu jānodarbojas ar aušanu, vērpšanu un zināšanām par papīra ražošanu. Jā, nu mums ir jānosaka mācību plānu. Bet tagad ir jāasniedz arī tas, lai skolēni – jo mums pilnīgi noteikti nekur netiks piedāvāta īpaša augstskolas izglītība – varētu iestāties augstskolās, tehniskajās mācību iestādēs un tamlīdzīgi, vai, citiem vārdiem sakot, lai viņi varētu nokārtot abitūrijas eksāmenus. Tur tad nāk šīs briesmīgās grūtības, gandrīz nepārvaramās grūtības. Tur tad var piedzīvot, ka no vienas puses mēģina pēc patiesas cilvēkmācības kopt praktisko nodarbošanos – un tad atnāk grieķu valodas skolotājs un saka: man ir pārāk maz stundu; es nevaru sagatavot skolēnus abitūrijas eksāmenam; man ir pārāk maz stundu, tas nav iespējams! – Tā ka jūs no šiem pavisam praktiskajiem apsvērumiem redzat, kādas grūtības šodien vēl stāv pretī šai lietai un kā fanātiska pastāvēšana par ideālu vēl nav vietā. Tam, kam ir jānotiek, šodien pat nav atkarīgs tikai no tā, ka, teiksim, skolotāji atzītu: tas tā ir labi, tas ir pareizi –, bet gan daudz plašākam dzīves lokam ir jāatzīst patiesi cilvēkam atbilstošas audzināšanas, cilvēkam atbilstošas mācīšanas ideāli, lai arī dzīve kļūtu tāda, lai mēs augošos cilvēkus neatsvešinātu no dzīves, audzinot viņus cilvēka dabai atbilstoši. Jo dabiski, ka šodien cilvēku padara svešu dzīvei, ja viņš absolvē ģimnāzijas vai reālskolas izglītību un tad abitūrijas eksāmenā, ko ir jākārt arpus skolas, izkrīt. Ar izkrišanu – es to saku lietas zinātājiem – ar izkrišanu gan ir tā, ka būtu iespējams likt izkrist eksāmenā pat kādam ordinētā botānikas profesoram, kurš pat ir kompetenta galva botānikā, augstskolas eksāmenā savā priekšmetā – ja nu mēs tieši par to runājam. Es domāju gan, ka tas pilnībā būtu iespējams! Vai nav tiesa, eksāmenā dabiski vienmēr var gadīties izkrist. Arī tur parādās visdīvainākās lietas dzīvē. Redziet, ir kāds austriešu–vācu dzejnieks, *Roberts Hammerlings*. Viņam kā vēlākam dzejniekam bija pats labākais vācu stils, kādu vien var apgūt Austrijā. Ir interesanti papētīt Hammerlinga ģimnāzijas skolotāja apliecību. Grieķu valodā: teicami. Latīņu valodā: teicami. Vācu valodā un sacerējumā: nav spējīgs mācīt pat vidējās pakāpes zemākajās klasēs. Tas ir rakstīts Hammerlinga apliecībā! Tātad, vai nav tiesa, ar izkrišanu eksāmenā vai tā nokārtošanu, tā nav tāda vienkārša lieta.

Nu, tur tātad tagad parādās grūtības, kas pievērš uzmanību tam, ka plašam cilvēku lokam vispirms pašiem dzīvi ir jāizveido tā, lai kļūtu iespējams sasniegt vairāk, nekā var tikt sasniegts ar kompromisu, ko es raksturoju. Tātad, ja es gribētu jums teikt pilnīgi abstrakti: vai visur var tikt izveidotas valdorfskolas?, tad es, dabiski, tikpat abstrakti varu teikt: jā, visur, kur tās pieļauj. Bet no otras puses pat abstraktā atļaušana vēl ne gluži ir noteicošais. Jo, kā jau teikts, daudziem cilvēkiem tās ir tikai divas izpausmes vienai un tai pašai lietai. Daži, vai ne, izsitas cauri un kļūst par slaveniem dzejniekiem, pat ar sliktu liecību mācību valodā. Bet ne katram izdodas izsisties.

Daudziem izkrišana abitūrijas eksāmenā nozīmē tikt izmestiem no dzīves! Un tādēļ ir jāsaka: jo augstākās skolas klasēs nonāk, jo vairāk parādās tas, ka mācības, kuras jāsniedz, ideālam pilnīgi neatbilst. Tieši to nedrīkst pazaudēt no redzesloka. Un tas ir kaut kas, kas tagad tieši rāda, cik ļoti šajās lietās ir jāreķinās ar dzīvi.

Dabai atbilstošām mācībām un dabai atbilstošai audzināšanai jautājums, dabiski, var būt tikai: vai cilvēks sasniedz to sociālo pieslēgumu dzīvē, ko prasa cilvēka daba pati? – Jo galu galā tie jau arī ir cilvēki, kuri prasa abitūrijas eksāmenu, kaut arī prasības tajā stilā, kā tas šodien parādās, ir maldīgas. Bet tad mēs esam spiesti darīt ne gluži pareizo, ja šodienas sociālo prasību nozīmē grib ieviest tieši valdorfpedagoģiju. Tādēļ dabiski, kādam, kurš inspicē vecākās klases, būs jāsaka: jā, te nemaz nav viss tā, kā to prasa ideālā valdorfskolu pedagoģija! – Bet es varu dot jums garantiju: ja tas, kas šodien tiek nolasīts no cilvēka dabas – proti, ka ir jātiek atrastai pārejai uz praktiskajām dzīves nozarēm – tiktu realizēts, tad šodienas abitūrijas eksāmenā visi izkristu. Tik asi mūsdienās viena pret otru stāv šīs lietas! Tam ir jātiek ņemtam vērā. Ar šādām lietām, dabiski, var reķināties visdažādākajā veidā, bet no otras puses no tā ir jārodas apziņai, cik ļoti daudz jāstrādā ne tikai skolas laukā, bet arī vispār dzīves laukā, ja mēs gribam, lai tiktu tuvināts tas, kas tieši sociālā ziņā ir cilvēkam atbilstošas mācības un cilvēkam atbilstoša audzināšana. Tomēr līdz zināmai pakāpei praktiskā darbošanās ieskicētajā veidā tieši mūsu audzināšanas sistēmā tiks ņemta vērā. Tikai dabiski, ka praktiskajam vienmēr izkritīs stundas, jo uz šīm stundām pretendē grieķu un latīņu valodas skolotāji. Bet pagaidām tas citādi nav iespējams.

Bet no tā, ko es tagad esmu pateicis, jūs saskatīsiet, ka tieši tajā laika punktā, kas pienāk cilvēka dzīvē ar dzimumbriedumu, ir jātiek arī atrastai pārejai uz ārējo reālo dzīvi; ka tagad arvien vairāk un vairāk skolā ir jāiespēlējas tam, kas cilvēku pēc miesas, dvēseles un gara augstākā nozīmē padara par dzīvei derīgu cilvēku. Šajā ziņā mums nav pat pietiekamu psiholoģisku ieskatu. Jo smalkākās gara kopsakarības cilvēka garīgi–dvēseliski–miesiskajā dzīvē, tās dažkārt pat netiek nojaustas. Tās šodien vēl nojauš tikai tas, kurš ir tieši uzlicis sev uzdevumu iepazīt dvēseles dzīvi. Un es pieticīgā veidā no zināmas pašizziņas varu droši jums teikt, ka zināmas lietas, ko šodien varbūt – pat noteikti – kas dažam šķiet nekam nenoderīgas, garazinātnes jomā nevarētu izteikt tādā veidā, kā es tās izsaku, ja piemēram, kādā noteiktā dzīves vecumā – ne valdorfpedagoģijas, bet sava likteņa dēļ – nebūtu iemācījies grāmatu iesiešanas darbus. Īpašā cilvēka darbošanās iesienot grāmatas, tā arī visintīmākajam garīgi–dvēseliskajam, it īpaši ja parādās pareizajā dzīves vecumā, ir kaut kas pavisam īpašs. Un tā tas ir tieši ar praktiskajām nodarbībām. Un es uzskatītu to par grēkošanu pret cilvēka būtību, ja pie mums valdorfskolā noteiktā laika momentā, kas tiek tieši nolasīts no cilvēka dabas, darbmācības stundās netiktu ietverta arī grāmatu iesiešana un kārbu gatavošana, kartonāžas darbi. Šīs lietas piederas klāt, ja ir jāklūst par veselu cilvēku. Būtiski ir ne jau tas, ka ir uzfabricēta viena vai otra kārba vai ka ir iesieta viena vai otra grāmata, bet gan tas, ka ir veiktas tās darbības, kas tur piederas, ka ir izietas šīs noteiktās sajūtas un domāšanas procesi.

Diferencēšanās starp zēniem un meitenēm tad iestājas pati no sevis. Tur atkal ir jābūt vērīgi novērot, proti, dvēseliski novērot. Piemēram, iestājas kaut kas, kā psiholoģija, jo es pats tomēr nevaru pavadīt pietiekami daudz laika valdorfskolā, vēl nav izpētīta, bet tai vēl ir jātiek izpētītai. Iestājas tas īpatnējais, ka vērpšanā atklājas, ka meitenes vērpj ļoti labprāt; zēniem arī labprāt patīk būt klāt, bet viņi tikai grib padot meitenēm visas nepieciešamās lietas, bruņnieciski pakalpot. Viņi labprāt pienes klāt visu, ko meitenes tad savērpj; viņiem labāk patīk sagatavošanas darbi. Tas tā ir atklājies, un tam nu vispirms ir jātiek psiholoģiski izpētītam, ka lietas diferencējas šajā veidā. Bet arī no šīs – ja es drīkstu tā izteikties – darbmācības īpašās pārmijnieka lomas, uz kā

daudz kas balstās mūsu valdorfskolu–pedagoģijā, uz šīs darbmācības pārmijnieka lomas grāmatu iesiešanā, kartonāžas darbos, arī parādās, kā visur, tieši skatoties uz garu, praktiskā ievērošana dzīvē izriet kā pašsaprotamība. Metodes, kas iedomājas, ka dzīves praksi ir ar karoti bāzušas mutē, ir radījušas briesmīgi nepraktiskus cilvēkus. Vismazāk dzīves prakses ir pedagoģiskajās teorijās. No tām neizriet nekas, faktiski izriet tikai aizspriedumi. Turpretī patiesā pedagoģija ir cilvēka izziņa. Un pareizā cilvēka izziņa ir, ja tā tiek veidota šajā īpašajā virzienā, kā es to esmu iezīmējis. Tad tā jau ir pedagoģija, un tā kļūs par didaktiku dzīvīgi to izmantojot mācībās un audzināšanā; tā kļūs tieši par pedagoģiski–didaktisku noskaņojumu, un tas ir galvenais. Un tam, dabiski, ir jābūt piemērotai visai skolas būtībai.

Un tā tieši valdorfskolā piekoptās mācīšanas sistēmas, audzināšanas sistēmas smaguma punkts ir skolotāju kolēģijā un skolotāju kolēģijas apspriedēs, jo visai skolai ir jābūt dzīvam un garīgam organismam un jo 1.klases skolotājam tiešām ar interesi, iekšēju līdzdalību jāseko tam, ko fizikas skolotājs 12.klasē ne tikai dara savā klasē, bet arī visam, ko viņš pieredz un uzzina par skolēniem. Tas viss saplūst kopā skolotāju konferencēs. Bet tur saplūst visi kopā arī visi padomi, kas izriet no visas mācību gaitas. Tiek patiešām mēģināts, lai skolotāju konference būtu kā visa skolas organisma dvēsele. Tur 1.klases skolotājs zina, ka 6.klases skolotājam ir kāds bērns, kas tādā vai tādā veidā ir atpalicis vai arī tieši vienā vai otrā veidā izrādās specifiski apdāvināts. Un šīs lietas, ko zina atsevišķais cilvēks, tās citam kļūst auglīgas kādā pavisam citā jomā. Tad, gribētos teikt, mācošais ķermenis, jo tas ir vienots, zina arī visu skolu kā vienotību. Tad visu skolu caurauž kopēja aizrautība, bet arī kopējas raizes. Tad visi mācību spēki kopā nes to, ko ir jānes visai skolai morāli–religiskā veidā un arī izziņas veidā.

Tur arī uzzina, kā mācību stundas, ko pasniedz viens skolotājs, īpaši iedarbojas uz mācībām, ko pasniedz cits skolotājs. Tieši tikpat maz, cik cilvēka organismā ir vienalga, vai kuņģis ir pareizajā veidā pieskaņots galvai vai nē, tāpat arī skolā nav vienalga, vai mācību stunda no plkst. 9 līdz 10 3.klasē pareizajā veidā atbilst mācību stundai no plkst. 11 līdz 12 8.klasē. Tās, dabiski, ir lietas, ka te tiek pateiktas ekstrēmi un radikāli, kas, dabiski, netiek izpildītas tik šajā ekstrēmismā un radikālismā, bet tās tiek tā pateiktas, jo ir realitātei atbilstošas. Jo tieši domājot realitātei atbilstoši, nonāk pie dabiskas, patiesas realitātes pretstatā pavisam citiem spriedumiem, pie kā nonāk caur kādu abstraktu mācību. Tur bieži var pieredzēt, ka diletanti, kur tas tiek atļauts, medicīnā ārstē kādus cilvēkus. Šiem diletantiem tad ir zināms mērs tieši diletantiski apgūtu zināšanu. Tagad šāds diletants saka par pacientu: jā, viņa sirds nav normāla. – Tas pat var būt pareizi, bet no tā vēl neseko, ka šo sirdi būtu jāpadara normālu. Jo tas, kuram ir šī sirds, varbūt visu savu organismu ir pielāgojis tieši šai, abstraktai normalitātei nedaudz pretrunā esošajai sirdij. Ja tad mēģina pārtaisīt viņa sirdi par normālu, tad šī sirds vai neder organismam. To ir jāatstāj, kāda tā ir, un, ja parādās slimības stāvokļi, tad neskatoties uz nepieciešamo sirds anomāliju, visu terapijas gaitu ir jāierīko citādāk, nevis abstrakti maršējot virsū sirdij ar savām zālēm.

Es vakar teicu: audzināšanai ir kaut kas līdzīgs ar dziedināšanu. Un tādēļ ir tā, ka par patiesu pedagoģiju ir jābūt līdzīgiem, tā sacīt, realitāti aptverošiem priekšstatiem un izjūtai, kādiem galu galā ir jābūt arī citās realitātes izziņas jomās.

Ja ņem to, kas izriet no šodienas anatomijām, fizioloģijām – par psiholoģijām nemaz nerunājot, jo tās vispār ir tikai tāds abstrakciju mičumačs – un no tā fabricē cilvēka izziņu – cilvēka izziņa līdz zināmai pakāpei ir pašizziņa, es nedomāju sevī izperināto pašizziņu, bet gan cilvēka būtības pašizziņu caur cilvēku, tā tad vispārējo cilvēka izziņu kā pašizziņu – jā, ja ņem to, kas mums šodien ir, un izmanto šādai cilvēka būtības izziņai, tad tas būtu tā, kā ja pārdomās pašam par sevi iegūtu priekšstatu, ka tu esi skelets. Ja, ieskatoties sevī, nebūtu jāņem vērā tas viss, kas ir ap skeletu, tad šķistu,

ka tu esi skelets. Tāda šķiet cilvēka totalitāte pēc miesas, dvēseles un gara, ja cilvēka izziņai izmantotu tikai to, ko dod šodienas anatomija un fizioloģija. Psiholoģijā tiešām ir jāiestājas patiesai dvēseliskā un garīgā saplūšanai. Un garīgais – ja tas reiz ir, tad tam var izsekot arī miesiskajā realitātē. Jo visā ķermeniskajā darbojas gars.

Es jau to minēju kā materiālisma traģiku, ka tas neko nesaprot no matērijas. Tieši gara izziņa noved pie īstas materiālā izziņas. Materiālisms gan runā par matēriju, bet tas netiek iekšā matērijas iekšējās spēku struktūrās. Un tikpat maz tikai uz ārējo vērsta pedagogija iedziļinās tajā, kas no cilvēka būtības seko praktiskajai dzīvei. Un tā izriet kaut kas, kas garapētniekam ir dabiski, bet kas šodienas cilvēkam daudzējādi šķiet nevis dabiski, bet gan paradoksāli. Tā izriet tieši tas, ka jūs nonākat līdz tam, lai teiktu: jā, tas ir īpatnēji, ka šī no antropozofijas izcēlusies pedagogija nonāk tieši pie nepieciešamības bērņus noteiktā viņu vecumā ievadīt pavisam noteiktās praktiskās nodarbībās, pareizā veidā ievadīt materiālās norisēs. Tas, kam tiek sekots uz antropozofisko pētījumu pamata izveidotajā pedagogijā un didaktikā, tā nav atsvešināšana no dzīves vai bērņu ievēšana kādā mistiskā miglā, bet gan tas ir tieši miesas caurgarīgošana un caurdvēseļošana, tā lai šī miesa zemes dzīvei, kamēr tā te ir, būtu darbīga un no šī darbīguma savukārt varētu smelties iekšēju drošību. Tādēļ ar katru jaunu skolas gadu, ko mēs pievienojam iepriekšējam – mēs iesākām ar astoņām klasēm, tad pievienojām 9., 10. un 11.klasi un tagad vēl pievienosim 12.klasi – tādēļ radīsies nepieciešamība paplašināt tieši praktisko pusi un grūtības ar katru gadu pieaug.

Tas arī noveda pie tā, ka nesen, kad bija jārunā arī par antropozofiskās lietas citām grūtībām, mūsu tagadējās pēdējās valdorfskolas skolēni iesniedza memorandu. Tur tie, kam nu drīz ir sagaidāma stāšanās abiturijas eksāmena priekšā, ir izstrādājuši ļoti īpatnēju memorandu, ko var apjēgt tikai tad, ja īsti apsver visu šo lietu. Proti, viņi Antropozofiskajai biedrībai bija izstrādājuši apmēram sekojošu memorandu: tā kā mēs vēl tiekam audzināti un mācīti cilvēka būtības nozīmē – to viņi kaut kādā veidā bija saklausījuši – un ja mēs tiekam tā mācīti, tad tomēr nevaram iestāties parastajās augstskolās – es negribu tagad teikt, kādu spriedumu šie jaunie kungi un jaunās dāmas ir izveidojuši par augstskolām, bet tas daudz neatšķiras no dažāda labā sprieduma, kādus var šodien sastapt arī citur –, tad mēs gribētu, ja mēs nevaram iestāties šādās augstskolās, likt priekšā Antropozofiskajai biedrībai dibināt pašai savu augstskolu, kurā mēs tad arī varētu iestāties.

Jā, tur šodien, dabiski, rodas vislielākās grūtības. Bet tam arī ir jātiek minētam, jo jūs – pēc tam kad jūs reiz esat īstenojuši nodomu, kas ir tik apmierinošs mums, doties uz šejieni, lai paskatītos, kas īstenībā ir šī valdorfskolas–pedagogija – jo jums ir jāiegūst sajūta un izjūta par to, kas ar to īstenībā ir gribēts, tad uzmanību ir jāpievērš arī tām grūtībām, kas te izriet.

Proti, valdorfskolu–pedagoģiju šodien faktiski izmanto tikai valdorfskolas skolotāji. Grūtības, pats par sevi saprotams, tagad kļūst arvien lielākas, jo augstāk mēs nonākam. Augstskolā tās droši vien būtu vēl lielākas. Bet tā kā tas vēl ir ļoti abstrakts ideāls, tad es varu tur runāt tikai par pieņēmumiem, jo es vienmēr nodarbojos tikai ar to, ko prasa dzīve. Tātad es tagad varu runāt tikai līdz 12.klasei, jo tā tieši ir durvju priekšā. Ar to, kas vēl ir tālēs zilajās, ar to realitātes cilvēks nedrīkst pārāk nodarboties, citādi tiek novirzīts no saviem uzdevumiem. Bet tomēr var teikt: grūtības būtiski pieaugtu. Būtu divējādas grūtības, kas būtu saskatāmas tūdaļ: pirmkārt, ja mēs šodien ierīkotu augstskolu, tad mūsu augstskolas eksāmeniem nebūtu nekādas ietekmes. Cilvēki, kuri nokārtotu šos eksāmenus, nevarētu vispār tikt ierindoti dzīvē, viņi nevarētu kļūt par ārstiem, juristiem, par ko šodien tomēr parastajā formē tā solīdi gribētos kļūt. Tātad tas nebūtu iespējams uz šo vienu pusi. Bet uz otru pusi, kādam varētu kļūt bailīgi un baisi, ja zināma realitāte šīs bažas savukārt nedaudz nemazinātu.

Attiecībā uz to, kas ir redzēts, kāda slavējama tieksme ir jaunatnē, ja taču būtu nodibināta apvienība šādas augstskolas dibināšanai, tad to būtu jāierīko valdorfskolas–pedagoģijas nozīmē. Bažīties jau nevajag tikai tādēļ, ka pilnīgi droši tie fondi, kas caur šādu apvienību rastos, tuvākajā laikā nekļūtu tik lieli, lai varētu domāt par šādas augstskolas ierīkošanu. Tātad slavējami centieni pastāv, bet pagaidām tie ir vēl ļoti nepraktiski. Bailēm un bažām vajadzētu rasties tikai tad, ja pēkšņi ierastos kāds bagāts amerikānis un nodotu kāda rīcībā visus tos miljonus, kas šodien būtu nepieciešami, lai ierīkotu pilnu augstskolu. Jā, tas, ko maksimāli varētu darīt, būtu, ka dažiem valdorfskolotājiem būtu jāpāriet uz augstskolu – bet tad mums vairs nebūtu valdorfskolas. – Es to visu saku, jo ticu, ka fakti ir daudz svarīgāki nekā visi iespējamie abstraktie iztirzājumi. Galvenais tomēr pilnībā ir tas, ka ir jāmacās sajūst – no vienas puses varbūt, ka tas vēl ir aptverošs ideāls ar ideju dibināt pedagoģiju un didaktiku pēc patiesas cilvēka izziņas, bet ka to cilvēku loks, kuri tiešām šodien jau reāli strādā ar šo ideālu, ir ārkārtīgi neliels. Tādēļ ir tik ļoti jāprieņemas par katru palielināšanos, kas varbūt var notikt arī caur šiem kursiem, kas ir tik labi apmeklēti. No otras puses ir nepieciešams patiešām lietišķi izzināt, atzīt, kam visam ir jānotiek, lai valdorfskolas–ideāls tiešām plaši izplatītos. To ir jāpasaka visā šajā kopsakarībā, jo tas nāk no valdorfskolas konstitūcijas pašas.

Par šo valdorfskolas konstitūciju, par visu valdorfskolas vadīšanu, par to, kam ir jāvalda starp skolotājiem un skolēniem, skolēnu starpā, skolotāju starpā, par visu to veidu, kā var domāt par eksāmeniem un liecībām pēc cilvēkizziņas, es runāšu rīt noslēdzošajā lekcijā.

## ASTOTĀ LEKCIJA

Dornaha, 1923.gada 23.aprīlis

Mēģinājums vadīt skolu izklāstīto ideju nozīmē. Vienādā mērā ir jātiek ņemtam vērā ķermeniskajam, dvēseliskajam un garīgajam. Mācīšana un audzināšana kā higiēna un terapija. Nervu–maņu–sistēmas, ritmiskās sistēmas un barošanās–kustību–sistēmas saistība un mijiedarbība. Pirmā dzīves posma bērnu slimības. Otrais dzīves posms ir visveselīgākais, jo viss izstāro no ritmiskās sistēmas, un tā nenogurst. Atsevišķas detaļas piemēros. Skolotāju konferences kā skolas dzīvības asinis. Skolas ārsts. Skolas reliģiskais un kristīgais pamatimpulss. Evaņģēliju izmantošana. Apiešanās ar temperamentiem. Dzīvīga apjēgšana. Atsevišķajam ir jāplūst no skolas gara. Mācības ciklos, valodu mācība, vingrošana, eiritmija. Visa cilvēka organisma pakārtošana muzikālajam. Valdorfskolu–pedagoģija kā cilvēces pedagoģija.

Lai zināmā mērā noapaļotu to, kas tik īsi ieskicējot varēja tikt pateikts šajās nedaudzajās dienās par no antropozofiskajiem pētījumiem izrietošo pedagoģiju un didaktiku, es šodien vēl gribētu pievienot kaut ko par to veidu, kā šo ideju nozīmē kā piemērs var tikt vadīta valdorfskola, kā tas notiek praksē. Pirmām kārtām taču no visas šeit pārstāvētās pedagoģijas kopējā gara ir jāsaskata, kā ķermeniskais, dvēseliskais un garīgais tiek ņemts vērā vienādā mērā, tā ka patiešām mācības un audzināšana, ja tās tiek īstenotas tā, kā te ir ticis raksturots, vienlaikus kļūst par sava veida bērna dzīves higiēnu un nepieciešamības gadījumos pat par terapiju bērnam.

Tikai, lai to saskatītu, pareizajā veidā ir jāieskatās bērna cilvēciskajā būtībā. Mums ir jābūt skaidrībā par to, ka viss tas, ko mums bija jāapraksta par bērna attīstību līdz zobu maiņai, galvenokārt bērna dzīvē izpaužas caur nervu–maņu sistēmu. Bet katra cilvēka orgānu sistēma taču ir izplatīta visā cilvēkā, bet vienlaikus katra šāda sistēma galvenokārt ir lokalizēta kādā noteiktā ķermeņa vietā. Un tā nervu sistēma galvenokārt ir organizēta galvā. Tātad, kad te tiek runāts par cilvēka trīs galvenajām orgānu sistēmām, par nervu–maņu sistēmu, ritmisko sistēmu un barošanās–kustību sistēmu, tad nedrīkst teikt, ka te esot domātas: galvas sistēma, krūšu sistēma, locekļu vai gremošanas sistēma, vai tamlīdzīgi. Tas būtu pilnīgi aplami. Šādā telpiskā veidā cilvēku nevar iedalīt, bet gan var tikai teikt: šīs trīs sistēmas pāriet viena otrā un visur mijiedarbojas. Bet nervu–maņu sistēma galvenokārt ir lokalizēta galvā; ritmiskā sistēma, kas aptver visu, kas cilvēkā ir ritmisks, norisinās ritmiski, galvenokārt ir organizēta cilvēka krūšu orgānos, elpošanas un cirkulācijas orgānos. Bet redziet, pie cilvēka ritmiskās sistēmas taču pieder arī viss tas, kas veicina, nosaka gremošanas ritmu, galu galā arī miega un nomoda ritmu, ciktāl gremošana un miegs un nomods ir pamatoti tieši cilvēka organismā. Un savukārt īstenā ķīmiski–fizioloģiskā gremošanas norise ir intīmi saistīta ar visu, kas ir cilvēka kustību sistēma. Un kustība, tā no vienas puses sekmē pareizu uzturu un gremošanas sistēmas darbību un otrādi. Tā ka ir jāsaka: bērna vecumā līdz zobu maiņai, dabiski, ka visas trīs sistēmas mijiedarbojas, bet tas, kas bērnam ir plastiski organizējošs, kas bērnam darbojas, bērnam augot un uzņemot uzturu, tas bērnam galvenokārt nāk no galvas, no maņu–nervu sistēmas. Un kad bērns saslimst, tad būtiskajā visas slimības ceļas no nervu–maņu sistēmas ietekmēm. Tādēļ jau tieši šie mazie bērni vecumā līdz zobu maiņai ir pakļauti šīm no iekšienes nākošajām saslimšanām, ko tieši arī sauc par bērnu slimībām.

Uz šīm bērnu slimībām iedarbojas – vairāk, nekā mūsdienu materiālistiskajā laikmetā to saprot arī mediķis – ārkārtīgi spēcīgā veidā apkārtējā atdarināšana. Tā ka par dažu labu bērna saslimšanu ar masalām atbildību pilnībā ir jāuzveļ kādam ātru dusmu izvirdumam bērna tuvumā. Es nedomāju kādu vājprāta lēkmi, bet gan tik maigu trakuma lēkmi, kā tas tik bieži gadās cilvēku vidū. Šis šoks, kas bērnam vienlaikus ir morāli–garīgi caurausts, pilnībā ir jāpieskaita pie slimības cēloņiem. Un viss tas, kas tur darbojas bērna vecumā līdz zobu maiņai, tas savās pēcdarbībās pilnībā vēl turpina



pastāvēt gandrīz līdz 9 gadu vecumam. Ja tātad skolā, piemēram, gadās, ka skolotājs, audzinātājs kļūst ļoti dusmīgs, manis dēļ, kaut vai sāk briesmīgi rāties, ja bērns ir izlējis nedaudz tintes, skolotājs tad varbūt izņem tintes trauciņu no sola un pasaka: ja tu vēlreiz tā izdarīsi, tad es tev visu šo tinti izliešu uz galvas vai sašķaidīšu pret tavu pauri! – dabiski, ka tas ir ļoti ekstrēmi attēlots, bet šāda tipa lietas jau vienmēr atkal atgadās – ja tas šādā veidā notiek, tad mēs nedrīkstam brīnīties, ka vienlaikus mēs ārkārtīgi nelabvēlīgā veidā iedarbojamies uz bērna miesisko veselību.

Tāpat ārkārtīgi spēcīgi bērna vecumā vēl arī pēc zobu maiņas iedarbojas mācošā un audzinošā iekšējais nepatiesums. Iekšējais nepatiesums var pastāvēt arī tajā, ka piemēram, ir negodīgs svētulis vai ka bērnam uzstāda tādus tikumiskus baušļus, kurus pašam nemaz nenāk prātā ievērot. Tad mūsu vārdos un tajā, ko mēs attīstām bērnam, aužas un vērpijas nepatiesība. Par pieaugušo mēs varam teikt: viņš to nemaz nemana. Bet bērns to uzņem ar žestiem. Un šis iekšējais negodīgums un nepatiesums, tas pa apkārtceļu caur nervu–maņu sistēmu ārkārtīgi spēcīgi iedarbojas uz bērna gremošanas aparāta organizāciju, proti, uz žults attīstību. Un šai žults attīstībai tad ir ārkārtīga nozīme uz visu dzīvi.

Šī izpratne par gara, dvēseles un miesas mijiedarbību, tas ir tas, kam nemitīgi, bez nemitīgas šo vārdu valkāšanas uz lūpām, ir kā intensīvam uzskatam jācaurauž mācošā un audzinošā rīcība. Un tā kā cilvēka organismam ir tik daudz darāmā izejot no galvas sistēmas, no nervu–maņu sistēmas bērna vecumā un tā kā te tik viegli tā saucamā normālā vietā var iejaukties anormālais no galvas, tad tieši tāpēc šis bērna vecums tik ārkārtīgā veidā ir pakļauts bērnu slimībām.

Kad bērns ir starp zobu maiņu un dzimumbriedumu, tad tas īpatnējā veidā caur cilvēka organizāciju pašu – protams tam, kurš izprot cilvēka dzīvi, pavisam labi apjēdzamā veidā – ir visveselīgākais vecums, jo šajā dzīves vecumā visa organizācija izstāro no ritmiskās sistēmas, kas nekad nenogurst un nekad netiek pārāk daudz uzbudināta pēc savas pašas iekšējās būtības. Kas šajā vecumā parādās no slimību izpausmēm – dabiski, ka to nav jāuztver asās jēdzienu kontūrās, bet gan dzīvei, realitātei atbilstoši – tas pilnībā tuvojas cilvēkam no ārienes: ar cilvēku kaut kā, ja viņš ir īpaši pakļauts slimībām šajā vecumā, kur galvenokārt runa ir par ritmisko sistēmu, nepareizi apietas no ārpusēs.

Un tad, kad ir pienācis dzimumbriedums, tad saslimšanas tāpat izstāro no kustību sistēmas un gremošanas sistēmas no iekšienes. Tad mēs kā cilvēki slimībām tiekam pakļauti tā, ka slimību cēloņi paceļas no iekšienes. Tā kā audzināšanā un mācīšanā ir tik daudz no tā, kas iejaucas arī bērna ķermeniskajā dispozīcijā, tad mums īstenībā vienmēr, tā sacīt, uz tiem spārnēm, kas mums ir kā mācīšanas un audzināšanas maksimas šim bērna dzīves otrajam vecuma posmam, ir jānes vai jāļauj nest arī ķermeniski–higiēniskais un dvēseliski–higiēniskais. Tam vienmēr ir jābūt iekšā tajā, ko mēs darām.

Redziet, te var norādīt arī uz atsevišķām lietām. Nemiet, piemēram, kādu melanholiski tendētu bērnu. Jūs redzēsiet, kā šādam bērnam cukura, saldumu baudīšana iedarbojas pavisam citā veidā nekā sangviniski tendētam bērnam. Ja jūs melanholiskam bērnam, dabiski, ka pareizās dozās, dodat cukuru, tad šis cukurs iedarbojas nospiedoši uz aknu darbību; un tas, kas tad izstāro no aknu darbības, kas tad caurauž visu cilvēku no arvien vairāk un vairāk atturīgās aknu darbības, tas no ķermeņa puses apkāro melanholisko temperamentu. Tas ir ārējs balsts, bet šo ārējo balstu ir jāzina. Netiek noliegts garīgi–dvēseliskais, ja zina, ka pastāv šādi ārēji balsti. Jo tas, kā tas ir antropozofijas laukā, zina, ka visā ķermeniski–fiziskajā iedarbojas garīgais, tas šajā īpašajā iedarbībā, kāda ir cukuram attiecībā uz aknām, redz ne tikai fizisko, bet gan redz arī garīgi–dvēselisko iedarbību, kas tad tikai tiek influencēta fiziskā veidā, ja mēs

melanholiskam bērnam pareizās dozās dodam vai ļaujam lietot cukuru. Savukārt sangviniskam bērnam var būt labi aknas tieši ierosināt, un tas notiek, ja viņam cukuru nedod.

Un tā, ja zina visu šo miesas, dvēseles un gara mijiedarbību, var ārkārtīgi labvēlīgi iedarboties cilvēkā trīs virzienos. Tā ka ir jāsaka: ja šodien tik bieži ir sastopams viedoklis, ka pedagoģija, kas nāk no garīgiem pamatiem, pārāk maz ievēro ķermenisko, tad šai pedagoģijai, kas te ir domāta, tas pilnīgi noteikti tā nav. Jo ķermenisko vismazāk ņem vērā tāda pedagoģija, kas pēc abstraktiem noteikumiem grib tieši ķerties pie ķermeniskā, jo šāda pedagoģija nezina, kā katra dvēseles un gara kustība tieši bērna vecumā iedarbojas uz ķermenisko.

Tā kā tas viss tā ir, tad bija nepieciešams, ka, pirms mēs sākam apspriest valdorfskolas vadīšanu, tika noturēti semināra veida kursi tiem, kas tolaik gribēja kļūt par valdorfskolotājiem. Šis seminārveida kurss galvenokārt bija vērsts uz to, lai ienestu pedagoģijā šo aptverošo domu par dvēseles, gara un miesas mijiedarbību. Tas taču pakāpeniski ir ticis iznīdēts – vairāk nekā to apzinās – no 19. un 20.gadsimta pedagoģijas.

Tad vēl tika noturēti arī mazāki papildinoši kursi valdorfskolas darbības laikā arī vēlākajos gados, kas pievienoja vēl dažas lietas tam, ko sniedza pirmais pamatus liekošais kurss. Un tas īstenībā ir vispārsaprotamākais tam, kurš kaut kā grib ķerties pie mācīšanas valdorfskolā, ka galvenokārt jāiedzīvojas ne tik daudz atsevišķās detaļās, kas ir tikušas minētas šajosursos, bet gan tajā garā, kas tur ir domāts un pēc kā tad izriet arī atsevišķās lietas. Jo ja ar kādu lietu strādā dzīvības pilni, tad daudz mazāk nozīmīgas ir atsevišķās detaļas, nekā kopējais gars, kas tad rada šādu vai tādu kopsakarību arī starp atsevišķajām lietām. Jūs būsiet redzējuši, proti, no tām lekcijām, ko šeit ir nolasījuši *Dr.fon Baravalles* kungs un *Dr.fon Heydebranda* jaunkundze, kā atsevišķi mācību spēki mēģina atsevišķajos mācību priekšmetos ienest šīs pedagoģijas garu. Tad visu rīcību mācību priekšmetos caurauž it kā šī vienotības cilvēka organizācijā gara dzīvības asinis. Dabiski, ka arī šajā ziņā ļoti daudz kam ir jāpaliek skiču veidā tajā, ko es šodien vēl varu pateikt.

Es jau vakar pieminēju, ka būtiskākie pamatnosacījumi pareizai vadībai šādā skolā ir tajā, ka skolotāju kolēģija kā dvēsele un gars, bet vienoti, iedarbojas uz visu skolas organismu. Un tur tieši starp pedagoģiskiem impulsiem ir jāieskaita arī tas, ka skolotāju konferencēs patiešām rodas ne tikai statistisks saraksts no tā, ko pamana atsevišķais skolotājs, bet gan lai skolotāju konferencēs dzīvīgi attīstītos tā individualizējošā psiholoģija, kas pati izriet no mācību procesa. Es te gribētu pieminēt tikai vienu piemēru. Mums klasēs kopā sēž zēni un meitenes. Iesākumā valdorfskolā skolēnu skaits daudz nepārsniedza simtu, bet kas ir attīstījies tā, ka pēdējā skolas gadā mums bija 700 skolēnu. No šī skolēnu skaita pieauguma izrietēja nepieciešamība ierīkot paralēlklases, it īpaši visās jaunākajās klasēs. Tagad mums ir klases, kurās ir vairāk meiteņu nekā zēnu, un ir arī tādas, kur tas ir otrādi, reti arī notiek tā, ka skaits ir apmēram vienāds. Tas būtu pedantiski, ja mēs izdotu rīkojumu, ka zēnu un meiteņu skaitam ir jābūt vienādam. Pirmkārt, tas nav iespējams, jo bērni tā neierodas pieteikties skolā, otrkārt, ar šādu shematiskumu mēs iedarbotos neatbilstoši dzīvei. Tātad ir jārod iespēja, lai skolas vadība būtu spējīga visos apstākļos izmantot to, ko tieši uzskata par pareizajiem impulsiem. bet nu pilnībā atklājas, ka klase, kurā ir vairāk meiteņu, ir pavisam citāds fizisks veidojums, nekā klase, kur zēnu ir vairāk nekā meiteņu. Pie tam var pilnīgi neskatīties uz ārējiem apstākļiem, kādi tur parādās, tātad uz to, kas norisinās virspusēji pamanāmi. Bet gan tas, kas šādu klasi padara par īpašu fizisku veidojumu, tie ir neparedzamie impulsi, kas ārēji virspusēji vispār nav pamanāmi, bet kas tur iedarbojas. Un tieši skolotāju konferencēs rodas iespēja, ka tiek strādāts arī šajā

virzienā. Un tur ir jābūt skaidrībā par to, cik organiski atdzīvinoši tas iedarbojas, ja grib sasniegt to, lai skola būtu organiski ar dzīvu dvēseli.

Padomājiet, ja kāds cilvēks dzīvē teiktu: es gribu domāt tikai to, kas man vēlāk dzīvē tad patiešām noderēs, es negribu savā dvēselē ielaist nevienu priekšstatu, kas vēlāk dzīvē man nekalpos, jo tas taču ir pavisam neekonomiski ielaist citus priekšstatus, kā tikai tos, kas kalpo dzīvei; tātad es aprobežošos tikai ar tādiem priekšstatiem. Jā, šāds cilvēks būtu briesmīgs veidojums dzīvē! Jo pirmkārt, viņam nebūtu nekā, par ko sapņot, viņš nekad nevarētu pasapņot. Bet, var jau arī pateikt, ja kāds ir pietiekami sīkmanīgi, miētpilsoniski tendēts: sapņi jau nav svarīgi, bez sapņiem var arī iztikt, tie taču neko nenozīmē ārējā realitātē! Tie neko nenozīmē tam, kurš šo realitāti arī uztver tikai ārējā veidā. Jā, ja sapņi patiešām būtu tikai tam, lai kāds būtu fantast. Tas tiešām no sapņiem neko negūtu, ja katrā sīkākajā sapnītī, kas nāk no aknām, žults un kuņģa, saskaftītu kaut ko dziļi garīgu, dziļi pereģojošu, kas ir vairāk vērts nekā ārējā realitāte. Bet tas, kurš zina, ka sapņu informācijā, sapņos tikai neskaidrā veidā izpaužas tie spēki, kas elpošanas, cirkulācijas un nervu sistēmās ir veselību vai slimību veicinošie spēki, tas zina, ka šajos sapņos puse cilvēka atspoguļojas tieši higiēniski–partaloģiskā veidā, un ka tas, ja nav nekādu sapņu, ir apmēram tā, it kā ar kādu indi būtu iznīcināta gremošana un cirkulācija. Ir jābūt skaidrībā: cilvēkā daudz kam ir jābūt ārējai dzīvei šķietami nevajadzīga, tāpat kā arī dabā ir daudz nevajadzīga. Jo salīdziniet kaut vai silķes ikru skaitu, kas tiek iznērsts jūrā, un kas no tā rodas! Var jau tagad dabai izteikt pārmetumus, ka tā esot izšķērdīga, jo tik bezgalīgi daudz iet bojā, ka šos ikrus īstenībā varēti ietaupīt. Bet tā var apgalvot tikai tādēļ, ka nezina, cik spēcīga ir bojā gājušo silķes ikru garīgā iedarbība uz tiem ikriem, kuri sāk attīstīties un veidoties. Tik un tik daudz ikriem ir jāiet bojā, lai tik un tik ikru varētu plaukt un attīstīties. Šīs lietas ir saistītas.

Tagad, pielietojot to skolai kā organismam, tas izpaužas šādi: tur konferencēs psiholoģiski–pneimatoloģiski kā dvēseles un gara mācība tiek pārstrādāts tas, kas izriet no tādām lietām, kā piemēram, zēnu un meiteņu skaits, un arī no daudzām citām lietām. Tur nemitīgi tiek strādāts pie visas skolas psiholoģijas un arī patoloģijas rašanās, veidošanas. Un skolai pieder, lai tas aptvertu visu cilvēku, arī kaut kas tāds, kā mums tas tieši valdorfskolā ir: ka starp skolotājiem ir arī skolas ārsts, kurš arī vienmēr kaut ko māca. Tā ka visi skolotāji – ciktāl visi strādā kopā konferencēs – arī pataloģiski–terapeitiskais elements, tāpat kā bērnu dotību–elements un ģenialitātes–elements ne tikai tiek pārrunāti atsevišķos gadījumos statistiskā veidā, bet arī tiek izstrādāti. Tā ka no katra atsevišķā gadījuma var ārkārtīgi daudz mācīties, ko varbūt tad tieši uzreiz nevar pielietot, kas ir līdzīgi tam, ko cilvēks apgūst un par ko apgalvo, ka tas viņam dzīvē neesot vajadzīgs. Tas ir gan vajadzīgs. Un tas, ko tad iestrādā sevī kā dzīvīgu psiholoģiju, dzīvīgu fizioloģiju un tā tālāk, tas tad turpina darboties pavisam citās jomās. Jūs nedrīkstat to atstāt ārpus uzmanības loka: ja jūs – piedodiet šo izteicienu, tas ir pilnībā attaisnots – no bērna garīgajām žults funkcijām vienreiz esiet iemācījušies vispār orientēties šajā domāšanas veidā, tad nākošajā reizē, kur jūs to, ko esat iemācījušies par garīgajām žults funkcijām, nevarat pielietot, jo tagad ir darīšana ar degunu. Jūs jau varat teikt: priekš kam tad man ir jāmacās par žulti, ja tagad man ir darīšana ar degunu – bet jūs pavisam citādi attiecaties pret to, kas parādās ar degunu, ja vispār kādreiz kaut kur pie kāda stūrīša esat šajā lietā iejutušies. Tā runa ir par to, lai skolotāju konference patiesā nozīmē kļūtu par visa skolas organisma garu un dvēseli; tikai tad katrs skolotājs ar pareizo noskaņojumu un pareizo dvēseles konstitūciju ies iekšā klasē.

Un ir pilnībā jāņem vērā, ka tieši šajās lietās ir ietverts visintensīvākais reliģiskais elements. Tur nav visu laiku jānēsā uz lūpām vārdi: Kungs, Kungs – vai arī visu jācaurauž ar Kristus vārdu, bet gan var ievērot bausli: tev nebūs dieva vārdu

nelietīgi valkāt – bet visu var cauraust tieši ar reliģisko pamatimpulsu un visintensīvākajā veidā ar kristīgo pamatimpulsu. Tad var nonākt pie zināmas senākas pieredzes, ko modernais intelektuālisms vairs neizprot, bet kas dziļi slēpjas cilvēces attīstībā, kristīgajā attīstībā. Tā piemēram, tas, kurš grib ļaut pareizā veidā sevi ierosināt visiem dziļajiem dvēseles spēkiem, lai pareizi izveidotu pedagoģiju šajās patoloģiski–fizioloģiskajās jomās, darīs ļoti labi – modernajam cilvēkam tas, dabiski, izklausās horribile dictu teikts – ja ļaus sevi vienmēr atkal un atkal ierosināt tam, kas šādam noskaņojumam, uzskatiem plūst no Lūkas evaņģēlija. Kamēr tas, kurš grib sevi ierosināt nepieciešamā dzīves ideālisma izsauksšanai bērnos, darīs labi, ļaus sevi ierosināt vienmēr atkārtotai Jāņa evaņģēlija pārlasīšanai. Un kurš savus bērnus negrib audzināt par glēvuliem, bet gan par tādiem cilvēkiem, kas droši ķeras pie dzīves, tam jāļauj sevi rosināt Marka evaņģēlijam. Un kurš grib bērnus audzināt par tādiem cilvēkiem, kas neskrien garām lietām, bet gan pareizi visu ievēro, tas lai ļauj sevi ierosināt Mateja evaņģēlijam. Šādas lietas senos laikos izjuta pret evaņģēļiem. Ja šodienas cilvēks lasa, ka piemēram, Lūkas evaņģēlijs tika uztverts kā kaut kas ārstniecisks, tad viņš vairāk no tā neko nesaprot. Ja viņš ienāk dzīves praksē no pedagoģiskās puses, tad viņš iesāk atkal kaut ko saprast par šīm lietām.

Tagad var to pateikt tā, kā es to tikko arī darīju. Bet var pateikt arī citādi, un tas nav mazāk reliģiozi–kristīgi. To pašu, ko es tagad pateicu, var pateikt arī tā, ka piemēram, semināru kursus attīsta uzskatu par cilvēka četriem galvenajiem temperamentiem, par holēriķa, melanholiķa, sangviniķa un flegmātiķa dvēseliski–miesiski–garīgo būtību. Iztirzā šos četrus temperamentus un tad pāriet pie attēlojuma, kā ar šiem četriem dažādajiem temperamentiem būtu jāapietas klasē; kā piemēram ir labi holēriķus apsēdināt klasē kopā vienā stūrī. Tādā veidā var atbrīvoties no dažās labas lietas, kas citādi ir nepieciešama brīdinošā veidā klases vadīšanai. Jo holēriķi izdunkājas savstarpēji, un tas ir ārkārtīgi labs audzinošs pasākums, ar ko viņi nodarbojas tad savā starpā. Proti tie, kuri tiek iedunkāti no citiem, kurus viņi iedunkā, un kas īstenībā gribētu, lai tie viņus iedunkā, tādā veidā tiek audzināti brīnišķīgā veidā. Un ja ļauj flegmātiķiem savstarpēji vienam otru flegmatizēt, tad tas iedarbojas ārkārtīgi audzinošā veidā. Bet tam, visam ir jātiek darītam ar nepieciešamo taktu. Ir jāsaprot, kā to ir jālieto katrā atsevišķā gadījumā. – Un tā jūs pirmajā skolotāju kursā, ko es nolasiņu Štutgartes valdorfskolā, atradīsiet izsmelošu temperamentveidīgā apskatu bērnos.

Un tā var arī teikt: tas, ko es tagad esmu pateicis par evaņģēļiem, pamatā ņemot, pēc sava gara ir tieši tas pats, jo ievēd tajā pašā cilvēka dzīves elementā. Mūsdienās ir tā sajūta, ka visu ir jānoliek vienu otram blakus, ja kaut kas ir jāiemācās. Jā, tādējādi nekad nenonāk pie principa, kā to patiešām ir jāizmanto dzīvē. Nevienam, piemēram, cilvēkam nevar saprast, teiksim, žults sistēmu vai aknu sistēmu, kurš nesaprot galvu, jo katram orgānam gremošanas traktā pastāv tā pretējais orgāns smadzeņu traktā. Nevar vispār neko zināt par aknām, ja nepazīst aknu funkcijas korelātu smadzenēs. Tikpat maz iekšēji var saprast, kāds milzīgs ierosinājums cilvēka dvēselei var nākt no evaņģēļiem, ja no otras puses to nemāk pārceļt veidā, kā cilvēkā izpaužas viņa raksturs un temperaments, kad viņš parādās te uz Zemes kā fizisks cilvēks. Dzīvīgi aptvert pasauli ir kaut kas pilnīgi cits, nekā aptvert to nedzīvos jēdzienos.

Un tas ir tas, kas tad noved arī pie tā, ka saskata: ar šiem bērniem, kurus audzina tā, ļauj augt kaut kam, kas ir ne tikai bērna vecumam, bet gan turpina iedarboties arvien tālāk. Jo redziet, kad jūs novecojat, ko tad jums jādara? Kurš nepazīst cilvēka būtību, tas vispār nevar pareizā veidā izmērot, ko tas īstenībā nozīmē, ka es kā bērns noteiktā laikposmā, kad tieši tie iespēžas cilvēkā, esmu saņēmis zināmus impulsus. Toreiz es varēju šos impulsus iegremdēt tikai mīkstajā, padevīgajā, viegli veidojamajā, plastiski–muzikāli pieejamajā bērna organismā, kāds man vēl bija. Vēlākajā dzīvē tas ir kļuvis

cietāks, ne ķermeniski, manis dēļ, bet dvēseliski–miesiski sklerotiskajā ieejošā ķermenī. Jā, bet tas, kas manī ir ieaudzināts, tas taču nemaz nenoveco! Tā nav taisnība, ka tas noveco. Lai cik vecs tu būtu kļuvis, iekšēji tev joprojām ir tieši tā pati bērnišķīgā būtība, kāda bija, teiksim, starp 10 un 15 gadu vecumu. To vienmēr nes sevī. Bet tam ir jābūt tik lokanam un veidojamam, lai tagad varētu izmantot arī šīs vecās smadzenes, kuras jau ietver tavs plikais pauris, tāpat kā tolaik tas izmantoja jaunās smadzenes. Un ja netiek audzināts tā, tad tieši rodas šis ārkārtīgais pretstats, kas mūsdienās ir pamanāms starp vecajiem un jaunajiem un ko daudzkārt uzskata par nepārvaramu. Par to dažreiz saka pretējo tam, kas ir. Jo bieži ļaudis saka: jā, mūsdienu jaunieši nesaprot vecos, jo vecie neprot būt jauni kopā ar jauniešiem. – Bet tas tā nemaz nav. Nekas no tā nav patiesi. Bet gan jaunatne gaida no vecajiem, lai vecie tagad pareizajā veidā izmantotu novecojušo ķermeniskumu. Tur jaunatne redz vecajos kaut ko pavisam citu, nekā kas ir viņiem pašiem. Tad arī iestājas pašsaprotamā vecuma cienīšana. Jaunatne redz, ka no vecajiem var gūt kaut ko, ko nevar gūt pati no sevis, ja tikai vecais savu pliko pauri prot izmantot tikpat pareizi, kā dzīvo bērns ar savu kuplo matu ērkuli. Tā tam ir jābūt. Mums ir jāaudzina tā, lai cilvēks saprastu, kā novecot. No tā cieš mūsdienu cilvēce, ka tie, kuri aug kā bērni un jaunieši, nemana vecajos ļaudīs pareizi novecojušus cilvēkus, bet gan vecie ļaudis jaunatnei ir palikuši kā vientieši, kas ir tieši tādi paši kā viņi! Jo audzināšanas trūkumu dēļ cilvēki neprot izmantot novecojušos ķermeņus, viņi paliek kā vientieši. Izteiciens "vientieši" ("bērna prātā"; vāciski "Kindskopf" – burtiski tulkojot: "bērnagalva") ir pat ārkārtīgi ģeniāli izvēlēts: dzīves gaitā netiek aptverts viss organisms, bet gan strādā tikai ar galvu, ar ko būtu jāstrādā bērnam vai jauniešiem. Tad jaunatne saka: ko man no viņiem būtu jāmacās! Tie jau nav tikuši tālāk kā mēs, tie ir tādi paši vientieši. – Runa nav par to, ka vecie cilvēki šodien pārāk maz ir jauneklīgi, bet gan kā vecie ir palikuši pārāk bērnišķīgi. Tas ir tas, kas šodien rada grūtības. Tātad bieži ar vislabāko gribu to, kas ir, apzīmē tieši ar pretējo.

Šīm lietām ir jātiek visām pareizi izprastām, tad pedagoģija – piedodiet, ka es tā saku – tā kā tā šodien stāv uz galvas, varēs atkal tikt nostādīta uz kājām. Jo tas pedagoģijai ir nepieciešams, lai tā atkal tiktu nostādīta uz kājām. Šodien šajā intelektuālajā laikmetā tā stāv pilnībā uz galvas.

Bet tas ir tas, kas tieši piemīt valdorfskolas–pedagoģijai, ka ārišķīgais tur itin nemaz nav svarīgs. Vai nu kāds to, kam ir jātiek radītam kā sajūtu un rakstura saturam, sasniedz iedziļinoties katrā no četrām evaņģēliju specifiskajām iedarbībām, vai rada to pašu rakstura attīstības virzienu, pareizajā veidā studējot mācību par četriem temperamentiem, tas nav galvenais; svarīgi ir tas, kāds gars valda tajā, kas tur tiek attīstīts. Ārišķīgajā veidā, kā tas mūsdienās tiek uztverts, jā, tur tās lietas nemitīgi ir tādas, ka – ja nu kādam nonāk rokās, teiksim, fundamentālais Štutgartes skolotāju kurss, un viņš dzird, ka tur iekšā esot par apiešanos ar bērnu temperamentiem, bet nākamajā kursā esot ticis attīstīts veids, kā jāattiecas pret evaņģēlijiem – jā, tad viņam tas vēlākais arī vēl esot jāpiemācās klāt. Bet ir labi, ja šīs lietas apskata no dažādām pusēm. Bet ir arī jāapzinās, ka šis cita veida attēlojums, tātad attēlojums, kas ir dots agrāk, un attēlojums, kas ir dots vēlāk, saskan, kaut arī tajos ir citādi vārdi, citi teikumi. Tikai šī saskaņa ir neērta, jo lietas šādā uztverē atrodas mijiedarbībā, ne tikai vienpusīgā kauzālā stāvoklī.

Un tā jūs varat ņemt *Steffena* kunga tik atzīstamā veidā, viņa priekšzīmīgi mākslinieciskajā veidā atstāstīto skolotāju kursu, kas tika nolasīts Gēteanumā, kad te bija draugi no Anglijas, un varat to salīdzināt, ka šajā kursā pedagoģiski–didaktiskā veidā vienmēr atkal kaut kas ir ticis pateikts citādi: tas ir tas pats, kā piemēram, galva un kuņģis pieder pie viena organisma. Bet neērtais ir, ka līdz ar to viss ir mijiedarbībā un ka līdz ar to nevar pateikt: šo skolotāju kursu, kas te ir ticis nodrukāts, es jau esmu

sapratis, tad man nav vajadzības, ja vēlākajā ir tas pats, šo vēlāko vairs lasīt. – Jā, bet redziet, ja zina abus, tad arī agrāko saprot citā veidā tā dēļ, kas ir mijiedarbība. Un var teikt: kurš semināriski ir apguvis kādu vēlāko kursu, tas tikai tad īsti saprot agrāko, jo viss atrodas mijiedarbībā. Matemātikā attiecībā uz uztveri pastāv tīri kauzāla secība; tur agrāko var tīri labi saprast bez vēlākā. Dzīvīgā pedagoģijā pastāv mijiedarbība; tur agrāko apgaismo vēlākais.

Es jums sniedzu šo tēlojumu, jo tam vienlaikus ir jābūt tam dzīvajam garam, kas vispār valda visā valdorfskolas pedagoģiskajā uztverē. Katru lietu ir jāgrib iepazīt no visām iespējamām pusēm un nekad nepiekrīt tam, ka pietiek iepazīt tikai no vienas puses. Esot valdorfskolotājam vienmēr daudz vairāk ir jāapzinās: īstenībā visu tev vēl ir jāiemācās pašam – nekā iedomāties: es īstenībā jau esmu briesmīgi gudrs tips. – Pēdējais nemaz nenākas tik viegli, ja kāds patiešām ir iedzīvojies valdorfskolas–pedagoģijā. Visam, kas nāk no šī virziena, īstam valdorfskolas skolotājam ir jānāk caur raksturu, dabu, jūtām – no pareizas pašpaļāvības, kas ir vienota ar pareizo paļāvību uz Dievu. Ja cilvēks zina, ka viņš darbojas dievišķie spēki, tad viņam, neskatoties uz to, ko viņš ārēji vairāk vai mazāk ir iemācījies, būs iekšēji dzīvīgs avots, kas sniedz dzīli cilvēkā. Tad mēs esam tikai ceļa sākumā, ja ir iegūta ārēji izcīnīta pašpaļāvība. Mēs esam tur, kur jābūt, kad šī pašpaļāvība ir novedusi pie paļāvības uz Dievu, ir novedusi pie tā, lai pareizā veidā tiktu sajūsts: nevis es, bet Kristus manī ir tas iedarbīgais. Bet tad pašpaļāvība vienlaikus kļūst par pašpietiecību, jo zina, ka dievišķi–kristīgie spēki reflektējas tajā, ko tu nes dvēselē. Šim garam visur ir jābūt skolas vadīšanā. Ja šī gara nav, tad šāda skola būtu kā ārējs organisms, kam ir nolietas asinis vai nosprostota elpošana. Tieši šis gars ir galvenais. Un ja šis gars ir dzīvs, tad, pilnīgi neatkarīgi no vadītāja vai skolotāju personībām, no šī gara paša nāks entuziasms. Tad varēs arī būt paļāvība, ka visā skolā dzīvo kaut kas no šī objektīvā gara, kas nav tas pats kas atsevišķa skolotāja individuālais gars. Bet tas savukārt var izveidoties tikai rūpīgā konferenču dzīves kopšanā skolotāju kolēģijā.

Uz šādiem pamatiem ir izveidots arī tas, kas mūsu valdorfskolā tiek saukts par mācībām ciklos. Mācības ciklos pastāv tajā, ka bērnu nemītīgi neizkļiedē tādējādi, ka no pulksten 8 līdz 8.45 pasniedz ģeogrāfiju, no 8.45 līdz 9.30 kaut ko pavisam svešu, varbūt latīņu valodu, un pēc tam no 9.30 līdz 10.30 manis dēļ matemātiku un rēķināšanu vai tamlīdzīgi; bet gan katru dienu galvenās mācības izveidojot tā, ka – atkarībā no tā, kas ir nepieciešams atsevišķajiem priekšmetiem – dienas sākumā 3 līdz 4 nedēļas – laiku, dabiski, nosaka apstākļi un mācību saturs – vienmēr paliek viens un tas pats. Tātad, teiksim, 3 līdz 4 nedēļas vienu ciklu ilgi nepieciešamā, ja drīkst tā teikt, neko piespiedu nesaturošā, bet gan nopietni–nepiespiestā veidā pasniedz ģeogrāfiju; nākamajā ciklā tad tiek pasniegts tas, kas attīstās no šīs ģeogrāfijas un tā tālāk. Varēs gan atklāt, ka šīs mācības ciklos – kas ir ierīkotas tā, ka gada laikā tātad ciklu veidā tiek izņemts tas, kam ir jābūt mācību vielai kādā klasē – varēs sajūst, ka mācības un audzināšana ar šādiem priekšnosacījumiem ir nedaudz grūtākas nekā parasti; jo skolotājam vieglāk kļūst garlaicīgi, ja tik ilgi pēc kārtas ir jānāca ģeogrāfiju, nekā ja šo ģeogrāfiju ir jānāca 3/4 stundas. Un arī ir pavisam citādi jāiekļaujas šajā lietā, ja grib pasniegt mācības šādā veidā.

Šai galvenajai stundai mēs tad būtiskajā pievienojam valodu mācības pēc pulksten 10, pēc tam kad bērniem ir bijis nepieciešamais starpbrīdis, un citas mācību nozares, kas nevar tikt [pieskaitītas galvenajām stundām. Ar valodas mācību mēs valdorfskolā darām tā, ka jau mazākajiem bērniem patiešām tiek pasniegtas divas nevācu valodas jau no tā mirkļa, kad bērni sāk nākt skolā. Mēs mācām bērniem ar to metodi, kuru mums ir jāuzskata par pareizo, un tajā veidā, kādas tās lietas tieši ir, franču un angļu valodas. Bet galvenokārt jau tajā runa ir par to, ka ar šīm lietām ne tik daudz

ir jātiek paplašinātam tikai ārējam redzeslokam, bet gan lai ar valodu mācīšanu būtiski tiktu veicināta iekšējās dzīves, it īpaši dvēseles dzīves bagātība.

Bet – kā jūs to varējāt secināt no vakar pateiktā – šādas skolas vadīšanā ķermeniskās lietas, it īpaši kā tas izpaužas eiritmijā un vingrošanā, nemaz netiek ņemtas vērā mazāk, bet gan tās tiek ņemtas vērā tā, ka tās pilnīgi iekļaujas kopējā būtībā. Un tāpat jau no paša sākuma mācības caurauž, atbilstoši vecumam, muzikālais elements.

Šajā skiču veidā, kas diemžēl bija nepieciešams, ir norādīts, kā bērniem jātiek ievadītiem mākslinieciskajā gan ar dziedāšanu, gan muzikāli, plastiski un tā tālāk. Šīm lietām noteikti ir jābūt. Praktiski, tas ir, to darot ir jāizprot, ko tas nozīmē cilvēkam, ja viņš cauri – ja drīkstu tā teikt – apakšējam dzīves vecumam, tāpat starp zobu maiņu un dzimumbriedumu – cauri vecumam līdz 9, tad 12 gadiem un tā tālāk – tiek vadīts muzikāli. Šajā pareizajā muzikālajā ievadīšanā ir pamats visu to šķēršļu novākšanai, kas mums ir vēlākajā dzīvē drošai, jēgpilnai savas gribas atplaukšanai. Tas veids, kā muzikālais ietekmē organismu, ir tāds, ka muzikālais tieši pareizajā veidā pieslīpē, gribētos teikt, to veidu, kā nervu fluktuācijas iedarbojas elpošanas plūdamā, kā tas savukārt atpakaļiedarbojas uz nervu sistēmas funkcijām, kā tad elpošanas ritmu iedarbība tiek pārnesta uz cirkulācijas ritmiem, kā cirkulācijas ritmi ietekmē miega un nomoda ritmu. Tas vispār ir kaut kas tāds, kas pieder pie visbrīnumainākajām lietām, ko var izprast tieši caur antropozofiskiem pētījumiem, kā muzikālais ir iekšēji cilvēku radošs. Tad mācās izprast, kā nervu izstarojumā no pagarinātajām smadzenēm, no visas mugurkaula smadzeņu sistēmas, kā šajā nervu sazarojumā mums ir dots ārkārtīgi smalks muzikāls instruments. Un var mācīties atzīt, ka tas izkalst un sacietē un padara visu cilvēku iekšēji nespējīgu pareizi attīstīt sevī nepieciešamo drosmi, ja mūzikas mācība un muzikālā audzināšana neatbilst šim brīnumaini smalkajam mūzikas instrumentam. Tas ir smalks mūzikas instruments, kas tur atplaukst mijiedarbībā starp nervu–maņu orgāniem ar to funkcijām un cilvēka kustību funkcijām kopsakarībā ar gremošanas ritmu, miega un nomoda ritmu. Augšējais cilvēks grib spēlēt uz zemākā cilvēka. Un mēs nākam pretī tā, kas mūzikas stundas laikā atskan no klavierēm, ko bērni dzied, iekļaušanai tajā, kas ir iekšēji pamanāms tieši nervu–cirkulācijas sistēmā kā dievišķais radīšanas plāns, organizējot visu cilvēka organismu uz muzikālo. Tas ir kaut kas tāds, kas pieder pie visbrīnumainākā, jo tur katru mūzikas stundu dievišķi garīgais, kas it kā kāpj augšā no bērna miesas, sastopas ar to, kas nāk no Zemes. Tajā, ko mēs kā visa cilvēce esam izstrādājuši muzikālajā kultūrā, tajā patiešām sastopas Zeme un debesis; to ir jāapzinās. Un ka to apzinās, ka zina, ka tu to dari kā skolotājs, nevis daudz par to teoretizējot, bet gan ļaujot debesu labajam garam tikt ar Zemes labo garu cilvēka krūtīs, tas dod entuziasmu, kāds ir vajadzīgs ejot klasē. Tas dod arī entuziasmu, kuru tad savukārt ienes skolotāju konferencēs, ar ko muzikālā skolotājs ierosina plastiskā skolotāju, un tā tālāk. Tieši tā ir jāatzīst, kā visā ir jādarbojas garam, pedagoģijā un didaktikā, kā tās te ir domātas.

Piemēram, mums nesen bija skolotāju konference, kurā tiešām jau līdz augstai pakāpei izdevās izstrādāt visu to veidu, kā cilvēkā darbojas garīgi–dvēseliski–miesiskais, kad bērns tiek ievadīts eiritmijas vingrinājumos un tad tiek pārvadīts uz vingrošanu. Šo pārskatu par attiecībām starp vingrošanu un eiritmiju, kam ir tik ārkārtīga nozīme mācību vadīšanā, nesen mēs izstrādājām kādā skolotāju konferencē, un tas dabiski turpināsies. Tā skolotāju konferences kļūst par dzīvīgajām dzīves asinīm, kam ir jācaurauž organismu "skola". Tad viss pārējais jau nāk pats no sevis, ja tikai ir tam atvērts. Tad arī iemācās pareizajā laikā ar bērniem doties pastaigāties vai izbraucienos. Tad vingrošana pati no sevis izplūst arī tajā cilvēka dzīves fāzē, kas tieši attiecīgajai cilvēkbūtnei kādā skolā ir piemēroti. Tad neradīsies raizes: jā, valdorfskolā tas viss varbūt notiek teicami, bet tur pārāk maz nodarbojas ar sportu. Nu, pirmkārt,

šodien mēs vēl nevaram nodarboties ar visu, kas varbūt būtu vēlams, jo arī valdorfskola ir sākusi savu attīstību no mazumiņa. Ka mēs vispār esam nonākuši līdz tam, kas mums šodien ir, ir prasījies milzīgu ārējo grūtību pārvarēšanu. Bet pēc sava gara tās lietas, kas tieši no gara ir iegūtas, pilnībā norisinās pareizas apiešanās ar ķermeniski–garīgo virzienā. Tā ka ir jāsaka: kā man, lai paceltu roku, nav jāmacās, kā funkcionē visi manas rokas lielie un mazie muskuļi pēc dinamikas un statikas likumiem, varbūt pēc vitālisma teorijas un tā tālāk, tikpat maz man atsevišķā gadījumā ir jāzina visas fineses, kā darīt šo vai to, ja tikai es spēju ķerties pie mācībām ar visu garu, kas tad ir kļuvis par mācīšanas un audzināšanas noskaņojumu – ja es pareizajā veidā varu doties tieši centrālajā.

Es varēju jums tikai ieskicēt, kas ir šādas skolas darbības pamatā, kas ir ieturēta no antropozofiskajiem pētījumiem plūstošo ideju impulsos. Un mēs – ieplānotā laika nozīmē – esam nonākuši pie šī kursa beigām. Atļaujiet man noslēgumā vēlreiz pateikt to, ko es atļāvos jau pateikt vienā no diskusijām: kurš ar savu dvēseli dzīvo iekšā ideālā, ka audzināšanas un mācīšanas dzīvei ir jāaug šādā veidā cilvēces attīstības labā, tam savā dvēselē ir jābūt pildītam ar dziļu pateicību par to, ka godājamie skolotāji un skolotājas, kas šajā kursā parādījās no ārpuses un gribēja gūt informāciju par to, kas te tiek mēģināts pateikt pedagoģijai un didaktikai tieši no antropozofiskajiem pētījumiem. Tātad ļaujiet man izteikt šī kursa noslēgumā jums dziļu pateicību un apmierinājumu, sirsnīgu apmierinājumu par to, ka – pilnīgi vienalga, kā nu tālāk vienam vai otram tas varētu šķist vairāk vai mazāk simpātiski vai antipātiski – ka tomēr atkal zināmā skaitā dvēseļu ir ticis uztverts tas, kam no antropozofijas būtu jāiedarbojas uz visdažādākajām dzīves nozarēm, kam no antropozofijas vajadzētu apaugļot dzīvi. Un šīs divas domas īpaši tiem, kam bija darīšana ar organizēšanu, paliks pilnīgi noteikti: skaistās atmiņas par pateicību un skaistās atmiņas par apmierinājumu, kā es tās tikko raksturoju. Un jo vairāk šīs domas iekšēji intensīvāk varēs veidoties – šīs domas par darbu, kam ir pamatā šāda pateicība un šāds apmierinājums – jo vairāk arī radīsies cerība, ka pamazām un pakāpeniski tomēr varētu izdoties tas, kam no šīs pedagoģijas būtu jāseko *visai* cilvēces kopējai attīstībai. Un jo vairāk mīlestības pilna darbošanās šajā pedagoģijā varēs rasties tiem, kas jau šodien ar visu savu cilvēcību vēlas tajā darboties. Ne tikai jums varbūt – caur to, ko jūs pastāstījāt no savas prakses – ir kaut ko devuši valdorfskolas skolotāji un valdorfskolas audzinātāji, bet gan jūs, kas te bijāt kā apmeklētāji, pilnīgi noteikti esat tikpat daudz devuši valdorfskolotājiem pateicoties tieši tai mīlestībai, tai pašsaprotamajai mīlestībai, kas tomēr vienīgā spēj izsaukt, radīt šo entuziasmu, kad redz, ka tas pats, kas dzīvo vienā, sāk dzīvot arī citu cilvēku dvēselēs. Un no šīs savstarpējās mijiedarbības starp pateicību un iekšēju apmierinājumu, starp cerību un mīlestību, kas ieplūduši viens otrā šī kursa laikā, mēs drīkstam cerēt, ka var nobriest skaisti augļi, ja mēs šīm lietām veltām nepieciešamo interesi, ja mēs sajūtam nepieciešamo iekšējo aktivitāti, lai tā tiešām tajā dzīvotu.

Tas ir tas, mani ļoti cienījamie klātesošie un mani mīlie draugi, ko es tagad, kad šis kurss ir beidzies, gribēju izteikt šajā atvadu sveicienā. Tam nevajadzētu būt kaut kādam abstraktam sveicienam, bet gan konkrētam sveicienam, kam stingrs pamats ir pateicība, kurā apmierinājums ir tas, kas dod tam visam siltumu, kurā cerība ir tas, kas izstaro no šī sveiciena iedrosmiņoši stiprinoši. Lai mīlestība tajā, kam šādā veidā vajadzētu kļūt par cilvēces pedagoģiju, lai mīlestība kļūtu par gaismu, kas nāktu pār tiem, kuru pienākums ir rūpēties par cilvēces audzināšanu.

Šajā nozīmē es gribētu jums šajā acumirkli, kad šim kursam ir jābeidzas, gribēju jums pateikt mīļas ardievas.



## ATBILDES UZ JAUTĀJUMIEM

I. Dornaha, 1923.gada 18.aprīlis

*Uz kādu jautājumu par reliģijas mācīšanu.*

Pārpratoms ir radies tādējādi, ka šimbrīžam tika attēlots, kā attīstās bērns attiecībā uz saviem reliģiskajiem impulsiem. Manās lekcijās vēl vispār nav ticis runāts par reliģijas mācīšanu, jo es tikai šodien vispār esmu iesācis ar pedagoģiski–didaktisko. Tas, ko es iztīrāju, ir, ka pastāv sava veida fiziski–reliģiozas, es teicu miesiski–reliģiozas attiecības starp bērnu un viņa apkārtni. Tā ka tas, ko bērns vingrinās līdz zobu maiņai vienkārši caur savu organizāciju, tas tikai pēc dzimumbrieduma, apmēram pēc 14, 15 gadu vecuma, pāriet domāšanā. Es izmantoju salīdzinājumu, ka tas, kas iesākumā atklājas miesiski–garīgā veidā, zināmā mērā turpina plūst tālāk kā pazemes straume un tad parādās domāšanā, caur kuru reliģija parādās pieaugušajiem, tikai apmēram 15 gadu vecumā. Bet šī lieta tagad ir tāda, ka tieši dabai atbilstošā pedagoģijā tam, kas parādās kādā dzīves vecumā, ir jātiek rūpīgi sagatavotam agrākajos dzīves posmos. Un didaktiski–pedagoģiskais jautājums, kas no tā izriet, tagad ir šāds: kā, ņemot vērā šos cilvēka attīstības likumus, būtu jāierīko reliģijas mācīšana tieši pamatskolā? Tas ir jautājums, kas kā pakārtots uzdevums paliks nākamajām lekcijām. Tas, ko es gribētu pateikt jau iepriekš, ir sekojošais: mums ir jābūt skaidram, ka reliģiskais elements cilvēkam patiešām ir iedzimts, pieder pie cilvēka dabas. Tas it īpaši izpaužas caur to, ka līdz zobu maiņai bērnam ir atklājama tieši šī reliģiozā orientācija, kā es to esmu aprakstījis. Tas, kas mūsu vispārējā civilizācijā mums ir kā pieaugušo reliģija, dabiski ir tāda, kas dzīvo priekšstatos vai vismaz gūst savu saturu caur priekšstatiem, kas gan pirmām kārtām izdzīvo sevi cilvēka raksturā. Šim priekšstatu saturam cilvēks kļūst nobriedis tikai pēc 14.dzīves gada. Mums tieši obligātais skolas vecums paliek svarīgajam jautājumam: kā tad mums iekārtot reliģijas mācīšanu? Te pirmām kārtām nāk jautājums: uz ko mums šajā vecumā no 7 līdz 14 gadiem galvenokārt būtu jāiedarbojas? Pirmajā dzīves posmā līdz zobu maiņai mēs kā audzināšana apkārtnē faktiski iedarbojamies uz miesisko. Pēc dzimumbrieduma mēs, pamatā ņemot, iedarbojamies uz spriedumu, uz priekšstatiem. Starpperiodā mēs iedarbojamies tieši uz cilvēka dabu, raksturu, jūtām. Tādēļ arī ir nepieciešams šo periodu ievadīt ar to, ka bērniem, kas atnāk uz skolu, mēs sākam ar bildēm. Tieši tās iedarbojas uz sajūtām, uz raksturu. Tikai pakāpeniski nobriest un tiek sagatavoti pareizajam dzīves vecumam priekšstati. Tagad mums tāpat, kā es to rīt iztīrāšu atsevišķiem mācību priekšmetiem, arī reliģijas mācībā ir jābūt jārūpējas par to, lai mēs pirmām kārtām darbotos ar raksturu. Un tādēļ runā tātad ir par: kas darbojas raksturā un uz raksturu? Jā, tur pirmām kārtām iedarbojas tas, kas tiek pārdzīvots simpātijās un antipātijās. Ja mēs bērnam tieši starp 7 un 14 gadiem attīstām tādas simpātijas un antipātijas, kas sagatavo īstu reliģisko spriedumu, tad mēs darām pareizo. Tātad teiksim: mēs neiekārtojam mācības tā, ka visur izliekam priekšā baušļus "tev ir jādara to, tu nedrīksti darīt to"; tas te neder, tieši šim bērna vecumam, bet gan mācības mums ir jāierīko tā, lai bērnam rastos simpātijas pret to, ko viņam būtu jādara. To paturēsim fonā, aizkulisēs, ko viņam būtu jādara, bet bildēs attēlojam to, kam viņam būtu jāieplūst arī reliģiozā ziņā augstākā un ļoti pacilātā nozīmē. Mēs mēģinām viņā iepludināt antipātiju pret to, ko viņam nevajadzētu darīt. Šādā veidā mēs mēģinām tieši caur bērna dabas spriedumu, izmantojot bildes, tēlus, pakāpeniski bērnu aizvadīt no dievišķi–garīgā dabā caur dievišķi–garīgo cilvēkā uz dievišķi–garīgā apgūšanu. Bet tam visam ir jāiet caur cilvēka dabu un jūtām, tieši pamatskolas vecumā. Tātad nevis dogmatiski un nevis pamācoši, bet gan sagatavojot dabu, jūtas tam, kas tad vēlāk var parādīties paša izveidotā spriedumā. Un mēs

sasniegsim pavisam citus panākumus tieši cilvēka reliģiozajā orientācijā, nekā ja mēs tajā vecumā, kad bērns pret to ir uzņēmīgs, nākam ar baušļiem vai ticības priekšrakstiem. Ja mēs viņam parādām bildes un līdz ar to sagatavojam to, par ko vēlāk jaunais cilvēks pats var veidot reliģisku spriedumu, tad mēs sagatavojam cilvēkam iespēju patiešām ar savu paša garīgumu aptvert to, ko viņam būtu jāaptver kā savu dziļāko būtību, proti, reliģisko orientāciju. Mēs zināmā mērā atstājam bērnam brīvību pašam reliģiski orientēties, ja mēs reliģisko viņam sniedzam viņa dabā, tātad piedāvājam reliģisko bildēs, tēlos, nevis ticības pantos vai baušļos. Tam ir milzīga nozīme, ka cilvēkam tad pēc dzimumbrieduma līdz pat divdesmitajiem gadiem ir iespēja to, ko viņš vispirms ir uzņēmis savā dabā, raksturā, jūtās, gribētos teikt, ar zināmu plašumu un daudzveidību, tad pats no sevis paceļ līdz spriedumam. Tad viņš pats sevi nostāda uz ceļa pie dievišķā. Tā ir liela atšķirība, vai bērns tajā laikā, kad ir orientēts uz autoritāti, caur šo autoritāti saņem stingri noteiktu virzienu, vai arī viņš tiek vadīts tā, ka redz reliģiozo orientāciju savā audzinātājā vai skolotājā, tēlaini uzrāpjas pa to augšā un tad vēlāk var no tā smelties "tev būs", "tev nebūs". Pēc tam, kad viņš vispirms ir izjutis patiku vai nepatiku pret to, kas rodas no "tev būs", "tev nebūs", pēc tam, kad viņš tēlainā dabas apskatā ir iemācījies atzīt, kā cilvēka daba kļūst brīva caur priekšstatu par dievišķi-garīgām būtnēm dabā un vēsturē, tad viņš pats nonāk pie šo priekšstatu veidošanas. Viņš gūst iespēju reliģisko audzināšanu saņemt no tā dzīves centra, kurā nonāk tikai līdz ar dzimumbriedumu. Tātad par to ir runa, lai no šiem pamatiem, kas ir iegūti no cilvēka izzināšanas, pareizā sagatavotu vēlāko. To es attēloju lekcijās, izmantojot salīdzinājumu ar upi, kas pazūd pazemē un tad atkal parādās. Cilvēks pirmajos 7 gados ir reliģiski orientēts. Tas tad aiziet cilvēka dabas dziļumos, kļūst pilnībā dvēselisks, atkal nonāk ārējā kā domāšana tikai līdz ar dzimumbriedumu. Un tagad mums ir jāiedarbojas viņa dvēseles dziļumos caur mums personisku cilvēka dabas atklāsmi. Ar to mēs bērnam sagatavojam to, kas viņu padara par reliģiozu cilvēku, kamēr mēs to kavējam, ja nepiedāvājam viņam iespēju iemantot reliģiozo orientāciju no savas paša būtības centra. Šī paša reliģiozā orientācija ir ietverta cilvēka būtībā. Tai ir jātiek iemantotai pēc 15 gadu vecuma. Mums to ir pareizā veidā jāpasagatavo. Tādēļ arī reliģijas mācīšanai ir jātiek veidota tāpat kā citām mācībām šajā vecumā; tai ir tēlaini jāiedarbojas uz cilvēka dabu, tai ir jānodrošina ierosmes bērna jūtām. Līdz pat matemātikai katrā mācību priekšmetā var ienest reliģiskas iezīmes. Un ka tas tā ir, to sajūtīs tie, kas pazīst mācības valdorfskolā. Tur patiešām faktiski katrā atsevišķajā priekšmetā ir ietverta kristietība, līdz pat matemātikai ir kristietība. Visur pamatā ir reliģiskās iezīmes. Tikai šodienas apstākļu dēļ mums ir noteikta nepieciešamība faktisko reliģijas mācību, jo mēs neesam pasaules uzskata skola, bet gan pedagoģiska skola, un jo mēs īstenībā vērtību piešķiram tam, lai pie mums tiktu mācīts pēc cilvēka dabai atbilstošas metodikas – antropozofiju mēs esam likuši pamatā tieši tādēļ, ka mēs ticam, ka no tās plūst patiešām pareiza pedagoģija, bet mēs negribam skolā dresēt antropozofus; tādēļ ir tā, ka katoļmācību mēs ļaujam pasniegt katoļu mācītājam, evaņģēlisko reliģijas mācību evaņģēliskajam mācītājam. Tie, ko mūsu skolotāji māca paši, tie faktiski ir bērni, kas vairumā gadījumu šodien būtu disidentu bērni, tātad nesaņemtu nekādu reliģijas mācību. Tas ir pārsteidzošs fakts, ka tādi ir vairums no valdorfskolas bērniem. Tie visi nāk uz tā saucamo brīvo reliģijas mācību, kas, pamatā ņemot, tikai apkopo visu to, kas īstenībā tomēr pārvalda visas mācības. Šī brīvā reliģijas mācība, tā mums īstenībā sagādā tiešām daudz rūpju. Attiecībā uz šo mācību mēs esam pavisam īpašās attiecībās ar skolu. Mēs uzskatām visus pārējos priekšmetus kā to, kam ir jābūt no antropozofiskajiem pētījumiem kā nepieciešamajai pedagoģiski-didaktiskajai metodikai. Brīvo reliģijas mācību mēs pasniedzam paši, mums tāpat jūtoties iekļautiem skolā kā katoļu un evaņģēliskajiem reliģijas

skolotājiem. To mēs pasniedzam kā svešinieki. Mēs negribam pasaules uzskata vai kādas konfesijas skolu, arī ne antropozofiskā nozīmē, bet galu galā, dabiski, tieši antropozofiskā metodika kļūst tiešām auglīga šajā brīvajā reliģijas mācībā, kurā netiek mācīta antropozofija, bet gan tiek strādāts tā, kā es to tagad metodiski esmu raksturojis. Ir visdažādākie iebildumi pret šo brīvo reliģijas mācību, piemēram, ka tik briesmīgi daudz bērnu no citas reliģijas mācībām pārejot uz brīvo. Tas rada ļoti daudz grūtību, jo mums ir jāpieņem vienu reliģijas skolotāju pēc otra un mums vairs tam nepietiek cilvēku. Tur mēs neko nevaram darīt, ka bērni pāriet uz to, pametot citas reliģijas mācības. Tas ir atkarīgs no tā, ka šīm citām nav tās metodikas, kas ir mūsu reliģijas mācībā. Mums arī reliģijas mācībā svarīga ir pareizā metodika.

*Uz kādu citu tālāku jautājumu.*

Valdorfskolai raksturīgajam vajadzētu būt, ka visi jautājumi tiek apskatīti no pedagoģijas viedokļa, tātad arī reliģijas mācība. Tagad tieši mācītāja X.kungs atzīs, ka abi minētie virzieni: jautājums par reliģijas mācības aizvietošanu ar morāles mācību un konfesionālu skolu, ka tie tiek uzdoti no pavisam cita viedokļa. Galvenokārt reliģijas mācības aizvietošana ar morāles mācību tiek prasīta no cilvēkiem, kuri civilizācijā vispār gribētu reliģiju novākt pie malas, kuri uzskata reliģiju par kaut ko lieku kļuvušu. Tie, dabiski, negrib nekādu reliģiju, bet gan morāles mācību. No otras puses no tieksmes uz dogmatiskām konfesijām, dabiski, rodas ilgas izveidot skolu konfesionāli. Bet tie nav pedagoģiski viedokļi. Bet lai sasaistītu kaut ko precīzu ar to, ko te ir jāsauc par pedagoģiju, es gribētu teikt: kā tad īstenībā ir pedagoģisks viedoklis? Pedagoģisks viedoklis var būt tikai tāds, iepriekš pieņemot, ka cilvēks, kāds viņš pašsaprotami ir, iesākumā bērna vai jaunieša vecumā vēl nav viss cilvēks, bet gan viņam par tādu vēl ir jāklūst; ka par cilvēku kļūst tikai dzīves gaitā. Tātad ir jātiec veidotām visām cilvēciskajām dotībām. Tā galu galā ir visabstraktākā pedagoģiskā viedokļa forma. Ja tagad kāds runā no pedagoģiska viedokļa un saka, no cilvēka izzīņas, kas ir pamatā pedagoģijai, ka bērns vispār jau nāk pasaulē reliģiski orientēts, ka pirmajos 7 gados pat viņa miesiskums ir reliģiski orientēts, tad varētu šķist, ka, ja reliģijas mācību kāds grib aizvietot ar morāles mācību, tas ir līdzīgi kā, ja kāds negribētu veidot kādu cilvēka fizisku locekli, piemēram, kāju, jo būtu nonācis pie uzskata: cilvēkam būtu jāveido viss, bet kājas nē. Gribēt izlaist to, kas pieder pie cilvēka, tas var nākt tikai no fanātisma, bet nekad ne no pedagoģijas. Ciktāl te visur tiek aizstāvēti pedagoģiskie principi, apskatīti pedagoģiskie impulsi, reliģijas mācības nepieciešamība seko pilnībā no pedagoģiskā viedokļa. Tādēļ mēs, kā es jau teicu, tiem bērniem, kas citādi būtu bez konfesijas, tātad viņiem nenotiktu nekāda reliģijas mācība pēc Virtembergas skolu likuma, mēs esam ierīkojuši brīvo reliģijas mācību. Līdz ar to mums valdorfskolā nav neviena bērna bez reliģijas mācības; jo visi pārējie nāk uz brīvo reliģijas mācību. Līdz ar to mums ir iespēja atkal atgriezt atpakaļ skolā reliģisko dzīvi. Tā varbūt būs vislabākā reliģiskā atjaunotne, ja runā par to, ka skolā ir pareizi jākopj reliģiskā dzīve, ja panāk to, ka to, kas šodien darbojas kā bezreliģiskā izskaidrošana, apkaro tādējādi, ka vienkārši apelē pie cilvēka sākotnējām reliģiskajām dotībām. Es to uzskatu par sava veida sasniegumu valdorfskolā, ka mēs disidentu bērnus šādā veidā esam atveduši uz reliģijas mācību. Katoliskie un evaņģēliskie bērni jau nāktu uz savām reliģijas stundām, bet patiešām nebija nemaz tik viegli atrast to formu, kas arī visus pārējos bērnus pievērstu reliģijas mācībai. Pēc tā mēs no pedagoģiskā viedokļa pie mums arī esam tiekušies.

## II. Dornaha, 1923.gada 19.aprīlis

*Par muzikālo izglītību (atbildot uz jautājumu par mūzikas stundu pie kādas 17-gadīgas meitenes).*

Būtiskais te taču ir tas, ko teica Baumanna kungs: ka tieši līdz ar dzimumbriedumu un tad sekojošajos gados izriet, ka zināms muzikāls spriedums stājas agrāko muzikālo izjūtu un muzikālo pārdzīvojumu vietā. Tad parādās muzikālais spriedums. Tas, dabiski, ir ļoti skaidri pamanāms tajās parādībās, ko raksturoja Baumanna kungs. Bērniem iestājas zināma pašnovērošana, savas dziedāšanas pašnovērošana un līdz ar to savukārt iespēja apzinātāk apieties ar balsīm un tamlīdzīgi. To tagad arī metodiski ir jākultivē. Bet tad ļoti spēcīgi izceļas tas, ka tieši sākot no šī gada pašsaprotamā muzikālā atmiņa nedaudz atkāpjas, tā ka bērniem no šī vecuma ir vairāk jāsasprindzinās, lai paturētu muzikālo atmiņu. Tam mācībās ir īpaši jāseko. Kamēr līdz dzimumbriedumam bērni pašsaprotami dzīvo muzikālajā, ļoti viegli visu iegaumē, tad tagad dažreiz tiem, kuri agrāk ļoti labi atcerējās, sākas grūtības iegaumēšanā, tātad ne tik ļoti apgūšanā, bet gan iegaumēšanā. Tam ir jāseko. Ir jāmēģina, ne tieši uzreiz pēc kārtas, bet bieži atkārtot lietas. Šajā vecumā parādās tas – psiholoģiski tam pamatā ir ļoti smalka, intīma atšķirība – ka, ja agrāk instrumentāli–muzikālais un balss, vokāli–muzikālais sakrita kā vienoti, tad tagad tieši no 16, 17 gadu vecuma šīs divas lietas sāk skaidri viena no otras nošķirties. Notiek daudz apzinātāka ieklausīšanās instrumentā, no šī vecuma notiek daudz apzinātāka ieklausīšanās arī instrumentāli–muzikālajā. Tiek gūta daudz lielāka sapratne par instrumentāli–muzikālo nekā agrāk. Agrāk, tā sacīt, instruments dziedāja līdz, tagad instrumentus dzird; dzirdēt un dziedāt tad ir divi, kaut arī paralēli kopā ejoši procesi. Šajās attiecībās, kas tad iestājas starp dziedāšanu un instrumenta saprašanu, arī ir raksturīgs. Tad tieši pēc tā ir jātiek ierīkotām mācību metodēm. Svarīgi ir, ka ar teorētiski–muzikālo pirms šī vecuma vispār nevajadzētu sākt, bet gan īstenībā tikai praktiski nodarboties ar muzikālo, un to, ko grib piezīmēt teorētiski, piesaistīt nepastarpināti muzikālajai darbībai, un tad pakāpeniski, tieši šajā vecumā tiek iemantota pāreja tagad spriest par muzikālo arī pēc sapratnes. Tas, ko Baumanna kungs pieminēja pēdējo, ka bērniem šo to var iemācīt no pašizziņas, viņiem muzikāli uzstājoties, tas ir pilnīgi pareizi. Un kamēr, piemēram, ja, kā mēs to darām valdorfskolā, vecākajiem bērniem liek darboties plastiski, ļaujot viņiem visu ko veidot, kā laikā jau no paša sākuma var uztvert bērnu īpatnības tajā, ko viņi plastiski rada – kaut kas, ko plastiski izveido dažādi bērni, vienmēr ir pilnīgi atšķirīgas lietas – tad muzikālajā ir tā, ka tajā, kas bērniem ir individuāls, iesākumā nemaz nevar iedziļināties. Tas tad parādās tad, kad bērns ir sasniedzis šo vecumu. Tad var, dabiski, it īpaši tad arī jau no intensīvāk parādošām nosliecēm uz vienu vai otru muzikālo virzienu, iedarboties uz bērnu, lai novērstu vienpusības. Ja tātad bērns īpaši ir iemīļojis kādu noteiktu mūziku, teiksim piemēram, tieši mūsu tagadējā civilizācijā ir ļoti daudzi bērni, kuriem pats no sevis iestājas, ka viņi kļūst par tīriem vāgneriešiem. Tam ir jādarbojas pretī, jo tur īstenībā notiek tas, ka iestājas pārāk spēcīga muzikālā uzņemšana ar sajūtām tā vietā, lai uztvertu paša muzikālā iekšējo veidojumu – es ar to negribu neko teikt pret Vāgneru – tātad muzikālais pārāk stipri zināmā mērā noslīd lejā jūtu dzīvē. To tad ir jāpaceļ augšā. To mūziķis pamana arī balsu veidojumā. Balss skan citādi bērnam, kam pārāk stipri muzikālais ieslīd jūtās, nekā bērnam, kurš dzird toņu formēšanos, kam ir pareiza izpratne par plastisko mūziku. Te pareizajā veidā iedarboties pareizai muzikālai izjūtai un sapratnei, tam šis vecums ir īpaši svarīgs. Dabiski, ka tam pieder, ka līdz dzimumbriedumam noteikti ir blakus bērniem kā autoritāte. Tad vēl nav izdevības skatīties bērnos uz šīm lietām. Vēlāk jau vairs nav kā autoritāte blakus bērnam, bet gan ar nozīmi, ko var piešķirt bērnam ar savu spriedumu. Līdz dzimumbriedumam pareizs ir tas, ko par pareizu uzskata skolotājs, aplams ir tas, ko skolotājs uzskata par aplamu, jo skolotājs to uzskata par pareizu vai aplamu. Pēc dzimumbrieduma ir jāpamato, arī muzikāli jāpamato. Tādēļ ir ļoti svarīgi, ka tieši tad, kad tam rodas iemesls, muzikālās

mācības šajā laikā turpināt īpaši, patiešām stingri motivējot spriedumus, kurus izmanto. – Jā, par šo tēmu varētu turpināt, ja gribētu, runāt visu nakti.

*Jautājums: Vai tie nav meli, ja bērnam jautā par kaut ko, ko tomēr pats jau zina?*

Tam pamatā ir kaut kas ļoti interesants. Ja es kādam kaut ko jautāju, tad priekšnosacījums ir, ka gribu saņemt atbildi, jo es to vēl nezinu. Ja es tagad kaut ko jautāju bērnam, bet pats to jau zinu, tātad ielaižos uz nepatiesību. – Bet mācībās ļoti stipri runa ir tieši par neparedzamo. Redziet, dažreiz ir tiešām nepieciešams būt par to skaidrībā. Es tam bieži izmantoju kādu piemēru: ja māca reliģiozi tēlaini, tad pārrunājot nemirstības jautājumu, var izmatot kādu bildi sekojošā veidā. Saka: tu gribi bērnam, kurš vēl nevar saprast nekādus jēdzieniska veida izskaidrojumus, tēlaini iemācīt kaut ko par nemirstību. Tu esi gudrs skolotājs, bērns ir dumjš; tātad es no savas gudrības darīnu kādu bildi. Es to daru tā, ka saku: paskaties uz tauriņa kūniņu; kūniņa, kad tā ir nobriedusi, atveras, tad no tās izlido skaistais tauriņš. Tāpat kā no kūniņas izlido tauriņš, tā no ķermeņa izlido nemirstīgā dvēsele, kad cilvēks nomirst. To bērnam iemāca. Skaisti, bet varēs pamanīt, ka, ja bērnam to iemāca šādi orientēti, tad tas neatstāj uz bērnu nekādu spēcīgo iespaidu. Jo skolotājs savā gudrībā dabiski pats netic šai bildei, bet gan tikai šajā bildē izskaidro nemirstības jautājumu dumjajam bērnam. Bet ir vēl kāda cita orientācija, tā ir tāda, ka arī pats tic šai bildei. Un tad es varu teikt: ja cilvēks nav briesmīgi pārgudrs, bet gan reālists, tad pats tai tic. Tad ņem šo bildi tā, ka saka: nevis es salīdzinu, bet gan pasaules kārtība pati ir radījusi šo tēlu, bildi; patiešām tauriņa izlīšanā kādā zemākā pakāpē ir izteikts, padarīts uzskatāms tas pats, kas ir ar dvēseles nemirstību. Es varu tam ticēt. Ievērojiet atšķirību: ja es pats ticu savai bildei, ar visu to, kas ir ietverts manos vārdos, kad es to mācu bērnam, tad skolotāja noskaņojums arī iedarbojas uz bērnu. Šādas lietas jūs varat atrast bezgalīgi daudz. Un tā imponderablais līdziedarbojas arī tajā interesantajā jautājumā, kas tikko tika uzdots. Runa nav par to, ka man kā skolotājam tagad ir uzskats: es to zinu, bērns to nezina, un es nu tagad to prasū, it kā gribētu uzzināt. Vai nav tiesa, ir liela atšķirība, vai es bērnam prasū, piemēram, par kauju pie Cābernas, un es to zinu, bet bērns nē, vai arī jau zina; nepatiesība ir tajā, ka es jautāju, kaut gan pats šo lietu jau zinu. Bet man var arī būt tāds noskaņojums, ka tomēr bērna atbildē mani kaut kas interesē, un es galvenokārt uzdodu jautājumus ar tādu nodomu, lai pa īstam uzzinātu, ko par attiecīgo lietu domā bērns. Tad es patiešām nezinu, ko bērns teiks. Bērns man šīs lietas pasaka niansēti. Un ja es vispār pieturos pie ideāla, kā es to bieži esmu uzsvēris savās lekcijās: neviens gudrais nav tik gudrs, ka nevarētu kaut ko mācīties no zīdaiņa – jā, var lai cik tālu būt ticis uz priekšu zinātnē, bet tomēr pat zīdaiņa raudāšana var daudz ko iemācīt – tā patiešām skolotājs no katras bērna atbildes, ja jautājumu uzdod ar šādu noskaņu, var mācīties mācīt. No katras bērna atbildes nevar iegūt to: es gribu dzirdēt, ko viņš zina, bet var iepazīt to, ko bērns kādam saka. Tad arī varēs pareizi uzstādīt jautājumu. Tad ļoti bieži jautājums, piemēram, tiks formulēts šādi: ko tu par to domā? – Jau uzsvārā jautājumā būs ietverts kaut kas tāds, ka pašam skolotājam interesē, ko bērns atbildēs. Patiešām ir tā, ka no negaidītā, imponderablā, kas norisinās starp bērnu un skolotāju, daudz kas ir atkarīgs. Ja pazīst zemapzināto dzīvi, kā tā ir izveidota bērņā, tad atklājas vēl daudz kas cits. Šajā jomā arī ir jautājums par melīgumu jautājumos stundās, ja grib to noteikti izteikt, ja skolotājs stāv skolas priekšā un māca no grāmatas vai izpalīdzas tā, ka ir tās lietas sev pierakstījis. Jā, vai nav tiesa, tas atkarībā no apstākļiem ir ļoti ērti skolotājam. Mācībām tas īstenībā ir briesmīgi; briesmīgi jau tādēļ, ka bērns savā zemapziņā nemiņīgi veido spriedumu, kad skolotājs ar savu mācību vielu stāv klasē. Tad bērna zemapziņa saka: kāpēc man būtu jāzina tas, ko viņš pats nezina? No manis tiek pieprasīts zināt to, ko viņš pats lasa no savas grāmatas. – Redziet, tā ir vēl daudz lielāka nepatiesība, kas

šādā veidā ienāk klasē, nekā uzdodot jautājumus. Pat diktējot vingrinājuma teikumus ir jābūt uzmanīgam un nediktēt no grāmatas. Ja ievēro, kas notiek bērņā, un bērns pamana, ka skolotājam par viņu ir interese un viņš neuzdod melīgus jautājumus, tad tā lieta ir pavisam citāda. Šādā veidā var patiešām nonākt pie tā, ka jautājumu un atbilžu attiecībās starp skolotāju un bērnu vairs nav nekādu melu.

### III. Dornaha, 1923.gada 22.aprīlis

*Jautājums: vai valdorfskolu praksi var ieviest arī citās zemēs, piemēram, Čehoslovākijā?*

Principā ir iespējams valdorfskolu pedagoģiju ieviest visur, jo tā ir tīra pedagoģija, tikai pedagoģija. Būtiskais valdorfskolas–pedagoģijā atšķirībā no daudziem citiem pedagoģiskajiem strāvajumiem, kādi šodien pastāv, ir tas, ka valdorfskolas pedagoģija ir tīri pedagoģiska. Vai nav tiesa, mūsdienās ir cilvēki, kuri saka: ja kādu cilvēku grib kārtīgi audzināt un mācīt, tad viņu ir jāievieto lauku internātskolā; pilsētā tas nav iespējams. Cits prasa vienus ārējos nosacījumus, cits citus. Viens saka: audzināšanai īstais ir internāts, cits saka: audzināšana ģimenē ir pareizais. Valdorfskolas pedagoģijā visi šie jautājumi atrīt. Es tagad nemaz negribu strīdēties par šīm lietām, tās var būt attaisnotas no viena vai otra viedokļa. Bet valdorfskolas pedagoģija ir tieši tīra pedagoģija un var piemēroties jebkuriem ārējiem apstākļiem, vai tā būtu pilsētas skola, lauku skola vai kas cits. Tā nav piegriezta īpašiem apstākļiem, bet gan grib tikai uzmanīgi skatīties uz augošo cilvēku. Tātad valdorfpedagoģija varētu tikt ieviesta katrā skolā. Bet kaut kas cits ir, vai tā tiek ielaista, vai piekrīt citi, kuriem ir šīs skolas jāuzrauga vai kuri ierīko šīs skolas, vai nosaka to mācību plānus, vai tamlīdzīgi. Valdorfskolu pedagoģija jau rīt var tikt ieviesta visā pasaulē visās skolās, bet vai tā tiks ielaista, tas ir jautājums. Uz to ir jāatbild no katras atsevišķās teritorijas viedokļa. – tas ir vienīgais, ko par to var pateikt.

*Par recitāciju un eiritmiju.*

Ir žēl, ka *Dr.Šteineres* kundze, kas šeit ir izveidojusi recitācijas mākslu, tieši šajās dienās ir slima un nevarēja pati parūpēties par recitāciju. Runa ir par to, ka eiritmija pati spiež atkal atgriezties pie tās recitācijas un deklamēšanas mākslas, kas ir tikusi piekopta vairāk mākslinieciski jūtošajos laikmetos nekā mūsējais. Mūsu šodienas laikmets nav diezko mākslinieciski jūtošs un nebūtu viegli saprast, kāpēc Gēte pat savas jamba–drāmas kā kapelmeistars ir iestudējis ar saviem aktieriem ar taktskociņu rokās. Mūsu laikmetā recitējot un deklamējot – abi ir jāatšķir viens no otra visstingrākajā veidā – daudz vairāk rēķinās ar uzsvariem prozas saturā. Kopš deviņdesmitajiem gadiem pastāv vismaz viens spēcīgs strāvajums, kas faktiski runas māksliniecisko veidojumu pašu vairāk atstāj fonā un vairāk priekšplānā izvirza dzejas prozaisko saturu, kamēr galvenais patiešām taču ir redzēt būtisko skaņu imaginatīvajā veidojumā, bet arī, teiksim, pantu uzbūvē vai muzikāli–tematiskajā lietojumā, ritmā, taktī, melodiskajā tēmā, kas tomēr visur ir pamatā, un ar valodas lietojumu augstākā pakāpē sasniegt to, kas prozā tiek sasniegts tikai ar vārdu saturu. Izjūta par māksliniecisko valodā jaunākajos laikos vispār ir atkāpusies, pat ārējas kultūras izpausmes to skaidri rāda. Es nedomāju, ka ļoti daudzi cilvēki zina vai ir ievērojuši, kādu priekšmetu pasniedza slavenais *Curtius* Berlīnes universitātē. Viņš lasīja mākslas vēsturi un tamlīdzīgi, bet tas nebija tas priekšmets, kuram viņš bija pieņemts Berlīnes universitātē, bet gan viņš bija "daiļrunības profesors", īstenībā viņš bija pieņemts runāšanas mākslai, lai runātu par runāšanas mākslu. Bet par to vairs nebija nekādas sapratnes, tā bija nevajadzīga, un tā viņš pārgāja uz citu priekšmetu. Šādas parādības mūsdienās ir bieži vērojamas. Ir

nepieciešams, ja grib atkal nonākt līdz recitācijas mākslai, kam jātiek izveidotai galvenokārt vairāk stāstošajam vai tai poēzijai, kāda bija grieķiem, tai recitācijas mākslai un deklamācijas mākslai, tā ir tā māksla, kas ir pamatā senākajai vācu poēzijai, lai tur tiktu darīts nepieciešamais valodas lietojumam. Tas ir tas, kas ir svarīgi. Es nezinu, kas tieši ir licies uzkrītoši jautājuma uzdevējam, bet tas ir tas, kas mums ir galvenais: ar valodas lietojumu sasniegt to, kas prozā tiek sasniegts ar saturu.

Nevis ar satura uzsvāru, nevis ar satura prozaisko nozīmi, bet gan ar to veidu, kā viena otrai seko skaņas vai kā tiek lietotas atskaņas un tamlīdzīgi, tātad tieši caur *formu* ir sasniedzams tas, ko mūsdienās labprāt sasniedz ar prozaiskiem uzsvāriem. Recitācija cenšas galvenokārt turēties pie plastiskā, tātad tā galvenokārt meklē to, kur galvenais ir zilbju pagarināšana vai saīsināšana, kas var būt īpaši nozīmīgi balādēs. Deklamācija cenšas sasniegt būtisko ar augstiem un zemiem toniņiem un kas tam pieslēdzas. (Jautātājs bija ievērojis, ka vārdā "grüssen" zilbe "grüs" tika izrunāta tajā pašā tonī kā zilbē "sen".) Tas nav māksliniecisks jautājums, bet gan tikai uztveres jautājums. Tas pilnībā ir atkarīgs no tā, kam runātājs piešķir galveno vērtību.

*Jautājums: Vai uztverē neizpaužas nekādas likumsakarības?*

Nē, uztverei ir jāpaliek brīvai. Ir pilnīgi iespējams, ka jūs vienu un to pašu dzejoli mākslinieciski recitējat vai deklamējat, un jūs varat tajā ienest visdažādākās uztveres, tāpat kā spēlējot kādu muzikālu skaņdarbu tajā ienes visdažādākās uztveres. Nav nekādas viennozīmīgas apiešanās ar dzejoli, bet galvenais ir būtiskais, ka tātad vairs nav sajūtas: recitējot vai deklamējot tiek runāts ar balseni, bet gan tiek runāts ar gaisu. Tas ir galvenais, ka tiešām attīsta dotības veidot gaisu. Tas ir galvenais recitēšanā. Dziedot tiek veidots gaiss. Recitēšanā arī ir jāvalda tai pašai tendencei, tikai valodā, dabiski, melodija jau ir ietverta skaņā. Tātad patiešām valodas lietojumā ir jātiek ienestam būtiskajam un nevis saturam. Ir jāreķinās ar tādu lietu, ka *Šilleram*, piemēram, bija tā: savos nozīmīgākajos dzejoļos viņš jūta savā dvēselē kādu vispārēju melodiju; tai viņš varēja uzrakstīt tekstu, kādu gribēja. Ir jāsasniedz, lai tiktu izteikts būtiskais no vienas puses caur muzikālo, no otras puses caur plastiski–gleznaino valodā.

*Jautājums: Dejošanas mākslā dejojāji dejo dažādi. Eiritmijā tas tā nav; tur kustības laikam vienmēr ir tās pašas?*

To jūs neteiktu, ja būtu vairāk redzējis eiritmiju. Teiksim, ja jūs recitējat dzejoli un kāds cits cilvēks recitē to pašu dzejoli, tad taču tur tomēr ir atšķirīgi balss reģistri un tā tālāk. Jūs varat mākslinieciski apieties ar dzejoli vienādā veidā. Mākslinieciskā apdare būs tāda pati. Jau šī atšķirība spēcīgi izceļas eiritmijā. Jūs tomēr varat redzēt personiskas īpatnības katram atsevišķajam eiritmijam. Tas jau ir individuāli. Eiritmija tikai vēl nav pietiekami tālu attīstījusies, lai jau izceltos šis īpašais individuālais veids. Bet tas tā būs, kad eiritmija būs tiktāl, ka eiritmists dzīvos pilnīgi kopā ar savu mākslu; tad būs pamanāma arī individuālā uztvere. Protams, ka pamatā ir likumsakarīgas kustības. Tas ir tāpat kā runājot: ja es gribu pateikt "Mund", es nedrīkstu pateikt "Mond", tātad o nevar teikt u vietā. Tādēļ arī eiritmijā attiecīgajā vietā ir jābūt u, bet tad šajā likumsakarībā ienāk uztveres individuālais veidojums, vislielākās atplaukšanas iespējas. Tas nav nekas pedantisks, stereotips. Jūs arī redzēsiet, ka, ja kaut ko eiritmiski attēlo iesācējs, vai kāds, kurš jau ir gadiem ar to nodarbojies, tā ir liela atšķirība, ne tikai prasmē, bet arī mākslinieciskumā. Un tāpat parādās arī sākotnējās mākslinieciskās dotības, vai kādam ir šādas dotības vai nē. Eiritmijā tas parādās vairāk nekā citās mākslās. Eiritmija ir pilnībā ielēgta cilvēka organismā. Cilvēka organisms aptver eiritmiju tā, ka eiritmija, tāpat kā citas mākslas, piemēram, glezniecība, tiek nevis ar saprātu, bet tiek ietverta apziņā, kamēr dejas pāriet emocionālajā. Te var parādīties citas grūtības. Dejošana tomēr nav kaut kas tīri māksliniecisks. Eiritmija jau ir māksla.

*Dalībniekiem bija radusies vēlme dibināt skolas apvienību ar mērķi izveidot Šveicē valdorfskolu. Bet radās arī jautājums, kas esot svarīgāk, atkal uzcelt Gēteanumu vai ierīkot skolu. Darīt abus vienlaicīgi nešķīta iespējami. Dr.Šteiners tika lūgts izteikties par Gēteanuma atjaunošanu.*

Jā, lai atkal tiktu uzcelts Gēteanums, tas plašākam lokam, ne tikai Šveicē, bet arī plašākam antropozofijas piekritēju lokam pasaulē ir savā veidā pašsaprotami. Gēteanums to gadu gaitā, kad tas pastāvēja, pamazām kļuva par kaut ko tādu, kam vajadzētu būt visas antropozofiskās kustības centram. Un laikam nav nekādu šaubu lielākajai daļai antropozofu pasaulē, ka Gēteanumam ir jātiek atkal atjaunotam. Šķēršļi Gēteanuma atjaunošanai laikam varētu rasties tikai Šveices varas iestādēs. Citu šķēršļu nevarētu būt. J Šveices varas iestādes visdažādākajos veidos nepadarīs to neiespējamu, ka Gēteanums tiek atjaunots, tad tas pilnīgi noteikti tiks atkal uzcelts.

No otras puses jau tajā laikā, kamēr Gēteanums jau pastāvēja, atklājās nepieciešamība ierīkot šeit vismaz nelielu tālākizglītības skolu. Jo faktiski visās lietās, pie kurām antropozofija ķeras, kas seko no antropozofijas impulsiem, vienmēr ir nepieciešams, lai tās arī tiktu pārstāvētas, lai tās tiktu pārvadītas praktiskajā. Jūs jau zināt, ka no antropozofiskā darba ir izrietējuši arī dažādi citi centieni, piemēram, medicīnā. Es to saku tikai paskaidrojumam. Tad man būtu arī jāsaka: ja vispār par to domā, lai nodarbotos ar medicīnu uz antropozofisko pētījumu pamata, ir nepieciešams, lai personības, kas ziedojas šai lietai, būtu nemitīgā tiešām praktiskā kopsakarībā ar slimajiem cilvēkiem. Tādēļ tika ierīkotas klīnikas te Arlesheimā un Štutgartē. To es gribu minēt tikai kā piemēru tam, ka mēs patiešām varam tikai tik nopietni apieties ar to, kas seko no viena vai otra virziena antropozofiskās lietas impulsos, ka šīs institūcijas no tā izriet kā pašas no sevis. Un tā mēs ar šo nelielo tālākizglītības skolu, kas ir izveidota te tieši Gēteanumā un kura arī tiks turpināta, esam izdarījuši to, kas vispār bija iespējams. Mēs pat iesākām šo skolu ar to, ka ar pilnīgi attaisnotu pārliecību zināms skaits vecāku mums šai labprāt skolā būtu nodevuši arī mazākus bērnus, kuri tad arī te tiktu mācīti pēc valdorfmēodes. Tikai šos bērnus mums atņēma valsts iestādes. Šiem bērniem bija jāpakļaujas obligātajam skolu likumam. Tā ka mēs Šveicē nebijām spējīgi ierīkot kaut vai mazākā mērogā kaut ko līdzīgu kā Štutgartē, kur brīvāka izglītības likuma dēļ toreiz, kad tika ierīkota valdorfskola, tas vēl bija iespējams. šajā ziņā pasaules vēstures progress ir ļoti īpatnējs. Attiecībā uz izglītību cilvēki īstenībā bija brīvi – nedomājiet, ka es tagad gribu attīstīt konservatīvas vai reakcionāras tendences, es gribu tikai fiksēt vēsturiskus faktus – tajos senajos laikos, kad vēl nebija nekāda liberālisma, nemaz nerunājot par demokrātiju. Nebrīvība parādījās tikai liberālisma un demokrātijas laikos. Es negribu pat apgalvot, ka šīs lietas, nebrīvība un liberālisms, nebrīvība un demokrātija noteikti ir saistītas; bet vēsturiskajā attīstībā tās ir parādījušās kā cieši viena ar otru saistītas. Un visnebrīvākā skolu sistēma ir tajā mūsdienu – jā, es nezinu, vai man būtu jāsaka "civilizētās pasaules" daļā, tajā eiropēiskās pasaules daļā, ko daži rietumeiropieši, demokrātiski noskaņoti ļaudis uzlūko kā sava veida paradīzi, Padomju Krievijā. Tur brīvība ar visekstrēmāko demokrātiju, kā to tur sauc, tiek iznīdēta ar visām saknēm, un tur izplatās izglītības sistēma, kas vispār ir cilvēciskās brīvības, cilvēciskās darbības karikatūra.

Tātad, es tomēr gribētu to ļoti uzsvērt, ka Gēteanuma atjaunošana jau ir nepieciešamība un ka pie tā neatjaunošanas varētu nonākt tikai tad, ja kāds piespiestu, nedotu atļauju. Tātad pēc tā būtu jātiecas jebkurā gadījumā, un to pašsaprotami kā mērķi pavisam nopietnā veidā sev sprauž arī visi tie, kas antropozofiju uztver nopietni. Tikko oficiālās lietas iestādēs būs noslēgtas, pašsaprotami tiks mēģināts darīt visu šajā virzienā. Vienmēr var darīt tikai vienu pēc otra, ja negrib par kaut ko tikai teoretizēt. Vai nav tiesa, var jau nolemt visu iespējamo un izdomāt plānus, bet ja stāv uz realitātes izziņas pamata, tad dara tikai to, kam jau ir bāze. Visideālākais dabiski būtu, ja to, kas



tiktu dibināts vispārējai tautas garīgajai dzīvei un vispār tautas dzīvei ar jaunu Gēteanumu, ja to varētu papildināt ar skolu arī šeit. Bet te galvenais būs tas, ka visas tās intereses, kādas ir te šajā zemē, kaut kādā veidā būs jāatliek malā.

Un es no savas puses esmu pārliecināts, ja tikai būs pietiekams skaits cilvēku – ar ko es ne vienmēr domāju vairākumu – kas atzīs šādu skolu par nepieciešamu, tad tā arī radīsies. Pilnīgi noteikti atradīsies līdzekļi un ceļi, un tā radīsies. Ar Gēteanumu nav tik viegli. Dabiski, ka – teiksim tā – no Šveices gribas to izveidot, tas nav tik viegli; tam ir jābūt internacionālai lietai.

Bet tautskolas izceļas jau no tautu kultūras, un tur tiešām runa ir par to, ka ne valdorfskolotājiem, ne man, ne vēl kādam citam cilvēkam, kā tikai mūsu godātajiem šveiciešu draugiem un ciemiņiem tajā ir balss tiesības, un tādēļ patiešām pirmām kārtām būtu nepieciešamība par šo punktu dzirdēt tieši šveiciešu draugu un apmeklētāju sajūtas, noskaņojumu, uzskatus.

*Pēc vēl vairākiem dalībnieku izteikumiem Dr. Šteiners tiek lūgts teikt noslēguma vārdus.*

Priekšsēdētāja kungs uzskata, ka man būtu vēl jāsaka daži vārdi. Tie var būt tikai tādi, ka es izpaužu savu tiešām lielo apmierinājumu par to, ka ļoti cienījamie dalībnieki, kuri šeit ir apvienojušies, ir izpauduši vislabāko gribu un vislabākos nodomus. Un ir jāsaka, ka katra šāda cilvēku apvienošanās ir iepriecinoša, kas atkal reiz nonāk pie tā, ka tas, kas tiek kopts te Dornahā, tomēr nav tas, ko ļoti daudzi cilvēki nepatiesā veidā no tā iztaisa. Un ja atrodas zināms skaits personību, kas vienkārši no pašu uzskatiem zina, cik daudz nepatiesa tiek izplatīts par Dornahu, tad pienāks arī laiks, kad viss tas, kas šodien ir tikai nodomi, pats par sevi saprotams, ka vēl vājā veidā, ka tas sāks izplatīties daudz, daudz vieglākā veidā. Dabiski, ka ne jau katrs būs spējīgs saskatīt to pavisam īpašo veidu, kādā tiek sagrozīts tas, kas notiek šeit no Dornahas. Dažreiz ir pat ļoti jābrīnās par to, cik īstenībā maz mūsdienās cilvēkos ir tikumiska etosa, cik daudz vienaldzības pret sagrozījumiem un izķēmojumiem, kas tomēr piederas amorāliskuma jomai – cik daudz no tā, kas parādās kā sagrozījumi un izkropļojumi, tiek pieņemts ar zināmu flegmatismu. Tagad jau ir tā, ka uzduras gandrīz neticībai, ja skar lietas, kas piederas šai jomai. Vakar te tika minēta kāda personība, kurā ieklausās ļoti daudzi cilvēki Šveicē. Un es tagad esmu spiests pateikt, ka šī personība, piemēram, manu grāmatu "Die Kernpunkte" jau ļoti nelabvēlīgi kritizēja, pirms tā vēl bija iznākusi, tātad pirms šī personība tajā varēja izlasīt kaut pušplēstu vārdu, tad pie visas tās vispārējās ētiskās flegmas, kas tieši tagad valda, attiecībā pret to, ka varbūt zināmā pakāpē slavena personība saka nepatiesību, tas netiek īpaši apzināts. Tā tad tās lietas summējas. Tās summējas neiedomājami. Pirms diviem gadiem taču vienmēr atkal tika norādīts uz to, ka kāda teoloģiska personība te Šveicē esot uzrakstījusi brošūru, kurā esot bijuši groteski vārdi, ka te, Gēteanumā būtu jāuzstāda koka plastiku, kura jau tagad esot redzama darbnīcā un kur augšā esot luciferiski vilcieni un apakšā esot ar dzīvnieciskām iezīmēm. Bet šīs statujas augšā ir ideāli formēts Kristus un apakšējā daļa vēl nav gatava. Persona, kura to bija rakstījusi, vienkārši paskaidroja, ka esot šos vārdus norakstījusi no kāda cita. Redziet, runa tomēr ir par visā pasaulē slavenu Šveices personību. Tas ir bieži teikts mūsu lokā, bet vispārējā ētiski–tikumiskajā flegmā tas atkal pāriet, tā vietā, lai tas tiktu sadzirdēts kā piemērs visplašākajā lokā tam, cik stipra ir nosliece, pat ļoti slavenām personībām, vienkārši ar nepatiesību izkropļot antropozofiju un visu, kas ir ar to saistīts, izkropļot ar ļoti rupju nepatiesību. – Nu, tā varētu vēl turpināt. Bet es baidos, ka ja es gribētu jums uzskaitīt tikai nelielu daļu no tā, kādas nepatiesības, īstas nepatiesības par antropozofiju un arī visu to, kas nāk no antropozofijas, tiek izplatītas, tad mēs šķirtos tikai tad, kad jau lektu saule. To mēs dabiski negribam. Bet tās lietas ir tādas, ka tomēr atkal ir jāuzsver: visas lietas pie mums

kļūst tik grūtas, jo vienkārši pa visiem iespējamiem pazemes ceļiem plosās nepatiesības par Dornahu un visu, kas tai pieder, un tādēļ, ka pret šīm lietām izturas ar zināmu vienaldzību. Es negribu lūgties, dabiski, ka nē, lai jūs aizstāvētu Dornahu. Bet viens tomēr ir ārkārtīgi svarīgi, un tas ir: daudzi ļaudis saka: jā, attiecībā uz viedokļu izteikšanu visplašākajā ziņā ir jāvalda brīvībai. – Protams, katram var būt savs viedoklis; neviens nevar šo uzskatu aizstāvēt vairāk kā es. Tas vienkārši ir pašsaprotami, ka katram ir jābūt savam viedoklim un ka to drīkst arī brīvi izrunāt. Bet neviens nedrīkstētu teikt nepatiesību pasaulē. Nepatiesības visvairāk traucē pasauli. Un tas ir tas, ko mums šeit nākas panākt visgrūtāk. Mums ir ļoti daudz labu draugu, bet entuziasms iestāties par patiesību tajā veidā, ka arī ar nepatiesībām apietas īstajā veidā, tas visam tam, kas nāk no Dornahas, vēl nav kļuvis pietiekami liels. Un vairāk nekā iedomājas, grūtības ir saistītas ar visām šīm lietām.

Piemēram, pirms neilga laika es biju situācijā, ka man pretī tika turēts liels skaits nepatiesību, tātad spriedumu, kas bija nepatiesi, kas tika piedēvēti man pašam. Tā kā man šajā gadījumā bija svarīgi rektificēt šo spriedumu, ko šie cilvēki veidoja uz izplatīto nepatiesību pamata, tad es teicu: nu, un ja es apņemos pavisam īsā laikā ļoti pārskatāmā veidā, tātad tā, lai nebūtu daudz jālasa, visas šīs nepatiesības atspēkot, kā tad būtu? – Tad man tika atbildēts: tas šajā lietā neko nemainītu. – Vai nav tiesa, tās tomēr ir norādes uz grūtībām, par kurām var tikt pateikts, kur ir būtiskais. Tātad to daudzo nepatiesību, kas plosās par Dornahu, rektificēšana jau būtu kaut kas ļoti vēlams. – Naudas sagādāšana Šveices skolas biedrībai nebūtu tik grūta, ja nevadītu tāda neuzticība. Bet šī neuzticība, es domāju, paliks tik ilgi, kamēr mēs nebūsim iedarbīgi spējīgi ne tikai nepatiesībai nolikt pretī patiesību, bet arī varēsīm norādīt uz tik un tik daudziem cilvēkiem, kuri zina, ka šīs nepatiesības ir nepatiesības, un kuri arī var iestāties par to, ka šīs nepatiesības patiešām ir nepatiesības.

Jo redziet, daudzējādā ziņā lietu stāvoklis jau ir tāds, ka dažiem cilvēkiem pēdējā laikā bija jāsaka: jā, tas mums kaitē visvairāk, ja mums pašiem ir jāpierāda mūsu lietas patiesums. Jo ļaudīm mēs patiktu daudz labāk, ja nepatiesības par mums būtu pareizas. Tad viņiem nebūtu jānocējas ar sirdsapziņu mūs lamājot. Bet tā tieši būtiskākie nepatiesību par Dornahu un antropozofiju izplatītāji paši zina ļoti labi, ka tā nav patiesība. Un tas viņiem ir visnepatīkamākais, ja nepatiesumu pierādītu. Tā tas ir gan attiecībā uz personiskām lietām un tā tālāk. Es šīs lietas patiešām te neminu tādēļ, lai šajā vietā vēlreiz par to runātu, bet gan gribētu tikai pateikt: es tās nostādu zināmā mērā kā ēnas, kādas taču met katra gaisma; lai piedotu gaismai īsto spožumu, ir jābūt ēnai. Spožākai gaismai ir tumšākas ēnas. Es minu šīs lietas kā otru pusi. Tieši tādēļ, ka šī otra puse ir, tādēļ jūs varat man ticēt, ka man būs jo sirsnīgāks apmierinājums, ka šovakar no tik daudzām pusēm tiks ar izpratni runāts par to, ka kaut kam ir jātiek darītam šīs lietas labā, par kuru te ir jāiestājas. Un man izsakot jums šo sirsnīgo apmierinājumu, es gribētu nolikt arī gaismu blakus šīm ēnām, kuras, kā teikts, es parādīju šai gaismā, lai tā būtu spožāka; jo tā man mirdz tiešām skaisti, šī gaisma, kas mums parādās ar to, ka tik daudzi un godājami apmeklētāji, kuri te piedalās, ir runājuši par šīm lietām ar tādu izpratni.\*

---

\* Tulkojis Edgars Grīnis, 2001.gada vasara. Melnraksts.