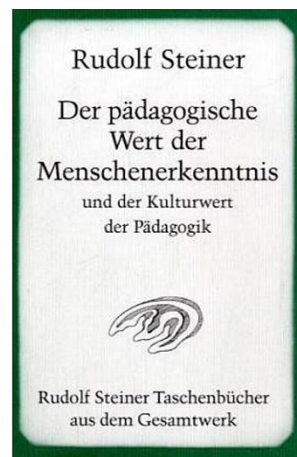


**Rūdolfs Šteiners**

# Cilvēka izziņas pedagoģiskā vērtība un pedagoģijas vērtība kultūrā

(Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis  
und der Kulturwert der Pädagogik GA310)

Desmit lekcijas, nolasītas Oosterbbek-Arnheim/Holandē  
no 1924. gada 17. līdz 24. jūlijam



1989  
RUDOLF STEINER VERLAG  
DORNACH/SCHWEIZ  
ISBN 3-7274-3100-8

## SATURS

PIRMĀ LEKCIJA, Arnheima, 1924.gada 17.jūlijs .....	7
Pedagoģiskā noskaņojuma pamodināšana caur visa cilvēka izziņu	
OTRĀ LEKCIJA, 1924.gada 18.jūlijs .....	12
Cilvēka dzīve garazinātniskā skatījumā (Gēte, Šillers)	
TREŠĀ LEKCIJA, 1924.gada 19.jūlijā .....	25
Cilvēka dzīves vecumu iedalījums	
<i>Atbildes uz jautājumiem</i> .....	34
CETURTĀ LEKCIJA, 1924.gada 20.jūlijs .....	36
Dzīvīga tuvošanās bērna dabai, dibinot attiecības ar pasauli	
PIEKTĀ LEKCIJA, 1924.gada 21.jūlijs .....	46
Pedagoģisko principu praktiskā īstenošana Brīvajā valdorfskolā	
SESTĀ LEKCIJA, 1924.gada 22.jūlijā .....	55
Dzīves un pasaules perspektīvas ienešana pedagoģijā	
SEPTĪTĀ LEKCIJA, 1924.gada 23.jūlijā .....	64
Temperamentveidīgais cilvēka organizācijā	
ASTOTĀ LEKCIJA, 1924.gada 24.jūlijā, priekšpusdienā .....	72
Ķermeniskā un garīgi dvēseliskā aplūkošana kopā caur pilnīgu cilvēka izziņu	
DEVĪTĀ LEKCIJA, 1924.gada 24.jūlijs, pēcpusdienā .....	79
Ģimnasts, retors un doktors	
DESMITĀ LEKCIJA: NOSLĒGUMS, 1924.gada 24.jūlijā, pēcpusdienā ..	86
Par pedagoģiskās mākslas attiecībām ar antropozofisko kustību	
Norādes: šim izdevumam 93 / norādes tekstam xx .....	93
Vārdu reģistrs .....	xx
Pārskats par Rūdolfa Šteinera kopotajiem rakstiem .....	xx

## IZSMEĻOŠAS SATURA NORĀDES

- PIRMĀ LEKCIJA, 1924.gada 17.jūlijs ..... 4  
Pedagoģiskā noskaņojuma pamodināšana caur visa cilvēka izziņu.  
Realitātei atbilstošas pedagoģijas nosacījumi.  
Cilvēku ir jāaptver pēc viņa miesas, dvēseles un gara. Pamatlaunums visos sociālajos traucējumos: nepietiekama uzmanība un nepietiekama cilvēku interese vienam par otru. Šodien valda uzticība tikai vēl pret mehānisko domāšanu. Eksperimentālā pedagoģija. Mīlestība kā izziņas spēks. Abstraktu cilvēkideālu bezvērtība pedagoģijā. Auglīga ir tikai konkrēta bērna uzlūkošana kā būtnei, kas savu garīgi dvēselisko nes lejā fiziskajā miesiskumā no garīgi dievišķajām pasaulēm. Ar šādu noskaņojumu audzinātāja profesija kļūst līdzīga priestera profesijai, kļūst par dienestu pie "apgriezta altāra". Piemērs realitātei atbilstošam cilvēka apskatam: dzīves vecuma, līdz kuram garīgi dvēseliskais un fiziskais attīstās paralēli, atpakaļiešana cilvēces attīstības gaitā. Pasaulei sveša un realitātei atbilstoša pedagoģija.
- OTRĀ LEKCIJA, 1924.gada 18.jūlijs ..... 12  
Cilvēka dzīve garazinātniskā skatījumā. - Bērna fiziskā konstitūcija, garīgās individualitātes izpausme. Pedagoģa mīlestība no cilvēka izziņas. Gēte: harmoniska, Šillers: iestrēgusi karmas izdzīvošana. Vēl viens piemērs (Ludwig Jacobovski): kavēkli pirmsdzimšanas impulsu izdzīvošanai. Okultās iezīmes Šillera "Malteser" un "Demetrius" uzmetumos, ar to saistītais naidīgums okultajās aprindās un Šillera nāves mistiskie apstākļi. Mīlestības uz bērnu modināšana caur garazinātniski padziļinātu cilvēka izziņu. Audzinātāja profesijas pārvēršanās priestera profesijā. Pirmā dzīves septiņgade: staigāšana, runāšana, domāšana. Staigātmācīšanās attiecības pret galvas attīstības fizisko aspektu, runātmācīšanās pret ritmiskās sistēmas attīstības dvēselisko aspektu. Bērna balss kā izpausme dvēseliski garīgajai iedabai, dotībām. Tā vietā, lai abstrakti spriestu par bērna dotībām, izprast fiziskās izpausmes kā individuāli garīgā tēlu. Palīdzība, kā veidot fizisko kā garīgā pamatu.
- TREŠĀ LEKCIJA, 1924.gada 19.jūlijs ..... 25  
Cilvēka dzīves vecumu iedalījums. – Staigāšana, runāšana, domāšana mazam bērnam un jaunā cilvēka tālākajā attīstībā.  
Pirmā dzīves septiņgade līdz zobu maiņai: runas attīstība no kustību attiecībām, žestiem un vaibstiem, un domāšanas attīstība no runāšanas; jebkuru audzināšanu ir jābalsta atdarināšanas principā. Slimības vecumā kā sekas kļūdām audzināšanā agrīnā bērnības vecumā. Īpašās attiecības starp meistarū un zirgu ar tā saucamajiem rēķinošajiem zirgiem. Otrā septiņgade līdz dzimumbriedumam: audzināšana no pašsaprotamas autoritātes ar tēlaino elementu un ar tam radniecīgo valodu; jūtu uzrunāšana, bet vēl ne intelekta. Piemērs, kā tēlaini attēlot dvēseles nemirstību. Šajā vecumā bērns estēts: labpatika pret labo, nepatika pret ļauno. Rakstīšanas attīstība no gleznojošās zīmēšanas, un lasīšanas attīstīšana no rakstīšanas. Patskaņu un līdzskaņu būtība ("Vau-vau"- un "Bim-bam"-teorijas). Bērna fantāzijai atbilstošas rotaļlietas, it īpaši lelles. Plasticēšana un kaulu uzbūves apskats cilvēkmācības stundās.
- CETURTĀ LEKCIJA, 1924.gada 20.jūlijs ..... 36  
Dzīvīga tuvošanās bērna dabai, dibinot attiecības ar pasauli. – Mācības otrajā septiņgadē, ievērojot tās trīs apakšiedalījumus.  
Dīglīveida spējas staigāšanā, resp., žestos, runā un domāšanā pirmajā septiņgadē, pilna to atplaukšana pirmajās trīs septiņgadēs. Daļas ēteriskā ķermeņa spēku, kas līdz tam bija saistīti ar fizisko miesu, atbrīvošanās pēc zobu maiņas; tie tagad kļūst par atmiņas un dvēseliskā nesējiem. Plastiski tēlainā kopsakarība ar ēterisko ķermeni, muzikālā ar astrālo ķermeni. Apvērsums starp 9. un 10. (9 1/3) dzīves gadu: apzinātāka sevis un ārpusaules nošķiršana. Augu un dzīvnieku mācības sākšanās. Auga apskats kopsakarībā ar Zemi, dzīvnieka kopsakarībā ar cilvēku. Plastikas (ēteriskais ķermenis) un mūzikas (astrālais ķermenis) sasaistīšana eiritmijā. Eiritmija un vingrošana. Vēstures un ģeogrāfijas mācības plastiski gleznainās bildēs, vēl ne pēc cēloņa un sekām. Cēloņa

jēdziena ņemšana vērā tikai pēc 12. (11 2/3) dzīves gada. “Uzskatāmo mācību” problemātika. Dzīvīgus, augtspējīgus jēdzienus sastingušu vietā. Materiālisma nespēja saprast matēriju.

PIEKTĀ LEKCIJA, 1924.gada 21.jūlijs ..... 46

Pedagoģisko principu praktiskā īstenošana Brīvajā valdorfskolā. – Bērnam atbilstoša visas skolas dzīves veidošana.

Skolotāju konference kā visas mācīšanas un audzināšanas dvēsele. Pareiza bērna atsevišķu dotību nozīmes novērtēšana ar psiholoģiska skata palīdzību. Dvēseliski garīgā un fiziski miesiskā aptveršana to vienotībā, it īpaši attiecībā uz bērniem ar garīgu aizturi. Nepieciešamība skolotājiem apgūt pietiekamas zināšanas par veselību un slimību. Skolas ārsta nozīme. Rūdolfa Steinera kā mājskolotāja audzēknis ar hidrocefāliju. Klases raksturs atbilstoši zēnu un meiteņu skaitam. Stundu plāna veidošana. Galvenās stundas kā ciklu mācības. Svešvalodu mācīšana sākot no skolas sākuma. Priekšmetu specifiskais sadalījums priekšpusdienā un pēcpusdienā. Skolas disciplīna. Mājasdarbi. Zināšanu specialitātē pareizs novērtējums un cilvēciska piemērotība skolotāja profesijai. Stundu plāna brīvs veidojums vai sīki norādījumi, speciālais gadījums Württembergā.

SESTĀ LEKCIJA, 1924.gada 22.jūlijā ..... 55

Dzīves un pasaules perspektīvas ienešana pedagoģijā. – Dzimumbriedums un trešā dzīves septiņgade.

Skolotāju un vecāku sadarbība. Nozīmīgais pārejas mirklis starp 9. un 10. (9 1/3) dzīves gadu: bērna neizteiktie jautājumi audzinātājam par augstākstāvošo dievišķo, kas darbojas no audzinātāja. Nepieciešamība pēc skolotāja objektīvas nostājas pret saviem bērniem. Skolotāja “mīluļi” klasē. Atvērtība pasaulei. Antropozofija nedrīkst tikt tieši ienesta mācībās. Bērnu audzināšana sociālajā vidē, no kuras viņi ir cēlušies, nekādus lauku internātus, ienest skolā “pasauli”. Fröbela metožu problemātika. – Bērna iedzimtā apjēga par noteiktām krāsu kvalitātēm. Dzīvīgu jēdzienu attīstīšana. Relativitātes teorijas abstraktums. Tāpat kā pirmajā dzīves septiņgadē atplaukst staigāšana, otrajā runāšana, tā trešajā – domāšana, tikai tagad jaunais cilvēks kļūst īsti spējīgs spriest. Pienākuma apziņas izveidošanās, izaugšana no patikas un nepatikas kā pamats iekšējai brīvībai. Pateicība – mīlestība – pienākums. Dzimumbriedums: agrāk iekšēji darbīgā mīlestība kļūst par ārēju mīlestību. Garazinātniski rezultāti par vīriešu un sievietes būtību.

SEPTĪTĀ LEKCIJA, 1924.gada 23.jūlijā ..... 64

Temperamentveidīgais cilvēka organizācijā. – Audzināšana, atzīstot garīgā un fiziskā vienotību.

Fiziskajam un garīgajam ir jātiek aptvertiem vienotībā. Terapeitisku pasākumu piemēri uz šīs atziņas pamata: kļūšana bālam – atslogot atmiņu; kļūt sārtam – nodarbināt atmiņu. Temperaments kā fiziskā un garīgā kopdarbības izpausme. Audzinoši un ar uzturu saistīti pasākumi harmonizēšanai. Piemēri: melanholija un sangvīnisms, saistība ar aknu funkcijām un cukura baudīšanu. Angļu un krievu tautas temperaments attiecībā pret cukura patēriņu. Kartupeļu ietekme uz atmiņu, bērnu terapeitiska ārstēšana. Inteliģences un atmiņas izmaiņas Eiropā kartupeļu ieviešanas dēļ jaunajos laikos. Kafijas un tējas ietekme uz domu gaitu: žurnālists un diplomāts. Kartupeļu ietekme uz gremošanu un galvas smadzenēm, iedarbība uz astrālo ķermeni. – Zudušajai zinātnes, mākslas un reliģijas vienotībai ir jātiek atgūtai pedagoģijā.

ASTOTĀ LEKCIJA, 1924.gada 24.jūlijā, priekšpusdienā ..... 72

Ķermeniskā un garīgi dvēseliskā aplūkošana kopā caur pilnīgu cilvēka izzīni. – Izpratnes par cilvēka būtības daļām iemantošana skolotāju sagatavošanā ar vingrināšanos plastikā, mūzikā un valodā.

Audzinatājam nepieciešams: pilnīga, sevī noslēgta cilvēka izzīne pēc fiziskā, ēteriskā, astrālā ķermeņa un Es-organizācijas. Garazinātniski uzskati par iedzimtību: fiziskais ķermenis līdz septiņiem gadiem kā modelis ēterķermenim otrās miesas veidošanai. Izpratnes par ēterķermeni, astrālo ķermeni un Es iemantošana plastiski, muzikāli un

valodiski vingrinoties skolotāju sagatavošanā. Tikt vaļā no sevis – tikt klāt lietai. Bērnām atbilst “adjektīvs” nevis “relatīvs” izteiksmes veids. Problēmas ar dzejoļu runāšanu korī. Par vēstures mācīšanas metodiku: starp 10. Un 12. Gadu tēlainis personību un dzīves apstākļu tēlojums; kauzalitātes principa uzrunāšana tikai pēc 12.gada; piemērs, kā padarīt uzskatāmu vēsturisku notikumu attālumu laikā no tagadnes. – Par rēķināšanas mācīšanas metodiku: saskaitīšanas un atņemšanas ievadīšana kā piemēri.

DEVĪTĀ LEKCIJA, 1924.gada 24.jūlijs, pēcpusdienā ..... 79

Ģimnasts, retors un doktors. – Pedagoģijas nozīme pasaulē.

Civilizācija kā atspulgs tam, kas tiek darīts skolā. Senais Oriens: “data” audzina ar priekšzīmi, nevis ar mācībām un mācīšanu; pretstats tam Herbarta uzskatos. Vienota ķermeniskā un dvēseliski garīgā audzināšana valdorfskolā. Grieķija: audzinātājs ir ģimnasts; valodas un domāšanas attīstība no kustības. Rokdarbi veicina elastīgu, kustīgu domāšanu; valdorfskolā rokdarbi kopā zēniem un meitenēm. Roma un viduslaiki: audzinātājs ir retors. Retoriskā skološanās jezuītiem. Jaunie laiki: audzinātājs ir doktors, zināšanu nodošana bērna attīstīšanas vietā. Svarīgākais šodienas pedagoģijai: doktora pārvarēšana, no zināšanām uz varēšanu. Zinātnes dēmoniskā nozīme pasaulē. Boļševisma dīgli abstraktajā rietumu zinātnē. Izkrišana no konkrētā abstraktajā ved uz sociālu haosu; pasaules kara katastrofa. Audzināšanai ir jābūt dziedināšanai no zemcilvēciskā uz cilvēcisko.

DESMITĀ LEKCIJA: NOSLĒGUMS, 1924.gada 24.jūlijā, pēcpusdienā ..... 86

Par pedagoģiskās mākslas attiecībām ar antropozofisko kustību.

Pedagoģija, tāpat kā eiritmija un medicīna, ir liktenīgi izaugusi no antropozofiskās kustības. Senos laikos zinātnes, mākslas un reliģijas radīšana mistēriju vietās no saskarsmes ar pārjutekliskajām pasaulēm, šodien antropozofija kā atklāsme no garīgās pasaules saskaņā ar moderno zinātni. Tāpat kā 1.gadsimtā kristietība pastāvēja katakombās, bet tad izplatījās visā pasaulē, tā šodien vēl mazajam antropozofu lokam ir jāklūst arvien lielākam. Rūdolfa Šteinera raksts “Bērna audzināšana no garazinātnes viedokļa”, pirmās iedarbības, sekas. Emīla Molta iniciatīva pēc kara par skolas dibināšanu Valdorf-Astorijas cigarešu fabrikas strādnieku bērniem. Rūdolfa Šteinera vadība. Antropozofiski pamati, bet nekāda pasaules uzskata skola. Skolotāju aizrautība nemiņīgās saimnieciskās grūtībās. Pedagoģijai ir jātiek koptai antropozofiskajā kustībā ar aizrautīgu mīlestību. Pieslēgums antropozofiskai augstskolai? Abitūrijas sagatavošanas klase. Iepriekšējo gadsimtu pedagoģija – graužošie spēki tagadnes sociālajā dzīvē.

### *Par Rūdolfu Šteineru lekciju publikācijām*

Antropozofiski orientētās garzinātnes pamatus veido Rūdolfu Šteineru (1861-1925) uzrakstītie un publicētie darbi. Līdztekus tam viņš no 1900. līdz 1924.gadam lasīja daudzas lekcijas un kursus, gan publiskus, gan Teozofiskās, vēlāk Antropozofiskās biedrības biedriem. Viņš pats sākotnēji vēlējās, lai pilnīgi brīvi nolasītās lekcijas netiktu saglabātas pierakstītā veidā, jo tās bija domātas "kā mutiski, nevis iespiešanai paredzēti ziņojumi". Bet pēc tam, kad radās un tika izplatīti arvien vairāk nepilnīgi un kļūdaini klausītāju pieraksti, viņš jutās spiests pierakstīšanu noregulēt. Šo uzdevumu viņš uzticēja Marijai Šteinerai - fon Sīvers. Viņas pienākums bija nozīmēt stenogrāfistus, pārvaldīt pierakstus un veikt nepieciešamo tekstu caurlūkošanu pirms to iespiešanas. Tā kā Rūdolfu Šteineru laika trūkuma dēļ tikai ļoti nedaudzos gadījumos pierakstus varēja koriģēt pats, tad attiecībā uz visām lekciju publikācijām ir jāievēro viņa atbilde: "Ir jātiek pieņemtam, ka manis necaurskatītajos pierakstos var gadīties kļūdainas vietas."

Pēc Marijas Šteineres nāves (1867-1948) atbilstoši viņas dotajām vadlīnijām tika uzsākta Rūdolfu Šteineru kopoto rakstu izdošana. Šis sējums veido daļu no šiem kopotajiem rakstiem. Ciktāl nepieciešams, tuvākas ziņas par teksta avotiem atrodamas piezīmju sākumā.

## PIRMĀ LEKCIJA

Arnheima, 1924.gada 17.jūlijs

Pedagoģiskā noskaņojuma pamodināšana caur visa cilvēka izziņu.

Realitātei atbilstošas pedagoģijas nosacījumi.

Cilvēku ir jāaptver pēc viņa miesas, dvēseles un gara. Pamatlaunums visos sociālajos traucējumos: nepietiekama uzmanība un nepietiekama cilvēku interese vienam par otru. Šodien valda uzticība tikai vēl pret mehānisko domāšanu. Eksperimentālā pedagoģija. Mīlestība kā izziņas spēks. Abstraktu cilvēkideālu bezvērtība pedagoģijā. Auglīga ir tikai konkrēta bērna uzlūkošana kā būtnei, kas savu garīgi dvēselisko nes leļā fiziskajā miesiskumā no garīgi dievišķajām pasaulēm. Ar šādu noskaņojumu audzinātāja profesija kļūst līdzīga priestera profesijai, kļūst par dienestu pie "apgriezta altāra". Piemērs realitātei atbilstošam cilvēka apskatam: dzīves vecuma, līdz kuram garīgi dvēseliskais un fiziskais attīstās paralēli, atpakaļiešana cilvēces attīstības gaitā.

Pasaulei sveša un realitātei atbilstoša pedagoģija.

Mani ļoti cienījamie klātesošie, man diemžēl nav iespējams atsaukties uz atklāšanas runu, kas šorīt te tika teikta, jo šajā atklāšanas brīdī es nevarēju būt klāt. Tomēr es gribētu izteikt vissirsnīgāko pateicību par draudzīgajiem apsveikuma vārdiem, kurus tikko teica Dr.*Zeylmans van Emmichoven* kungs, un pirmām kārtām manu dziļo apmierinājumu par to, ka ir varējis kļūt iespējams nolasīt virkni lekciju par mums kā Antropozofiskajai biedrībai tik sirdij tuvo pedagoģiju.

Pedagoģija nu jau vairākus gadus ir viena no tām kultūras un civilizācijas darbības nozarēm, ko mēs kopjam antropozofiskās kustības ietvaros, un varbūt tieši šajā jomā, kā tas izrietēs arī no lekcijām, mēs drīkstam ar zināmu apmierinājumu atskatīties uz to, kas ir kļuvis iespējams - es nevaru pēc tiem dažiem gadiem, kopš pastāv mūsu skolas, teikt: ir kļuvis iespējams paveikt, bet ko ir kļuvis iespējams inaugurēt, ievadīt, un kas arī tālu pāri antropozofiskās kustības lokam ir radījis zināmu iespaidu garīgajā dzīvē ieinteresēto cilvēku lokā mūsdienu kultūras pasaulē. Atskatoties uz šo mūsu pedagoģisko darbību, tas mani pilda ar patiesu prieku, tieši šeit Holandē, kur es jau pirms daudziem gadiem drīkstēju nolasīt lekcijas par antropozofiskās garazinātnes priekšmetu, tagad atkal varēt runāt saistībā ar šo tēmu.

Antropozofiskā pedagoģija grib darboties no tādas cilvēka izziņas, kas ir sasniedzama tikai uz garazinātniskās antropozofijas pamatiem; tā grib darboties no cilvēka izziņas, kas aptver visu cilvēku ar viņa miesu, dvēseli un garu. Iesākumā šādu izteikumu var uzskatīt par pašsaprotamu. Var teikt, ka tas taču ir pašsaprotami, ka būtu jātiek ņemtam vērā visam cilvēkam, ja runa ir par pedagoģisko darbību, par pedagoģisko mākslu, un ka pie tam no vienas puses garīgo īstenībā nedrīkstētu atstāt novārtā attiecībā pret miesisko, no otras puses miesisko attiecībā pret garīgo un tā tālāk. Bet kā ar to ir, to var ieraudzīt ļoti drīz, kad pamana praktisko izpildījumu tam, kas izriet no kādas cilvēku darbības nozares, kas ir balstīta antropozofiskajā garazinātnē. Te Holandē, iesākumā Hāgā, ir nodibināta neliela skola uz antropozofiskās cilvēkizziņas pamatiem, zināmā mērā mūsu Štutgartes valdorfskolas meitasskola. Un es domāju, kurš ir iepazinies, vai tas būtu caur to, ko no ārpuses var uzzināt par šādas skolas darbu, vai tas būtu caur to, ka kaut kādā veidā ir radusies izdevība iepazīt skolu no iekšienes, tas redzēs, ka praktiskajā darbībā, praktiskajā mācību vadīšanā un audzināšanā tomēr tūdaļ parādās priekšplānā kaut kas, kas tās lietas, kas ir pamatotas antropozofijā, būtiski atšķir no tā, kas citādi mūsdienās var izrietēt no mūsu tagadējās civilizācijas un kultūras. Tas notiek jau tā iemesla dēļ, ka visur, kur mēs šodien paskatāmies, kultūras dzīves realizācijā praktiskajā dzīvē pastāv sava veida plaisa, bezdibenis starp to, ko cilvēki domā teorētiski, ko teorētiski izprāto, un starp to, ko viņi praktiski patiešām izdara. Teorija un prakse šodien mūsu civilizācijas dzīvē ir kļuvušas par tālu vienu otras stāvošām jomām. To var, lai cik paradoksāli tas neskanētu, novērot,

varbūt pat īpaši krasi novērot vispraktiskākajās dzīves darbībās, teiksim, tirdznieciskajā, saimnieciskajā dzīvē. Tur teorētiski iemācās visdažādākās lietas: piemēram, pārdomā ekonomiskās likumsakarības, veido nodomus. Bet šie nodomi nav spējīgi nepastarpināti iejaukties, ietekmēt to, kas ir darāms praktiski, jo no vienas puses kaut ko domā, manis dēļ, kaut vai izdomā kādu veikalu, no otras puses tomēr rīkojas, ir jārīkojas pēc realitātes nosacījumiem. Es gribētu izteikties vēl skaidrāk, lai mēs saprastos.

Mūsdienās domā, piemēram, par kaut kādu veikalniecisku pasākumu, kuru grib realizēt, lai īstenotu kaut kādu darījumu. Šo darījumu pārdomā, noorganizē to pēc saviem nodomiem; tad, dabiski, arī dara to, ko grib realizēt pēc teorijas, pēc abstraktajām idejām. Bet kad tas tad nonāk realitātē, tad visur uzduras šai realitātei. Kaut ko gan realizē, pat savas idejas realizē, bet šīs idejas neatbilst reālajai dzīvei. Tā ka patiešām reālajā dzīvē ienes kaut ko, kas šai reālajai dzīvei neatbilst. Kādu laiku šādu darījumu, kas šādā veidā ir ievadīts, protams, var turpināt; tad tas, kurš to ir ievadījis, uzskatīs sevi par briesmīgi praktisku cilvēku. Jo tas, kurš no sākta gala iekļaujas kādā darījumā, pēc iespējas nav iemācījies neko citu, kā tikai to, kas šodien ir pieņemts, tas uzskata sevi par "praktisku" cilvēku. Šīs runas jau mūsdienās var bieži dzirdēt, ko praktiski cilvēki runā pret teorētiķiem. Tātad viņš šo pasākumu īsteno dzīvē, ar brutālu roku ierīko to, ko ir izdomājis, kādu laiku varbūt arī tas iet, ja tam ir pamatkapitāls. Tad, pēc kāda laika uzņēmums bankrotē, vai arī tas tiek pārveidots uz kaut ko citu, to pārņem kāds vecāks uzņēmums vai tamlīdzīgi. Parasti pie tam neviens neseko, cik daudz labu, krietnu dzīvju tas ierobežo ar to, ka tas tika izdarīts, cik daudz eksistences pie tam varbūt ir iznīcināts, cik daudziem cilvēkiem ir kaitēts, cik daudzi ir tikuši aizkavēti un tā tālāk. Tas ir noticis tikai tādēļ, ka kaut kas ir ticis izdomāts - to ir izdomājis praktisks cilvēks. Bet šādā gadījumā viņš ir praktisks nevis ar savām atziņām, bet gan ar saviem elkoņiem. Kaut kas ir ticis ievadīts realitātē, bet bez šīs realitātes nosacījumiem.

Tas ir tas, kas mūsdienās slēpti kā nezāle zeļ kultūras dzīvē un ko vairums cilvēku nespēj saskatīt. Vienīgā joma, kur šodien šādas lietas atzīst, kur saskata, ka tas neiet, tā ir mehānisko dabaszinātņu joma un to pielietojums dzīvē. Ja grib uzbūvēt tiltu, tad ir jāzina tādu mehāniku, kas patiešām ir spējīga uzbūvēt tiltu, kas atbilst prasībām, kas tai tiek uzstādītas; jo pretējā gadījumā pirmais vilciens, kurš brauks pāri šim tiltam, iegāzīsies ūdenī. Šādas lietas jau arī ir notikušas un arī mūsdienu ir redzētas šādas aplamas mehānikas sekas. Bet kopumā šī joma ir vienīgā, kur tieši praktiskajā dzīvē var pateikt: kaut kas ir izdomāts pēc realitātes nosacījumiem vai nē.

Ja jūs ņemat kādu citu jomu, tad tūdaļ redzēsiet, ka tas nav tik evidenti, vai kāds domā pēc realitātes nosacījumiem vai nē. Ņemiet medicīnas jomu. Tur šodien arī rīcība ir tāda veida, ka teorētiski kaut ko sagudro un tad grib pēc tā dziedināt. Vai cilvēks patiešām tika izdziedināts kādā noteiktā gadījumā, vai viņam bija jāmirst, jo tāds bija liktenis, vai viņš tika izdziedināts līdz nāvei, to ir grūtāk noteikt. Tilts, ja ir uzbūvēts nepareizi, iebrūk; bet vai slimais ir padarīts vēl slimāks, vai ārstējot ir kļuvis vesels, to nevar tik vienkārši noteikt.

Tāpat arī pedagoģijas jomā ne vienmēr var pārskatīt, vai audzināšana notiek pēc augošā bērna nosacījumiem, vai pēc kādām iedomām, pēc iedomām, ko var izveidot arī tādējādi, ka nodarbojas ar eksperimentālo psiholoģiju, ārēji izpēta bērnu un jautā: kā ir iekārtota viņa atmiņa, kādas ir spējas uztvert jēdzienus, kādas ir spriešanas spējas un tā tālāk? - Vispirms tad izveido pedagoģiskus nodomus. Bet kā tie tiek pārveidoti dzīvē? Tie ir kādam galvā, sēž tur iekšā. Tad zina, ka bērnu rēķināšanā ir jāvada tā, ģeogrāfijā tā un tā tālāk; tagad vajadzētu ķerties pie praktiskās tā izpildīšanas. Tad pārdomā un atceras: zinātniskajā pedagoģijā ir tāds un tāds princips, ir jādara tā un tā. - Tad stāv aci pret aci ar praksi, atceras šo teorētisko principu un pilnīgi ārēji to pielieto. Kam ir talants



kaut ko tādu novērot, kā reizēm pedagogi, kuri teicami pārvalda pedagoģiskās teorijas, tad ķeras pie iemācītā pielietošanas, tas var gūt pieredzi, ka šāds pedagogs teicami var pateikt to, ko viņam kādreiz bija jāzina eksāmenā vai ko viņš ir iemācījies vingrinājumu klasē; bet viņš paliek cik vien iespējams svešs dzīvei, kad audzināšanā nostājas pretī bērnam. Ar viņu notiek tas, ko mums ik dienas un ik stundu nākas novērot sirdij sāpot, ka cilvēki dzīvē iet viens otram garām, ka viņiem nav nekādas apjēgas par vienu otru iepazīšanu. Cilvēki mūsdienās nemācās viens otru iepazīt. Tā ir vispārēja parādība. Tas arī ir pamatlaunums visos sociālajos traucējumos, kas mūsdienās gāžas pāri civilizācijas dzīvei: nepietiekamā uzmanība un nepietiekamā interese, kādu vajadzētu vienam cilvēkam pret otru. Vispārējā civilizācijā to iesākumā ir jāpieņem; iesākumā tāds nu ir cilvēces tagadnes liktenis.

Bet savu virsotni tad šāda atsvešinātība un tālu stāvēšana vienam cilvēkam no otra sasniedz, kad kā svešam pretī stāv skolotājs bērnam vai audzinātājs savam audzēknim un tikai ārēji, pavisam atsvešināti pielieto no ārējās zinātnes iegūtās audzināšanas metodes, un tad nevar uzreiz redzēt, ka te ir pielietota aplama pedagoģija, kā tas ir tiltam, kas, pielietojot aplamu mehāniku, vienkārši sabrūk. Skaidra zīme tam, ka cilvēki šodien tiek galā tikai ar mehānisko domāšanas veidu, kas svin savu spīdošāko triumfu tagadnes civilizācijas dzīvē, kas visur var izpētīt, vai ir domāts pareizi vai nepareizi - liecība tam ir tas, ka cilvēce šodien vēl uzticas tikai mehāniskajai domāšanai. Uzticas vēl tikai tai domāšanai, kas tūdaļ parāda savu bezjēdzību, tikko mēģina tuvoties realitātei citā jomā, nevis tikai mehānikā. Visam, pasaules ēkai un organismiem šodien būtu jātiek apjēgtam mehāniski, jo vēl uzticas tikai mehāniskajai domāšanai. Un kad nu šī mehāniskā domāšana tiek ienesta pedagoģijā, kad bērnam, piemēram, liek uzrakstīt savstarpēji nesaistītus vārdus, kurus ir jādiķtē ātri, lai pēc tam varētu atzīmēt, cik daudz un cik ātri kāds bērns var uztvert, ja pedagoģijā rikojas šādā veidā, tad ar to parāda, ka nav vairs nekāda talanta pieklūt, pietuvoties bērnam pašam. Mēs eksperimentējam ar bērnu šo un to, jo vairs netiekam klāt bērna sirdij un dvēselei.

Kad kaut ko tādu izrunā, tad šķiet, ka it kā tur būtu tikai tieksme, ilgošanās kritizēt un nobārt. Kritizēt jau vienmēr ir vieglāk nekā veidot. Bet ko es esmu pateicis, tas patiešām neizriet no noslieces, alkām pēc kritikas, bet gan tas tieši izriet no tiešas dzīves novērošanas. Šai tiešajai dzīves novērošanai ir jāpamatojas tajā, kas šodien izziņā parasti tiek pilnīgi izslēgts. Kādam tad jābūt, ja mūsdienās grib nodarboties ar kaut ko, kas ir pamatots izziņā, piemēram, ar cilvēka izziņu? Ir jābūt objektīvam! Tas tiek atkārtots visās vietās, visos stūros un malās. Pats par sevi saprotams, ka ir jābūt objektīvam. Bet rodas jautājums, vai kāds arī ir objektīvs ar savu intereses trūkumu un neuzmanību attiecībā uz būtiskāko kādā lietā.

Parasti iedomājas, ka vissubjektīvākā dzīvē ir mīlestība, un no kāda, kurš mīl, jau vairs negaida, ka viņš kaut kā varētu būt objektīvs. Tādēļ mūsdienās nekur, kur tiek runāts par izziņu, nopietni netiek runāts par mīlestību. Gan iedomājas, ka, ja jaunam cilvēkam ir jāapgūst zināšanas, tad vajadzētu norādīt, lai viņš to dara ar mīlestību. Tas jau parasti notiek tad, kad veids un metodes, kā šīs zināšanas cilvēkam sniedz, vispār nav piemērots tam, ka pret to varētu atplaukt mīlestība. Bet mīlestību pašu, nodošanos pasaulei un tās parādībām, katrā gadījumā neuzskata par izziņu. Bet dzīvei mīlestība ir pirmais izziņas spēks. Un bez šīs mīlestības pirmām kārtām ir neiespējami ir nonākt līdz tādai cilvēka izziņai, kam vajadzētu būt pamatam patiesai pedagoģijas mākslai. Noliksim nu reiz šo mīlestību cik necik tā, kā tā tieši no garazinātniskā antropozofijā pamatotas cilvēka izziņas var iedarboties speciālajā pedagoģijas jomā.

Bērns tiek nodots mums audzināšanai, mācīšanai. Mēs bērnu, ja pedagoģiski domājam uz antropozofiska pamata, apskatām ne tā, ka iztēlotos: pastāv kaut kāds sociāls vai citāds cilvēka ideāls, un mums nu bērnu būtu jāattīsta tā, lai viņš kļūtu arvien

līdzīgāks šim ideālam. Jo šis cilvēka ideāls taču var būt pilnīgi abstrakts. Un tāda veida cilvēka ideāls mūsdienās jau ir tāds, kas var parādīties tik daudzās formās, cik ir politisku, sociālu un citu partiju. Atkarībā no tā, vai kāds apzvēr uzticību liberālismam, konservatīvismam, vienai vai otrai programmai, viņam ir cits cilvēka ideāls. Uz to tad viņš gribētu lēnām vadīt bērnu, lai tas kļūtu tāds, kā viņš iedomājas, ka tas esot cilvēkam pareizi. Savu kulmināciju tas sasniedz šodienas Krievijā. Bet tā šodien, pamatā ņemot, kaut arī ne tik radikālā veidā, tomēr vairāk vai mazāk domā visur.

Tas cilvēkam, kurš grib audzināt un mācīt uz antropozofiskiem pamatiem, nekādā ziņā nevar būt izejas punkts. Viņš nesāk ar elku. Jo abstrakts cilvēka tēls, uz kuru grib aizvadīt kādu bērnu, ir elks, tas ir kaut kas izdomāts, tā nav realitāte. Vienīgā realitāte, kas šajā laukā varētu būt, būtu augstākais tāda, ka, ja pats sevi uzskatītu par ideālu, un teiktu: katram bērnam ir jākļūst tādām, kāds esmu es pats. - Tad vismaz pieskartos kaut kādai realitātei. Bet tas kļūst absurdi tūdaļ, tikko to izrunā.

Kas patiešām ir mūsu priekšā, tas ir bērns, būtne, kas savu esamību nav sākusī ar savu fizisko esamību, bet gan kas no pirmszemes pasaulēm ir nonesusi lejā savu garīgi dvēselisko un iegremdējusi tajā, kas viņam ir ticis nodots kā fiziskais miesiskums no vecākiem un vecvecākiem. Tad jāpalūkojas uz šo bērnu, kāds viņš ir ar pavisam nenoteiktu fizionomiju pirmajās dzīves dienās, ar pavisam neorganizētām, neorientētām kustībām. Tad var izsekot dienu pēc dienas, nedēļu pēc nedēļas, kā fizionomija arvien noteiktāk un noteiktāk kļūst par izpausmi tam, kas no iekšēji dvēseliskā strādā uz āru. Tad var izsekot, kā bērna kustības, visa bērna dzīve kļūst arvien orientētāka un orientētāka, kā garīgi dvēseliskais no visdziļākās iekšienes izstrādājas uz virspusi. Tad jautā sev ar svētu godbijību un pietāti: kas tur izstrādājas virspusē? - Tad sirds un apjēga tiek aizvadītas atpakaļ pie tā, kas garīgi dvēseliski bija cilvēks pats garīgi dvēseliskajā, pirmszemes pasaulē, kas no šīs pasaules ir nokāpis lejā fiziskajā, un tad ir jāsaka sev: bērns, kad tu piedzimstot esi nonācis Zemes esamībā, tu esi starp cilvēkiem; pirms tam tu biji starp garīgi dievišķām būtnēm. - Kas ir dzīvojis starp garīgi dievišķām būtnēm, tas ir nokāpis lejā., lai būtu starp cilvēkiem! Bērnā redz topam dievišķo. Tad jūtas kā altāra priekšā. Tikai uz altāriem, kas ir pierasti dažādās reliģijās, cilvēki upurē dieviem, lai viņu upuru veltes paceltos garīgajā pasaulē; te jājūtas zināmā mērā kā apgriezta altāra priekšā, dievi ļauj savas žēlastības straumei plūst lejā kā dievišķi garīgām būtnēm, lai tās šeit uz fiziskās dzīves altāra atplauktu cilvēciski kā dievu sūtņi! Katrā bērnā var skatīt dievišķi garīgās pasaules kārtības atplaukšanu: kā Dievs rada pasaulē. Kā visaugstākais, nozīmīgākais tas šķiet, kad to saskata topošajā bērnā. Bet tad katrs atsevišķais cilvēkbērns kļūst par svētu mīklu. Jo tad katrs atsevišķais bērns veido lielo jautājumu: - nevis: kā viņu ir jāaudzina, lai tas, kā to kāds ir izdomājis, tuvotos kādam elkam, iedomātam ideālam -, bet gan: kā ir jākopj to, ko dievi ir sūtījuši lejā šīs zemes pasaulē? - Tad mācās atzīt sevi par palīgu dievišķi garīgajai pasaulei, un pirmām kārtām mācās uzstādīt jautājumu: kas var rasties, ja ar šādu noskaņojumu ķeras pie mācīšanas un audzināšanas?

Patiesa pedagoģija pirmām kārtām sāk ar šādu noskaņojumu. Šis noskaņojums, pedagoģija, kā kopt mācības, tas ir galvenais! Cilvēkizziņu var iemantot tikai tad, ja cilvēkmīlestība - tā tad te mīlestība pret bērnu - kļūst par darbīgu noskaņojumu. Ja šāds noskaņojums rodas, tad audzinātāja profesija kļūst par priesteru profesiju; jo tad audzinātājs kļūst par pārvaldītāju tam, ko ar cilvēku grib izdarīt dievi.

Atkal varētu šķist, it kā atkal tikai ar nedaudz citādiem vārdiem tiktu izteikts kaut kas pašsaprotams. Bet tā tas atkal nav. Mēs taču arvien vairāk un vairāk mūsdienu nesociālajā pasaules kārtībā, kas tikai maskējas par sociālu, redzam parādāmius pretējo: ar audzināšanu dzīties pakaļ kaut kādam cilvēka iedomātam tēlam, nevis apzināties sevi par kopēju tam, ko vispirms vēl ir jāiepazīst, kad tas nostājas mūsu priekšā kā bērns.

Šāds noskaņojums, kā es to esmu raksturojis, nevar strādāt abstrakti, tam ir jāstrādā garīgi - bet jāstrādā praktiskajam. Šādu noskaņojumu arī neiemanto ar to, ka apgūst teorijas, kas ir dzīvei tālas un svešas; bet gan to iemanto tikai tad, ja ir apjēga par katru dzīves izpausmi, ja spēj ar mīlestību iedziļināties katrā dzīves izpausmē.

Šodien tiek daudz runāts par reformu pedagoģiju. Mēs pēc kara pat esam piedzīvojuši, ka ir ticis runāts par revolucionāro pedagoģiju. Tiek izdomāti visi iespējamie jaunas audzināšanas veidi, un faktiski taču katrs kaut kā piedalās tajā, lai kaut kā reformētu audzināšanu; vai nu šo vai to pieliekot vienam vai otram jaundibināmam institūtam, vai piedalās vismaz ar muti, sakot: tā es iztēlojos, ka tādai vajadzētu kļūt audzināšanai, un tā tālāk. - Tiek daudz runāts par to veidu, kā vajadzētu audzināt. Bet ziniet, kādu iespaidu tas rada, ja ar bez aizspriedumainu skatu pārskata to, ko šodien, teiksim, kā programmu attīsta visdažādākās audzināšanas reformu apvienības, manis dēļ, arī radikālās? Es nezinu, vai daudzi to ir apsvēruši, kāds iespaids rodas, kad tavā priekšā guļ tiešām daudzas audzināšanas reformu apvienību un biedrību programmas; tad rodas iespaids: zibeņi un pērkonu, cik cilvēki mūsdienās ir izveicīgi, gudri! Jo viss, kas rodas šādā veidā, ir patiešām briesmīgi gudrs. Es nemaz nedomāju to ironiski, bet gan ar visu nopietnību. Mums vēl nekad nav bijis laikmets, kas būtu bijis tik gudrs kā mūsējais.

Tad tiek sastādīts: 1.paragrāfs. Kā būtu jāaudzina, lai dabiskā veidā attīstītu bērna spēkus? 2.paragrāfs ... 3.paragrāfs ... un tā tālāk. Mūsdienās var apsēties kopā jebkuras profesijas vai biedrības cilvēki un izstrādāt šādas programmas: tās lietas būs brīnumaini gudras, ko šādā veidā iegūst kā paragrāfus no 1. līdz 30. Jo mūsdienās taču visu prot teorētiski formulēt. Vēl nekad cilvēki nav bijuši tik izveicīgi lietu formulēšanā kā šodien. Un tad šādu programmu vai zināmu skaitu šādu programmu iesniegt kādai komisijai vai parlamentam. Tas atkal ir ļoti gudri. Tur tad nu pēc partiju ieskatiem šis vai tas tiek izsvītrots vai pievienots, un rodas kaut kas briesmīgi gudrs, kaut arī dažreiz stipri partejiski iekrāsots. Bet iesākt ar to nevar neko, jo no tā visa nekas nav atkarīgs.

Valdorfskolu pedagoģija nekad nav sākusi ar tamlīdzīgu programmu, jo - es negribētu lielīties, bet dabiski, ka arī mēs varētu būt tikpat gudri kā daļa laba audzināšanas reformu biedrība, ja runa būtu bijusi par kaut kādas programmas uztaisīšanu - varbūt mūs būtu kavējis tas, ka mums būtu bijis jāņem vērā realitāti, un tad būtu iznācis kaut kas ne tik gudrs. Bet mums nekad nav bijusi runa par kādu programmu. Principi, kā būtu jāaudzina, pamatojumi, kas tad kaut kā varētu pāriet likumdošanā, mūs no sākta gala nav interesējuši. Tas, kas mūs interesēja, bija realitāte, pavisam patiesā realitāte. Kas tā bija? Iesākumā tie bija bērni, zināms skaits bērnu individualitātes ar vienām vai otrām būtiskām iezīmēm. Ar to ir jāiepazīstas, lai zinātu, kas šajos bērnos slēpjas ar to, kas viņos ir nonācis lejā un ko viņi izpauž caur savu ķermeniskumu. Tātad bērni bija pirmais. Un tad skolotāji. Jūs varat cik vien skaisti gribat savīt principu, ka bērnam jātiek audzinātam atbilstoši viņa individualitātei - tas jau arī šodien ir ierakstīts visās reformu programmās - bet tā nekas no tā neiznāks; bet gan blakus bērniem ir zināms skaits skolotāju, un ir jāzina, ko tie var paveikt attiecībā pret šiem bērniem. Skolu ir jāierīko tā, ka nevis noliek kādu abstraktu ideālu, bet gan izstrādājot skolu no skolotāju un skolēnu kopuma, un tie nepastāv abstraktā veidā, bet gan kā pavisam konkrētas atsevišķas būtnes. Par to tātad ir runa. Un tad pilnībā nonāk pie nepieciešamības: veidot patiesu pedagoģiju, realitātei atbilstošu pedagoģiju balstoties cilvēka izziņā; katrā atsevišķajā detaļā nebūt teorētiskiem, bet gan katrā atsevišķajā detaļā būt praktiskiem.

Valdorfskolu-pedagoģija, kas pirmā ievada dzīvē antropozofisko pedagoģiju, tādēļ ir mākslinieciska audzināšanas prakse, un tā, pamatā ņemot, var runāt tikai par ieteikumiem, kā vienā vai otrā gadījumā rīkoties. Nav nekādas lielās intereses par

vispārējām teorijām, bet toties jo lielāka interese par impulsiem, kas var nākt no antropozofijas patiesai cilvēka izziņai, kam ir jāsakas tieši ar bērnu. Bet mūsu neaptēstā novērošana šodien taču izdzēs tieši to raksturīgo, kas ir vienam pēc otra sekojošajos dzīves vecumos. Tomēr ir jābūt, gribētos teikt, būt nedaudz inspirētam no tā, ko garazinātne šodien var pateikt par cilvēces vēsturisko tapšanu, ja grib attīstīt pareizo apjēgu, ar kādu būtu jātuvojas bērnam. Mūsdienās taču tik ārkārtīgi maz zina par cilvēku un cilvēci. Iedomājas, ka tādi, kādi mēs esam šodien, kad dzīvojam savu dzīvi, ka tā tā ir dzīvota kopš 14., 15., 16.gadsimta un ka īstenībā tāda tā ir bijusi vienmēr. Arī senos grieķus vai senos ēģiptiešus iztēlojas līdzīgus mūsdienu cilvēkiem. Un ja iet vēl tālākā pagātnē, tad vēsture izplūst, līdz uznirst tās būtnes, kas ir pa pusei pērtiķi, pa pusei cilvēki, tā kā to domā mūsdienu dabaszinātne. Bet iedziļināties lielajās atšķirībās, kādas pastāv starp vēsturiskajiem un pirmsvēsturiskajiem cilvēces periodiem, par to nav nekādas intereses.

Apskatīsim cilvēku, kāds viņš šodien stāv mūsu priekšā: bērns, iesākumā līdz zobu maiņai. Mēs redzam pavisam skaidri, ka fiziskā attīstība notiek paralēli garīgi dvēseliskajai attīstībai. Visam, kas parādās garīgi dvēseliski, ir precīzs atspulgs miesiskajā; abi izpaužas kopā, kopā parādās bērņā. Tad, kad bērnam ir pagājusi zobu maiņa, mēs redzam, kā dvēseliskais jau vairāk emancipējas no miesiskā. Mēs no vienas puses varēsim izsekot bērņā garīgi dvēselisko attīstību, no otras puses miesisko. Bet abas puses vēl nav stipri nošķirtas. Bet ja mēs tad ejam tālāk attīstībā līdz laikam no dzimumbrieduma līdz 21.dzīves gadam, tad šī nošķiršanās kļūst vēl spēcīgāka. Un kad mēs nonākam laikā, kad cilvēks sasniedz 27, 28 gadu vecumu, tad mūsdienās, tagadnes cilvēcē, vairs vispār nav saskatāms veids, kā ir saistīta garīgi dvēseliskā un fiziski miesiskā attīstība. Ko cilvēks tur dara, to no vienas puses redz garīgi dvēseliskajā, no otras puses fiziski miesiskajā; bet abās netiek ienesta nekāda kopsakarība. Cilvēks divdesmito gadu beigās ir pilnīgi garīgi dvēseliskajā emancipējies no fiziski miesiskā. Un tā tas tad turpinās līdz dzīves beigām.

Taču tā nav bijis vienmēr. Tā tikai iedomājas. Garazinātne, ja ar to nodarbojas antropozofiski, rāda mums skaidri un gaiši: tas, ko mēs šodien, mūsu tagadējā cilvēces attīstības stadijā, redzam, ka bērns savā garīgi dvēseliskajā ir pilnīgi atkarīgs no fiziski miesiskā un savukārt savā fiziski miesiskajā no garīgi dvēseliskā, tas senākos laikos - to tikai neņem vērā - turpinājās cilvēkiem līdz pat dziļam vecumam. Ja atgriežas ļoti tālā pagātnē, līdz laikiem, no kuriem ceļas uzskats, ka ir bijuši patriarhi, un jautā, kas tas bija par cilvēku, šis patriarhs?, tad ir jāsaka: cilvēks, kurš bija palicis vecs, viņš bija izmainījies savā miesiskumā, bet viņš līdz pat dziļam vecumam jutās tā, kā mūsdienās var justies tikai pavisam jauns cilvēks, viņš pat vecumā savu garīgi dvēselisko izjuta atkarīgu no sava fiziski miesiskā. - Mēs šodien ar savu fiziski miesisko vairs nejūtamies atkarīgi no tā, ko mēs domājam vai jūtam. Bet šādu atkarību reiz jūta senāko kultūru laikmetos; un arī jūta, kad bija sasniegts noteikts vecums, kā kauli kļūst cietāki, kā muskuļos ir tiem nepiederīgu vielu ieslēgumi, kad kļūst sklerotisks. Viņi sajuta dzīvības noārdīšanos. Un arī sajuta, ķermeniskajam atkāpjoties, kā garīgais - tieši ķermeniskā atkāpšanās dēļ - tieši kāpinās. Dvēsele atbrīvojas no ķermeniskuma, tā teica, kad ķermenis sāk noārdīties. Un pilnīgi brīva dvēsele ir patriarha vecumā, kad ķermenis, tā sacīt, tad jau pilnīgi ir noārdīšanās pārņemts; tad dvēseliski garīgais visvairāk izlaužas no ķermeniskā, tad tas vairs nav ieslēgts tajā. Tādēļ uz patriarhiem lūkojās ar tādu svētu bijību un godbijību un sacīja: ak, kā būs ar mani, kad es reiz būšu tik vecs? Tad zina, var izzināt, var izprast kaut ko tādu, ko tagad es vēl nevaru izzināt un izprast, jo mans ķermenis vēl veidojas. - Tad vēl varēja ieskatīties fiziski garīgajā, fiziski spirituālajā pasaules kārtībā. Tas bija senākajos laikos. Tad nāca laiki, kad šo atkarību starp miesisko un garīgi dvēselisko sajuta vēl tikai līdz apmēram 50 gadiem; vēl vēlākos

laikos vēl tikai līdz 40 gadiem. Un tad nāca grieķu laiks. Kas grieķu laikmetā ir īpaši vērtīgs, tas balstās tajā, ka grieķi vēl jūta garīgi dvēseliskā saskaņu ar fiziski miesisko. Grieķis vēl sajuta šo saskaņu līdz 30, 40 gadiem. Viņš vēl sajuta asinsritē, kas dvēselei rada vienotību ar fiziski miesisko. Tajā balstījās šī brīnumaini vienotā, šī visu teorētisko mākslinieciskajā un visu māksliniecisko vienlaikus gudrības pilnajā pārveidojošā grieķu māksla un kultūra. Tad tēlnieks strādāja tā, ka viņam nebija vajadzīgs modelis, bet gan viņš vēl jūta to savā organizācijā, kā roku vai kāju caurauž spēki, kas šo roku vai kāju formē. To mācījās, piemēram, svētku spēlēs, kurām mūsdienās, kad tās tiek atdarinātas, vairs nav ne mazākās nozīmes.

Ja ir šāda apjēga par cilvēces attīstību, tad arī zina, kas īstenībā ir norisinājies cilvēces attīstībā, un arī zina, ka šodien mums tāds paralēlisms starp fiziski miesisko un garīgi dvēselisko pastāv vēl tikai līdz apmēram 27., 28. dzīves gadam, ja attēlo pavisam precīzi; vairums cilvēku pamana šo paralēlismu vēl tikai līdz dzimumbriedumam. Un tad arī zina, kā cilvēkā, kurš attīstās, uzdīgst dievišķi garīgais. Un tad iegūst nepieciešamo godbijību par to, kā attīstīt to, kas parādās bērņā; tas ir, attīstīt to, kas mums tad jau ir dotais, un nevis attīstīt tos abstraktos ideālus, kurus kāds ir izdomājis.

Tā tiek norādīts uz tādu cilvēka izziņu, kas atsevišķajā ir individuāli dvēseliska. Un ja cauraužas ar šādiem vispārējiem, lieliem vēsturiskiem redzesviedokļiem, tad arī atsevišķiem audzināšanas uzdevumiem tuvojas atbilstošā veidā. Tad rodas jau pilnīgi cita dzīve, kad audzinātājs ieiet savā klasē; jo tad viņš ienes klasē pasauli, garīgi dvēseliski fizisku pasauli. Tad viņu aptver realitātei atbilstīgs, nevis teorētiski izdomāts pasaules uzskats. Tad viņu aptver pasaules izjūta. Un tad mēs varēsim piedzīvot to īpatnējo, ja lūkojamies uz to, kas tagad ir ticis ieskicēts, ka mēs dibinām pedagoģiju, kas pamazām un pakāpeniski kļūst par pretējo tam, kas vienā otrā raksturīgā jomā šodien ir pedagoģija. Viens otrs labs humorists taču bieži izvēlas tā saucamo skolmeistaru par objektu, kas labi var kalpot joku dzīšanai. Nu, ja skolmeistaram piemīt nepieciešamā humora izjūta, tad viņš arī var izteikt savas domas pret tiem, kas palaiž pasaulē šādu kariķētu tēlu. Bet par ko te ir runa, tas taču ir pavisam kas cits. Jo ja skolotājs, kā to dara šodienas teoretizējošā pedagoģija, tiek tā nostādīts skolā, ka viņš bērnu nemaz nevar iepazīt, bet viņam tomēr ar bērnu ir jānodarbojas - kā tad viņš vispār var kļūt citāds kā pasaulei atsvešināts! Šodienas skolu sistēmā nemaz citāds nevar kļūt kā atsvešināts pasaulei; cilvēks taču tiek pilnīgi izrauts no pasaules. Un tad notiek tas īpatnējais, ka šiem pasaulei atsvešinātajiem pedagogiem būtu jāattīsta cilvēki veiksmīgai dzīvei pasaulē.

Bet tagad iztēlosimies, ka tās lietas, par kurām šodien ir ticis runāts, kļūst par noskaņojumu, uzskatiem. Tad skolotājs stāv pretī bērniem tā, ka viņam katrā atsevišķajā bērņā atklājas vesela pasaule, un ne tikai cilvēciska, bet gan dievišķi garīga pasaule te uz Zemes. Un gribētos teikt: tik daudzveidīgā uzskatāmā veidā, cik bērnu viņš saņem audzināšanā, audzinātājam atklājas pasaule. - Caur katru bērnu viņš ielūkojas lielajā pasaulē. Viņa audzināšana kļūst par mākslu. Viņa audzināšanu nes apziņa: kas tiek darīts, tas tiek tieši darīts pasaules attīstībai. Šī pedagoģija, kas te ir domāta, arī mācošo paceļ audzināšanā, cilvēka attīstīšanā liela pasaules uzskata līmenī. Tad skolotājs kļūst par to, kas tagad arī var būt vadošs lielajos civilizācijas jautājumos. Un tad skolēns nekad nepāraug skolotāju, kā tas šodien tik bieži gadās. - Jo skolā mums vēl var būt arī sekojošais. Pieņemsim, ka skolotājam patiešām būtu jāaudzina pēc kāda ideāla, pēc kāda cilvēka tēla, ko viņš var nolikt sev priekšā. Iedomāsimies, ka viņam būtu klase ar 30 bērniem; to vidū liktenīgi sēdētu divi, kuri jau pēc savām dotībām ir daudz ģeniālāki nekā skolotājs pats. Ko tad viņam šādā gadījumā būtu jā dara? Viņam būtu jāgrib padarīt tos par savu audzināšanas ideālu; nekas cits jau nedrīkstētu notikt. Bet vai tas ir iespējams? Realitāte to nepieļauj, skolēni pāraug skolotāju.

Ja turpretī mēs mācām atbilstīgi realitātei, ja mēs esam kopēji tam, kas garīgi dvēseliski atklājas bērņā, tad mēs esam tādā pašā situācijā kā dārznieks attiecībā pret saviem augiem. Domājiet, ka dārznieks zina visus to augu noslēpumus, kurus viņš kopj? O nē, tiem ir vēl daudz vairāk noslēpumu, nekā zina dārznieks; bet viņš var šos augus kopt un varbūt vislabāk kopt arī tos, kurus viņš vēl nepazīst. Jo viņš zina praksi, viņam, tā sacīt, ir "garīgais ķēriens". Tā arī realitātei atbilstīgai audzināšanas mākslai būs iespējams, ja nu arī pats nav gluži ģēnijs, tomēr kā audzinātājam stāvēt pretī ģēņiem. Jo tad zina, ka nav jāved uz kaut kādu abstraktu ideālu, bet gan ka tur iekšā bērņā Dievs darbojas cilvēkā, darbojas caur miesiski fizisko. Ja ir šis noskaņojums, tad arī tiek ar to galā. Augošā, pāri audzināšanai izplūstošā mīlestība tiek ar to galā. Bet šim noskaņojumam ir jābūt, jāpastāv.

Ar to es šodien tikai gribēju kā apsveicinoties ar godājamajiem klausītājiem ieskicēt, kam vajadzētu būt šo lekciju saturam, kur runa vajadzētu būt par cilvēka izzīņas pedagoģisko vērtību un par pedagoģijas kulturālo vērtību.

## OTRĀ LEKCIJA

Arnheima, 1924.gada 18.jūlijs

Cilvēka dzīve garazinātniskā skatījumā. - Bērna fiziskā konstitūcija, garīgās individualitātes izpausme. Pedagoģa mīlestība no cilvēka izziņas.

Gēte: harmoniska, Šillers: iestrēgusi karmas izdzīvošana. Vēl viens piemērs (Ludwig Jacobovski): kavēkli pirmsdzimšanas impulsu izdzīvošanai. Okultās iezīmes Šillera "Malteser" un "Demetrius" uzmetumos, ar to saistītais naidīgums okultajās aprindās un Šillera nāves mistiskie apstākļi. Mīlestības uz bērnu modināšana caur garazinātniski padziļinātu cilvēka izziņu. Audzinātāja profesijas pārvēršanās priestera profesijā. Pirmā dzīves septiņgade: staigāšana, runāšana, domāšana. Staigātmācīšanās attiecības pret galvas attīstības fizisko aspektu, runātmācīšanās pret ritmiskās sistēmas attīstības dvēselisko aspektu. Bērna balss kā izpausme dvēseliski garīgajai iedabai, dotībām. Tā vietā, lai abstrakti spriestu par bērna dotībām, izprast fiziskās izpausmes kā individuāli garīgā tēlu. Palīdzība, kā veidot fizisko kā garīgā pamatu.

Par pedagoģijas mākslas apaugļošanu ar cilvēka izziņu es šajā kursā gribētu runāt vispirms, un tā es vēlētos šo lietu izveidot - vakar ievada lekcijā es to jau ieskicēju - ka vispirms es gribētu parādīt, kā antropozofija var kļūt praktiska patiesā cilvēka izziņā, ne tikai bērna izziņā, bet gan visa cilvēka izziņā; kā antropozofija tieši ar to, ka tā iepazīst visu cilvēku, tas ir visu cilvēka dzīvi no piedzimšanas līdz nāvei, ciktāl tā norisinās uz Zemes, kā tā tieši ar to var pareizajā veidā norādīt uz tām nepieciešamībām, kādas pastāv bērna audzināšanai un mācīšanai.

Ļoti viegli iedomājas, ka bērnu varot mācīt un audzināt, ja iesākumā novēro tikai to dzīvi, kas norisinās bērna vai jaunieša vecumā. Bet ar to nepietiek. Bet gan tieši tāpat kā augam, ja jūs dīglim kaut kā pievadāt kādu substanci, tā parādās tikai veidojoties ziediem vai augļiem, tāpat tas ir arī cilvēka dzīvē. Kas tiek iedēstīts cilvēka dzīvē visagrīnākajā bērnībā, kas tiek izcelts no bērna dzīves, tas reizēm parādās tikai vislielākajā dzīves vecumā; un tad bieži nezina, ja cilvēks piecdesmit gados saslimst ar kādu slimību, ka tās cēloņi ir nepareizā audzināšanā vai nepareizā mācīšanā 7, 8 gadu vecumā. Šodien taču rīkojas tā, ka studē bērnu - kaut arī ne tik ārējā veidā, kā tas tika pateikts vakar - lai atklātu, ko ap bērnu viņam palīdzoši darīt. Ar to nepietiek. Un tā es šodien gribētu radīt pamatus, lai norādītu uz to, kā garazinātniski var tikt novērota visa cilvēka dzīve.

Cilvēku vajadzētu novērot pēc viņa miesas, dvēseles un gara, to es teicu jau vakar. Un publiskajā lekcijā vakar es iezīmēju, kā tikai pirmais pārjutekliskais cilvēkā, augstākais cilvēks cilvēkā ir ilgstošais, kas iet no piedzimšanas līdz pat nāvei, kamēr ārējā fiziskā miesa nemitīgi tiek nomainīta. Tagad runa ir tieši par to, kā iepazīt šo cilvēka dzīvi arī tā, lai redzētu: uz Zemes norisinās tas, kas attīstās nākot no pirmszemes dzīves. Mūsos jau ir ne tikai tas dvēseliskais, kas ir sācies līdz ar piedzimšanu vai apaugļošanās mirkli, mēs nesam sevī pirmszemes dvēselisko, jā, mēs nesam sevī sen pagājušo Zemes dzīvju rezultātus. Tas viss darbojas un dzīvo, un aužas mūsos, un mums Zemes dzīves laikā ir jāsaprot tas, kas tad iet cauri nāves vārtiem un pēc nāves atkal dzīvos ārā garīgi dvēseliskajā pasaulē. Mums tātad ir jāapjēdz, kā Zemes, jutekliskajā dzīvē strādā pārjutekliskais. Jo tas arī ir te starp piedzimšanu un nāvi; tas tikai strādā slēpti miesiskajā, un miesisko nevar saprast, ja nesaprot miesiskajā darbojošos garīgo.

Iesāksim tagad ar to, ka studēsim konkrētos piemēros to, ko es tagad esmu ieskicējis: cilvēka iepazīšana, kā tā izriet no tā apskata veida, kā tas ir atspoguļots antropozofiskajā literatūrā, kā piemēram, manā grāmatā "Teozofija", "Slepenzinātnes skices" vai "Kā sasniegt augstāko pasaulu atziņas?". Iesāksim ar to, ko var iemantot patiesai, konkrētai cilvēka izziņai, ja pamatā liek to, ko tieši antropozofija ļauj izziņāt vispārīgi par cilvēku un pasauli. - Te es gribētu iesākt ar diviem piemēriem, kas arī te

katram būs labi zināmi. Es iesāku ar tiem tā iemesla dēļ, ka man šo divu personību studijas, ar ko es gribētu tagad sākt, daudzus gadus ilgi ir veidojušas pamatīgi ievadošu nodarbošanos. Es izvēlos divas ģeniālas personības; pēc tam mēs nolaidīsimies arī pie mazāk ģeniālām. No tā mēs redzēsim, kā antropozofija ne tikai abstrakti runā apkārt par vispārīgo, bet gan arī ir spējīga iedziļināties konkrētos cilvēkos un iepazīt viņus tā, ka cilvēka izziņa parādās kā kaut kas, kas tiešām ir sakņots praktiskajā dzīvē. Es izvēlos abus piemērus: *Gēte*, *Šillers*, un gribētu pa apkārteļu caur Gēti un Šilleru parādīt, kā garazinātnes ietekmē izriet cilvēka izziņa.

Apskatīsim vispirms Gēti un Šilleru ārēji, pēc viņu dzīves gaitas, bet virzīsimies uz visu personību. Gēte ienāk dzīvē īpatnējā veidā: viņš piedzima pavisam melns, tas ir, tumši zils. Tātad viņš iesākumā rādīja, ka ar savu garīgi dvēselisko viņam nācās ārkārtīgi grūti ienirt fiziski miesiskajā. Bet savukārt, kad Gēte reiz bija ienirsis, kad viņš šo nepieejamo fiziski miesisko materiālu bija pārņēmis, tad viņš arī bija pilnīgi tajā iekšā. Faktiski no vienas puses nevar iedomāties nevienu veselīgāku radījumu kā Gēti, kad viņš bija zēns. Gēte ir neticami veselīgs. Viņš ir tik veselīgs, ka audzinātājiem jau ir dažas grūtības ar viņu. Jo bērni, ar kuriem nav nekādu grūtību, kā likums nav tie paši veselīgākie vēlākajā vecumā. Turpretī bērni, kuri audzinātājiem ir nedaudz neērti, tie ir tie, kuri vēlāk dzīvē ir vairāk lietojamie, jo viņi ir enerģiskākas dabas. Tādēļ sapratīgam audzinātājam tas tīri labi patiks, ja bērni viņam nedaudz arī skatīsies uz pirkstiem. Un Gēte jau no visagrūnākās bērnības pilnībā bija ar noslieci skatīties saviem audzinātājiem uz pirkstiem, pat līdz burtiskai tā nozīmei: viņš klavierspēles laikā ievēroja spēlētāja pirkstus un tad nodēvēja vienu pirkstu par "īkstīti", otru par "rādīti", un tā tālāk. Bet viņš skatījās saviem audzinātājiem uz pirkstiem ne tikai ārišķīgā nozīmē, bet gan īstenībā jau kā zēns bija "gaišs", un tādēļ audzinātājiem ar viņu dažreiz bija pagrūti. Vēlāk Leipcigā viņš pārcieta smagu slimību. Bet attiecībā uz to ir jāsaka, ka tam bija vajadzīga krietna piepūle, varētu teikt arī visādas blēņas, lai to veselību, ko Gēte sevī nesa, tādā pakāpē pārvirzītu slimajā, kā tas toreiz tieši notika Leipcigā. Bet tad mēs atkal redzam, kā Gēte braši visu savu tālāko dzīvi ir veselīgs, bet ārkārtīgi jūtīgs cilvēks, kā viņš izjūt sevī visu atsevišķo, kas notiek, bet kā tas neiesniedzas ļoti dziļi organismā; viņš nenaslimst ar sirdi tūdaļ, tikko izjūt satricinošu notikumu, bet viņš izjūt šo satricinošo notikumu ar visu iedomājamo dvēseles asumu. Un tā visu savu dzīvi. Viņš dvēseliski cieš, bet šim neļaujot dvēseliskajām ciešanām tūdaļ novest sevi ārējā slimībā. Tas ir, viņa ārējā veselība ir ārkārtīgi spēcīga.

Tad tālāk, apskatot Gēti, ir vienkārši jāizaicina pielietot apskata veidu, kas tūdaļ garīgi neizplūst mistiskajā, jo vienmēr tikai saka: ak, tas nav svarīgi, uzmanīgi apskatīt ārējo fizisko veidojumu; tas ir pārāk piezemēti, jāskatās uz garīgo! - Bet gan tik veselīgam cilvēkam kā Gētem garīgais un fiziskais ir vienoti; garīgais darbojas caur fizisko. Un tikai tas var izziņāt šādu personību, kurš ir spējīgs saskatīt garīgo cauri fiziskā veidojumam.

Gētem bija liels tā saucamais sēdaugums. Kad viņš sēdēja, tad likās ļoti liels; kad stāvēja, tad bija redzams, ka kājas viņam bija īsas. Tas ir kaut kas īpatnējs, kas tam, kurš māk novērot cilvēkus pēc viņu īpatnībām, ir īpaši svarīgi. Kāpēc Gētem bija īsas kājas? Īsas kājas nosaka īpašu gaitu; viņš gāja ar īsiem soļiem, kas, jo ķermeņa augšdaļa bija smaga - viņš bija smags un garš - toties tika sperti stingri uz zemes. Mums to ir jāievēro, lai mēs kā audzinātāji to varētu labi studēt bērnos. - Ko tas nozīmē, ka kādam cilvēkam ir īsas kājas un ļoti liela ķermeņa augšdaļa? Tas nozīmē: mums šāda cilvēka ārējā izpausmē ir dots, ka viņš to, ko ir izdzīvojis kādā iepriekšējā Zemes dzīvē, var karmiski harmoniskā veidā izpaust tagadējā Zemes dzīvē, tas ir, tajā, par ko runā.

Gēte arī šajā ziņā bija ārkārtīgi harmonisks, ka viņš visu, kas bija ietverts viņa karmā, spēja izveidot līdz pat dziļam vecumam. Viņš sasniedza tādu vecumu, jo visu,



kas viņā bija karmiski ielikts, tiešām spēja iznest ārā. Ar Gēti bija tā, ka, kad viņš miesu bija pametis, tad tieši šī miesa vēl bija tik brīnumskaista, ka visi viņu apbrīvoja pat pēc nāves, par viņu radās iespaids: tur īstenībā ir izdzīvojis viss, kas karmiski bija noteikts; tur īstenībā nekas nav palicis, un Gētem ir jāsāk no jauna, kad viņš atkal parādīsies Zemes dzīvē, pavisam jaunos apstākļos. Tas viss izpaužas tieši tā veidotā ķermenī, kāds tas bija Gētem. Jo tas, kas cilvēkam ir dots no kādas iepriekšējās Zemes dzīves, tas iesākumā parādās kā cēlonis galvas veidojumā. Gētem jau no jaunības bija šī brīnumaini skaistā Apollona galva, kas ķermeniskumā lēja iekšā tikai harmoniskos spēkus. Bet viņam bija arī šis rumpja smaguma iespaidotais ķermenis ar paīsum kājām, tā ka viņam savukārt bija šī gaita, kas varēja izpausties visā viņa dzīves gaitā. Šis cilvēks viss bija karmisks priekšnosacījums un karmisks piepildījums brīnišķīgi harmoniskajā. To izsaka visas atsevišķās detaļas, kas ir sastopamas Gētes dzīvē.

Šādam cilvēkam, kurš ir tik harmoniski iekļāvies dzīvē un kļūst tik vecs, Zemes dzīves vidus daļai ir jāuzrāda pavisam īpaši izcilus pārdzīvojumus. Gēte piedzima 1749.gadā, mira 1832.gadā; tātad viņš sasniedza 83 gadu vecumu. Viņa dzīves vidus tātad ir apmēram 41.gads, tas ir, ap 1790.gadu. Ja jūs tagad apskatāt laiku no 1790. līdz 1800.gadam, tad tas ir visvidējākais gadu desmits, ko Gēte ir piedzīvojis. Šajā gadu desmitā, pirms 1800.gada, Gētem patiešām ir bijuši svarīgākie dzīves notikumi. Pirms tam viņš svarīgajos dzīves- un zinātniskajos uzskatos nevarēja nonākt līdz kaut kādam noslēgumam. "Augu metamorfoze" tiek publicēta tikai 1790.gadā; viss, kas ir ar to saistīts, pieslēdzas tam šajā gadu desmitā, no 1790. līdz 1800.gadam. 1790.gadā Gēte ar savu "Faustu" bija tik maz ticis uz priekšu, ka izdeva to kā fragmentu; viņš vispār neticēja, ka kādreiz to pabeigs. Šajā gadu desmitā Šillera draudzības ietekmē viņam radās drosmīgā ideja šo "Faustu" turpināt. Te rodas lielās ainas, kā prologs debesīs un tā tālāk. - Tātad mums viņā ir darīšana ar ārkārtīgi harmonisku dzīvi, un ar dzīvi, kas norit mierā, ko nekas neiztraucē no iekšienes, bet gan kas brīvi un jēgpilni var nodoties ārpusaulei.

Apskatīsim turpretī Šillera dzīvi. Šillers jau no paša sākuma tiek ielikts dzīves kopsakarībā, kas rāda nemitīgu disharmoniju starp viņa dvēseliski garīgo un viņa ķermeniski fizisko. Šilleram itin nemaz nav tā harmoniskā galvas veidojuma kā Gētem. Īstenībā viņš ir neglīts, tikai apgaroti neglīts, bet īstenībā tomēr neglīts. Bet viņa fizionomijā ir arī spēcīga, personīgi spēkpilna nostāja, kas it īpaši izpaužas deguna veidojumā. Šilleram nav liela sēdauguma, bet gan garas kājas. Turpretī viss, kas atrodas starp galvu un locekļiem, kur atrodas cirkulācijas un elpošanas cēloņi, viņā patiešām ir slimis, no paša sākuma nožēlojami izveidots, un viņš visu savu dzīvi cieš no krampjiem, iesākumā ar lielākiem pārtraukumiem, bet tad gandrīz bez pārtraukuma. Šie krampji vēlāk kļūst tik spēcīgi, ka viņš nevar tikt ielūgts uz kādu ēdienreizi, bet gan, piemēram, kad viņš reiz ir ieradies Berlīnē, pieprasa, ka viņu ir jāielūdz uz visu dienu, lai viņš varot izmeklēt sev laiku, kad būšot brīvs no krampjiem. Tas viss ceļas no nepietiekami izveidotas cirkulācijas- un elpošanas jomas.

Te rodas jautājums: kas karmiski parādās no agrākajām Zemes dzīvēm cilvēkā, kuram šādā veidā ir jācieš no krampjiem? - Krampji, kad tie iejaucas cilvēka dzīvē, ir ārkārtīgi spēcīgi norādoši uz cilvēka karmu. Ja no garazinātniska viedokļa nopietnos, atbildīgos zinātniskos izmeklējumos pēta krampju parādības, tad vienmēr atklāj, ka cilvēkā vienmēr ir īpaša karma, agrāko Zemes dzīvu darbu, domu un jūtu rezultāti. Tagad cilvēks stāv mūsu priekšā tagadējā dzīvē. Var notikt divējādas lietas. Vai nu viss norisinās tik harmoniski kā Gētem, ka var teikt: te nu ir karma, te parādās dienas gaismā viss, kas ir karmisks rezultāts. - Bet var iestāties arī otrais, cilvēks īpašu apstākļu dēļ, kas viņam izriet nolaižoties no garīgās pasaules fiziskajā, nonākt situācijā, ka viņš to, kas karmiski viņu spiež, ne vienmēr var pilnībā izdzīvot. Cilvēks nāk lejā no garīgās

pasaulē ar noteiktiem karmiskiem priekšnosacījumiem; viņš tos nes sevī. Pieņemsim, ka moments A būtu kādam cilvēkam tā vieta, kur viņam noteiktā

## 29.lpp.

savas dzīves laika momentā kaut kā būtu jāīsteno savu karmu; bet kaut kādu iemeslu dēļ tas nav iespējams. Tad viņš, tā sacīt, atliek savas karmas īstenošanu, un ir jāpaiet kādam laikam, kad karma ir atlikta; tad viņam to ir jāpārbīda uz nākamo Zemes dzīvi. Tad tas iet tā tālāk. Atkal pienāk kāds moments B, kad viņam būtu jāīsteno kaut ko no savas karmas; bet viņam to atkal ir jāatliek, atkal kaut ko no savas karmas ir jāpārbīda uz nākamo Zemes dzīvi. Vienmēr, kad ir nepieciešams tā atlikt savu karmu, dzīvē rodas krampjveidīgas izpausmes. Kaut ko, ko cilvēks sevī nes, viņš nevar savā dzīvē īsti izveidot. - Tieši tas ir raksturīgais garazinātnei, ka tā neplivinās apkārt fantāzijās, neplāpā tikai vispārīgo, ka cilvēkam esot četras būtības daļas: fiziskā miesa, ēteriskais ķermenis, astrālais ķermenis un Es, bet gan tā iedziļinās reālajā dzīvē un var norādīt fiziskajā dzīvē uz to, kur ir patiesie garīgie cēloņi kādām ārējām izpausmēm, tā ka tā zina, kā cilvēks izpaužas savā ārējā dzīvē. Tas ir tas, ko patiesai garazinātnei tieši ir jāvar.

Man tagad radās jautājums: kā karma darbojas šādā dzīvē, kāda tā ir Šilleram, kā visas dzīves veidotāja, kad nosacījumi ir tieši tādi, kā viņam, ka karma netiek ārā, ka viņam nemitīgi ir jāpiepūlas, lai sasniegtu to, ko viņš grib sasniegt? Gētem, pamatā ņemot, ir viegli piepildīt savus lielos darbus; jo tie ir viņa karmas rezultāti. Šilleram vienmēr ir grūti paveikt savus lielos darbus; viņam ir jāsaucējas pret karmu, un veids, kā viņš uzbrūk karmai, atkal izdzīvos tikai nākamajā Zemes dzīvē. Tad man kādu dienu bija jāuzdod sev jautājumu: kā tieši šāda dzīve, kāda bija Šilleram, ir saistīta ar vispārējiem dzīves nosacījumiem? – Ja pie šāda jautājuma atbildēšanas ķeras vieglprātīgi, tad arī ar garazinātniskiem pētījumiem nekas īpašs neatklājas; te nedrīkst neko sagudrot, ir jānovēro. Bet ja tūdaļ ķeras klāt pirmajam novērošanas objektam, tad kaut kā netrāpa mērķī. Tādēļ es uzdevu sev šo jautājumu sekojošā veidā: kā norisinās dzīve, ja pastāv šķēršļi karmai vai citiem pirmszemes nosacījumiem?

Tad es studēju cilvēkus attiecībā uz to, kā kaut kas tāds īstenojas, un tam es tagad gribētu minēt vienu piemēru. Es varētu minēt daudzus tādus piemērus, bet gribētu tagad izvēlēties vienu, kuru es varu aprakstīt pavisam precīzi. Man bija kāds paziņa, personība, kuru es pazinu ļoti labi viņa tagadējā Zemes dzīvē. Es varēju konstatēt, ka viņa dzīvē nepastāvēja šķēršļi attiecībā uz karmas izdzīvošanu, bet gan attiecībā uz to, kas norisinās esamībā starp nāvi un jaunu piedzimšanu, tātad kas šai personībai ir norisinājies pārjutekliskajā dzīvē starp iepriekšējo zemes dzīvi un tagadējo, kurā es varēju viņu iepazīt. Tātad šajā gadījumā nebija tā kā Šilleram šķēršļi karmas izdzīvošanai, bet gan bija šķēršļi tam, lai pareizi, īsti ienestu ķermenī to, ko viņš bija izdzīvojis starp nāvi un jaunu piedzimšanu, tas ir, pārjutekliskajā pasaulē. Šajā cilvēkā bija redzams, ka viņš ir izdzīvojis nozīmīgas lietas starp nāvi un jaunu piedzimšanu, bet viņš nespēj to izdabūt ārā no sevis. Viņš bija iekļāvies karmiskās cilvēku kopsakarībās, bija iekļāvies laikmetā, kur nevar izpausties tas, ko viņš starp nāvi un apaugļošanu, tā sacīt, bija uzkrājis kā iekšēju dvēseliskumu. Un kā izpaudās fiziskās blakusparādības šai nevarēšanai izpaust uz āru cilvēkā esošo pārjuteklisko? Tās izpaudās tajā, ka šī personība stostījās, ka viņam bija valodas traucējumi. Ja tagad iet tālāk un izpēta

valodas traucējumu dvēseliski organiskos cēloņus, tad vienmēr atklāj, ka pastāv kāds šķērslis, kas kavē starp nāvi un jaunu piedzimšanu pārdzīvotā pārjutekliskā nonešanu lejā fiziskajā pasaulē caur ķermeniskumu. Tad ir jājautā: kā tas ir šādi personībai, kam tāpat ir ļoti daudz sevī, protams arī no iepriekšējās karmas, bet – uzkrāts tas ir ticis esamībā starp nāvi un jaunu piedzimšanu – kas nevar uzkrāto nonest lejā un kam šī nevarēšana-nonest lejā izpaužas kā stostīšanās? Kādas lietas dzīvē ir saistītas ar šādu personību?

Varētu vienmēr atkal teikt: šajā vīrā ir daudz dažādu lielu lietu, ko viņš ir iemantojis pirmszemes dzīvē, bet viņš nevar to nonest lejā. – Viņš varēja labi nonest lejā to, ko var izpaust fiziskās miesas veidojumā līdz zobu maiņai, varēja pat ārkārtīgi labi izpaust to, ko izveido no zobu maiņas līdz dzimumbriedumam; viņš tad kļuva par teicamu literāri māksliniecisku personību, izveidojot to, ko var izveidot starp dzimumbriedumu un 30.dzīves gadu. Bet tagad tam, kurš spēj iemantot patiesu cilvēka izziņu, nāca lielās raizes: kas tagad notiks ar šo personību, kad viņš nonāk trīsdesmitajos gados un kad klāt saprāta jeb rakstura dvēselei ir arvien vairāk un vairāk jāveido apziņas dvēseli? Kam ir zināšanas šajā virzienā, to šādā gadījumā pārņem vislielākās raizes, jo nevar iedomāties, ka apziņas dvēsele, kuras izveidošanai visam, kas nāk, ceļas no galvas, ir jābūt pilnībā nevainojamam, varētu pilnīgi iznākt ārā. Jo tas, ka šai personībai galvā nebija gluži viss tieši nevainojamā kārtībā, tas izpaudās ar stostīšanos. Un šis vīrs ārēji, izņemot stostīšanos, bija vesels kā rutks. Bet ka bez stostīšanās galvā viss nebija nevainojami saskaņā, tas izpaudās tajā, ka bez stostīšanās viņš arī šķielēja – atkal pazīme tam, ka ne visu, kas ir uzņemts starp nāvi un jaunu piedzimšanu, tagadējā zemes dzīvē izdodas izpaust. – Kādu dienu nu šis vīrs atnāca pie manis un teica: es esmu nolēmis ļaut man operēt manu šķielēšanu. – Man nebija tiesību teikt neko citu, kā: es to nedarītu, ja būtu tavā vietā. – Es darīju visu, lai viņu atrunātu. Tik precīzi kā šodien, es tolaik vēl nespēju ieskatīties visos apstākļos; jo tas, ko es tagad stāstu, notika pirms vairāk nekā 20 gadiem. Bet man bija lielas raizes attiecībā uz šo operāciju. Nu, viņš tomēr ļāva sevi operēt, nesekojojot manam padomam. Un raugi, drīz pēc operācijas, kas pati par sevi, kā šādām operācijām tas ļoti bieži ir, noritēja ārkārtīgi veiksmīgi, viņš atnāca pie mani pilns prieka un teica: tagad es vairs nešķielēšu! – Nedaudz iedomīgs jau arī viņš bija, kā jau dažāda laba nozīmīga personība. Bet man par to bija lielas raizes. Un tikai pēc dažām dienām šis vīrs nomira, tikko sasniedzis 30 gadu vecumu. Ārsti diagnosticēja tīfu, bet tas nebija nekāds tīfs, bet gan viņš nomira no smadzeņu apvalka iekaisuma.

Garapētniekam, kad viņš apskata šādu dzīvi, protams nav jāpaliek bezsirdīgam; tieši pretēji, cilvēciskā līdzjūtība tiek vēl vairāk padziļināta. Bet vienlaikus arī izprot dzīvi pēc tās lielajām kopsakarībām. Izprot, kā tas, kas no garīgi pārdzīvotā starp nāvi un jaunu piedzimšanu tagadējā dzīvē netiekot lejā, izpaužas ķermeniskos trūkumos. Ja nu tad pareizajā veidā, kā šinī gadījumā tas nevarēja notikt, neiejaucas audzināšana, tad, dabiski, noteiktam dzīves punktam nemaz nevar tikt pāri. Bet neiedomājaties, ka es apgalvotu: katram, kurš šķielē, 30 gadu vecumā ir jāmirst – negatīvas instances nekad nav domātas, karmiski savukārt var iestāties kaut kas, kas attiecīgajam cilvēkam ļauj dzīvot līdz vislielākajam vecumam. Bet te bija tā, ka līdz ar galvas nodarbināšanu šī īpatnējā organizācija, kas izpaudās kā šķielēšana un stostīšanās, radīja raizes: kā šāda organizācija lai tiek pāri 35.dzīves gadam? – Un tagad ir laiks, kad ir jāatskatās uz cilvēka karmu, un tur jūs tūdaļ redzēsiet, ka nav nekādas nepieciešamības katram, kurš šķielē 30 gadu vecumā mirt. Jo, ja mums ir cilvēks, kurš pirmszemes dzīvē ir tā sagatavojies, ka ir ļoti daudz apguvis starp nāvi un jaunu piedzimšanu, bet sagatavoto nevar nonest lejā fiziskajā dzīvē, un ja mēs apskatām viņa karmu kopumā, tad atklājam, ka attiecīgā personība pēc 35 gadu vecuma ļoti labi varētu turpināt dzīvot, bet tad bez

visiem citiem nosacījumiem viņam būtu jānes sevī impulss, ka jānonāk līdz spirituālam dzīves un pasaules uzskatam. Jo šis cilvēks kā reti kurš bija ar dotībām uz spirituālo; bet tomēr, tā kā spēcīgie garīgie impulsi, kas bija no agrākajām zemes dzīvēm, tomēr bija vienpusīgi, viņš nespēja līdz spirituālajam nonākt.

Jūs varat būt droši, ka es varu runāt par šādu lietu. Mūs ar šo cilvēku saistīja cieša draudzība, un tādēļ es zināju, kāds bezdibenis bija starp manu pašu un viņējo pasaules uzskatu. Ar viņu varēja ļoti labi saprasties intelektuāli, varēja saprasties arī pēc raksturiem; bet viņam nevarēja iestāstīt neko, kas ir spirituāls. Un tā kā viņam 35 gadu vecumā būtu nācies pāriet uz spirituālu dzīvi, ja tam, kas bija dots līdz 35.gadam, būtu jāklūst iespējamam uz zemes, bet viņš pie spirituālas dzīves nenonāca, tad viņš nomira. Tātad var mierīgi šķielēt un stostīties un tomēr turpināt dzīvot, ja tātad spēj dzīvot kā parasts zemes cilvēks. Nedrīkst izbīties no lietām, kurām nu reiz ir jātiek pateiktām, ja negrib izplūst frāzēs, bet gan grib attēlot realitātes. Bet no šī piemēra jūs varat redzēt, kā garīgi izkopts skats ļauj ieskatīties cilvēka dzīvē.

Un tagad atgriezīsimies pie Šillera. Ja mēs apskatām Šillera dzīvi, tad pirmām kārtām ieliekam šajā dzīvē divas parādības, kas ir pavisam īpatnējas. Ir kāda Šillera nepabeigta, tikai uzņemta drāma "Malteser". No koncepcijas, uzmetuma ir redzams: ja Šillers gribētu šo "Malteser" pabeigt līdz galam, tad viņš šo drāmu varētu uzrakstīt tikai kā iesvētītais, iniciētais. Citādi tas nebūtu bijis iespējams. Viņš, vismaz līdz zināmai pakāpei, nesa sevī nosacījumus iniciācijai. Bet ko viņš tā sevī nesa, tas viņa pārējās karmas dēļ, nevarēja izpausties; viņu pārņēma krampji, arī dvēseliski krampji. Jo "Malteser" uzmetumā jau ir redzams šis krampjainums: lieli, vareni teikumi, kas visur netiek līdz noslēgumam. Tur netiek arī tas, kas viņā ir. – Ir interesanti, ka arī Gētem mēs atrodam šādus uzmetumus; bet visur ir redzams, kur Gēte kaut ko ir atstājis nepabeigtu, viņš ir ļāvies kūtrumam, viņš varētu gan tikt tālāk. Tikai lielā vecumā, kad nedaudz jau sāka izpausties skleroze, viņš to vairs nevarēja. Bet ar Šillera mums ir cita aina: ir dzelzaina griba, kad viņš iesāk "Malteser", tikt uz priekšu; bet viņš nevar. Viņš tiek tikai līdz paviršam uzmetumam. Jo "Malteser", skatoties īstenībā, taču satur to, kas kopš krusta karagājieniem ir saglabājies kā dažāda veida okultisms, mistika un iniciācijas zinātne. Un pie šādas drāmas, kuras pabeigšanai patiešām būtu bijis nepieciešams nest sevī iniciācijas pārdzīvojumus, ķeras Šillers. Tas patiesi ir liktenis, kas atstāj ārkārtīgi dziļu iespaidu uz to, kurš izprot šo lietu, un ļauj ieskatīties visā šī cilvēka būtībā. Un kopš kļūva zināms, ka Šilleram ir padomā kaut kas tāds kā "Malteser", kopš tā laika viņa pretinieku skaits Vācijā ārkārtīgi pavairojās. No viņa baidījās. Baidījās, ka viņš savās drāmās varētu nodot dažādus okultos noslēpumus.

Otra parādība, par kuru es gribu runāt, ir sekojoša. "Malteser" viņam neizdodas pabeigt, viņš netiek ar to galā. Viņš ļauj paiet laikam, dzejo dažādas lietas, kas, protams, ir apbrīnojamas, bet kuras var apbrīnot arī mietpilsoņi. "Malteser", ja viņš būtu varējis to realizēt, būtu kļuvis cilvēkiem par visaugstāko garīgo pacēlumu! Viņam nākas to atstāt nepabeigtu. Pēc kāda laika viņā atkal parādās tas, kas ir devis impulsu vēlākajam. Par "Malteser" viņš nevar atkal domāt. Bet viņš sāk dzejot savu "Demetrius": īpatnēja liktenīga problēma viltus Demetriusam, kurš nostājies cita vietā. Visiem liktenīgajiem konfliktiem, kas tur iestājas, nākot it kā no slēptiem cēloņiem, ar visām cilvēciskajām emocijām, tam visam bija jānonāk šajā drāmā, kad tā būtu pabeigta. Šillers raksta to gandrīz drudzainā veidā. Viņš kļūst pazīstams – un cilvēkiem rodas vēl lielākas bailes no tā, ka tagad dienas gaismā varētu parādīties lietas, par kurām daudzi būtu ieinteresēti, lai tās vēl kādu laiku paliktu cilvēcei slēptas.

Un tagad Šillera dzīvē parādās lietas, kuras tas, kurš šādas lietas saprot, nevar uzskatīt tikai arī par slimīgi normālajā pamatotām. Šilleram parādās īpatnēja slimības aina. Iestājas varenais – varens nevis lieluma nozīmē, bet gan satricinošā nozīmē:

Šillers kļūst slims ar savu “Demetrius”; viņš savā slimības gultā nemitīgi norunā gandrīz visu “Demetrius” drudzī ar augstu temperatūru. Šillerā darbojas kaut kas kā sveša vara, kura izpaužas caur ķermeni. Pats par sevi saprotams, ka nevienu nav jāapsūdz. Bet citādi nevar – neskatoties uz visu, kas šajā virzienā ir ticis uzrakstīts – kā ka no slimības ainas rodas priekšstats, ka tur kaut kādā, kaut arī okultā veidā ir ticis palīdzēts Šillera ātrajai nāvei! Un ka cilvēkiem varētu būt kāda nojausma, ka tur ir ticis palīdzēts, tas seko no tā, kā Gēte, kurš neko nevarēja darīt, bet šo to nojauta, pēdējās dienās nemaz neuzdrošinājās izpaust tiešu personisko līdzjūtību – arī ne pēc nāves – kādu pēc Šillera nāves viņš patiešām sajuta savā sirdī. Viņš neuzdrošinājās iet līdz tam, ko viņš sevī nesa.

Ar to es tikai gribu ieskicēt, kā Šillers tam, kurš spēj saprast šādas lietas, pilnīgi nešaubīgi bija predestinēts tam, lai radītu no sevis augstākās spirituālās lietas, bet kā iekšēju un ārēju cēloņu dēļ, karmiski iekšēji un karmiski ārēji šī lieta ir tikusi atgrūsta atpakaļ. Es drīkstu teikt, ka garapētniekam nekas nerada lielāku interesi, kā uzstādīt sev apmēram sekojošu problēmu: studēt, ko Šillers ir paveicis savas dzīves pēdējos desmit gados, sākot ar “Estētiskajām vēstulēm”, un tad izsekot, kā šī dzīve tad ir norisinājusies pēc nāves. Tur, ja iedziļinās Šillera dvēselē pēc nāves, pārpilnībā nāk garīgās inspirācijas no garīgās pasaules. Tur mums ir pamatojums, kāpēc Šilleram bija jāmirst četrdesmito gadu vidū. Viņš vienkārši nevarēja, kā tas parādījās viņa krampjos un visā veidojumā, arī nejauki formētajā galvas organizācijā, viņš ar savu dvēseliski garīgo, kas bija dziļi iekļauts spirituālajā esamībā, netika iekšā savā ķermeniskumā.

Ja mēs turam sev priekšā šādas lietas, tad tomēr ir jāsaka: cilvēka dzīves apskats tiek padziļināts, ja izmanto to, ko var dot antropozofija. – Tad mācās ieskatīties cilvēka dzīvē. Es negribēju neko citu, kā ar šiem piemēriem, kurus es sniedzu, parādīt, kā caur antropozofiju mācās apskatīt cilvēka dzīvi. Bet tagad ņemiet visu šo lietu kopumā. Vai nevarētu iedziļināties savā dvēselē attiecībā uz visu, kas ir cilvēcisks, tādējādi, ka vienkārši šādā veidā ieskatās atsevišķu cilvēku dzīvēs? Ja cilvēks kādā noteiktā savas dzīves momentā var teikt: tā tas bija ar Šilleru, tā ar Gēti, tā tas bija ar kādu cilvēku, kurš ir pāragri nomiris, kā es jums to minēju – jā, vai tas nevarētu cilvēka dvēselē iedarboties tādējādi, ka var iemācīties apskatīt padziļināti arī katru bērnu? Ka katra cilvēka dzīve kļūst par svētu mīklu? Vai tad tā nemācās ar daudz lielāku, daudz intīmāku uzmanību palūkoties uz katru cilvēka dzīvi un cilvēka būtību? Un vai tieši ar to, kā šādā veidā ieraksta sev dvēselē cilvēka izziņu, padziļināt sevī mīlestību pret cilvēkiem? Un vai tad ar šo cilvēkmīlestību, kas padziļinās apskatot cilvēkus, sirsnīgi, dziļi apskatot cilvēkus, izdzīvojot līdzīgi iekšēji svētajai cilvēka dvēseles mīklai, nevar ķerties pie kāda audzināšanas uzdevuma, ja dzīve ir kļuvusi tik svēta? Vai tieši ar to audzinātāja profesija nebūtu pārveidojama nevis par frāžainu, mistiski sapņainu, bet gan pilnīgi patiesi par priesteru profesiju, kas te ir, kad dievišķā žēlsirdība cilvēku sūta lejā zemes dzīvē?

Šādu sajūtu attīstīšana ir galvenais! Būtiskākais antropozofijā jau nav tas, ka tā teorētiski māca: cilvēks sastāv no fiziskās miesas, ētermiesas, astrālmiesas un Es, pastāv karma, pastāv atkārtotas zemes dzīves un tā tālāk. Var jau būt ļoti gudrs, var to visu zināt; taču antropozofs vārda patiesajā nozīmē nav ar to, ka zina šīs lietas parastā veidā, līdzīgi kā kādas pavārgrāmatas saturu. Izšķirošais ir tas, lai ar antropozofisko pasaules uzskatu tiktu apjēgta un padziļināta cilvēka dvēseles dzīve un ka tad mācās darboties no šādi aptvertas un padziļinātas dvēseles dzīves.

Tādēļ pirmais uzdevums, kas pedagoģijā var tikt piepildīts uz antropozofijas pamata, var būt tas, ka vispirms tiek strādāts tajā virzienā, lai skolotāji, audzinātāji dziļākajā nozīmē kļūtu par cilvēka izzinātājiem, un lai viņi, kad ir uzņēmuši sevī šo patieso cilvēka novērošanas noskaņojumu, tuvotos bērnam ar mīlestību, kas seko no šī

noskaņojuma. Tādēļ pirmais, ar ko semināra kursā sastopas antropozofiskā nozīmē strādājoši audzinātāji, nav tas, ka tiktu teikts, ka tev to ir jādara tā vai tā, ka tev būtu jāizmanto viens vai otrs pedagoģiskais paņēmiens, bet gan pirmais ir pedagoģiskā noskaņojuma modināšana caur cilvēka izziņu. Ja šis pedagoģiskais noskaņojums caur cilvēka izziņu ir attīstīts līdz patiesai pedagoģiskai mīlestībai, līdz patiesas pedagoģiskās mīlestības pamodināšanai, tad var teikt, ka skolotājs ir nobriedis, gatavs audzināt un mācīt. Pirmais, par ko šeit ir runa cilvēka izziņā pamatotā pedagoģijā, kāda piemēram ir valdorfskolu pedagoģija, tas nav dot kādus noteikumus, ka audzināt vajadzētu tā vai tā, bet gan pirmais ir vadīt semināra kursus tā, lai tiktu atrastas skolotāju sirdis, lai šīs sirdis padziļinātu tiktāl, lai no tām izaugtu mīlestība uz bērnu. Dabiski, ka katrs iedomājas, ka to kāds var nodiktēt. Bet šāda nodiktēta cilvēkmīlestība neko nevar paveikt; tai varētu būt daudz labas gribas, bet tā nevar neko paveikt. Kaut ko paveikt var tikai tāda cilvēkmīlestība, kas var izcelties no padziļinātas novērošanas atsevišķā gadījumā.

Ja sevī nes to, ka audzināšanas sistēmu būtu jāveido uz cilvēka izziņas pamatiem – vai tas būtu tādējādi, ka to zina caur patiesu garazinātņi, vai arī tas būtu instinktīvi, kā arī to var zināt – tad bērns tiks uzlūkots tā, ka tiek jautāts: kas bērņā galvenokārt attīstās līdz zobu maiņai? – Jo līdz zobu maiņai bērns ir pavisam cita būtne nekā vēlāk, ja iedziļinās cilvēka intīmākajās īpašībās. Cilvēks līdz ar zobu maiņu pārdzīvo varenu iekšēju pārveidošanos, tad atkal varenu iekšējo pārveidošanos līdz ar dzimumbriedumu. Apdomājiet, ko nozīmē zobu maiņa cilvēkam, kurš attīstās. Zobu maiņa kā tāda jau ir tikai ārēja zīme dziļām pārmaiņām, kas norisinās visā cilvēka būtībā, bet pārmaiņām, kas norisinās tikai vienu reizi, tad tikai vienu reizi dabū otros zobus, tos neiegūst katrus 7 gadus. Līdz ar zobu maiņu tad zobu veidošanās ir noslēgusies. Tad šie zobi paliek uz visu dzīvi, augstākais tos var likt sablombēt vai aizstāt ar mākslīgajiem zobiem, bet vairs nekad tos nedabū nākošus no organisma. Kāpēc tas tā ir? Tas ir tādēļ, ka tieši līdz ar zobu maiņu galvas organizācija sasniedz zināmu noslēgumu. Ja to izprot, ja katrā atsevišķajā gadījumā jautā: kas tad tur īstenībā līdz ar zobu maiņu sasniedz savu noslēgumu? – tad, tieši no tā sākot, nonāk pie tā, ka visu cilvēcisko organizāciju ir jāuztver pēc miesas, dvēseles un gara. Un ja ar tādu mīlestībā padziļinātu skatu, ko iegūst ar šādu cilvēka izziņu, kā es to esmu attēlojis, novēro bērnu līdz zobu maiņai, tad ir redzams: šis bērns līdz zobu maiņai izveido staigāšanu, izveido runāšanu un tālāk arī domāšanu. Tās ir tās trīs spējas, kas līdz zobu maiņai tiek izveidotas kā galvenās.

Staigāšana jau nav tikai mācēt staigāt, ko iemācās līdz ar staigāšanu, jo tā ir tikai viena atsevišķa parādība, bet gan tā ir līdzsvara-atrašana ar pasauli; staigāšana pati pie tam ir tikai virspusējākā izpausme. Pirms tam ir ārpus šī līdzsvara, tagad mācās iestāties šajā līdzsvarā pasaulē. No kā tas nāk? Tas nāk no tā, ka cilvēks piedzimst ar galvu, kas pieprasa pavisam noteiktu līdzsvara stāvokli. Šis cilvēka galvas noslēpums spēcīgi parādās jau fiziskajā. Padomājiet par to, ka cilvēka galvas smadzenes caurmērā ir 1200 līdz 1500 gramus smagas. Bet ja šāds svars spiestu uz smalkajiem asinsvadiem, kuri ir pie smadzeņu bāzes, tad tas tos tūdaļ saspiegtu. Ka tie netiek saspiesti, tas nāk no tā, ka šīs smagās smadzenes patiesībā peld smadzeņu šķidrumā, kas piepilda mūsu galvu. Jūs taču atcerēsieties no fizikas mācībām, ka kāds ķermenis, ja tas peld šķidrumā, zaudē no sava svara tik daudz, cik sver tā izspiestais šķidrums. Pielietojiet to smadzenēm, tad iegūsiet, ka mūsu galvas smadzenes uz smadzeņu pamatu spiež tikai ar apmēram 20 gramu svaru; pārējais atrodas smadzeņu šķidrumā un tiek zaudēts. Tātad cilvēks piedzimst tāds, ka viņa galvas smadzenēm ir jābūt novietotām tā, lai tām būtu svars, kur tieši iznāk šī attiecība pret izspiesto smadzeņu šķidrumu. Tas iestājas, kamēr mēs orientējamies no rāpošanas uz izsliekšanos. Galvai ir jābūt novietotai tā, kā mēs to darām arī ar pārējo organismu; staigāšana un tveršana ir tas, ko galvas smadzenes prasa no

cilvēka noteiktā stāvoklī. Tas nāk no galvas smadzenēm, šī cilvēka līdzsvarā-nonākšana.

Iesim tālāk. Cilvēka galva jau ir salīdzinoši tālu organizēta, kad cilvēks piedzimst, jo galva ir izveidojusies līdz zināmai pakāpei embrionālajā laikā; gatava tā tad ir tikai līdz ar zobu maiņu. Bet kas iestājas tikai laikā līdz zobu maiņai, kas iemanto īpašu ārējo organizāciju, tā ir cilvēka ritmiskā sistēma. Ja to novērotu vairāk fiziski, fizioloģiski, tad varētu redzēt, cik svarīga pirmajiem 7 gadiem ir cirkulācijas un elpošanas sistēmas iekārtošana, ko galvenokārt var samaitāt tad, ja pareizajā veidā neattīsta bērna ķermenisko dzīvi. Tādēļ pirmajos dzīves gados ir ar to jāreķinās: tur cirkulācijas un elpošanas sistēmās ir kaut kas, kā likumsakarības vēl tikai veidojas. Bērns neapzināti jūt, kā dzīvības spēks tur strādā pie cirkulācijas un elpošanas sistēmām. Un tieši tāpat, kā ķermeniskajam, galvas smadzenēm, ir jānonāk līdzsvara stāvoklī, tāpat arī dvēseliskajam ir jānoskaņojas uz šo elpošanas un cirkulācijas sistēmas attīstību pirmajos dzīves gados. Fiziskajam ir jānoskaņojas uz līdzsvara stāvokļa sasniegšanu no galvas; dvēseliskajam, tam pareizajā veidā uz to organizējoties, ir jānoskaņojas uz cirkulāciju un elpošanu, kuras pārveidojas. Un tāpat kā kopsakarībā ar to, kas izpaužas galvas smadzenēs, kas parādās kā stāvus gaita un orientēšanās ar rokām un kājām, tāpat kopsakarībā ar cirkulācijas un elpošanas sistēmas iekārtošanos cilvēkam rodas valoda. Cilvēkam mācoties runāt, viņš savu cirkulācijas un elpošanas sistēmu ierīko tieši tā, kā viņš ierīko savu staigāšanu un tveršanu, kad viņš mācās galvu turēt tā, ka galvas smadzenes pareizajā veidā zaudē savu svaru. Ja tajā skolojas, ja iemanto ieskatu par šīm kopsakarībām, un ja tad parādās priekšā cilvēks, kurš runā tā, ka paceltā balss stāvoklī šķiet esam īpaši apdāvināts himnu vai odu runāšanai, vai arī morāles sprediķu noturēšanai, kur tātad dominē pacelta balss, tad arī var zināt, ka tas ir saistīts ar īpašiem nosacījumiem cirkulācijas sistēmā. Vai arī, kad redz kādu cilvēku, kurš jau bērna vecumā runā raupjā balsī, tādā balsī, it kā viens pret otru sistos misiņš ar skārdu, tad savukārt var zināt, ka tas ir saistīts ar elpošanas vai cirkulācijas sistēmu. Bet tas nepaliek tikai pie tā. Mācoties ieklausīties kādā bērņā, vai viņam ir harmoniska, maigi simpātiska balss, vai skanīgi dārdoša balss, un redz to kopsakarībā ar plaušu kustībām, ar sirds kustībām un asinsriti – līdz pat roku un kāju pirkstu galiņiem iekšēji caurvibrējam visu cilvēku, tad tajā, kas izpaužas valodā, vienlaikus redz dvēselisko. Tur, tā sacīt, parādās it kā augstākais cilvēks, kurš izpaužas šajā tēlā, bildē, kas valodu apkopo ar ķermeniskajām norisēm cirkulācijā un elpošanā. Un no turienes tad var ieskatīties augšā cilvēka pirmszemes dzīvē, ko pārvalda tie nosacījumi, ko mēs esam ieguvuši starp nāvi un mūsu jauno piedzimšanu. Tur iespējamas tas, ko cilvēks ir pārdzīvojis pirmszemes esamībā. Tad mācās izzināt, ja grib aptvert cilvēka būtību ar patiesu cilvēka izzīņu, kā ausis spirituāli ir jāskolo, lai ieklausītos bērnu balsīs. Un tad var zināt, ko var darīt, lai kādam bērņam, kurš ar dārdošu balsi mums atklāj, ka viņam ir samezglota karma, palīdzēt tajā, lai šī karma varētu izpausties.

No tā var redzēt, kas ir nepieciešams audzināšanai: tā ir tieši cilvēka izzīņa. Bet ne tikai tāda, kas tikai runā: tas ir apdāvināts cilvēks, tas ir labs, tas ir slikts, bet gan tāda, kura izseko cilvēka būtībā, kas, piemēram, garīgi izpaužas valodā un izseko tam līdz pat fiziskajam ķermeniskumam, tā ka netiek apskatīts kaut kas abstrakti garīgs, bet gan tāds, kas izpaužas cilvēka fiziskajā tēlā. Tad arī kā audzinātājs var iejaukties, var iejaukties pēc gara un ķermeņa un var fiziskajam nākt palīgā tā, lai tas varētu dot pareizo pamatu garīgajam. Un ja kādu bērnu tad uzlūko no aizmugures un redz, viņam ir īsas kājas, ķermeņa augšdaļa spiež pārāk smagi, tas parādās spēcīgi – ja ir iemantots īstais skats par šādām lietām, tad zina: tur runā iepriekšējā zemes dzīve, tur runā karma! – Vai arī, ja ir cilvēks, kurš iet tā, kā piemēram, *Johans Gotlībs Fihte*, vācu filozofs, kurš

nekad nespēra soli citādi, kā tikai uz papēža, un kad viņš runāja, tad runāja vārdus, kuri arī it kā “bija sperti uz papēža”, tad šādā cilvēkā ir redzams, kā tur runā karma.

Tā garazinātniski novērojot mācās iepazīt bērna karmu. Un tas ir vissvarīgākais, ko ir jāizprot, jācaurskata. Tikai un vienīgi tas var palīdzēt, lai iemācītos un varētu novērot cilvēkus, bērna ķermeni un bērna dvēseli, un bērna garu. Tā cilvēka izziņai ir jāiekļaujas pedagoģijā, bet tādai cilvēka izziņai, kas ir dvēseliski un garīgi padziļināta.

Ar to es gribēju tagad pedagoģijai izsaukt priekšstatu par to, ko mēs gribam un ko mēs patiešām praktiski iegūstam audzināšanai no tā, ko daži cilvēki uzskata par tik nepraktisku, ka uzlūko to kā kaut kādu sapņošanu un fantazēšanu.



## TREŠĀ LEKCIJA

Arnheima, 1924.gada 19.jūlijs

Cilvēka dzīves vecumu iedalījums. – Staigāšana, runāšana, domāšana mazam bērnam un jaunā cilvēka tālākajā attīstībā.

Pirmā dzīves septiņgade līdz zobu maiņai: runas attīstība no kustību attiecībām, žestiem un vaibstiem, un domāšanas attīstība no runāšanas; jebkuru audzināšanu ir jābalsta atdarināšanas principā. Slimības vecumā kā sekas kļūdām audzināšanā agrīnā bērnības vecumā. Īpašās attiecības starp meistarū un zirgu ar tā saucamajiem rēķinošajiem zirgiem. Otrā septiņgade līdz dzimumbriedumam: audzināšana no pašsaprotamas autoritātes ar tēlaino elementu un ar tam radniecīgo valodu; jūtu uzrunāšana, bet vēl ne intelekta. Piemērs, kā tēlaini attēlot dvēseles nemirstību. Šajā vecumā bērns estēts: labpatika pret labo, nepatika pret ļauno. Rakstīšanas attīstība no gleznojošās zīmēšanas, un lasīšanas attīstīšana no rakstīšanas. Patskaņu un līdzskaņu būtība (“Vau-vau”- un “Bim-bam”-teorijas). Bērna fantāzijai atbilstošas rotaļlietas, it īpaši lelles. Plasticēšana un kaulu uzbūves apskats cilvēkmācības stundās.

Jau no piezīmēm, ko es esmu izteicis pēdējo divu dienu gaitā, jūs varējāt secināt, ka pastāv būtiska atšķirība cilvēka būtības iekšējā konstitūcijā atsevišķos dzīves vecumos. To jau arī šodien pilnībā ievēro pēc tagadējiem psiholoģiskajiem, fizioloģiskajiem uzskatiem. Ir šī diferenciācija dzīves vecumiem līdz zobu maiņai, tad līdz dzimumbriedumam un tad savukārt no dzimumbrieduma līdz divdesmitajiem gadiem. Bet šī diferenciācija ir dziļāka, nekā šodien to var iegūt pēc parastajiem, kaut arī priekšzīmīgajiem, bet nepietiekamajiem uzskatiem. Un tagad runa būs par to, lai šo diferenciāciju cilvēka dzīves vecumos reiz apskatītu no tā redzesviedokļa, kuru ceļ dienas gaismā garazinātne. Tad dažāda lieta, kas jums ir zināma, parādīsies atkal, tikai, gribētos teikt, tieši iegremdēta dziļākā apskatā.

Kad bērns no embrionālā stāvokļa ienāk ārējā pasaulē, tātad, ja izvēlamies tam ārēju pazīmi, ķeras pie ārējā elpošanas procesa, tad viņš jau fizioloģiski iesākumā ir atkarīgs no tā, ka ārējā pasaule nepastarpināti viņu neuzņem; jo viņš dabiski saņem mātes pienu, tātad nevis uztura līdzekļus, kuri tiktu uzņemti no ārējās pasaules, bet gan tādus, kas ceļas no tā paša avota, no kura ir cēlies bērns pats. Bet mūsdienās jau substances, kādas pasaulē ir sastopamas, vairāk vai mazāk tikai pēc to ārējām ķīmiskajām, fiziskajām īpašībām, bet neapskata smalkākās īpašības, kādas tām ir to garīgā satura dēļ. Mūsdienās taču visu apskata šādā veidā. Un ar šādu apskata veidu, kuru nav domāts nostrotēt, bet gan kas tiek pilnībā atzīts pēc savām tiesībām, tomēr, jo tā gribējās apskatīt ārējo, kas agrākās civilizācijās tā nevarēja tikt apskatīts, ir nonākts pie stipras ārišķības. Šodien visas lietas apskata tā, ka, ja es drīkstu izteikties salīdzinoši, saka: es apskatu nāvi, nomiršanu; augi mirst, dzīvnieki mirst, cilvēki mirst. – Bet rodas taču jautājums, vai nomiršana, iesākumā dotās dzīvības formas izbeigšanās visiem trim dzīvo būtņu veidiem ir viena un tā pati norise, vai tas tikai ārēji tā liekas. Var izmantot salīdzinājumu: ja man ir kāds nazis, tad ir taču atšķirība, vai man ar to ir jāgriez ēdiens, vai es gribu ar to skūties; tas vienmēr ir un paliek nazis, bet tā īpašībām kā nazim ir jātiek diferencētām tālāk. Šāda diferenciācija mūsdienās netiek izdarīta daudzām lietām. Attiecībā uz nomiršanu šāda diferenciācija netiek izdarīta, vai tas ir augs, vai dzīvnieks, vai cilvēks.

Tas parādās arī citās jomās. Ir cilvēki, kuri zināmā veidā grib būt dabas filozofi un runā par to, gribot būt pilnībā ideālisti, pat spirituāli, ka: arī augi var būt apdvēseloti, arī augiem var būt dvēsele. – Un tad viņi ārēji izpēta augu pazīmes, kuras runā par to, ka augiem piemīt kaut kas dvēselisks. Viņi apskata tādus augus, kuri, kad to tuvumā nonāk kāds insekts, zināmā mērā atver savas lapas, insekts iekrīt, jo to pievelk auga smarža; tad tie savas lapas, kā tas piemēram ir ar venēras-mušķērāju, aizver ciet, un insekts ir notverts. To apskata kā sava veida dvēseliskuma izpausmi augiem. Jā, es zinu

vēl vienu tādu radījumu veidu, kas darbojas tādā pašā veidā. To var atrast kaut kur uzstādītu; kad tā tuvumā nonāk kāda pele, tad to pievelk kaut kāda tai garšīga šķietoša barības smarža, bet tikko sāk to ēst, tā – klaps!, un šī lieta aizveras: lamatas pelēm. Ja lieto tās pašas domāšanas operācijas kā ar augiem, tad arī par peļu lamatām varētu teikt, ka tām ir dvēsele.

Bet šis domāšanas veids, kuru savā ziņā var arī atzīt, tomēr neved zināmā dziļumā, bet gan vairāk vai mazāk paliek saistīts ar virspusējo. Bet ja grib izcīnīties līdz cilvēka izziņai, tad caurcaurēm ir jāielaužas pilnās cilvēka dabas dzīlēs. Tad ir jābūt arī iespējai patiešām bez aizspriedumiem, objektīvi palūkoties uz to, kas attiecībā pret ārēju apskata veidu šķiet paradoksāls. Bet tam nu reiz ir nepieciešams paskatīties uz to, kas veido pilno cilvēka organizāciju.

Tad mums cilvēkā vispirms ir faktiskais fiziskais organisms. Tas cilvēkiem ir kopējs ar visām Zemes būtnēm, pirmām kārtām ar minerāliem. Bet tad mums cilvēkā ir no fiziskā organisma skaidri atšķirams ēteriskais organisms. Tas cilvēkiem nav kopējs ar minerāliem, bet gan tikai ar augu pasauli. Bet būtne, kam ir tikai ēteriskais organisms, nekad nenonāktu līdz sajūtām, līdz iekšējai apziņai. Tad cilvēkam savukārt ir – tas izskatās pēc ārēja iedalījuma, bet mēs lekciju gaitā redzēsim, cik iekšējs tas var būt – viņa astrālais organisms, kas viņam ir kopējs ar dzīvnieku pasauli. Bez tam viņam vēl ir Es-organizācija, kas dzīvnieku pasaulē nav atrodamā un kas piemīt viņam vienīgajam no Zemes būtnēm. Ko tā apskata, tā tomēr nekādā gadījumā nav tikai ārēja shēma; tam arī, ja, piemēram, runā par ēter- vai dzīvības miesu, nav nekāda sakara ar to, ko agrāk dabaszinātnē sauca par “dzīvības spēku”, “vitālo spēku” un tā tālāk, bet gan tas ir novērojumu rezultāts. Jo ja apskata bērnu līdz zobu maiņai, tad bērna attīstība galvenokārt ir atkarīga no viņa fiziskā organisma. Fiziskajam organismam vispirms ir jāpiemērojas ārpasaulei. Bet tas nevar to izdarīt uzreiz, tas pat rupjākajā fiziskajā nozīmē to nevar uzreiz. Tas nevar, jo satur sevī to, ko cilvēks ir atnesis līdzī no garīgās pasaules, kurā viņš bija pirmszemes esamības laikā, tūdaļ bez kā cita pat uzņemt sevī ārpasaules vielas; tam ir jāuzņem sagatavoto mātes pienu. Tam, tā sacīt, ir jāpaliek pie tā, kas iesākumā ir tam līdzīgs, līdzveidīgs. Tam vispirms vēl ir jāieaug ārpasaulē. Un šis fiziskā organisma ieaugšanas ārpasaulē noslēgums ir otro zobu parādīšanās ap septiņu gadu vecumu. Tas zināmā mērā ir noslēguma punkts bērna fiziskā organisma ieaugšanai ārpasaulē.

Bet šajā laikā, kad organizācija galvenokārt ir vērsta uz skeleta izveidošanu, bērnam ir interese tikai par zināmām lietām ārpasaulē, ne par visu. Viņam ir interese tikai par to, ko var saukt par: žesti, izturēšanās, kustību attiecības. Jums ir jāatceras, ka bērna apziņa iesākumā taču ir sapņaina, krēslaina, ka viņš iesākumā uztver pavisam neskaidri, un tikai pamazām uztveres spējas noskaidrojas. Bet būtiskajā paliek tā, ka bērns laikā starp piedzimšanu un zobu maiņu ar savu uztveri tveras pie visa, kas ir žesti, izturēšanās, kustību attiecības, un tveras tā, ka tajā acumirkli, kad uztver kādu kustību, jūt iekšēju tieksmi to atdarināt. Pastāv pavisam noteikts cilvēka dabas attīstības likums, ko es varu raksturot sekojošā veidā.

Cilvēkam ieaugot fiziskajā zemes pasaulē, iekšējais viņā attīstās tā, ka šī attīstība iesākumā nāk no žesta, no izturēšanās, no kustību attiecībām. Organisma iekšienē no kustību attiecībām attīstās valoda, un no valodas attīstās doma. Tas kā dziļi nozīmīgs likums ir cilvēciskās attīstības pamatā. Viss, kas parādās skaņā, valodā, ir starpnieks caur iekšējo cilvēka organizācijā žestu rezultātam. Ja jūs pievērsat savu uzmanību tam, kā kāds bērns mācās ne tikai runāt, bet arī, teiksim, mācās iet, spert soļus, tad jūs varat novērot, kā viens bērns stiprāk sper soli uz pēdas aizmugures, uz papēža, cits bērns vairāk uz pirkstgala. Jūs varat novērot bērnus, kuriem mācoties staigāt vairāk ir tendence iznest uz priekšu savas kājas, bet citiem jūs varat pamanīt, kā

viņiem vairāk ir tendence zināmā mērā pieturēties starp diviem soļiem. Tas ir ārkārtīgi interesanti – redzēt kā kāds bērns mācās staigāt. To ir jāmācās novērot. Bet vēl daudz interesantāk ir, un tas vēl daudz mazāk tiek ņemts vērā, noskatīties, kā kāds bērns mācās tvert, kā viņš mācās kustināt savas rokas. Ir tādi bērni, kuri, kad grib kaut ko dabūt, kustina savas rokas tā, ka kustas pirksti; citi pirkstus patur mierīgus un tver ar mierīgi turētiem pirkstiem. Ir bērni, kuri izstiepj plaukstu un roku un ķermeni pie tam patur uz vietas; ir citi, kuri ar ķermeņa augšdaļu tūdaļ seko rokas un plaukstas kustībai. Es reiz iepazinu bērnu, kad viņš vēl bija pavisam maziņš, kad viņš bija savā krēsliņā nedaudz attālāk no galda un uz galda bija ēdiens, kur viņš gribēja tikt klāt, tad viņš “airējās” klāt; kustībā bija viss ķermenis. Viņš vispār nevarēja izdarīt nevienu kustību ar rokām un plaukstām tā, lai kustībā nenonāktu viss ķermenis.

Uz to bērņā ir jāpalūkojas vispirms, jo tā ir pirmā visieکشējākā dzīvības sarosīšanās, pati sākotnējākā dzīvības sarosīšanās, izpausme, kā bērns kustas. Un šajā sakustēšanās tūdaļ parādās tendence pieglausties citam: izpildīt šādu kustību tā, kā to dara tēvs vai māte, vai citi ģimenes locekļi. Atdarināšanas princips parādās žestā, kustībā. Jo jebkura kustība pastāv kā pirmais cilvēciskajā attīstībā. Un kustēšanās iekšēji pārveidojas īpašajā cilvēka fiziskā, dvēseliskā un garīgā organisma iekārtojumā, un tā pārveidojas runā. Kurš to spēj novērot, tas zina ļoti precīzi: kāds bērns runā tā, ka teikumi izskatās kā noskaldīti, ja sper soļus uz papēža; cits bērns runā tā, ka teikumi pāriet viens otrā, ja viņš sper soļus uz pirkstgala; viens bērns uzsver vokālo, ja vieglā tver ar pirkstiem; cits bērns ir tāds, ka vairāk ir vērsts uz konsonantu uzsvēršanu, ja palīdz ar visu roku kaut ko tverot. Valodā ir iegūstams precīzs atspulgs tam, uz ko bērns ir vērsts. Un saprast pasauli, jēgpilni, domājoši saprast, tas savukārt attīstās no valodas. Doma nerada valodu, bet gan valoda rada domas. Tā tas kultūras attīstībā ir ar visu cilvēci, vispirms cilvēki ir runājuši, tad domājuši. Tā tas ir arī ar bērnu, vispirms viņš no kustības mācās runāt, artikulēt, un tikai tad no valodas izslīd domas. Tādēļ mums šo secību ir jāuzskata par kaut ko svarīgu: žesti – valoda – doma jeb domāšana.

Tam visam savukārt bērņa pirmajā dzīves posmā līdz zobu maiņai ir savs pavisam īpašs raksturs. Kad bērns tā pamazām 1., 2., 3., 4.gadā ieaug pasaulē, tad viņš ieaug pasaulē tieši caur žestiem, un viss ir atkarīgs no žestiem. Es gribētu teikt, runāšana, domāšana lielā mērā notiek neapzināti; tas vienkārši orientējas pēc žestiem, pēc pirmā. Tādēļ mēs varam tuvināti teikt: laikā no 1. Līdz 7.gadam bērņa dzīve ir valdoša žestā – bet žestā plašākajā nozīmē, un žestā, kas bērņā dzīvo atdarināšanā. To mums audzināšanā ir asi jāņem vērā; jo īstenībā bērns līdz zobu maiņai neuzņem, neapgūst neko citu kā tikai žestus, noslēdzas pret visu citu. Ja mēs bērnam sakām: dari to tā, dari šo tā – tad viņš to īstenībā nedzird, nenovēro. Tikai ja mēs paši parādām viņam to priekšā, tad bērns to atdarina. Jo bērns strādā tajā veidā, kā es pats kustinu savus pirkstus, vai uzlūko kaut ko tajā veidā, kā es to uzlūkoju, nevis pēc tā, ko es viņam saku. Viņš visu atdarina. Tas ir bērņa attīstības noslēpums laikā līdz zobu maiņai, ka viņš pilnībā dzīvo imitācijā, pilnībā dzīvo tā atdarināšanā, kas viņam visaptverošākajā veidā ārēji nāk pretī kā žesti. Tādēļ šie pārsteigumi, kas rodas, ja audzināšanā ir bērns šajā vecumā. – Reiz pie manis atnāca kāds tēvs un teica: ko man tagad darīt? Tas ir kaut kas briesmīgs, mans puika zog. – Es teicu: vispirms paskatīsimies, vai viņš patiešām zog; ko tad viņš ir izdarījis? – Un tēvs izstāstīja, ka zēns ir no skapja paņēmis naudu, par to nopircis konfektes un izdalījis citiem zēniem. Es teicu: tas droši vien ir skapis, no kura puika ir bieži redzējis, kā māte tur izņem naudu, lai iepirktos; to zēns pats par sevi saprotams atdarina. – Un tā arī bija ar šo lietu. Es tālāk teicu: bet tā nav zagšana, tas ir zēna pašsaprotams attīstības princips līdz zobu maiņai, ka viņš atdarina to, ko redz; viņam tas ir tā jādara. – Tātad jāizvairās bērņa klātbūtnē darīt to, ko bērnam nebūtu jāatdarina. Tā viņš tiek audzināts. Ja saka: tev ir jādara tā vai to nedrīkst darīt – tad tam

uz bērnu līdz zobu maiņai vispār nav nekādas ietekmes. Augstākais, tas iedarbojas, ja to ietērpj žestos, sakot: raugi, tu tagad esi izdarījis ko tādu, ko es nekad nedarītu! – jo tas it kā ir slēpts žests.

Tas ir galvenais, lai ar visu savu cilvēku izprastu, kā bērns līdz zobu maiņai ir atdarinoša būtne. Šajā laikā burtiski pastāv zināma iekšēja kopsakarība starp bērnu un apkārtni, darbīgo apkārtni, kas vēlāk zūd. Jo lai cik savādi un paradoksāli tas arī neskanētu mūsdienu cilvēkiem, kuri vispār nedomā par garīgo realitātē, bet gan domā tikai abstrakcijās, tad tomēr ir tā, ka visām bērna attiecībām pret žestu, pret apkārtnes izturēšanos ir dabiski reliģisks raksturs. Bērns caur savu fizisko ķermeni atdodas visam, kas ir izturēšanās; viņš nemaz citādi nevar, kā tikai nodoties tam. Ko mēs vēlāk darām ar dvēseli, vēl vēlāk ar garu: atdoties dievišķajam, tā tad atkal garīgotajam ārējajam, to bērns dara ar savu fizisko ķermeni, liekot tam kustēties. Tas īstenībā ir pilnībā iegremdēts reliģijā, ar savām labajām un sliktajām īpašībām. Mums vēlāk paliek tikai tas dvēseliski garīgais, kas bērnam ir arī viņa fiziskajā organismā. Tādēļ, ja blakus bērnam dzīvo tēvs, kurš ir kā lācis vai kā lauva, kurš bieži ļaujas ātrām dusmām un bērna klātbūtnē izdzīvo savas emocijas, tad ir jābūt skaidram: no tā, kas tur dzīvo emocijās, iekšēji, bērns vēl neko nesaprot; bet tajā, ko tur redz, viņš pārdzīvo kaut ko, kas nav morāls. Šis bērns līdz ar ātrajām dusmām vienlaikus redz morālo, neapzināti; tā ka viņam ir ne tikai žesta ārējā aina, bet gan viņš uzņem visu žesta morālo vērtību. Kad es izdaru kādu niknu žestu, tas pāriet līdz pat bērna asins organizācijai, un ja šie žesti atkārtojas, tad tie kļūst par izpausmi bērna asins cirkulācijā. Viņš savā fiziskajā miesā tiek organizēts tā, kā es žestikulējot uzvedos viņa apkārtnē. Vai ja es bērna tuvumā neiztuos ar mīlestību, ja es, neievērojot bērnu, daru kaut ko, kas atbilst tikai vecumam, un nemitīgi neapzinos, ka man tuvumā ir bērns, tad var iestāties gadījums, ka bērns ar mīlestību nododas kaut kam, kam nav bērnišķīgas, bet gan ir tikai pieaugušā vērtība, un tam atbilstoši tad tiek organizēta viņa fiziskā miesa. Kurš ar tām prasībām, par kurām es runāju, apskata visu cilvēka dzīves gaitu no piedzimšanas līdz nāvei, tas redz, ka bērns, attiecībā pret kuru esam izturējušies tā, ka viņam ir ļauts atdarināt arī tikai pieaugušajiem piemērotas lietas, tad vēlāk, sākot no 50 gadiem, tiek pakļauts sklerozei. To ir jāizprot visā tā kopsakarībā. Slimības, kuras parādās vecumā, bieži ir tikai sekas tām kļūdām audzināšanā, kādas ir pieļautas bērna visagrūnākajā vecumā.

Tādēļ audzināšana, kas patiešām ir dibināta uz cilvēka izziņas, drīkst skatīties uz visu cilvēku no piedzimšanas līdz nāvei. Un tas ir būtiskākais antropozofiskajā izziņā, ka skatās uz visu cilvēku. Tad arī izdodas saprast, kā starp bērnu un viņa apkārtni pastāv daudz spēcīgāka kopsakarība. Gribētos teikt, ka bērna dvēsele vēl iziet ārā apkārtnē, intīmi dzīvo līdz apkārtni, un daudz spēcīgākā kopsakarībā nekā vēlākajā dzīves vecumā. Un šajā ziņā bērns – tikai garīgi, dvēseliski – vēl ir ļoti tuvs dzīvniekam; dzīvniekam tas viss ir rupjāk, bet arī viņam pastāv kopsakarība ar apkārtni. Tādēļ arī dažas parādības pēdējā laikā, jo neprot iedziļināties lietu smalkumos, ir palikušas tik neizskaidrojamas, tā piemēram, “rēķinošie zirgi”, kuri ir guvuši tādu ievērību pēdējā laikā, kur zirgi, sitot pret zemi kāju, var izpildīt vienkāršas rēķināšanas darbības. Slavenos Elberfeldas zirgus es neesmu redzējis, toties fon Ostena kunga zirgu. Tas arī spēja veikt jaukus aprēķinus. Piemēram, fon Ostena kungs jautāja: cik ir  $7 + 5$ ? – un tad sāka skaitīt, sākot no 1, un zirgs tad pie 12 uzsita pret zemi kāju. Tas tā tad prata saskaitīt, atņemt un tā tālāk. Bija arī kāds privātdocents, kurš studēja šo problēmu un uzrakstīja par to grāmatu, kura ir ārkārtīgi interesanta. Tā vadās no uzskata, ka zirgs redzot zināmus mazus žestus, kurus izdarot fon Ostena kungs, kurš vienmēr stāv blakus zirgam. Un viņš domā: kad fon Ostena kungs tā tad skaita,  $7 + 5$ , līdz 12, un zirgs pie 12 uzsit ar kāju, tad fon Ostena kungam pie 12 esot kāda pavisam smalka mīmika, kuru zirgs pamanot un tādēļ uzsitot ar kāju. Visam, tā domā autors, ir jātiek attiecinātam uz

uzskatāmo. – Bet tad viņš vēl uzdod jautājumu: kāpēc tad cilvēks neredz šo žestu, kuru tā smalki izdara fon Ostena kungs, ka zirgs to redz un pie 12 uzsit ar kāju? Un tad šis privātdocents saka: šie žesti ir tik smalki, ka es kā cilvēks tos nevaru redzēt. – No kā var izdarīt secinājumu, ka zirgs redz vairāk kā privātdocents. Bet man tas nemaz tā nešķita. Jo es redzēju šo inteligentā zirga brīnumu, gudro Hansu, blakus tam fon Ostena kungu viņa garajā mētelī. Un es redzēju: labā mēteļa kabata viņam bija pilna ar cukura gabaliņiem, un, izdarot savus eksperimentus ar zirgu, viņš no savas kabatas deva zirgam vienu cukura gabaliņu pēc otra; tā zirgam iekšēji radās sajūta, ka no fon Ostena kunga nāk saldums. Līdz ar to rodas sava veida mīlestība starp šo kungu un zirgu. Un tikai tad, ja tas pastāv, tātad, ja zināmā mērā zirga iekšējā pasaule ir ieslēgta fon Ostena kunga iekšējā pasaulē saldumu plūsmas dēļ, kas tur plūst, tad zirgs “rēķina”, patiešām kaut ko uzņemot – tikai ne caur mīmiku, bet gan caur to, ko fon Ostena kungs domā. Viņš domā:  $5 + 7 = 12$ , un zirgs ir suģestēts šīs domas uztveršanai un patiešām izveido tā atspoguļojumu. Jo patiešām var redzēt: šis zirgs un kungs ir dvēseliski vienoti; viņi savstarpēji apmainās ar kaut ko, kad ar saldumiem ir radīta šī saikne. Tā tātad dzīvniekam vēl ir šīs smalkās attiecības ar savu apkārtni, kuras var tikt vēl uzkurinātas no ārienes, kā šinī gadījumā ar cukuru.

Šādas attiecības ar apkārtējo pasauli smalkā veidā vēl pastāv arī bērnam. Tās dzīvo bērņā un tām vajadzētu tikt ņemtām vērā. Tādēļ, piemēram, audzināšanai bērnodārzā nekad nebūtu jābalstās uz kaut ko citu kā tikai uz atdarināšanas principu. Ar bērniem ir jāapsēžas kopā un tās lietas, ko viņiem būtu jādara, patiešām pašam jāparāda priekšā, tā ka bērnam ir tikai jāatdarina. Jebkurai audzināšanai un mācīšanai pirms zobu maiņas ir jātiek balstītai atdarināšanas principā.

Pavisam citādi kļūst ar bērnu, kad viņš zobu maiņu ir pārdzīvojis. Tad viņa dvēseliskā dzīve kļūst pavisam citādāka. Tā kļūst tāda, ka bērns vairs neuztver tikai atsevišķos žestus, bet gan veidu, kā šie žesti savstarpēji saskan kopā. Kamēr agrāk viņam, piemēram, bija tikai tāda sajūta par kādu noteiktu līniju, tad tagad viņš iegūst sajūtu par kopā saskanēšanu, par to, kur kaut kas ir simetrisks. Parādās sajūta par saskanēšanu un nesaskanēšanu, un tad bērnam viņa dvēselē rodas iespēja uztvert tēlaino. Bet tajā acumirkli, kad tiek uztverts tēlainais, iestājas interese par valodu. Pirmajos septiņos dzīves gados pastāv interese par žestu, par to, kas kustas; laikā no 7 līdz 14 gadiem interese par visu, kas ir tēlainis, un valoda ir vispriekšzīmīgākais tēlainais. Bērņa interese pēc zobu maiņas no žestiem pāriet uz valodu. Un laikā, kad bērns mums ir tautskolā, tātad starp zobu maiņu un dzimumbriedumu, mēs galvenokārt varam iedarboties caur visu, kas ir ietverts valodā, bet arī caur visu, kas morāli ir ietverts valodā. Jo tieši tāpat, kā iepriekš bērns žestos reliģiozi ir izturējies pret apkārtējo pasauli, viņš tagad – reliģiskais pakāpeniski kļūst smalkāks, pārejot dvēseliskajā – izturas morāli pret visu, ko sastop valodā.

Tātad mums ir jāmacās šajā vecumā uz bērnu iedarboties caur valodu. Bet visam, kam būtu jāiedarbojas caur valodu, ir jāiedarbojas caur pašsaprotamu autoritāti. Kādu bildi, ainu, tēlu es gribu bērnam iemācīt caur valodu, tam man viņam ir jābūt pašsaprotamai autoritātei. Tieši tāpat kā ir jābūt priekšā parādītājam mazajam bērnam līdz zobu maiņai, tāpat ir jāklūst par cilvēcisko priekšzīmi bērnam starp zobu maiņu un dzimumbriedumu. Tas nozīmē, ka nav vispār nekādas jēgas bērnam šajā vecumā kaut ko pamatot, pamatoti skaidrot tā, lai viņš atzītu, ka kaut ko būtu vai nebūtu jādara, jo tas ir pamatoti vai nepamatoti. Tas bērnam paslīd garām. Ka tas tā ir, to ir jāsaprot. Tieši tāpat kā visagrīnākajā dzīves vecumā bērns ievēro tikai žestu, tāpat starp zobu maiņu un dzimumbriedumu bērns ievēro tikai to, kas es viņam esmu kā cilvēks. Piemēram, morālo bērnam šajā dzīves vecumā ir jāmacās tā, ka viņš par labu uzskata to, ko pašsaprotamā audzinātāja autoritāte apzīmē kā labu valodā; viņam jāuzskata par ļaunu

tas, ko arī šī autoritāte uzskata par ļaunu. Bērnam ir jāmācās: labi ir tas, ko dara mana autoritāte; slikti ir, ko mana autoritāte nedara; respektīvi, par ko mana autoritāte saka, ka tas ir labi un tas ir labi, un par ko tā saka, ka tas ir slikti un tas ir ļauni. – Jūs taču no manis negaidīsi, ka es, kurš pirms 30 gadiem esmu uzrakstījis savu “Brīvības filozofiju”, uzstāšos par tikai un vienīgi svētīgo autoritātes principu. Bet tieši tad, ja zina brīvības būtību, zina arī, ka bērns starp zobu maiņu un dzimumbriedumu cilvēka dabas dēļ ir vērsts uz to, vai viņa priekšā stāv pašsaprotama autoritāte. Audzināšanas kļūda ir viss, kas neieslēdz sevī šo pašsaprotamo audzinātāja un skolotāja personības autoritāti attiecībā ar bērnu. Bērnam ir jāredz vadlīniju visam, ko viņam ir vai nav jā dara, ko viņam ir vai nav jādomā, ko viņam ir vai nav jājūt tajā, kas viņam caur valodu plūst no skolotāja un audzinātāja puses. Tādēļ nav nekādas jēgas šajā dzīves vecumā gribēt viņam kaut ko iemācīt caur intelektu. Visam šajā laikā ir jābūt orientētam uz jūtām; jo jūtas, sajūtas uzņem tēlaino, un uz tēlaino, uz atsevišķo detaļu savstarpējo saskanīgumu bērns ir orientēts šajā dzīves vecumā. Tādēļ morālais nevar piekļūt bērnam, piemēram tā, ka uzstāda baušļus, aizliegumus: to tev ir jā dara, to tu nedrīksti darīt! – Tas neiedarbojas. Bet iedarbojas tas, ja bērnam caur to veidu, kā ar viņu runā, viņa dvēseles iekšējā konstitūcijās var būt tas, ka viņam patīk labais, ka viņam nepatīk ļaunais. Bērns starp zobu maiņu un dzimumbriedumu ir estētiķis, un ir jā rūpējas par to, lai viņš izjustu labpatiku pret labo, nepatiku pret ļauno. Tad vislabākajā veidā notiks arī morālā nobriešana.

Un atkal ir jābūt patiesam, iekšēji patiesam šajā tēlainajā darbā līdzās bērnam. Bet tam pieder, ka visā, ko dara, tu esi dziļi iekšēji ar to caurausts. Tāds nav, ja tikai nedaudz stāvēt blakus bērnam, tūdaļ ir klāt sajūta: tu esi milzīgi gudrs – bērns ir milzīgi dumjš. – Tad ir pagalam jebkura audzināšana, tad arī bērnam ir pagalam autoritātes sajūta. Ko tad man ir jāpārvērš bildē, tēlā, ko es te gribu iemācīt bērnam? Tā uzskatāmai parādīšanai es izvēlējos sekojošu piemēru.

Bērnam nevar kā pieaugušam cilvēkam stāstīt par dvēseles nemirstību; bet bērnu ir jāiepazīstina ar dvēseles nemirstību, tikai tam ir jāklūst par bildi, un ir – tas var ilgt veselu stundu – jāizveido sekojošu bildi. Bērnam var izskaidrot, kas ir tauriņa kūniņa, un tad teikt: no tās vēlāk izlido jauns tauriņš; kūniņa jau saturēja sevī tauriņu, tikai tas vēl nebija redzams, tas vēl nebija tik tālu ticis, ka varētu izlidot, bet tas jau bija tur iekšā. – Tad var iet tālāk un teikt: līdzīgā veidā cilvēka ķermenis jau satur dvēseli, tikai tā nav redzama; bet nāves brīdī dvēsele izlido no ķermeņa; atšķirība starp cilvēku un tauriņu ir tikai tā, ka tauriņš ir redzams, bet cilvēka dvēsele nē. – Šādā veidā var ar bērnu runāt par dvēseles nemirstību tā, lai viņš, piemēroti savam dzīves vecumam, gūtu pareizu priekšstatu par nemirstību. Tikai nedrīkst tad atkal stāvēt blakus bērnam tā, ka saka sev: es esmu gudrs, esmu filozofs un sev pierādu nemirstību caur domāšanu; bērns ir naivs, ir dumjš, un tāpēc es izveidoju šo bildi par tauriņa izšķilšanos. – Ja domā tā, tad iet garām bērnam; tad bērnam no tā nekas netiek. Te ir tikai viena iespēja: pašam ir jātic šai bildei, nedrīkst gribēt būt gudrāks nekā bērns; ir tikpat ticīgam jāstāv blakus bērnam. Kā tas ir iespējams? – Kurš ir antropozofs, garazinātnieks, tas zina: tauriņa izšķilšanās no kūniņas ir dievu pašu pasaulē radīta bilde cilvēka dvēseles nemirstībai. Tas nekad nedomā citādi, kā tikai, ka dievi ir iezīmējuši pasaulē šo tauriņa, kas izšķīlas no kūniņas, bildi cilvēka dvēseles nemirstības attēlošanai; viņam ir dabas uzskats, kas ir garīgs, un viņš var izskaidrot bērnam, ka tā tas ir. Viņš visās norises zemākajās pakāpēs redz abstraktas kļūvušas augstākās norises. Ja man nav tāda priekšstata, ka bērns ir dumjš un es esmu gudrs, bet gan ja es stāvu bērna priekšā ar apziņu, ka tā tas pasaulē ir un vedu bērnu pasaulē uz kaut ko, kam es pats ticu visintensīvākajā veidā, tad rodas neparedzamas, imponderablas attiecības un bērns patiešām audzināšanā tiek

uz priekšu. Tad audzināšanas attiecībās nemitīgi ieplūst morālas neparedzamības. Un tas ir galvenais.

Ja to izprot, tad audzinošajā mācīšanās, mācošajā audzināšanā no visa šī noskaņojuma visur atklāsies tas, kā tas ir ar pareizo. Nemsim kādu piemēru. Kā bērnam ir jāmacās lasīt un rakstīt? Īstenībā ar ir saistīts daudz lielāks posts, tā kā lasīt un rakstīt mācīšanos uzskata par nepieciešamību, nekā ar brutālo cilvēka apjēgu parasti domā. To uzskata par nepieciešamību, tātad bērnam jebkuros apstākļos ir jātiek dresētam, lai viņš iemācītos lasīt un rakstīt. Bet apdomājiet, ko tas nozīmē bērnam! Cilvēkiem, kad viņi reiz ir kļuvuši pieauguši, vairs nav noslieces iztēloties bērna dvēseli, ko bērns pārdzīvo, kad mācās lasīt un rakstīt. Mums mūsu šodienas civilizācijā ir burti *a*, *b*, *c* un tā tālāk; tie stāv mūsu priekšā kā zināmas bildes. Jā, bērnam ir skaņa "ah". Kad viņš to lieto? Šī skaņa viņam ir iekšēja dvēseles stāvokļa izpausme. Viņš izmanto šo skaņu, ja viņa dvēselē parādās apbrīns, izbrīns vai kas līdzīgs. Šo skaņu viņš saprot; tā ir saistīta ar cilvēka dabu. Vai arī viņam ir skaņa "eh". Kad viņš lieto to? Kad grib parādīt: es esmu sadūries ar kaut ko, ko es esmu pārdzīvojis, kas iejaucas manā dabā. Ja man kāds iedur, es saku "eh!" Un tāpat ir arī ar līdzskaņiem. Katra skaņa atbilst kādai dzīves izpausmei; līdzskaņi atdarina ārējo pasauli, patskaņi izsaka to, ko iekšēji pārdzīvo dvēselē. – Valodas mācība, filoloģija šodien atklāj kaut ko tādu tikai tā pirmajos elementos. Vismācītākie valodas pētnieki ir pārdomājuši, kā cilvēku attīstības gaitā varētu būt radusies valoda. Te pastāv divas teorijas. Viena pārstāv uzskatu, ka valoda rodies no tā, ko pārdzīvo dvēsele, kā tas parādās jau dzīvniekam visprimitīvākajā formā, ka iznāk ārā kaut kāds iekšējs dvēselisks pārdzīvojums: "mū-mū", ko izjūt govys; ko izjūt suns: "vau-vau". Un tā, tikai sarežģītākā veidā tas, kas cilvēkam kļūst par artikulētu valodu, rodas no šīs iekšējās tieksmes izveidot savas sajūtas. Šo uzskatu ar nelielu humoru sauc par "vauvau-teoriju". Otrais uzskats vadās no tā, ka valodas skaņās atdarina to, kas notiek ārēji. Ja skan zvans, tad valodā var atdarināt, kas zvanā norisinās: "bimbam-bimbam". Tā tiek mēģināts atdarināt ārēji notiekošo. Tā ir teorija, kas valodā visu atvasina no ieskanēšanās, no ārēju notikumu imitācijas, "bimbam-teorija". Tā šīs divas teorijas stāv viena otrai pretī. Es to nemaz nedomāju ar humoru, jo īstenībā abas ir pareizas: vauvau-teorija ir pareiza vokāliskajam, bimbam-teorija konsonantiskajam. – Mēs mācāmies, pārveidojot žestus skaņās, iekšēji atdarinot ārējus procesus caur līdzskaņiem, un izveidojot iekšējus dvēseles pārdzīvojumus patskaņos. Iekšējais un ārējais saplūst kopā valodā. Tas cilvēka dabai ir homogēns, to tā saprot.

Mēs saņemam bērnu tautskolā. Savas iekšējās organizācijas dēļ viņš ir kļuvis par runājošu būtni. Tagad viņam pēkšņi nākas pārdzīvot kopsakarību – es saku, savus vārdus precīzi apsverot, nevis izzināt, bet gan pārdzīvot – kopsakarību starp izbrīnu, brīnīšanos "ah" un šo dēmonisko zīmi *a*. Tas ir viņam kaut kas pilnīgi svešs. Viņam ir jāmacās kaut ko, kas bērnam ir ļoti tāls, sasaitīt ar šo "ah!". Tas bērna dvēseles konstitūcijai ir kaut kas pilnīgi neiespējams. Bērns jūtas kā uzvilks uz moku rata, ja mēs iesākam ar mūsu šodienas burtu formām.

Bet te var arī kaut ko apdomāt. Tas, kas mums šodien ir kā burti, taču nav bijis vienmēr. Paskatīsimies uz tām senākajām tautām, kam bija bilžu raksts: viņi izsakāmo izteica bildēs, kas tomēr bija saistītas ar to, kas tiek izteikts. Viņiem nebija tādu burtu kā mums, bet gan bildes, kam bija saistība ar to, ko tās nozīmēja. Tas pats zināmā veidā varētu tikt attiecināts arī uz ķīļrakstu. Tie bija laiki, kad vēl, kad kaut ko fiksēja, ar to saglabājās cilvēciskas attiecības. Šodien mums tā vairs nav. Ar bērnu ir pie tā atkal jāatgriežas. Taču runa nav par to, ka nu būtu jāstudē kultūras vēsture un jāatgriežas pie formām, kādas reiz bija hieroglifos, bet gan, lai nonāktu pie noderīgām bildēm, galvenokārt ir nedaudz jāsasprindzina sava skolotāja, sava audzinātāja fantāzija. Tādai nu reiz ir jābūt, jo bez tās nevar būt skolotājs vai audzinātājs. Tādēļ vienmēr, kad runa

ir par kaut no antropozofiskā nākoša raksturošanu, ir jānorāda uz entuziasmu, uz aizrautību. – Es vienmēr esmu maz iepriecināts, ja es, piemēram, ienāku mūsu valdorfskolā kādā klasē un pamanu, ka skolotājs vai skolotāja ir sagurusi, ka tiek mācīts zināmā noguruma stāvoklī. Jā, tā taču vispār nedrīkst! Nevar taču būt noguris, var būt tikai entuziasma pilns, ar visu savu būtību būt tajā, kad māca. Tas ir pilnīgi aplami – būt nogurušam, ja grib mācīt; to var paglabāt uz vēlāku laiku. – Tātad runa pilnībā ir par to, lai skolotājs prastu likt lietā arī savu fantāziju. Ko tas nozīmē? Vispirms es apelēju bērnam pie kaut kā, ko viņš ir redzējis tirgū vai kur citur, piemēram, zivi (vāciski: Fisch). Vispirms es panāku, lai viņš vispirms, pat ļaujot izmantot krāsas, gleznojot uzzīmē, zīmējot uzglezno zivi. Ja tas ir paveikts, tad es lieku izrunāt vārdu “Fisch”, nevis izrunājot šo vārdu ātri, bet gan “F-i-sch”. Tad es mudinu izrunāt tikai šī vārda sākumu “F...” un pakāpeniski zivs veidolu pārveidoju šajā zivij-līdzīgajā-zīmē, vienlaikus liekot bērnam teikt “F”: un te nu ir F!

58.lpp.

Vai arī es lieku bērnam teikt “Welle”(vilnis), pastāstu viņam, kas ir vilnis (skat. zīmējumu). Es atkal ļauju bērnam to uzgleznot, panāku, lai viņš pateiktu tikai vārda sākumu: “W...”, un tad pārveidoju uzzīmēto vilni par W.

58.lpp.

Izveidojot to vienmēr atkal, es iegūstu rakstu zīmes no gleznojotās zīmēšanas un zīmējotās gleznošanas, kā tās arī ir radušās. Es neieņemtu bērnu tādā civilizācijas stadijā, kam ar viņu vēl nav nekā kopīga, bet gan vado viņu tā, ka nekad nepārtrūkst attiecības ar ārpasauli. Tad ir tikai nepieciešams, ja nu negribas tieši studēt kultūras vēsturi, jo šodienas rakstība ir cēlusies no hieroglifiem, bilžu zīmēm, bet nemaz nav jāstudē kultūras vēsturi – vajag tikai nedaudz iekustināt savu fantāziju; jo tad var panākt, lai bērns rakstīšanu izveidotu no gleznojotās zīmēšanas.

Lielu vērtību tagad nav jāpiešķir tam, ka līdz ar to ir izdarīts kaut kas ļoti gudrs, ka ir radīta jauna metode. Vērtību ir jāpiešķir tam, kā bērns iekšēji ieaug citās lietās, ja nemitīgi tiek rosināta viņa dvēseles darbošanās. Viņš neieaug, ja tiek grūsts, tā ka nemitīgi nonāk svešās attiecībās ar apkārtējo. Iedarboties uz bērna iekšējo pasauli, tas ir galvenais.

Kādi tad ir šodienas principi? Šodien tas gan jau ir nedaudz pārgājies, bet vēl nesēn darīja tā, ka meitenēm deva “skaistas” lelles, ar īstiem matiem un tā tālāk, galu galā pat tādas, kuras apguldot varēja aizvērt acis, lelles ar slaistām sejiņām un tā tālāk. Tās, dabiski, tomēr ir atbaidošas, jo ir nemākslinieciskas, bet civilizācija tās sauc par



skaistām. Bet kas tās ir par lellēm? Tās ir tādas, ar kurām bērna fantāzija vairs vispār nevar neko iesākt. Bet to lietu var darīt arī citādi. Sasieniet kādu lakatu tā, ka iznāk figūra ar rokām un kājām, tad ar tinti iezīmē acis, varbūt ar sarkanu līniju arī muti; tad bērns var ar to attīstīt savu fantāziju, ja grib iztēloties to kā cilvēku. Kaut kas tāds uz bērnu iedarbojas ārkārtīgi dzīvīgi, jo piedāvā viņam iespēju likt lietā savu fantāziju. Vispirms to dabiski ir jādara pašam. Bet šādu iespēju bērnam ir jārada, un to ir jādara jau spēlēšanās vecumā. Tādēļ visas lietas, kas neliek darboties bērna fantāzijai, kā spēļmantiņas ir kaitīgas. – Es teicu, ka šodien jau esam nedaudz tikuši pāri skaistajām lellēm; jo šodien bērnam dod pērtiņus vai lāčus. Ar tiem gan fantāzija nevar veidoties cilvēciskā veidā. Bet tieši šādas parādības, ka bērniem dod lāci, jo tas ir tāds pieglaudīgs, tās rāda, cik tālu mūsu civilizācija ir no tā, kas ir ieskatīšanās cilvēka iekšējā dabā. Un tas ir pavisam īpatnēji, kā bērni šo iekšējo cilvēka dabā spēj izveidot pašsaprotami mākslinieciskā veidā.

Tam nolūkam mēs valdorfskolā esam ierīkojuši parasto mācību pāreju sava veida mākslas mācīšanā. Tātad neskatoties uz to, ka mēs vispār nesākam ar to, ka mācītu bērniem rakstīt, bet gan ļaujām viņiem gleznojoši zīmēt un zīmējoši gleznot – varētu arī teikt “paķēpāties”, klasi pēc tam ir jāliek iztīrīt, kas varbūt ir nedaudz neērti; rīt tad es arī pastāstīšu, kā no rakstīšanas pāriet pie lasīšanas – neņemot to vērā, mēs bērnu pēc iespējas ievadām mākslinieciskajā, prasmē veidot nelielus plastiskos darbus, nemācot bērnam neko citu, kā tikai to, ko viņš no sava iekšējā kā formu grib izveidot. Tad parādās ļoti īpatnējas lietas. Es gribētu piemēram minēt vienu, kas brīnišķīgā veidā parādās vecākos bērnos.

Mums cilvēkmācība salīdzinoši agri parādās kā mācību priekšmets, apmēram desmit-, vienpadsmitgadīgiem bērniem. Viņi tad mācās un iepazīstas kā ir formēti kauli, kā kauli nes viens otru un tā tālāk. Un bērni to mācās tieši mākslinieciski, nevis intelektuāli. Nu tagad bērnam ir bijušas dažas šādas stundas, kurās viņš ir guvis uzskatu par cilvēka kaulu veidojumu, par kaulu dinamiku, kā tie nes sevi. Tagad iet uz darbnīcām, kur bērni formē plastiskus tēlus, un tajā, ko bērns veido, tūdaļ ir redzams: viņš ir kaut ko par kauliem iemācījies. Nevis kā viņš atdarinātu kaulu formas, bet gan kā iekustas dvēsele, iekšēji, tas izpaužas tajā, kā viņš tagad veido savas formas. Pirms tam viņam arī ir ienācis prātā, piemēram, pagatavot mazus trauciņus; to bērni iedomājas pilnīgi paši no sevis, ka var taisīt tādas blodveidīgas lietiņas. Tās, no bērna dabas nākot, ir pilnīgi citādas, pirms viņš ir bijis šādās stundās, un pēc tam, ja pārdzīvojums patiesām ir bijis tāds, kādam tam jābūt. Bet tad arī mācību par cilvēku ir jāpasniedz tā, kā tā pāriet visā cilvēkā. Mūsdienās tas ir grūti.

Ja kāds tik daudz kā es ir bijis mākslinieku darbnīcās un ir redzējis, kā šie ļaudis glezno un veido, tad tas arī zina, ka mūsdienās gandrīz neviens tēlnieks neko nedara bez modeļa; viņam ir vajadzīga priekšā kāda cilvēka forma, ja viņš grib to modelēt. Kādam grieķu māksliniekam tas būtu bijis bezjēdzīgi. Viņš gan publiskajās spēlēs ir iepazīs cilvēka formas, bet viņš šo cilvēka formu sajūta iekšēji. Viņš no tā, kā jutās sevī – un šo sajūtu viņš iemiesoja bez modeļa – viņš zināja atšķirību, kāda ir roka, ja to izstiepj uz priekšu, ja vēl izstiepj uz priekšu arī rādītājpirkstu un tamlīdzīgi. Šo sajūtu tad viņš iemiesoja formā. Bet ja jūs šodien mācāt cilvēkmācību (anatomiju) tā, kā nu tas reiz ir ierasts, tad tur viens kauls tiek likts blakus otram pēc attēliem vai zīmējumiem, viens muskulis tiek aprakstīts pēc cita, un nerodas nekāds iespaids par to, kādas ir savstarpējās attiecības. – Pie mums bērni zina, ja viņiem ir kāds mugurkaula skriemelis, kā tas ir līdzīgs galvas kauliem; viņi iegūst sajūtu par to, kāda ir kaulu transformācija. Un tad viņi iedzīvojas cilvēciskajās formās, un viņiem arī ir tieksme to atkal izpaust mākslinieciski. Tad tas iet iekšā dzīvē, tad tas nepaliek ārīšķīgi.

Tādēļ manas lielās ilgas un arī prasības kā valdorfskolas vadītājam ir, ka cik iespējams viss, kas ir zinātne – es novērtēju zinātni, neviens cits nevar to novērtēt augstāk kā es – bet visam, kas ir fiksēta, grāmatās fiksēta zinātne, vajadzētu tikt atstātam ārpus skolas mācībām. Ja grib, ar to var nodarboties ārpus skolas, ja to nevar apvaldīt; bet es varētu kļūt pavisam nikns, ja redzētu kādu skolotāju stāvam klases priekšā ar grāmatu. Mācībās visam ir jābūt iekšējam, visam ir jābūt pašsaprotamam. Kā mūsdienās māca, piemēram, botāniku? Mums ir botānikas grāmatas; tās ir zinātnisko uzskatu apkopojums, bet tās neiederas skolā, kur ir bērni starp zobu maiņas vecumu un dzimumbriedumu. Literatūrai, kura ir vajadzīga skolotājam, vispirms atkal ir jāizaug no dzīvajiem audzināšanas principiem, par kuriem es šeit runāju.

Tā runa patiešām ir par to, lai visā skolotāja konstitūcijā, visā viņa dvēseliskajā, garīgajā un ķermeniskajā konstitūcijā būtu kopāsaaugšana ar pasauli. Tad viņš var iedarboties uz bērniem, tad viņš ir pašsaprotama autoritāte laikā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu. Vienmēr galvenais ir tas, ka tu esi ieaudzis zemes dzīvē un ka viss dzīvīgi pāriet dzīvē. Tas ir tas lielais princips, kādam šodien ir jābūt audzināšanā. Tad pastāv kopsakarība ar klasi un līdz ar to arī tas, kam tur ir jābūt kā neparedzamam noskaņojumam.

## ATBILDES UZ JAUTĀJUMIEM

*Jautājums:* Ir tādi pieaugušie, kuri šķiet esam palikuši atdarinošo bērnu pakāpē. Kā tas ir?

*Dr. Steiners:* Katrā pakāpē, kurā norisinās cilvēciskā attīstība, ir iespējams, ka kāds cilvēks tur apstājas. Ja tā attēlo attīstības pakāpes – pievienosim tagad tam, ko varējām iztīrīt šodien, vēl klāt arī embrionālo laiku, tad laiku līdz zobu maiņai, un tad laiku līdz dzimumbriedumam – tad mēs esam nosaukuši tos ciklus, kas var izveidoties pilnībā attīstītā cilvēkā. Bet pirms pavisam neilga laika no mūsu antropozofiskās attīstības kopsakarības ir izrietējis, ka runa bija par to, noturot lekcijas dziedinošajā pedagoģijā, sasaistīt to ar pavisam noteiktiem gadījumiem par bērniem, kuri savā attīstībā ir vai nu atpalikuši, vai arī uz kādu pusi ir attīstījušies anormāli. Mēs tad to ierīkojām tā, ka pedagoģiski, medicīniski, higiēniski un tā tālāk demonstrējām Dr. Wegman kundzes klīniski terapeitiskā institūta Arlesheimā atsevišķus gadījumus, kas tur tiek ārstēti. Starp šiem gadījumiem bija arī viens tāds, kurš parādījās kādam bērnam, kurš ir gandrīz gadu vecs, kam arī ir apmēram vienu gadu veca bērna lielums, bet kurš visā savā veidojumā absolūti ir palicis, varētu apmēram teikt, septiņus līdz astoņus mēnešus veca embrija stadijā. Ja jūs iezīmējat tikai šī bērna aprises un pie tam nezīmējat pārāk skaidri jau nedaudz vairāk modelētos viņa locekļus, bet gan tos tikai ieskicējat, bet skaidri iezīmējat galvas formu, kāda tā ir šim zēnam, un tad aplūkojot šo zīmējumu no augšas, tad jums neradīsies ne nojausma, ka šim zēnam ir gandrīz jau viens gads, tad jums šķitīs, ka tas varētu būt embrijs, jo šis zēns daudzās lietās pēc piedzimšanas ir saglabājis embrionālo konstitūciju.

Katra dzīves pakāpe, tātad arī embrionālā, var tikt ienesta kādā vēlākajā. Jo viena otrai sekojošās attīstības stadijas ir tādas, ka, tā sacīt, ar katru jauno stadiju iepriekšējais pārveidojas un klāt nāk kas jauns. Apskatiet tikai pavisam precīzi to, ko es teicu attiecībā uz bērna dabiski reliģisko atdošanos apkārtnē pirms zobu maiņas, tad jums ir tas dabiski reliģiskais, kas vēlāk pārveidojas dvēseliskajā, un tur jums būs estētiskā stadija kā otrais, kas pievienojas. Bet ir sastopami ļoti daudzi bērni, kuri otrajā stadijā ienes pirmo, un otrā tad paliek nīkuļojoša. Bet tas var iet vēl tālāk: jau iemiesotā stadija var parādīties jebkurā citā; tad vēlākajā stadijā tiek ienesta sākotnējā. Un tam nemaz nav jābūt tik pamanāmam dzīves virspusībā, ka zināmā mērā kāda agrāka stadija

ir palikusi kādā vēlākā, ja šādu parādību uzrāda ne īpaši vēls vecums. Bet tas tā tad ir novērojams, ka agrākas stadijas tiek ienestas vēlākajās.

Apskatiet šo lietu kādā zemākā dabas valstībā. Pieaugušam, pilnībā attīstītam parastam augam ir saknes, kāts ar lapām, tad zaļās kauslapas koncentrētas zieda kausā, tad nāk ziedlapas, putekšņlapas, auglenīca, un tā tālāk. Bet ir arī augi, kuri netiek līdz ziedam, kuri paliek zaļās zāles, zaļo lapu pakāpē un augļus nes tikai neattīstītā formā. Cik tālu atpaliek, piemēram, paparde attiecībā pret gundegu! Augiem tas nenoved pie anomālijas. Bet cilvēkiem mums ir tikai viena cilvēku suga. Tad cilvēks visu savu dzīvi paliek atdarinoša būtne vai tāds, kam jāseko autoritātei. Jo dzīvē mums var iznākt darīšana ne tikai ar tādiem cilvēkiem, kas paliek atdarinošas būtnes, bet arī ar tādiem, kuri attiecībā uz savām reālajām īpašībām paliek tajā stadijā, kas tiek pilnībā attīstīta starp zobu maiņu un dzimumbriedumu. Šādi cilvēki ir pat ļoti bieži sastopami; tad šī stadija izplatās uz vēlāko dzīvi. Šie ļaudis tad attiecībā uz to, kas viņiem ir vēlākajā dzīvē, netiek daudz tālāk, kā tas, kas parādās vēlāk, attīstās tikai ierobežotā mērā; bet tad cilvēki vienmēr paliek autoritātes pakāpē. – Ja tas tā nebūtu, tad arī nebūtu vēl šodien pastāvošā nosliece veidot sektas un tā tālāk; jo attiecības sektā balstās tajā, ka nav jādoma pašam, bet gan ļauj domāt citam un tad seko viņam. Bet zināmās dzīves jomās vairums cilvēku paliek autoritātes stadijā. Ja, piemēram, runa ir par to, ka jāspriež par kādu zinātniskas dabas jautājumu, tad cilvēki nepapūlas izveidot savu ieskatu, bet gan jautā: kur ir tas, kuram tas ir jāzina, kurš māca kādas universitātes kādā fakultātē? – Tur jums ir autoritātes princips. Bet arī slimajiem autoritātes princips, kaut arī attaisnoti, ir izveidots vislielākajā mērā. Un juridiskos jautājumos, piemēram, šodien neviens cilvēks negrib spriest patstāvīgi; tad dodas pie advokāta, kurš to zina, tad vienmēr paliek stāvam pie 8, 9 gadu vecuma viedokļa. Un tad dažreiz šis advokāts pats nav daudz vecāks. Kad viņam uzdod jautājumus, tad viņš ņem kādu likumu grāmatu vai mapi, un tad tur atkal ir autoritāte. Tās lietas ir tādas, ka katra stadija var iesniegties vēlākajā.

Antropozofiskajai biedrībai īstenībā vajadzētu sastāvēt tikai no cilvēkiem, kas izaug pāri autoritātvajam, kuri vispār neatzīst nekādu autoritātes principu, bet gan tikai īstus ieskus. To cilvēki no ārpusē var tik maz iedomāties, ka vienmēr saka: antropozofija balstās autoritātē. – Bet spēkā ir tieši pretējais, ir jāizaug pāri autoritātes principam caur to ieskatu veidu, kādi antropozofijā tiek kopti. Tur runa ir par to, lai cilvēks uztvertu katru mazāko uzskatu daļiņu, lai varētu iziet šīs dažādās stadijas.

*Jautājums:* Kāpēc, skatoties no antropozofijas viedokļa, nemirstība nav ticība, bet gan zināšanas?

*Dr. Šteiners:* Antropozofija dodas uz priekšu no cilvēka ārējas izziņas uz cilvēka iekšēju izziņu. Piemēram, no cilvēkiem, kuri ir šeit un jau kopš ilga laika ir dzirdējuši lekcijas, nav palicis fiziskais ķermenis, bet gan tikai ēteriskais ķermenis. Antropozofija izlaužas līdz tam; tā tad var teikt, kas paliek no piedzimšanas līdz nāvei. Pārējā zinātne tajā maldās. Runāt par ēterisko ķermeni ir tikpat maz ticība, cik par fizisko ķermeni runā kā par ticību. Ēterisko ķermeni izzina caur imagināciju. Ja iet tālāk antropozofiskajā izziņā, tad caur inspirāciju mācās atzīt, kā pēc nāves turpina dzīvot cilvēka astrālais ķermenis.

Mūsdienu ticības jēdziens nav pat tik vecs kā kristietība. Tas parādījās tikai tad, kad novirzījās no tā, kas var tikt novērots kā garīgais.

#### **CETURTĀ LEKCIJA**

1924.gada 20.jūlijs

Dzīvīga tuvošanās bērna dabai, dibinot attiecības ar pasauli. – Mācības otrajā septiņgadē, ievērojot tās trīs apakšiedalījumus.

Dīglveida spējas staigāšanā, resp., žestos, runā un domāšanā pirmajā septiņgadē, pilna to atplaukšana pirmajās trīs septiņgadēs. Daļas ēteriskā ķermeņa spēku, kas līdz tam bija saistīti ar fizisko miesu, atbrīvošanās pēc zobu maiņas; tie tagad kļūst par atmiņas un dvēseliskā nesējiem. Plastiski tēlainā kopsakarība ar ēterisko ķermeni, muzikālā ar astrālo ķermeni. Apvērsums starp 9. un 10. ( $9^{1/3}$ ) dzīves gadu: apzinātāka sevis un ārpasaules nošķiršana. Augu un dzīvnieku mācības sākšanās. Auga apskats kopsakarībā ar Zemi, dzīvnieka kopsakarībā ar cilvēku. Plastikas (ēteriskais ķermenis) un mūzikas (astrālais ķermenis) sasastīšana eiritmijā. Eiritmija un vingrošana. Vēstures un ģeogrāfijas mācības plastiski gleznainās bildēs, vēl ne pēc cēloņa un sekām. Cēloņa jēdziena ņemšana vērā tikai pēc 12. ( $12^{2/3}$ ) dzīves gada. "Uzskatāmo mācību" problemātika. Dzīvīgus, augtspējīgus jēdzienus sastingušu vietā. Materiālisma nespēja saprast matēriju.

Tikai pēc vakardienas lekcijas tika uzstādīts vēl viens jautājums, uz ko es kopsakarībā vēl gribētu atbildēt. Jautājums bija: "Attiecībā uz atdarināšanas likumu bērna kustībās man būtu svarīgs sekojoša fakta izskaidrojums. Mans vectēvs nomira, kad manam tēvam bija  $1\frac{1}{2}$  līdz 2 gadi. Apmēram četrdesmit piecu gadu vecumā mans tēvs apmeklēja kādu vectēva paziņu, kura bija pārsteigta par visu tēva kustību un žestu līdzību. Kas te iedarbojās, jo, ņemot vērā, ka vectēvs nomira tik agri, par atdarināšanu taču nevarētu būt runa?"

Tāpat vīrs nomira, kad dēlam bija  $1\frac{1}{2}$  līdz 2 gadi, un vēlāk no kādas paziņas, kura labi varēja zināt šīs lietas, varēja dzirdēt piezīmi, ka dēls pat 45 gadu vecumā vēl atdarinot vectēva žestus, tāpat viņam bija tie paši žesti kā tēvam.

Lieta grozās ap to, ka tādos iztīrījumos kā šie, kas tagad te tiek piekopti, vienmēr var dot tikai vadlīnijas un tāpat detaļu iztīrījumus gandrīz nav iespējams dot. Mūsu kursi diemžēl ir īsi, un tēma, kuru īstenībā te būtu jāpārrunā, varētu bagātīgi nodrošināt materiālu pusgamam vai pat veseram gamam. Tādēļ pēc šiem iztīrījumiem dabiski, ka izriet ļoti daudzi jautājumi, kuri, ja tiek uzstādīti, varētu tikt arī atbildēti; bet es pievērsu jūsu uzmanību tam, ka dažbrīd neskaidrības, pats par sevi saprotams, var iezagties laika īsuma dēļ, kuras varētu noskaidrot tikai tad, ja varētu pilnībā iedziļināties atsevišķajās detaļās. Attiecībā uz uzdoto jautājumu es gribētu saistībā ar šodienu pieminēt sekojošo.

Ja ņem bērna pirmo dzīves posmu, tāpat laiku no piedzimšanas līdz zobu maiņai, tad bērna organizācija šajā laikā attīstoties strādā sevī tā, ka organizācijā iekļaujas pirmie iedīgli tam, ko es vakar izskaidroju kā to, ko var apkopot kā staigāšanu, bet kas ir kopēja visa cilvēka orientācija, tad kā runāšanu un trešais kā domāšanu. Tagad tās lietas ir sekojošas. Galvenokārt, būtiskajā bērns starp 1. un 7. dzīves gadu organizējas attiecībā uz žestiem; starp 7. un 14. gadu, aproksimatīvi, attiecībā uz valodu, kā es to vakar iztīrāju; un attiecībā uz domāšanu viņš organizējas starp 14. un 21. gadu, atkal domājot to tuvināti. Bet tas, kas parādās 21 gada laikā, tas kā iedīglis arī izveidojas jau pirmajā dzīves posmā starp piedzimšanu un zobu maiņu. Kas tāpat attiecas uz faktisko žestu apgūšanu, kas izpaužas orientācijā, staigāšanā, bet arī brīvā orientācijā, bez atbalstīšanās, kā roku kustībās un arī sejas muskuļos, kas tāpat ir vispārēja orientācija, iedzīvošanās žestos un kustībās, tas galvenajā tīri attīstās šo 7 gadu pirmajā trešdaļā, tas tāpat nozīmē, pirmajos  $2^{1/3}$  gados. Šajā laika posmā notiek bērna galvenā attīstība žestu izveidošanā. Žestu attīstība tad turpinās; bet tai pievienojas iedīglu attīstība valodiskā iespīšanās intīmākajā. Kaut arī bērns rada skaņas arī jau agrāk, iedzīvošanās valodā tad notiek, pēc  $2^{1/3}$  gadiem, iedīglī. Valodas caurjušana izveidojas starp 7. un 14. gadu, bet iedīglī mums tas ir jau starp  $2^{1/3}$  un  $4^{2/3}$  gadiem. Tas viss, dabiski, caurmērā. Un pēc tam bērns attīsta spējas, to pirmos iedīglus, iekšēji izjust domas. Kas tikai vēlāk, starp 14. un 21. gadu parādās priekšplānā un uzplaukst, tas dīglī

attīstās starp 4<sup>2</sup>/<sub>3</sub> un 7 gadiem. – Žestu izveidošanās, dabiski, turpinās, bet pārējais tikai iespraucas esošajā; tā ka mums laiku, kurš galvenokārt ir žestu izveidošanās izpausme, ir jānoliek pirmajos 2<sup>1</sup>/<sub>3</sub> gados. Kas tiek iemantots šajā laikā, tas, dabiski, sēž visdziļāk; jo mums vajag tikai iztēloties, cik pamatīgi imitācijas princips darbojas tieši pašā pirmajā dzīves laikā.

Ja jūs apkopojat to visu, tad neatradīsiet vairs neko brīnumainu tajā, kas te tiek jautāts. Vectēvs nomira, kad tēvam bija 1½ līdz 2 gadi. Bet tas tieši ir laiks, kad žestu veidošanās sēž visdziļāk. Ja tagad vectēvs nomirst, tad tas, kas tiek atdarināts no viņa, ir iespiedies visdziļāk. To vairs neizmaina tas, kas tiek imitējoši kā žesti, kustības uzņemts vēlāk. Tādēļ šis gadījums tieši, ja to apskata detaļās, ir ārkārtīgi raksturīgs. To īsumā varēja pateikt.

Mēs vakar mēģinājām iztīrīt, kā bērns otrajā dzīves posmā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu pārdzīvo visu to, ko viņš iemieso savā attīstībā caur valodu laikā, kad ir jādarbojas audzinošā, mācošā pašsaprotamajai autoritātei. Kas tur var iedarboties starp audzinātāju un bērnu, tam ir jāiedarbojas tēlainā veidā. Un es iztīrāju, kā ar morāles sprediķiem šajā vecumā bērnam nevar piekļūt, bet gan uz viņa moralitāti var iedarboties tikai ar to, ka modina viņā tādas sajūtas, kādas var modināt tikai bildes; Tātad lai bērns saņemtu bildes, ko ar savu priekšzīmi viņam rāda audzinošais, mācošais, kas iedarbojas tā, ka labai viņam patīk, ļaunais viņam nepatīk. Tātad tēlaini emocionālā veidā ir jāaudzina arī attiecībā uz moralitāti šajā obligātajā skolas vecumā.

Pēc tam es iztīrāju, kā rakstīšanu bērnam ir jāmača tēlaini, kā burtu formām ir jātiek iegūtām no zīmējošās gleznošanas, no gleznojošās zīmēšanas. Šai gleznojošajai zīmēšanai un zīmējošajai gleznošanai ir jātiek koptai pašai pirmajai no visām mākslām, kas bērnu ievada civilizācijā. Viss, kas jau no paša sākuma norāda uz bērnam taču pilnīgi svešajām burtu formām, īstenībā pedagoģiski ir nejēdzība; jo šodienas civilizācijas gatavās burtu formas uz bērnu iedarbojas kā mazi dēmoni.

Uz cilvēka izziņas veidotā pedagoģijā vispirms ir jāmača rakstīt un pēc tam lasīt. Kāpēc? Nu, mācoties rakstīt, no visa cilvēka strādājoši tiek nodarbināta krietna daļa, ne tikai vienpusīgi galva, kā tas ir mācoties lasīt. Ja jūs patiešām gribat tikt klāt bērnam, tad šajā vecumā, vēl arī tieši pēc zobu maiņas, tad jums cik iespējams ir jātuvojas visam bērnam. Bērns, kurš rakstot ir nodarbināts tā, ka tajā piedalās vismaz visa ķermeņa augšējā daļa, ir iekšēji nodarbināts pavisam citādā veidā nekā sākot ar formu apskatīšanu, kas nodarbina tikai galvu. Emancipētā, patstāvīgā galvas darbības pielietošana ir iespējama tikai vēlākā dzīves vecumā. Tādēļ var veikt tikai tādu pāreju, ka bērns, kad ir rakstījis, šo uzrakstīto tad arī iemācās lasīt.

Kad mēs piekopām šo veidu kā attīstīt mācīšanos valdorfskolā, tad atklājās, ka mūsu bērni iemācās lasīt nedaudz vēlāk nekā parasti, pat nedaudz vēlāk nonāk līdz burtu rakstīšanai nekā bērni no citām skolām. Bet tad patiešām atkal ir izzinoši jāielūkojas cilvēka dabā, ja grib par to spriest. Ar šodienas nepietiekamo apjēgu par cilvēka izziņu cilvēki vispār nepamana, cik nelabvēlīgi tas ir cilvēka vispārējai attīstībai, ja viņš pārāk agri mācās tādas būtībai attālas nodarbošanās kā lasīšana un rakstīšana. Un vēlākajā dzīvē nevienam neparādīsies iztrūkums viņa lasīšanas un rakstīšanas mākslā, ja viņš nedaudz vēlāk nekā parasti būs apguvis šo lasīšanu un rakstīšanu; turpretī liels iztrūkums šajā ziņā būs katram, kurš lasīt un rakstīt iemācās pārāk agri. Cilvēka izziņā balstītai pedagoģijai pilnībā ir jāvadās no tā, ka attīstība, dzīves nosacījumi ir nolasāmi no cilvēka dabas, un šīs dzīves nosacījumu nolasīšanas nozīmē bērnam ir jāpalīdz tā, lai parādītos bērna paša daba. Tikai un vienīgi tad audzināšanas māksla ir patiešām veselīga.

Lai saprastu visu tālāko, ir nepieciešams, ka mēs nedaudz iedziļināties cilvēka būtībā. Cilvēkā iesākumā mums ir viņa fiziskais ķermenis, kas galvenokārt ir

nodarbināts attīstībā pirmajā dzīves posmā. Otrajā dzīves posmā tad sāk vairāk attīstīties augstākais, smalkākais cilvēka ķermenis, proti, viņa ēteriskais ķermenis. Te nu tagad patiešām runa ir par to, ka cilvēku īstā nozīmē apskata zinātniski un ka ir tā pati drošme, kādu vispār mūsdienās zinātnē ir jāparāda. Ja ir kāda substance, kas rāda zināmu noteiktu siltuma pakāpi, tad var būt, ka šai substancei rada apstākļus, kādos siltums – par ko saka, ka tas ir saistīts substancē – atbrīvojas. Tad tas nāk ārā, tas kļūst par brīvu siltumu. Par minerālās pasaules substancēm mums ir drošme zinātniski runāt par to, ka mēs sakām, ka ir saistītais siltums un brīvs siltums. Šādu drošmi mums ir jāiegūst pasaules vispārējam apskatam. Ja mums tāda ir, tad attiecībā uz cilvēku parādās sekojošais.

Mēs varam jautāt: kur tad ir cilvēka ēteriskā ķermeņa spēki pirmajā dzīves posmā? – Tie šajā laikā ir saistīti ar fizisko ķermeni, tie ir nodarbināti ar tā uzturēšanu un tā augšanu. Bērns šajā pirmajā posmā ir citādāks nekā vēlāk. Visi ēteriskā ķermeņa spēki ir saistīti ar fizisko ķermeni; izskanot pirmajam posmam tie daļēji kļūst brīvi, kā brīvs substancēs kļūst siltums, kas iepriekš bija saistīts. Bet kas līdz ar to iestājas? Tikai daļa no ēteriskā ķermeņa pēc zobu maiņas darbojas augšanā un barošanās spēkos; otra daļa kļūst brīva un tagad kļūst par topošās intensīvākās atmiņas, dvēseliskā nesēju. Mums ir jāmacās runāt no saistītās dvēseles pirmo 7 dzīves gadu laikā, un no brīvas kļuvušās dvēseles laikā pēc septītā gada. Jo tā tas ir. Ko mēs izmantojam kā dvēseles spēkus otrajos septiņos dzīves gados, tas pirmajos septiņos dzīves gados ir saistīts ar fizisko ķermeni, tieši neuztverami; tādēļ fiziski tas neparādās. Kā darbojas dvēsele pirmajos 7 dzīves gados, to ir jānolasa no miesas. Un tikai sākot no zobu maiņas var ieskatīties dvēseliskajā.

Tas ir apskata veids, kas tieši no fizikas ievada pat psiholoģijā. Padomājiet, kas mums šodien ir kā dvēseles mācība; mums ir dvēseles mācības, kas balstās tīri spekulācijās. Cilvēki padomā un atklāj, ka ir dvēseliskais un ir ķermeniskais. Tad jautā: vai ķermeniskais iedarbojas uz dvēselisko kā cēlonis vai dvēseliskais iedarbojas uz ķermenisko kā cēlonis? – Ja ar šiem abiem netiek galā, tad atklāj kaut ko tik ārkārtīgi grotesku kā psihofizisko paralēlismu, kur iztēlojas, ka abas izpausmes, ķermeniskais un dvēseliskais, iet paralēli, blakus viens otram. Bet ar to neizskaidro abu mijiedarbību, bet gan runā tikai par paralēlismu. Tā ir tikai zīme tam, ka no pieredzes par šīm lietām neko nezina. Ja būtu pieredze, tad teiktu: pirmajos bērna septiņos dzīves gados dvēseliskais ir redzams darbojamies ķermeniskajā. – Kā tas tur darbojas, to tad ir jāiepazīst ar pētījumiem, nevis ar filozofiskām spekulācijām vai tamlīdzīgi. Antropozofija kā izziņas metode noraida visas spekulācijas un visur balstās pieredzē, gan fiziskā un garīgā pieredzē.

Tā otrajam dzīves posmam, laikam no zobu maiņas līdz dzimumbriedumam, audzināšanā galvenokārt ir jāapskata cilvēka ēterisko ķermeni. Tajā gan skolotājam, gan bērnam pirmām kārtām ir darbīgi spēki, kam bērnam galvenokārt ir jāizraisa sajūtas, jūtas, bet vēl ne spriedumus un domas, idejas. Jo dziļi iekšā bērna dabā vēl, laikā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu, slēpjas trešā cilvēka būtības daļa, astrālais ķermenis, kurš ir visas jūtu un sajūtu dzīves nesējs. Tas vēl, arī šī otrā dzīves posma laikā, slēpjas dziļi ēteriskajā ķermenī. Tādēļ mums ir uzdevums ēterisko ķermeni – jo tas kļūst daļēji brīvs – attīstīt tā, lai tas audzināšanā varētu sekot savām paša nosliecēm. Kad tas to var? Tas var to tad, ja mēs visu bērnu kopumā macām un audzinām caur tēlaino, ja mēs bērnam visu macām tēlaini. Jo ēteriskais ķermenis taču ir veidojošs, tēlaino spēku ķermenis; tas veido orgānu, sirds, plaušu, aknu un tā tālāk brīnumainās formas. Fiziskais ķermenis, kuru mēs saņemam iedzimtu, ir tikai kā modelis; pirmajos 7 dzīves gados tas tiek nomests. Pēc zobu maiņas šis ēteriskais ķermenis tad izveido otro fizisko

ķermeni. Tādēļ mums tagad audzināšanā ir jānāk pretī šīm ēteriskā ķermeņa plastiski tēlainajām īpašībām.

Tā, kā mēs bērnam sniedzam bildes, mācot rakstīt kā zīmējošo gleznošanu un tā tālāk – bet mēs nevaram vien bērnam dot pietiekami daudz mākslinieciskā, jo visām mācībām ir jābūt mākslinieciskā cauraustām – tad mums ir jāņem vērā: tāpat kā ēteriskais ķermenis rēķinās ar tēlaino, tā astrālais ķermenis, kam pamatā ir jūtu un sajūtu dzīve, organizējas pēc cilvēka muzikālās dabas. Uz ko mums tātad ir jāskatās, kad mēs novērojam bērnu? Bērns ir dvēseliski vesels, ja astrālais ķermenis starp zobu maiņu un dzimumbriedumu vēl ir ieslēgts fiziskajā un ēteriskajā ķermenī, dziļi iekšēji muzikāli. Katrs vesels bērns ir iekšēji dziļi muzikāls. Mums tikai ir jāizsauc muzikālo no bērna kustībām un darbībām. Tādēļ mākslinieciskās stundas, gan tēlotājmākslās, tāpat arī muzikālajās mākslās skolā ir jākopj jau no paša sākuma. Tur drīkst valdīt nevis abstraktais, bet gan jāvalda ir mākslinieciskajam, un izejot no mākslinieciskā bērnam ir jātiek ievadītam pasaules apjēgšanā.

Bet tur mums patiešām ir jārikojas tā, lai bērns pakāpeniski mācītos iekļauties pasaulē. Es jau esmu teicis, ka man tas vienmēr ir pretīgs skats, ja skolā ienes šodienas, pēc zinātnes orientētās mācību grāmatas un māca pēc tām. Jo mēs šodien savā zinātnē, ko es pilnībā atzīstu, daudzējādi novirzījušies no dabiskā pasaules apskata. Tagad, pārējo vēl papildinot pārrunu gaitā, pajautāsim sev: kad apmēram var iesākties tas, kas bērniem tiek mācīts, piemēram, attiecībā uz zināšanām par augiem?

Tas nedrīkst tikt sniegts par vēlu un arī ne par agru. Ir jābūt skaidrībā par to, ka apmēram starp 9. un 10. dzīves gadu ir bērnam kāds ļoti svarīgs attīstības punkts. Kam ir pedagoģiska acs, tas redz to katrā bērņā. Tur pienāk moments, kad bērns, parasti nevis runājot, bet gan ar visu savu izturēšanos rāda: viņam ir jautājums vai vesela summa jautājumu, kas nodod zināmu iekšēju dzīves krīzi. Tas ir ārkārtīgi trausls pārdzīvojums bērnam, un ir jābūt ārkārtīgi jūtīgam, ja grib to viņā pamanīt. Bet tas tur ir un tam ir jātiek novērotam. Proti, šajā vecumā bērns pilnīgi instinktīvi mācās nošķirt sevi no ārpasaules. Pirms tam Es un ārpasaule saplūst kopā. Pirms tam bērnam var stāstīt par dzīvniekiem un augiem, un akmeņiem, it kā tie uzvestos kā cilvēki; un tā vislabāk var tikt galā, ja vēršas pie bērna tēlainās uztveres un šajā veidā runā par visu dabu. Bet starp 9. un 10. gadu bērns mācās ar pilnu apziņu pateikt par sevi “Es”. Viņš to iemācās jau agrāk, bet tagad ar pilnu apziņu. Šajos gados, kad bērns ar savu apziņu vairs neizplūst ārpasaulē, bet gan mācās sevi nošķirt no tās, tur ir laika moments, kad mēs arī varam sākt, protams, tūdaļ nenoliedzot tēlainumu, mācīt bērnam sapratni par augu pasauli – bet emocionālu sapratni par augu pasauli.

Mēs mūsdienās esam ieraduši aplūkot vienu augu pēc otra, jo mēs zinām, kā tos sauc un tā tālāk, un izturamies tā, it kā katrs augs būtu pats par sevi. Bet ja augus apskata šādā veidā, tad tas ir tieši tāpat, it kā jūs izrautu vienu matu un, aizmirstot, ka tas auga uz jūsu galvas, apskatītu to pašu par sevi un iedomātos, ka varat kaut ko zināt par šī mata dzīves nosacījumiem un tā būtību, neapskatot to kā vienu no galvas izaugumiem. Matam ir jēga tikai tad, ja tas aug uz galvas; to nevar apskatīt kā pašu par sevi. Tāpat ir arī ar augiem. Tos nevar apskatīt izraut ārā, bet gan ir jāapskata kā organismu, kam pieder arī augi, visu Zemi. Tāda tā arī ir. Augi pieder visam augošajam uz Zemes tāpat kā mati mūsu galvai. Kādu augu nekad nevar apskatīt nošķirti, bet gan tikai kopsakarībā ar visu Zemes dabu. Zeme un augu pasaule saderas kopā.

Pieņemiet, ka jums ir kāds viengadīgs zālaugs, kas izaug no saknes, rada kātu, lapas un ziedus, attīsta augli un nākamajā gadā atkal tiek izsēts. Tad apakšā jums ir zeme, kurā augs aug. Bet tagad pieņemiet koku. Tas ir ilgstošs, nav viengadīgs. Tas attīsta sev apkārt mineralizējošu, tāpēc arī pārkorķojošu mizu. Kas tad tas īstenībā ir? Kas tur norisinās, ir sekojošais: ja jūs kādam augam apkārt esošo zemi pēc tās spēkiem

nedaudz uzbīdīet augšā augā, to nedaudz nosedzat ar zemi, tad jūs to būtu paveikuši ārēji mehāniski ar cilvēka darbību. Bet to pašu dara daba, tai ietinot koku tā mizā; tikai tā nav gluži zeme. Koka mizā zināmā mērā ir zemes uzkalns, zeme slejas uz augšu. Mēs varam redzēt šo zemi plaukstam līdzi, augam līdzi, kad redzam augam koku. Tādēļ to, kas ir apkārt saknēm, ir pilnībā jāpierēķina tam, kas piederas pie auga. Mums ir jāuzskata augsni kā piederīgu augam.

Kurš iemanto zināmu skatu par to un tad brauc cauri kādam apvidum, kur redz augus, kam augšā ir dzeltens zieds, tas tūdaļ papēta, kāda tur ir augsne: tur jūs, ja atrodat pavisam noteiktus ziedus, apakšā, piemēram, atklāsiet sarkanzemju augsni. Jūs nekad nevarēsiet iedomāties kādu augu bez zemes. Abi saderas kopā. Un pie tā ir jāpieradinās pēc iespējas laikus, citādi tiek nonāvēta apjēga par realitātēm.

Cik ļoti tas man gāja pie sirds, kad man, lauksaimnieku aicinātam, nesen bija jānolasa kurss lauksaimniecībā, kur tūdaļ pēc tam kāds lauksaimnieks teica: šodien to zina katrs, ka mūsu veģetācija atmirst, nonāk dekadencē, un pie tam ar šausminošu ātrumu. – Kāpēc tas tā ir? Jo cilvēki vairs nejēdz, kā cilvēki to saprata pirmsākumos, kā to saprata zemnieki, ka augsni ir jāuzlūko saistībā ar augiem. Bet ja grib atkal veicināt veģetāciju tās plaukšanā, tad arī ir jājēdz mācīties apieties ar to pareizajā veidā, tas ir, ir jāprot pareizi mēsloj. Augsnei ir jādod iespēju, lai tā augu sakņu apkārtne varētu pa īstam dzīvot. – Mums šodien pēc aplamās attīstības, kādu ir piedzīvojuši tieši lauksaimniecība, ir vajadzīga garazinātniski ierosināta lauksaimniecība, kas mums mēslojuma līdzekļus ļautu izmantot tā, lai augu augšana nenonāktu dekadencē. Kurš ir kļuvis tik vecs kā es, tas var teikt: es zinu, kā izskatījās kartupeļi Eiropā pirms 50 gadiem – un kā tie izskatās tagad! Mums šodien ir vakarzemju lejupeja, pagrimums ne tikai attiecībā uz dvēseles kultūru, bet tas arī dziļi iesniedzas citās dabas valstībās, piemēram, attiecībā uz agrokultūru.

Un tā runa tāpat ir par to, ka nedrīkst tikt iznīdēta apjēga par augu un tā apkārtnes kopā saderību, lai skolas izbraukumos un tamlīdzīgos pasākumos nerautu augus ārā no zemes, nesabāztu botānikas herbārijos, tad nenestu uz klasi, lai tad iedomātos, ka ar to ir kaut kas izdarīts. Jo izrautais augs jau nevar pats par sevi pastāvēt. – Cilvēki mūsdienās nododas pilnīgi ireāliem apskatiem. Viņi apskata, piemēram, krīta gabalu un kādu puķi kā reālus vienādā nozīmē. Filozofi mūsdienās apskata abas šīs lietas kā esošas vienādā nozīmē. Bet kāda tā ir bezjēdzība! Minerāls var pastāvēt pats par sevi, un tas patiešām to var. Augam vajadzētu būt kaut kam noslēgtam; bet tas to nevar, tas pārstāj būt, ja to izrauj no augsnes. Tam ir zemes esamība tikai tam esot iekšā citā; un šim citam ir esamība tikai tam esot kopā ar visu Zemi. Lietas ir jāapskata tā, kā tās ir visā savā totalitātē, tās nedrīkst izraut ārā no visas totalitātes.

Gandrīz visi mūsu izziņas uzskati šodien čum un mudž no tādiem ireāliem uzskatiem. Tādēļ mēs esam nonākuši pie dabas apskatiem, kas ir pilnīgi abstrakti, kas savā abstraktumā daļēji arī ir attaisnoti, kā piemēram, relativitātes teorija. Bet kurš spēj domāt reāli, tas nevar ļaut jēdzieniem tā turpināt skriet uz priekšu tikai abstrakcijās, bet gan pamana, kur šādi jēdzieni sāk vairs neattiekties uz realitāti. Tas viņam tad dara sāpes. – Jūs, dabiski, varat pavisam labi sekot akustikas likumiem un teikt: ja es ierosinu kādu skaņu, tad skaņa izplatās ar zināmu ātrumu. Ja es šo skaņu kādā noteiktā vietā dzirdu, tad varu aprēķināt, kā tā izplatās noteiktā laikā. Ja nu es ar kādu zināmu ātrumu pārvietojos skaņas izplatīšanās virzienā, tad es to izdzirdu vēlāk; ja mans ātrums kļūst lielāks par skaņas ātrumu, tad es to neizdzirdu vispār; bet ja es kustos skaņai pretī, tad izdzirdu to agrāk. Relativitātes teorijai ir savs noteikts pielietojums. Bet pēc tās var būt arī sekojošais: ja nu es kustos tā, ka eju pretī skaņai ātrāk nekā skaņa izplatās, tad galu galā nonāku pie tā, ka izdzirdu skaņu agrāk pirms tā vispār ir izskanējusi! Kaut ko tādu jūt tas, kam ir patiešām reāls domāšanas veids. Tāds arī zina, ka tas ir pilnīgi pareizi,



brīnišķīgi loģiski domāts, ka pasaules telpā ar gaismas ātrumu izmet pulksteni un tad tas atkal atgriežas, pēc slavenā salīdzinājuma, ko ir devis *Eiņšteins*. To var tā brīnišķīgi izdomāt, kā šajā pulkstenī nekas nebūs mainījies. Bet reālam domātājam rodas jautājums: kā tad izskatās šis pulkstenis, kad tas atgriežas? – jo viņš savu domāšanu neatdala no realitātes, viņš vienmēr paliek stāvam realitātē.

Tas ir tas raksturīgais garazinātnei, ka tā nekad neizvirza prasību būt tikai loģiskai, bet arī būt realitātei atbilstošai. Tādēļ šodien tie, kas nodarbojas ar abstrakcijām līdz pat lellēm, mums antropozofiem pārmetīs, ka mēs esam abstrakti, jo tieši mūsu domāšanas veids visur meklē absolūto realitāti, nekad negrib atrauties no kopsakarības ar realitāti, īstenību, vienlaikus gan ietverot arī garīgo realitāti. Tādēļ arī var tik asi skatīties uz nedabisko herbārijos ieslēgtajā augu mācībā.

Runa tāpat ir par to, ka bērnam mācību par augiem māca tā, ka ņem vērā Zemes izskatu kā tādu, ka augsni un augus apskata kā vienotu, tā lai bērnam nekad nerastos priekšstats par nodalītu augu. Skolotājam tas var būt neērti. Jo tad viņš nevar ņemt līdzi klasē parastās botānikas grāmatas, stundas laikā tās ātri atvērt un izlikties, it kā visu ļoti precīzi zinātu. Es jau teicu, ka mūsdienās botānikas mācīšanai nav nevienas īstas rokasgrāmatas. Bet šis mācīšanas veids iegūst vēl vienu citu vaibstu, ja zina, kā darbojas neparedzamais, un ja ņem vērā, ka zemapzinātais bērnam darbojas vēl spēcīgāk nekā vēlākajā cilvēkā. Šī zemapziņa ir ārkārtīgi gudra, un kurš var ieskatīties bērna garīgajā dzīvē, tas zina, ka ja tur sēž kāda klase un apkārt staigā skolotājs ar savām piezīmēm un grib bērniem iemācīt to, kas ir rakstīts viņa piezīmēs, ka tur bērni vienmēr spriež: jā, kāpēc man tas būtu jāzina? Viņš taču pats to nezina! – Tas ārkārtīgi traucē mācībām, jo tas aužas augšā no zemapziņas. Un nekas neiznāks no tādas klases, ko māca ar piezīmēm rokā.

Visur ir jāieskatās garīgajā. Tas it īpaši ir nepieciešams pedagoģiskās mākslas attīstībā. Bet līdz ar to tiek radīta bērna stingra stāvēšana pasaulē. Jo tad bērns pamazām un pakāpeniski iegūst priekšstatu, ka Zeme ir organisms. Tāda tā arī ir. Un kad tā sāk kļūt nedzīva, tad mums saviem agrokultūras augiem ir jāsāk palīdzēt ar pareizu mēslošanu. – Piemēram, nav tiesa, ka tas ūdens, ko satur gaiss, ir tāds pats kā zem zemes. Ūdenim apakšā ir vitalitātes pēdas; ūdens augšā to zaudē, un tas atkal atdzīvojas tikai ejot lejā. Tās visas ir lietas, kas ir, kas ir reālas. Kurš šīs lietas neuzņem, tas nesasaistās reāli ar pasauli. Tas bija par augu pasauli mācībās.

Tagad nāk dzīvnieku pasaule. Mēs nevaram to apskatīt tā, ka tā piederētu pie zemes. Tas parādās jau tajā, ka dzīvnieki var skraidīt apkārt; tie jau ir patstāvīgi. Bet ja mēs atkal salīdzinām dzīvniekus ar cilvēku, tad atrodam kaut ko ļoti īpatnēju, raksturīgu dzīvnieku veidojumā. Uz to vienmēr ir ticis norādīts senākajā instinktīvajā zinātnē, kuras izskaņas vēl bija atrodamas 19.gadsimta pirmajā trešdaļā. Tikai šodienas cilvēkiem tas šķiet pilnīgi neprātīgi, smieklīgi, kad viņi šodien ar saviem uzskatiem lasa šādu dabas filozofu izteikumus, kuros pēc senajām tradīcijām dzīvnieku pasaule vēl tiek apskatīta tās attiecībās ar cilvēku pasauli. Es zinu, kā cilvēki nevarēja atturēties no smiekliem lokā, kur kādā lekcijā tika citēts dabas filozofa *Oken* teikums: "...cilvēka mēle ir tinteszivs (astonkājis)". Kam ar to bija jābūt pateiktam? Dabiski, ka atsevišķās detaļas Okenam vairs nebija pareizas, bet pamatā bija princips, kādam ir jābūt: kad apskata atsevišķās dzīvnieku formas, sākot no vismazākajiem viensūņiem līdz pilnīgajiem pērtiķveidīgajiem, tad katra dzīvnieku forma attēlo kādu daļiņu cilvēka, kādu cilvēka orgānu vai orgānu sistēmu, tikai vienusīgi izveidotu. Jums tikai jāapskata šo lietu lielos vilcienos. Iztēlojieties, ka kādam cilvēkam piere ļoti atkāptos atpakaļ, žokļi kļūtu izvirzīti ļoti uz priekšu, acis skatītos nevis uz priekšu, bet uz augšu; tāpat vienusīgi tiktu izveidoti zobi kopā ar to, kas ir ap tiem. Šādā veidā, vienusīgi izveidotus, jūs varat stādīties priekšā visdažādākās zīdītāju formas; jūs varat, cilvēka

tēlā šo vai to izlaižot, pārveidot šo cilvēka tēlu vērša formā, aitas formā un tā tālāk. Un ja jūs ņemat iekšējos orgānus, piemēram, tos, kuri ir saistīti ar vairošanās traktu, tad jūs nonākat lejā zemāko dzīvnieku valstī. – Šis cilvēks ir sintētisks kopāsaliķums no atsevišķajām dzīvnieku formām, kuras mīkstinās, kad tās tiek apkopotas vienotībā. Cilvēks ir visas dzīvnieku formas kopā, bet harmoniski iedalīts. Ja es izsekoju tam, kas cilvēkā ir izdzēsts, līdz tā pirmformām, tad tā tad varu iegūt visu dzīvnieku pasauli. Cilvēks ir kopā savilkta dzīvnieku pasaule.

Šis apskata veids, kas mūs ar visu dvēseli atkal pareizi ieliek dzīvnieku pasaulē, ir ticis pilnībā aizmirsts. Bet tā kā tas ir patiešs un patiešām ir pamatā attīstības principiem, tad tam ir jātiek atkal atdzīvinātam. Un mums, ciktāl tas mūsdienās ir iespējams, patiešām bērnam, tā ap 11 gadu vecumu, kad esam apskatījuši augu valsti kā piederīgu Zemei, dzīvnieku pasauli ir jānāca tādā veidā, ka mēs to pēc tās formām atzīstam kā piederīgu cilvēkam šaurākā nozīmē. Padomājiet, kā tad jaunais cilvēks attiecas pret dzīvnieku un augu: augi pieder Zemei, kļūst vienoti ar Zemi; dzīvnieki kļūst ar to vienoti! Tas patiešām ir pamatojums attiecībām ar pasauli; tas iekļauj cilvēku reālās attiecībās ar pasauli. – Tas vienmēr var tikt iemācīts bērnam ar mācību vielu. Un ja tas viss svinīgi notiek mākslinieciskā nozīmē, ja tas iet kopā ar to, kas aptver cilvēku pēc viņa iekšējās būtības dzīvīgā audzināšanā un mācīšanās, tad tas atdzīvina bērnu dzīvei; citādi viegli var nonāvēt kopsakarību ar dzīvi. Bet tad nu reiz ir jāieskatās visā cilvēka būtībā.

Kas tad īstenībā ir šis ēteriskais ķermenis? Jā, ja kāds varētu izņemt ēterisko ķermeni ārā no cilvēka fiziskās miesas un varētu to impregnēt, tā lai tas parādītos redzamā formā – nebūtu lielāka mākslas darba par to! Jo cilvēka ēteriskais ķermenis pēc savas paša būtības, pēc tā, ko cilvēks tajā izveido, ir mākslas darbs un mākslinieks vienlaikus. Un mums mācot bērnam veidojošo mākslinieciskajā, mēs mācām viņam dziļi radniecisko ēteriskajam ķermenim, mums brīvā veidā, kā es to vakar ieskicēju, nodarbojoties ar bērnu modelējoši. Tas padara bērnu spējīgu, viņam iekšēji aptverot savu paša būtību, kā cilvēkam pareizi iekļauties pasaulē.

Un mums mācot bērnam muzikālo, veidojas astrālais ķermenis. Ja abus apvieno, ja plastisko dara tā, ka tas pāriet kustībā, un ja kustību padara plastisku, tad iegūst eiritmiju, kas pilnībā seko no ēteriskā ķermeņa attiecībām ar astrālo ķermeni bērnam. Tādēļ tagad bērns mācās eiritmizēt, šo valodas atklāsmi artikulētos žestos, kā agrākos gados viņš iemācījās runāt pats no sevis. Mācoties eiritmiju nekad neparādīsies kavēkļi, ja bērns ir vesels; jo eiritmijā viņš vienkārši turpina savu paša būtību, viņš grib īstenot pats savu būtību. Tādēļ mums valdorfskolā eiritmija ir ieviesta sākot no 1. mācību gada līdz pat vecākajām klasēm kā obligāts mācību priekšmets līdztekus vingrošanai.

Tā jūs redzat, ka eiritmija ir radusies no visa cilvēka, no viņa fiziskā, ēteriskā un astrālā ķermeņa; to var studēt tikai ar antropozofisko cilvēkmācību. Mūsdienā vingrošana vienpusīgi fizioloģiski orientējas uz fizisko ķermeni; un tā kā fizioloģija citādi nevar, tiek ienesti atsevišķi vitalitātes likumi. Bet ar vingrošanu neaudzina visu totālo cilvēku, tikai parciālo cilvēku. Ar to nav gribēts neko teikt pret vingrošanu, bet mūsdienās to pārvērtē. Tādēļ mūsdienās audzināšanā eiritmijai ir jānostājas blakus vingrošanai. – Es negribētu iet pārāk tālu, kā reiz gadījās nevis man, bet gan kādam ļoti slavenam tagadnes fiziologam, kurš arī reiz bija auditorijā, kad es runāju par eiritmiju. Es tur izteicos, ka vingrošana mūsdienās tiek pārvētēta, proti, kā audzināšanas līdzeklis, un ka garīgi dvēseliskajai vingrošanai, kas tiek kopta eiritmijā reizē ar māksliniecisko eiritmijā, vajadzētu nostāties blakus fizioloģiskajai vingrošanai. Kad es biju pabeidzis savu runu, pie manis pienāca šis slavenais fiziologs un teica: jūs sakāt, ka vingrošana būtu attaisnojama kā audzināšanas līdzeklis, jo to saka fiziologi? Man kā fiziologam ir jāsaka, ka vingrošana kā audzināšanas līdzeklis vispār ir barbarisms! – Jūs būtu ļoti

pārsteigti, ja es jums nosauktu šī fiziologa vārdu. Šādas lietas tagadnē arī ir uzskatāmas ļaudīm, kuriem ir kāda teikšana, un tādēļ ir jābūt piesardzīgam, ja, neizprotot kopsakarības, zināmas lietas pārstāv fanātiski. Vismazāk fanātiski drīkst pārstāvēt lietas attiecībā uz pedagoģisko mākslu, jo tur ir darīšana ar daudzveidīgo cilvēka dzīvi.

Ja jūs to, kas pieder pie pārējām zināšanām, kam bērnam ir jātieks iemācītam, apskatīsiet no viedokļa, kas izriet no iztirzātā, tad nonāksiet pie tā, ka vecumā, kad bērns var uzņemt tikai tēlaino caur jušanu, arī, piemēram, vēsturi un ģeogrāfiju var mācīt tikai tēlaini; tā ka jums ir jārada un jāliek priekšā bildes, kad mācāt vēsturi, plastiskas bildes, gleznieciskas bildes! Ar to attīstās bērna apjēga. Jo kas pirmajos divos ciklos no otrā lielākā dzīves posma no zobu maiņas līdz dzimumbriedumam pirmām kārtām bērnam vēl nedzīvo, tas ir tas, ko sauc par cēloņsakarības jēdzienu. Pirms 7 gadu vecuma bērnam vispār nevajadzētu nākt uz skolu. Ja jūs ņemat laiku no 7 līdz 9 1/3 gadiem, tas ir pirmais apakšnodalījums otrajam lielajam dzīves nodalījumam; no 9 1/3 līdz 11 2/3 gadiem ir otrais posms; un no 11 2/3 līdz 14 gadiem, aproksimatīvi, ir trešais posms. Pirmajā otrā lielā posma ciklā bērns ir pilnībā orientēts uz tēlainumu. Tad ir jārunā pasākās, tad visam ārpusaulē vēl ir jābūt nedalītam bērna dabas priekšā. Tad vienam augam ir jārunā ar otru, vienam minerālam ar otru; tad augiem vēl ir jāskūpstās, tad augiem vēl ir jābūt tēvam un mātei un tā tālāk. Kad ir pietuvojies tas laika moments, kuru es tikko raksturoju, kas sākas no 9 1/3 gadiem, tad Es sāk atšķirt sevi no ārpusaules. Tad augiem un dzīvniekiem var tuvoties ar sava veida reālu izziņu. Bet ar vēsturisko vēl vienmēr pirmajos dzīves gados ir jāpietas kā ar pasakām, mītiem; otrajā šī dzīves lielākā posma ciklā, no 9 1/3 līdz 11 2/3 gadiem, jārunā tēlaini. Un tikai kad bērns ir jau gandrīz sasniedzis 12. dzīves gadu, var nākt ar to, ko apskata pakļautu cēloņsakarības jēdziena varai, kas nedaudz sāk pāriet abstraktos jēdzienos, pie kam var parādīties cēloņi un sekas. Pirms tam bērns cēloņiem un sekām ir tikpat nepieejams kā daltoniķis krāsām, un dažreiz audzinātājs pat nenojauš, cik vērtīgi un nevajadzīgi runā bērnam par cēloņiem un sekām. Pie kā mēs šodien esam pieraduši zinātniskajos apskatos, par to ar bērnu var runāt tikai pēc 12 gadu vecuma.

Bet tas arī prasa, lai ar visām mācībām par nedzīvo, kur tieši parādās cēloniskuma princips, pagaidītu līdz 12.gadam, un lai ar vēsturiskajiem cēloņa un seku apskatiem vēsturē, kur tas iziet ārpus tēlainā un kur tiek meklēti cēloņi, arī tiek pagaidīts līdz apmēram 12.gadam. Pirms tam vajadzētu nodarboties tikai ar to, ko bērnam māca no dvēseliskā, no dzīvīgā. – Cilvēki ir ļoti savādi. Piemēram, pastāv tāds kultūrvēsturisks uzskats, ko sauc par animismu. Tas saka: ja bērns uzskrien virsū galdam, tad iedomājas, ka tas ir dzīvs, ar dvēseli, un sit tam; viņš iesapņo galdā dvēseli; tā esot darījušas arī pirmatnējās tautas. – Iztēlojas, ka tur bērna dvēselē norisinās kaut kas komplikēts: bērnam ir jāiedomājas galdu dzīvu, ar dvēseli, un tādēļ tam jāsit, kad pats pret to sasitas. Tas ir fantastisks priekšstats. Kurš kaut kam piedomā dvēseli, tas ir tieši tas, kurš šādi nodarbojas ar kultūras vēsturi; tas piešķir dvēseli bērna iztēles spējām. Bet bērna dvēseliskais ir daudz lielākā mērā iekšā ķermeniskajā nekā vēlāk, kad tas emancipējas un darbojas brīvi kā dvēseliskais. Kad bērns uzskrien virsū galdam, tad sākas refleksiīva kustība, bērnam nemaz neapdvēseļojot galdu; tā ir tīra gribas kustība, viņš vēl neatšķir sevi no ārpusaules. Šī atšķiršana iestājas tikai tad, kad ap 12.gadu veselam bērnam iestājas cēlonības jēdziens. Un ja ar cēlonības jēdzienu vai vispār ar tik brutāli ārēju uzskatāmību ar bērnu strādā pārāk agri, tad īstenībā izsauc briesmīgus stāvokļus bērna attīstībā. Ir jau ļoti skaisti, kad saka, ka vajadzētu papūlēt bērnam visu padarīt uzskatāmu. Cik daudz jauku lietu ir notikušas zināmā virzienā ar tieksmi visu padarīt uzskatāmu. Ir parādījušās rēķināmās mašīnas, kur tiek šurpu turpu stumdītas lodītes, lai padarītu uzskatāmas rēķināšanas operācijas. Tagad vēl tikai gaida, ka tas pats noskaņojums padarīs uzskatāmus arī morālos jēdzienus, ar kādu mašīnu, kur

tad arī kaut ko pārbīda, kur labo un ļauno redz tāpat, kā rēķināmajā mašīnā redz, ka  $5 + 7 = 12$ . Bet tomēr ir tādas dzīves jomas, kas nav uzskatāmas un ko bērni apgūst pavisam neuzskatāmi; un ja tās padara uzskatāmas, tad tie ir maldi. Tādēļ ir aplami, ja kaut ko, kas nav paredzēts uzskatāmībai, redz ieteiktu pedagoģiskajās grāmatās, kā to padarīt uzskatāmu. Dažreiz tas ir briesmīgi triviāli, kas tur cilvēkiem tiek ieteikts.

Bet vecumā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu runa ir ne tikai par uzskatāmību, bet gan par to, ka, ja skatās uz visu cilvēka dzīvi, sākas sekojošais. Es 8 gadu vecumā apgūstu kādu jēdzienu; es vēl to neizprotu, es vispār vēl neizprotu šo lietu pēc abstraktām kopsakarībām, man jau vēl tam arī nav dotību. Kāpēc tad es apgūstu šo jēdzienu? Jo tas iedarbojas uz mani caur valodu, caur skolotāja pašsaprotamo autoritāti. Bet to visu mūsdienās taču nemaz nedrīkstētu darīt, bērnam taču visu ir jāsaņem uzskatāmi. Bet ņemsim bērnu, kurš visu saņem uzskatāmi, bet viņa pārdzīvojumi neturpina augt līdz ar bērnu, tad rēķinās ar to, ka darīšana ir ar būtīni, kura neaug. Bet mums nevajadzētu modināt bērņā priekšstatus, kas neaug reizē ar viņu; jo tad mēs darītu to pašu, kā pasūtot trīsgadīgam bērnam kurpes, kuras viņam vajadzētu nēsāt vēl līdz 12 gadiem. Bet cilvēkā viss aug, arī tas, ko mēs reiz esam apjēguši; tādēļ jēdzieniem ir jāturpina augt reizē ar mums. Tātad mums būtu caurcaurēm jāseko, lai mācītu bērnam dzīvīgus jēdzienus. Bet tādus mēs mācām tikai tad, ja pastāv dzīvīga attieksme pret audzinātāja autoritāti; tādus mēs nemācām, ja skolotājs stāv bērņa priekšā kā tāds abstraktonis un liek priekšā jēdzienus, par kādiem bērnam vēl nav vispār nekādas uztveres.

Iedomājieties divus bērnus. Viens tiek mācīts tā, ka apgūst savus jēdzienus, un galu galā 45 gadu vecumā par kādu lietu dod vēl tādu pašu izskaidrojumu, kādu reiz ir iemācījies 8 gadu vecumā. Jēdziens nav audzis līdz ar bērnu; viņš ir visu labi iegaumējis un vēl 45 gadu vecumā spēj dot to pašu izskaidrojumu. Tagad ņemsim otru bērnu, kurš ir ticis audzināts dzīvīgā veidā. Tur mēs atklāsim, tieši tāpat kā viņš vairs nenēsā tā paša izmēra kurpes, kādas viņam bija 8 gados, tāpat vēlākajā vecumā viņš vairs nenes sev līdzīgos jēdzienus, ko ir iemācījies 8 gadu vecumā; bet gan šie jēdzieni ir paplašinājušies, tie ir kļuvuši par pavisam kaut ko citu. Bet tas viss savukārt iedarbojas atpakaļ uz ķermeniskumu. Un ja mēs tagad apskatām šos divus cilvēkus attiecībā uz viņu ķermenisko konstitūciju, tad pirmajam 45 gados ir skleroze, otrais ir palicis kustīgs, viņam nav sklerozes. – Kā jūs domājat, kādas atšķirības tur parādās šajos cilvēkos? Reiz kādā Eiropas vietā bija divi filozofijas skolotāji. Viens bija slavens grieķu filozofijā; otrs bija vecs hēgelietis, no *Hegela* skolas, kur cilvēks tika pieradināts vēl arī pēc 20 gadu vecuma uzņemt sevī dzīvīgus jēdzienus. Abi strādāja vienā universitātē. Tad viens kļuva 70 gadus vecs un izmantoja savas tiesības aiziet pensijā; viņam vairs nebija spēka. Otrais, no hēgeliešiem, bija 91 gadus vecs un teica: es nespēju apjēgt, kāpēc tas jauneklis jau dodas pie miera. – Bet šim otrajam arī bija elastīgi jēdzieni. Toties ļaudis žēlojās, ka viņš neesot konsekvents. Otrs bija konsekvents, bet viņam bija skleroze!

Tā pastāv pilnīga garīgā un miesiskā vienotība, un arī ar bērnu var strādāt pareizi tikai tad, ja šo vienotību ņem vērā. Par materiālismu starp tiem, kas to neatzīst, saka, ka tas esot kaut kas slikts. Kāpēc? Tad daži saka, ka tas ir tādēļ, ka tas neko nesaprot no garīgā. Bet tas nav tas ļaunākais, jo šo trūkumu cilvēki pamazām un pakāpeniski pamanīs un no tieksmes pārvarēt šo trūkumu cilvēki nonāks pie gara, bet ļaunākais materiālismā ir tas, ka tas neko nesaprot no matērijas! Pasekojiet, kas no cilvēka dzīvo spēku izziņas ir iznācis ar viņa plaušām, aknām un tā tālāk materiālisma ietekmē. Nezina neko par to, kā šīs lietas notiek. No plaušām, no aknām un tā tālāk izpreparē vienu gabaliņu, bet ar mūsdienu zinātnisko pieeju neko neuzzina par darbīgo garu cilvēka orgānos. To var iepazīt tikai ar garazinātni. Materiālais atklājas tikai

garazinātniskajam apskatam. Tādēļ materiālisms visvairāk cieš no tā, ka neko nesaprot no matērijas; tas gribēto ierobežoties tikai ar matēriju, bet nevar nonākt līdz materiālā izziņai – bet patiesā materiālā, nevis izdomātā materiālā, kur tik un tik atomiem liek deļot ap kādu centrālu kodolu; jo šādas lietas var viegli uzkonstruēt. Šajā ziņā arī agrāk ir bijuši teozofi, kuri ir uzkonstrējuši veselas atomu un molekulu sistēmas; bet tas viss bija tikai izdomāts. Runa atkal ir par to, kā tikt klāt realitātei. Un ja pats pietuvojas realitātei, tad to sajūt kā nepatīkamu, ja ir jāaptver jēdziens, kas nekad realitātē nav izjūsts. To sajūt kā sāpes, ja kādam, piemēram, saka priekšā šādu teoriju: pamatā ņemot esot vienalga, vai es uz kādu pilsētu braucot ar automašīnu, vai automašīna stāvot uz vietas un pilsēta nāk pie manis. Protams, šādas lietas ir attaisnotas noteiktam apskata veidam. Bet tik izplatīti, tik plaši attiecināti, kā tas šodien notiek abstrakciju noskaņā, tas padara par tuksnesi visu cilvēka dvēseles dzīvi. Un kam ir apjēga par to, tam rodas briesmīgi sāpīga sajūta pret šo to, ko šodien domā un kas tik ārkārtīgi graužoši iedarbojas tieši uz mācībām. Kad es tā redzu, kā zināmas metodes jau maziem bērniem bērnodārzā virzās uz to, ka parastie burti ir iegriezti un tad mācās šajos iegriezumos salikt burtus kopā vārdos, tad līdz ar to jau agri bērniem tiek dots kaut kas, pret ko šajā vecumā viņiem vēl nav vispār nekādas daļas. Tad viņam klājas tā, par ko reāli domājot teiktu: es taču tikko vēl biju vesels cilvēks ar muskuļiem, ādu un tā tālāk, bet tagad es esmu tikai skelets. – Tā šodien ir abstrakciju noskaņas ietekmē cilvēces garīgajā dzīvē: pēkšņi izskatās kā skelets. Bet ar šādiem uzskatiem, kas īstenībā ir realitātes skelets, pedagogijā tuvoties bērnam nevar.

Tādēļ es gribēju šodien parādīt, kā galvenais ir tas, ka skolotājs pareizajā veidā dzīvīgi var ķerties pie dzīves.

## PIEKTĀ LEKCIJA

Arnheima, 1924.gada 21.jūlijs

Pedagoģisko principu praktiskā īstenošana Brīvajā valdorfskolā. –  
Bērnām atbilstoša visas skolas dzīves veidošana.

Skolotāju konference kā visas mācīšanas un audzināšanas dvēsele. Pareiza bērna atsevišķu dotību nozīmes novērtēšana ar psiholoģiska skata palīdzību. Dvēseliski garīgā un fiziski miesiskā aptveršana to vienotībā, it īpaši attiecībā uz bērniem ar garīgu aizturi. Nepieciešamība skolotājiem apgūt pietiekamas zināšanas par veselību un slimību. Skolas ārsta nozīme. Rūdolfa Šteintera kā mājskolotāja audzēknis ar hidrocefāliju. Klases raksturs atbilstoši zēnu un meiteņu skaitam. Stundu plāna veidošana. Galvenās stundas kā ciklu mācības. Svešvalodu mācīšana sākot no skolas sākuma. Priekšmetu specifiskais sadalījums priekšpusdienā un pēcpusdienā. Skolas disciplīna. Mājasdarbi. Zināšanu specialitātē pareizs novērtējums un cilvēciska piemērotība skolotāja profesijai. Stundu plāna brīvs veidojums vai sīki norādījumi, speciālais gadījums Württembergā.

Šajā pedagoģisko apskatu vietā es gribētu iekļaut dažas lietas par valdorfskolas iekārtojumu, kas ir veikts, lai pārceltu realitātē tos pedagoģiskos principus, par kuriem es šeit jau esmu runājis un ko es turpināšu pārrunāt šajās lekcijās.

Valdorfskola Štutgartē ir tā skola, kura pēc *Emīla Molta* ierosinājuma ir tikusi ierīkota 1919.gadā antropozofiskās pedagoģijas nozīmē. Šī ierīkošana antropozofiskās pedagoģijas nozīmē bija iespējama tādēļ, ka šīs skolas ierīkošana un vadība tika uzticēta man. Tādēļ, kad es attēloju, kā šī skola ir ierīkota, tas vienlaikus būs piemērs to pedagoģisko principu praktiskai īstenošanai, par kuriem te tiek runāts.

Vispirms es gribētu iezīmēt to, ka visas mācīšanas un audzināšanas dvēsele valdorfskolā pirmām kārtām ir skolotāju konference, tās skolotāju konferences, kur regulāri pulcējas skolotāju kolēģija un kurās es piedalos, kad pats varu būt Štutgartē. Šīs skolotāju konferences nodarbojas tikai ar to, kas ir ārējie skolas ierīkojumi, kā piemēram, ar mācību plāna sastādīšanu, ar klašu iedalīšanu un tā tālāk, bet gan tās pamatīgā veidā nodarbojas ar visu skolas dzīvi un visu, kam būtu jāatdāvina šo skolas dzīvi. Šī skola taču ir ierīkota ar mērķi, lai mācītu un audzinātu uz cilvēka izziņas pamata, bet tas tad nozīmē, uz atsevišķo bērnu individualitāšu izziņas pamata. Tādēļ novērošana, psiholoģiskā bērnu individualitāšu novērošana veido būtisku momentu visā mācību veidojumā gan atsevišķajā, gan konkrētajā. Skolotāju konferencēs par atsevišķo bērnu tiek runāts tā, ka cilvēka dabas būtība tiek mēģināta aptvert tieši katrā īpašajā individualitātē, kas ir dota bērnam. Jūs jau varat iedomāties, ka tur tad priekšā nostājas bērnu spēju un bērnu dvēseles spēku visas pakāpes un veidi. Tad tur mūsu priekšā ir viss, kas ir bērnišķīgajā cilvēkā no, gribētos teikt, psiholoģiski fizioloģiskas mazvērtības līdz pat – cerams dzīve to apstiprinās – ģenialitātei.

Ja grib novērot bērnus pēc patiesās būtības, tad pirmām kārtām runa ir par to, lai iemantotu psiholoģisku skatu bērnu novērošanai. Šis psiholoģiskais skats ietver sevī ne tikai rupjāku, vienkāršāku atsevišķo bērnu spēju novērošanu, bet gan pirmām kārtām šo bērnu spēju novērtēšanu. Jo jums būtu jāapdomā tikai sekojošais: mums var būt bērns, kurš šķiet ārkārtīgi apdāvināts attiecībā uz lasīt un rakstīt mācīšanos, kurš šķiet ļoti apdāvināts, piemēram, attiecībā rēķināt mācīšanos vai valodu mācīšanos. Bet palikt pie tā, ka saka: šis bērns ir apdāvināts, jo viņš viegli iemācās valodas, viegli iemācās rēķināt un tā tālāk – tā ir psiholoģiska virspusība. Bērna vecumā, apmēram 7, 8 vai 9 gados, vieglums, ar kādu bērns mācās, var nozīmēt, ka reiz bērns kļūs par ģēniju; bet tas tikpat labi var arī nozīmēt, ka viņš reiz kļūs par ar nerviem slimu vai citādi slimu cilvēku. Ja ir ieskats tajā, ka cilvēka būtība bez fiziskās miesas, kas ir acīm redzama, vēl nes sevī arī ēterisko ķermeni, kas ir pamatā augšanas un barošanās spēkiem, kas liek bērnam augt lielākam; ja tālāk apdomā, ka cilvēkam ir arī astrālais ķermenis, kam savos

likumos vispār vairs nav nekādas daļas ar to, kas fiziski veidojoši ir uz Zemes, bet gan kurš īstenībā fizisko nemitīgi noārda, sagrauj to, lai būtu vieta garīgajam; un ja tālāk apdomā, ka vēl ar cilvēku ir saistīta Es-organizācija, tā ka šīs trīs augstākās organizācijas – ēterisko ķermeni, astrālo ķermeni, Es-organizāciju – ir tāpat jāņem vērā kā redzamo fizisko miesu, tad arī var izveidot priekšstatu par to, cik komplicēta īstenībā ir šī cilvēciskā būtne un kā katrs no šiem cilvēka būtības locekļiem var izraisīt, ka kādā jomā ir dotības vai nedotības, vai maldinošas dotības, ka parādās pārejošas, slimīgas dotības. Tam nu ir jāiegūst skatu, vai šīs dotības ir tādas, kas virzās uz veselīgo, vai tādas, kas virzās uz slimīgo.

Ja šo cilvēka izziņu, par kuru ir runa te šajās lekcijās, kā skolotājs un audzinātājs pārstāv ar nepieciešamo mīlestību, aizrautību un gatavību upurēties, tad atklājas tas īpatnējais, ka kopdzīvē ar bērniem – nepārprotiet šos vārdus, tā nav domāta lielīšanās – kļūst arvien gudrāks un gudrāks. Tad, tā sacīt, pats atklāj, kā kādas bērna spējas vai iezīmes ir notaksējamas. Tad mācās tieši iedzīvoties, iejusties bērna dabā un salīdzinoši ātri iejusties.

Es zinu, ka dažs labs teiks: ja tu mums te apgalvo, ka cilvēkam bez viņa redzamā ķermeņa vēl esot pārjutekliskās daļas, ēteriskais ķermenis, astrālais ķermenis un Es-organizācija, tad īstenībā jau skolotājs varētu būt tikai gaišredzīgs cilvēks, kurš spēj saskatīt šīs cilvēka dabas pārjutekliskās daļas. Bet tā tas nav. Par visu, kas cilvēkā var tikt saskatīts ar imagināciju, inspirāciju un intuīciju, kā es to esmu parakstījis savās grāmatās, par to var, jo tas visur izpaužas bērna fiziskajā organizācijā, spriest pēc šīs fiziskās organizācijas. Tādēļ pilnībā pastāv iespēja, ka kāds skolotājs vai audzinātājs, kurš vienkārši veic savu profesiju ar mīlestību uz aptverošas cilvēka izziņas pamata, var runāt par to, ka piemēram, kādā noteiktā gadījumā saka: te ir redzams, ka bērns attiecībā uz savu Es, savu astrālo ķermeni un arī attiecībā uz savu ēterisko ķermeni ir pilnīgi vesels; bet fiziskais ķermenis uzrāda sacietējumus, saspringumus, tā ka bērns savas spējas, kādas viņam garīgi ir dotas, nespēj izveidot, jo tam šķērslis ir fiziskais ķermenis. – Vai iedomājieties gadījumu, ka ir iespējams, ka kāds saka: te šajā bērnā pāragri, 7 vai 8 gadu vecumā, parādās pāragra brieduma īpašības; bērns pārsteidz ar to, ka ātri iemācās šo vai to, bet jāievēro, ka fiziskais ķermenis ir pārāk mīksts, tas nes sevī iedīgļus reiz izplūst taukainumā. – Proti, ja fiziskais ķermenis ir pārāk mīksts, ja, tā sacīt, šķidrāis elements attiecībā pret cieto ir pārsvarā, tad tas ar savu savdabību grūž uz priekšu garīgi dvēselisko un mums ir pāragri attīstījies bērns, kurš fiziskā ķermeņa tālākajā attīstībā atkal nobloķējas un atkarībā no apstākļiem viss atkal var izmainīties un dzīvē kļūt ne tikai par caurmēra cilvēku, bet pat par viduvēju vai pat atpalikušu cilvēku. Īsi, runa ir tieši par to, ka tam, ko ārēji novēro bērnā, vispirms ir jātiek iekšēji novērtētam; tā kā tādēļ vispār nekā nav pateikts ar to, ja runā tikai par spējām vai nespējām.

Ko es jums tagad saku, to jums var mācīt arī visdažādāko cilvēku biogrāfijas. Cilvēces garīgajā attīstībā varētu minēt veselu apgaismotu cilvēku galeriju, kuri vēlāk dzīvē ir paveikuši lielas lietas un kuri kā bērni ir skaitījušies gandrīz par neapdāvinātiem, kuri kā bērni ir atstāti skolā uz otru gadu, kā saka. Pasaulē ir sastopami visdīvainākie piemēri. Piemēram, ir kāds dzejnieks, kuru līdz 18, 19, pat līdz 20 gadiem visi, kam bija ar viņu darīšana kā skolotājiem vai audzinātājiem, uzskatīja par tik neapdāvinātu, ka viņam neieteica turpināt studijas, jo viņš taču esot tik neapdāvināts. Bet viņš neļāva sevi atturēt, viņš tomēr studēja augstskolā un tad ļoti drīz kļuva par inspektoru tām skolām, kas viņu kā jaunu cilvēku negribēja laist uz augšu. – Ir kāds austriešu dzejnieks *Roberts Hammerlings*, kurš gatavojās kļūt par ģimnāzijas skolotāju. Viņš eksāmenos saņēma teicamas atzīmes grieķu un latīņu valodās, turpretī netika

aprobēts vācu valodas mācīšanai, jo viņa sacerējumus novērtēja kā ļoti vājus. Bet viņš kļuva par slavenu dzejnieku.

Es varētu turpināt stāstīt un visur būtu redzams, ka tiešām ir grūti saskatīt augošajā bērņā to, kas patiešām slēpjas attiecīgajā jaunajā cilvēkā. Tam tomēr ir jānotiek skolā, kura grib audzināt un mācīt pareizi. Tādēļ tieši valdorfskolā skolotāju konferencēs vislielākā vērtība tiek piešķirta bērņu studijām, lai visa skolotāju kolēģija vienmēr būtu lietas kursā, kā katram bērņam iet. Dabiski, ka šis uzdevums kļūst arvien apjomīgāks. Jo valdorfskolā, kura pirms dažiem gadiem tika nodibināta ar 150 bērņiem, tagad ar visām paralēlklasēm, kuras nācās ierīkot, tagad ir apmēram 800 skolēnu vairāk kā 20 klasēs un ar vairāk kā 40 pedagogiem. Tas viss var jums apliecināt, ka iespēja rīkoties tā, kā es esmu jums aprakstījis, pastāv tikai tad, ja vienlaikus attīsta skatu par to, ar kuru bērņu ir jānodarbojas īpaši. Jo dažs bērņš ir veidots tā, ka, ja viņu saprot, no šīs sapratnes tiek mesta gaisma uz daudziem bērņiem. Dažam labam bērņam ar sapratni gandrīz nav iespējams tikt klāt, bet to visu var pārvarēt tā mīlestības pilnā aizrautība, kas te notiek kā cilvēka izziņa.

Mums ir nepieciešams virkni bērņu vairāk vai mazāk ilgstoši vai pārejoši nošķirt no citiem, jo viņi ir garīgi atpalikuši un ar savu nespēju uztvert, ar savu nespēju apjēgt traucētu citiem. Tie tad ir savākti klasē garīgi atpalikušajiem bērņiem. Šo klasi vada vīrs, kurš te jums runāja, Dr. Šūberts, kurš dēļ savas pavisam īpašās būtības ir kā radīts šādas klases vadīšanai. Jo šādas klases vadīšana savukārt prasa pavisam īpašas spējas. Tas patiešām prasa spējas varēt iejusties tajās, gribētos teikt, ķermeniskumā iesprūdušajās dvēseliskajās īpašībās, kuras negrib atklāties. Tās ir pamazām un pakāpeniski jādabū ārā. Tas savukārt robežojas ar fiziski slimo; tas robežojas tur, kur psiholoģiski anormālais robežojas ar fiziski slimo. Šī robeža ir pārbīdāma, tā nemaz nav kaut kas noteikts. Jā, tas būtu labi darīts, ja vispār katrai tā saucamajai psiholoģiskajai anormalitātei varētu palūkoties pāri uz to, kas kaut kur nav vesels cilvēka fiziskajā. Jo vārda īstenajā nozīmē nav nekādu garīgo slimību, tās vienmēr īstenībā ir noteiktas caur to, ka fiziskais nelaiž cauri garīgo, kaut kur neuzņem to sevī un nepārstrādā fiziskajai pasaulei. Vācijā arī šodien vēl ir tā īpatnība skolās, ka gandrīz visiem bērņiem ir ne tikai nepietiekams uzturs, bet viņi arī cieš jau no gadiem ilga nepietiekama uztura sekām.

Tā runa ir par to, lai patiešām ar visu savu uztveri varētu izpildīt vienotību dvēseliski garīgā un fiziski miesiskā novērošanā. Ka tā ir nepieciešamība audzināšanā un mācīšanā, to cilvēki spēj saprast ar lielām grūtībām. Reiz kāds citādi gluži saprātīgs vīrs, kurš strādā izglītības sistēmā, apmeklēja valdorfskolu. Es pats viņu vadāju un rādīju dienām ilgi. Viņš ļoti interesējās par visu. Bet pēc visa tā, ko es viņam biju pastāstījis par vienu vai otru bērņu – jo parasti tiek runāts par bērņiem, nevis par abstraktiem mācīšanas principiem; jo mūsu audzināšana tieši balstās cilvēka izziņā – tad viņš galu galā teica: jā, bet tad īstenībā visiem skolotājiem vajadzētu būt ārstiem. – Es atbildēju: tas nav vajadzīgs; bet viņiem vajadzētu gan zināt kaut ko līdz zināmai pakāpei par fiziski slima vai vesela bērņa konstitūciju, kā tas skolotājam ir nepieciešams audzināšanai. Jo, kur tad nonāk, ja saka, ka kaut kas neizdodas tā iemesla dēļ, vai ka skolotājs šo vai to nevar iemācīt, jo šo vai to nevar ierīkot? Tad ir atbilstošais jāierīko un skolotājam to ir jāiemācās. Tā ir vienīgā iespējamā nostāja. – Tā saucamās normālās spējas, ko cilvēks attīsta, kas ir katram cilvēkam, tās vislabāk ir studēt patoloģiskās izpausmēs. Un ja iepazīst kādu zināmā virzienā slimu organismu, tad līdz ar to, ja tas patiešām ir iepazīts, ir radīts pamats, lai iepazītu kādu ģeniālu dvēseli. Nevis ka es pārstāvētu kādu *Lambroso* vai tamlīdzīgu viedokli; tā tas nav. Es neapgalvoju, ka ģēnijs vienmēr ir slims; bet garīgi dvēselisko iepazīst, ja iepazīst tieši bērņa slimo ķermeni.



No tām grūtībām, kādas ir garīgi dvēseliskajam slimā ķermenī, lai izpaustos, iemācās iepazīt to veidu, kā dvēsele, ja tā tad izpaužas īpaši, aptver organismu.

Tā pedagoģija robežojas ne tikai ar vieglu patoloģiju, kāda ir nepilnvērtīgiem bērniem, bet tā robežojas jau ar patoloģisko visplašākajā nozīmē. Tādēļ mēs mūsu skolā vienlaikus esam ieviesuši arī bērnu medicīnisko ārstēšanu. Bet mums nav ārsta, kurš savukārt ārpus pedagoģijas darbotos tikai medicīnā, bet gan mūsu skolas ārsts Dr. *Kolisko*, savukārt vienlaikus ir skolotājs kādā klasē. Viņš iekļaujas visā skolas pedagoģijā, viņš pazīst visus bērnus un tādēļ zina pavisam citādā veidā, no kura stūra kādam viņam zināmam bērnam nāk kaut kas patoloģisks, nekā ja skolā vienā svētā brīdī reiz ierodas kāds skolas ārsts un ar pāris acu uzmetieniem spriež par kāda bērna veselības stāvokli. Bet bez tam skolotāju konferences ir ierīkotas tā, ka netiek vilktas nekādas robežas starp garīgi dvēselisko un ķermeniski fizisko apskatot kādu bērnu. Dabiski, ka tad ir tā, ka skolotājam pakāpeniski ir jāiemanto skatu par visu cilvēku, lai viņu fiziski veselā vai fiziski slimā detaļas interesētu tāpat kā tas, kas ir garīgi vesels vai anormāls.

Tas ir tas, ko mēs skolā mēģinām: lai katram skolotājam būtu visdziļākā interese un vislielākā uzmanība pret visu cilvēku. Tādējādi arī ir dots tas, ka mūsu skolotāji nav īsteni speciālisti. Jo galu galā nav tik daudz atkarīgs no tā, vai skolotājs labāk vai sliktāk pārvalda vēsturi, ja tikai viņš vispār ir personība, kas var iedaroties uz bērniem attēlotajā veidā, un ja viņam ir skats par to, kā bērns viņa vadībā attīstās. Tā kā man jau no 14, 15 gadu vecuma, lai vispār izdzīvotu, vienmēr bija jāpasniedz privātstundas, tad šo pedagoģiju man nācās apgūt tiešā mācīšanas un audzināšanas praksē. Piemēram, kad es biju pavisam jauns cilvēks 21 gadu vecumā, man tika uzticēta četru puiku audzināšana kādā ģimenē. No viņiem viens – toreiz viņš bija 11 gadus vecs, kad es ienācu šai ģimenē kā mājskolotājs – augstākajā pakāpē bija hidrocefāls. Viņam bija ļoti īpatnējas savdabības. Viņš nelabprāt ēda pie galda kopā ar citiem, bet gan aizgāja no galda uz virtuvi, kur bija trauki atkritumiem; tur viņš ēda kartupeļu mizas, bet ar visiem netīrumiem, kas bija tajos traukos. Savos 11 gados viņš vēl neko īpašu nezināja. Tika pārbaudīts, vai agrāko mācību rezultātā, ko viņš bija saņēmis, viņš varētu nokārtot iestāšanās pārbaudījumus kādā tautskolas klasē. Bet kad viņš nodeva sava eksāmena darba rezultātus, tad tur bija tikai burtnīca ar lielu caurumu, kur viņš bija kaut ko izdzēsis. Šajā eksāmenā viņš nebija paveicis neko un bija jau 11 gadus vecs. Vecāki bija nelaimīgi. Viņi piederēja cienījamo pilsoņu slānim, un visi teica: tas puika ir anormāls – un tad dabiski visiem bija aizspriedumi pret šo bērnu, ja tiek pateikts kaut kas tamlīdzīgs. Tika domāts: viņam ir jāiemācās kāds amats, neko vairāk viņš nevar paveikt. – Es ienācu ģimenē, bet īstenībā to neviens nesaprata, kad es izteicu nolūku: ja tagad zēnu nodod pilnīgā manā atbildībā, tad es neapsolu neko citu, kā tikai dabūt ārā visu, kas šajā puikā slēpjas. – To neviens nesaprata, tikai māte, kā ar pašsaprotamu skatienu, un teicamais mājas ārsts. Tas bija tas pats ārsts, kurš tad vēlāk kopā ar Dr. *Freidu* nodibināja psihoanalīzi, bet kad tā vēl bija savā labākajā stadijā; vēlāk viņš no tās norobežojās, kad tā nonāca dekadencē. Bet ar viņu varēja runāt, un tas noveda pie tā, ka es tad audzināju un mācīju šo zēnu.

Pusotrā gadā galva bija kļuvusi būtiski mazāka, un puika tagad bija tiktāl, ka varēja tikt sūtīts ģimnāzijā. Es viņu vēl pavadīju tālāk skolas laikā, bija vajadzīga papildus palīdzība, bet tomēr pēc šī pusotra gada viņš varēja tikt uzņemts ģimnāzijā. Viņa audzināšanai gan bija jānotiek tā, ka dažreiz man bija vajadzīga pusotra stunda, lai sagatavotu to, ko es zēnam gribēju iemācīt ceturtdaļstundā. Jo runa bija tieši par to, lai ķertos pie šī zēna mācīšanas ar lielāko ekonomiju, nekad netērēt laiku kaut kam vairāk nekā tas bija nepieciešams. Runa bija arī par to, ka dienas iedalījums tika izveidots ar vislielāko precizitāti. Es norīkoju: tik daudz zēnam ir jāmuzicē, tik daudz

viņam ir jāvingro, tik daudz jāpastaigājas un tā tālāk. Tikai tad, es teicu sev, ar zēnu var tikt izpildīts tas, kas dabūs no viņa ārā to, kas puikā slēpjas. – Bija arī laiki, kad man ar šo audzināšanu gāja patiešām slikti. Zēns kļuva bāls. Visi cilvēki, izņemot māti un mājas ārstu, teica: viņš mums to puiku pazudinās! – Es atbildēju: dabiski, ka es nevaru turpināt audzināt, ja kaut kas tiek ierunāts, tai lietai ir jāvar turpināties kā norunāts. – Un tas turpinājās. Zēns pabeidza ģimnāziju, studēja, kļuva par ārstu, un agri nomira tikai tādēļ, ka pasaules kara laikā kā ārsts tika iesaukts karadienestā, inficējās ar kādu slimību un nomira no tās sekām. Bet viņš patiešām labi tika galā ar savu ārsta darbu. – Es to minu tikai kā piemēru tam, cik nepieciešami audzināšanā ir skatīties uz visu, piemēram, pamanīt arī to, kā, apejoties noteiktā veidā, galu galā hidrocefāls nedēļu pēc nedēļas uzlabojas.

Tagad jūs teiksiet: protams, individuāli audzinot, kaut kas tāds var notikt. – Bet tas var notikt tikpat labi arī salīdzinoši lielās klasēs. Jo kurš šajā veidā ar mīlestību iedzīvojas tajā, kas te tiek iztirzāta kā cilvēka izziņa, tas ātri apgūst iespēju kādā klasē, kurā varbūt ir pat daudz skolēnu, pievērst vajadzīgo uzmanību, kāda ir vajadzīga, katram atsevišķajam skolēnam. Bet nepieciešams ir tieši šis psiholoģiskais skats tajā veidā, kā es to esmu attēlojis. Bet šo psiholoģisko skatu nevar tik viegli iemantot, ja kā vienpatis iet cauri pasaulei bez kādas intereses par citiem cilvēkiem. Es varu droši teikt, ka zinu, par ko man jāpateicas apstāklim, ka īstenībā man nekad neviens cilvēks nav licies neinteresants. Jau kā bērnam man nekad neviens cilvēks nešķita neinteresants. Un es zinu, ka nebūtu varējis audzināt to zēnu, ja man īstenībā visi cilvēki nešķistu interesanti.

Šī intereses paplašināšana, tas ir tas, kas līdzīgi atmosfērai caurauž skolotāju konferences valdorfskolā, tā ka tur caurcaurēm – ja es drīkstu tā izteikties – valda psiholoģisks noskaņojums. Bet tad šīs skolotāju konferences patiešām kļūst par augstu psiholoģijas skolu. Ir interesanti redzēt, kā no gada uz gadu skolotāju kolēģija kā viens vesels var iedziļināties attiecībā uz psiholoģisko skatu. Jo visam tam, ko es esmu attēlojis, pievienojas vēl sekojošais, ja skatās uz atsevišķajām klasēm. Statistiku parastajā nozīmē mēs nepiekopjam, bet klases mums ir dzīvas būtnes, ne tikai atsevišķais skolēns. Tādu klasi savukārt var studēt pašu par sevi, un ir ārkārtīgi interesanti novērot, kādi neparedzami spēki tajās parādās. Bet ja nu tagad studē veselu klasi un ja dažādo klašu skolotāji konferencē var saprasties par savu klašu savdabībām, tad, piemēram, ir interesanti, ka kāda klase – mums ir klases ar abiem dzimumiem kopā – ir pavisam citāds radījums, kur meiteņu ir vairāk nekā zēnu, nekā kāda klase, kur zēnu ir vairāk nekā meiteņu; un atkal pavisam cits radījums ir klase, kurā ir vienāds skaits zēnu un meiteņu. Tas kļūst ārkārtīgi interesanti, ne tikai savstarpējo sarunu dēļ, kas notiek, un ne tikai to mazo mīlestību dēļ, kas vienmēr parādās augstākajās klasēs. Tam arī iemanto nepieciešamo skatu, kas, kad tas ir nepieciešams, redz, un kas tur, kur tas nav nepieciešams, neredz. Bet nemaz neskatoties uz to, tas īstenībā ir fakts, iekšējā, neparedzamā būtība dažādajām vīrišķajām vai sievišķajām individualitātēm, kas klasē dod pavisam noteiktu garīgo struktūru. Un tā mācās iepazīt klašu individualitātes. Ja ir, kā pie mums valdorfskolā, paralēlklases, tad var, ja tas ir nepieciešams – tas ļoti reti ir nepieciešams – sadalījumu klasēs nedaudz pamainīt.

Šādas studijas, kādas ir klases kā tādas, savukārt arī veido skolotāju konferenču saturu. Un tā konferenču saturs ir ne tikai skolas ierīkojums, bet arī dzīvīgs turpinājums pedagogijai skolā pašā, tā ka skolotāji nemitīgi mācās. Līdz ar to konferences kļūst par visas skolas dvēseli. Un tad iemācās pareizā veidā novērtēt arī nenozīmīgo, pareizi notaksēt svarīgo un tā tālāk. Tad, ja kaut kur gadīsies kāds neliels pārkāpums kādam bērnam, nesauks tūdaļ izmisīgi palīgā; bet gan atkal būs trenēts skats tam, ja kaut kas notiek, kas var būt nozīmīgi visai skolas turpināšanai. Kā totāla parādība tieši mūsu

valdorfskolā izriet kaut kas ļoti interesants, kas īstenībā ir parādījies tikai gadu gaitā: kopumā mūsu bērni tā apjēgšanā, ko nu bērnam skolā būtu jāiemācās, kādā augstākā klasē ir tikuši tālāk nekā citu skolu skolēni; zemākajās klasēs, to es jau attēloju, viņi nedaudz atpaliek lasīšanā un rakstīšanā, jo tas tiek izplests uz vairākiem gadiem un notiek ar pavisam citu metodi. Bet 13 līdz 15 gados viņi sāk apsteigt citu skolu skolēnus attiecībā uz zināmu vieglumu kaut ko mācoties, arī attiecībā uz to, cik izveicīgi viņi kaut ko apgūst un tā tālāk.

Tagad rodas kādas lielas grūtības. Tas ir raksturīgi, ja kaut kur ir gaisma, tad priekšmeti met ēnas; vāja gaisma dod vājas, bet spoža gaisma spēcīgas ēnas. Un tā attiecībā uz zināmām dvēseliskām īpašībām atklājas sekojošais. Ja netiek pavisam uzmanīgi sekots tam, ka skolotājiem katrā ziņā ir kontakts ar skolēniem, tā ka skolotāji patiešām veido priekšzīmi un skolēni patiešām orientējas pēc viņu priekšzīmes, tad ļoti viegli var gadīties morāli maldi kā pretstats nepietiekamam kontaktam. Par to nedrīkst nodoties nekādām ilūzijām. Tā tas ir. Tādēļ tik daudz ir atkarīgs no tā, lai patiešām attīstītos pilnīga skolotāju individualitāšu un skolēnu individualitāšu kopāsaugšana, tā ka caur šo spēcīgo bērnu iekšējo kontaktu ar skolotājiem tālāktīstībai vienā pusē atbilstu arī tālāktīstība otrā pusē.

Visas šīs lietas ir pilnībā iekšēji cilvēciski ar mīlestību studējamas, citādi nāksies piedzīvot pārsteigumus. Bet metode ir caurcaurēm piemērota, lai visu, kas guļ kādā cilvēkā, arī dabūtu ārā. Šad un tad tomēr var parādīties šis tas īpatnējs: ir kāds vācu dzejnieks, kurš zināja, ka ir ļoti slikti mācīts un audzināts, tā ka ļoti daudzas viņa īpašības – par to viņš vienmēr žēlojās – nevarēja atklāties, kad ķermenis jau bija kļuvis stīvs un ciets, jo jaunībā neviens nebija parūpējies par to, lai attīstītos viņa individualitāte. Tad viņš reiz aizgāja pie kāda frenologa. – Nedomājiet tagad, ka es kaut kā gribētu aizstāvēt vai ļoti cildināt frenoloģiju; bet tai ir sava nozīme, ja ar to nodarbojas intuitīvi. – Frenologs viņu aptaustīja, pateica visādas skaistas lietas, jo tādas arī bija; bet pie kādas viņa galvaskausa vietas viņš aplusa, nosarka un neuzdrošinājās neko teikt. Tad dzejnieks domāja: sakiet vien, tā ir zagšanas tieksme, kas manī ir. Un droši vien tā arī būtu bijis, ja skolā mani būtu labāk audzinājuši, tad ar šo zagšanas tieksmi arī būtu bijušas vislielākās grūtības.

Ja grib audzināt, tad ir jābūt arī zināmai elkoņu brīvībai. Bet tādas nav, ja parastajā veidā skolā darbojas šausminošais stundu plāns: no 8 līdz 9 reliģija, no 9 līdz 10 vingrošana, no 10 līdz 11 vēsture, no 11 līdz 12 rēķināšana. Tad viss vēlākais atkal izdzēs agrāko; tur neko nevar darīt, skolotājs krīt izmisumā, ja tomēr ir jātiek ar to galā. Tādēļ mums valdorfskolā ir tas, ko var saukt par ciklu mācībām. Bērns nāk kādā klasē. Galvenajā stundā ir tā, ka bērnam katru dienu galvenajās priekšpusdienas stundās, no 8 līdz 10 vai no 8 līdz 11, ar atbilstošās ģimenes atpūtas pauzēm, ir vienotas mācības. Klasē ir viens skolotājs, arī augstākajās klasēs. Tur mācību priekšmets nenomainās ik pēc stundas, bet gan kaut kam, ko grib iemācīties, piemēram, rēķināšanā, ir, teiksim, 4 nedēļas. Tad katru dienu no 8 līdz 10 tiek apgūta atbilstošā nodaļa, un vienmēr atkal nākamajā dienā piesaistās tam, kas bija iepriekšējā dienā. Nekāds vēlākais neizdzēs iepriekšējo; ir iespējama koncentrēšanās. Kad 4 nedēļas tad ir pagājušas un kāda nodaļa rēķināšanā ir pietiekami apskatīta un noslēgta, sāk ar kādu nodaļu vēsturē, kas atkal savukārt, atkarībā cik tas ir vajadzīgs, ilgst 4 līdz 5 nedēļas, un tā tālāk. Tad tieši tiek pievērsta uzmanība pretējam no tā, ko sauc par priekšmetu sistēmu. Jūs, piemēram, varat, kad apmeklējat valdorfskolu, kādreiz kādā klasē atrast mūsu Dr. *Baravalle*, kurš viņš tieši ņem tēlojošo ģometriju. Skolēni sēž viņam priekšā solos, kur ir izklājuši savus rasēšanas dēļus, viņš liek zīmēt, izturas kā vispriekšzīmīgākais ģeometrijas skolotājs. – Ja ieiet kādā citā skolā, var paskatīties profesoru vai skolotāju sarakstos un, piemēram, atrast tādu piezīmi: pārbauda ģeometrijā vai matemātikā, vai tamlīdzīgi. Es

esmu pazinis ļoti daudzus skolotājus, kas dižojās ar to, ka, būdami matemātikas skolotāji, dodoties ar bērniem kādā skolas izbraukumā, nevar nosaukt pat augu vārdus. – Tagad priekšpusdiena vēl nav pagājusi, bet jūs atrodat to pašu Dr.Baravalle savā klasē staigājam šurpu turpu starp soliēm, nodarbojoties ar angļu valodu. Un tā veida un piegājiena, kā viņš te savās lekcijās nodarbojas ar metodiku, jūs taču nomanāt, ka viņš te ir runājis par visu iespējamo un nav iespējams atklāt, kurā priekšmetā viņš īstenībā ir skolotājs. Daži no jums varbūt domāja, ka viņa priekšmets ir ģeogrāfija vai arī ģeometrija un tamlīdzīgi. Mācāmā faktiskais, substanciālais un saturiskais var tikt apgūts tik ātri, ja vispār ir uz to dotības, kaut ko izzināt, kaut spēt dvēselē izzinoši pārdzīvot, izjust. Tā mums tātad ir nevis stundu plāns, bet gan ciklu mācības. Dabiski, ka ne jau pedantiski. Galvenās stundas mūsu valdorfskolā ir iedalītas ciklos; dažām lietām, dabiski, ir jātiek darītām arī pēc stundu plāna, tas tad pievienojas galvenajām stundām.

Pēc tam mēs pievēršamies ar lielu rūpību tam, lai bērniem tūdaļ, kad viņi sāk nākt uz skolu, tiktu mācītas divas svešvalodas, pie mums tās ir franču un angļu valodas. Mēs sākam no mazumiņa. Te gan mums skolā ir tāds posts, jo uz valdorfskolu kopš tās dibināšanas pieplūst tik daudz skolēnu. Piemēram, pie mums nāk skolēni, kuri varētu tikt uzņemti 6.klasē. Bet šajā klasē jau ir bērni, kuri ar valodām jau ir tikuši diezgan tālu. Nu nāk klāt jaunie, un viņus tad ir jāieliek 5.klasē, jo viņiem vēl nav ne jausmas par valodām. Ar šīm grūtībām mums ir jāreķinās nemitīgi.

Pie tam mēs skatāmies, lai cik iespējams būtiskās mācības varētu tikt noliktas priekšpusdienā, tā lai pēcpusdienā tad paliktu ķermeniskie vingrinājumi, vingrošana, eiritmija un tā tālāk, visu bez pedantērijas. Jo, tā kā nevar bezgalīgi apmaksāt skolotājus, ne viss var tikt ierīkots ideāli, bet gan tikai tā, kā tas ir iespējams. Jūs mani nesapratīsiet nepareizi, ja es teikšu, ka ar ideāliem nevar neko iesākt. Nesakiet, ka antropozofija nav ideālistiska. Mēs protam novērtēt ideālus, bet ar ideāliem nevar neko iesākt; tos var skaisti attēlot, var teikt: tā tam vajadzētu būt! – Var arī iedomāties, ka pēc tiem tiecas. Bet realitātē ir pavisam noteikts, konkrēts, tā veidots skolēnu materiāls no 800 bērniem, kurus ir jāpazīst, un apmēram 40 līdz 50 skolotāji, kurus arī ir jāpazīst. Jo ko tad līdz skolotāju kolēģija, ja neviens neatbilst ideālam! Būtiskais ir, ka reķinās ar to, kas patiešām var tikt paveikts, tas ir, ka reķinās ar to, kas patiešām ir. Tad darbojas realitātē. Un ja grib praktiski kaut ko izdarīt, tad runa ir par to, ka ir jādarbojas realitātē. – Tas ir tas, kas attiecas uz mācībām ciklos.

Brīvi rīkojoties ar mācībām, kam ir jāizriet no visa tā, ko es jums attēloju, dabiski, ka runa ir arī par to, ka mūsu bērni ne vienmēr sēž klusi kā pelītes. Bet jums vajadzētu redzēt, kā visa kādas klases morāli dvēseliskā konstitūcija ir rezultāts tam, kas tur stāv iekšā, kas savukārt ir atkarīgs no neparedzamā. Šajā ziņā var arī piedzīvot, gribētos teikt, ka valdorfskolā ir arī skolotāji, kuriem neizdodas; tos es negribētu attēlot, lai neiestātos saīgums – bet var arī piedzīvot, ieejot kādā klasē: ceturtdaļa bērnu gul zem soliēm, ceturtdaļa uz soliēm, citi skraida nemitīgi ārā pa durvīm un laukā daudzās. Tās ir lietas, kurām nedrīkst ļaut sevi apstulbināt. Tas arī pavēršas citādi, ja zina, kā ar bērniem apieties. – Ir pilnībā jāatstāj bērniem to, kas viņos ir kustīgs un nav jārikojas sodošā veidā, bet gan jātiek galā citā veidā. Komandēts pie mums netiek vispār, bet gan viss pie mums attīstās pats no sevis. Bet tas attīstās pats no sevis tādējādi, ka skolotājos ir iekšā tas, ko es esmu attēlojis – ir iekšā kā viņu dzīve. Protams, ka bērni dažreiz sarīko šausminošas izrādes; bet ar to tikai parādās viņu vitalitāte. Tad viņi atkal ir rosīgi arī tajā, kas ir jādara, ja prot ierosināt par to interesi. Un ir gan jābūt tā, ka tā saucamajam labajam bērnam ir jāizmanto viņa labās īpašības, lai viņš kaut ko iemācītos, un ar kādu dīkdieni un slaistu ir jāizmanto pat viņa dīkdieniskās īpašības, lai viņš tiktu uz priekšu. Taču uz priekšu netiek ar to, ka attīsta tikai brašās īpašības.

Dažkārt pat ir jāattīsta tā saucamās nekam nederīgās īpašības; tikai ir jābūt spējīgam dot tām noteiktu virzienu. Jo šajās bērna tā saucamajās nekam nederīgajās īpašībās ļoti bieži slēpjas tas, kas nozīmē pieauguša cilvēka spēku, kas pieaugušā cilvēkā var izvērsties par vislabāko, ja vien ar to pareizi apietas.

Un tā nu atkal savukārt ir jāatšķir, vai bērns kādam sagādā maz raižu un pūļu, jo ir brašs un krietns, vai arī sagādā mazāk pūļu, jo ir slims. Var ļoti viegli, ja domā tikai par savām ērtībām, nopriecāties par slimu bērnu, kas tur sēž klusi un nedauzās, tāpat kā par labo bērnu, jo ar viņu nav jānopūlas. Bet ja patiešām ieskatās cilvēka dabā, tad ar šādu bērnu bieži ir daudz vairāk jānopūlas nekā ar tā saucamo slaistu. Tātad arī te psiholoģiskais skats un psiholoģiskā apiešanās, dabiski, garīgi dvēseliski domāti, ir galvenais.

Tad vēl runa ir par to, ka valdorfskolā būtiskais mācībās tiek darīts skolā. Bērnus pārslogojošie mājas darbi tiek uzdoti tikai vismazākajā daudzumā. Tad bērni iegūst, ja viss tiek izstrādāts kopā ar skolotāju, pavisam īpatnējus uzskatus. Tā piemēram, valdorfskolā gadās sekojošais, tas ir kaut kas ļoti raksturīgs: daži skolēni patiešām bija kaut ko "sagreimojuši". Skolotājs, kurš vēl nav līdz galam pilnībā cauraudies ar valdorfskolas pedagogiju, grib sodīt šos bērnus "atjautīgā" veidā. Viņš saka: jums ir jāpaliek pēc stundām un jārēķina! – Bērni vispār nespēj apjēgt, ka uzdot rēķināt varētu būt sods; jo tas ir kaut kas tāds, ko viņi dara ar lielu prieku. Un visa klase – tā tas ir gadījies – jautā: vai mēs arī drīkstam palikt? – Tā jūs esat tātad "sodījies"! Redzams, ka uzskati pilnībā mainās, un tas ir kaut kas tāds, kā nevajadzētu būt, ka bērnam būtu jājūtas sodītam ar to, ka viņam ir jādara kaut kas, ko īstenībā dara ar aizrautību, ar apmierinājumu un prieku. Mūsu skolotāji atklāj visu iespējamo, lai iznīdētu slikto. Mūsu Dr.Šteinam, kurš šajā jomā ir liels atklājējs, reiz piemēram gadījās, kad viņš mācīja kādā augstākā klasē, ka bērni stundas laikā rakstīja zīmītes un padeva viens otram. Ko viņš darīja, lai šo lietu labotu? Viņš sāk runāt par pasta sistēmu un izklāsta to tādā veidā, ka patiešām vēstulīšu rakstīšana beidzās. Šķietami pasta attēlošanai, korespondences rašanās vēsturei nebija nekāda sakara ar skolotāja pamanīto neuzvedību, un tomēr tur bija saistība. Proti, ja nejauta racionālistiski: ko man būtu jādara? – bet gan ir spējīgs radīt kādu ideju, jo ir attīstīts instinkts par to, kā klasē būtu jārikojas, tad bieži izdodas atklāt pareizo; jo tad attiecībā uz skolēnu morālo uzlabošanu var pasākt kaut ko daudz iedarbīgāku, nekā mētāties ar sodiem.

Pirmām kārtām klasē visām atsevišķām individualitātēm ir jābūt skaidram, ka skolotājs to, ko tur māca, pasniedz, patiešām arī pats tur. Nekad nedrīkst gadīties tā, ka uz kādu holērisku resgali, kurš sasmērē savas papīra lapas, kurš savus kaimiņus rausta aiz ausīm un matiem, skolotājs uzkliegtu: tu nedrīksti būt kaislīgs, tu nedrīksti tā uzvesties! Čali, ja tu kaut reizi vēl tā uzvedīsies, es tev vienreiz laidīšu ar tintes trauku pa galvu! – Tas tikai ir radikāli attēlots, bet ir kas tāds, kas gadās, ja nezina, ka visā, ko pasniedz, skolā arī pašam ir jābūt kā priekšzīmei. Un daudz vairāk ir atkarīgs tieši no tā, kāds tu esi, nekā vai tev ir principi un zināšanas. Tātad galvenais ir veids un izpausmes, kāds tu esi. Ja kāds skolotāja eksāmenā, ar ko viņam būtu jāapliecina savas spējas būt par skolotāju, tiek pārbaudīts tikai pēc tā, ko viņš zina, tad tādā skolotāja eksāmenā viņš tomēr atkal zina tikai to, ko vēlāk atkal ir jāpaskatās rokasgrāmatās. Bet to taču var tad darīt uzreiz pašā sākumā; tāpēc jau nav vajadzīga šī lieta ar eksāmenu. Bet īstenībā uz skolu nevajadzētu doties nevienam, kurš pēc miesas, dvēseles un gara nav patiesa skolotāja individualitāte! Tādēļ es varu teikt: vācot kopā valdorfskolas skolotāju kolēģiju, kas ir mans pienākums, es gan to neuzlūkoju kā šķērslī, ja kāds ir nokārtojis eksāmenus, tomēr tādu, kas ir šos eksāmenus nokārtojis, es zināmos virzienos papētu tuvāk kā tādu, kurš ar visu savu cilvēcisko būtību acīmredzami ir skolotāja individualitāte. Tajā vienmēr ir kaut kas šaubīgs, ja kāds ir nokārtojis

eksāmenus; arī viņš var būt vienkārši gudrs cilvēks, bet tādām tad tiešām ir jābūt, kaut arī ir nokārtoti eksāmeni.

Un tā ir īpatnēji, kā te darbojas liktenis, karma. Jo valdorfskola, kādai tai vajadzētu būt kā noteiktam piemēram šai īpašajai, uz cilvēka izziņu pamatotajai pedagogijai, īstenībā bija iespējama tikai Württembergā, nekur citur, jo tur tajā acumirkļi, kad mēs veidojām valdorfskolu, vēl valdīja mūžsēns izglītības, skolu likums. Ja jau tolaik cilvēkus būtu sagrābusi tā apgaismība, kas vēlāk tad nāca no konstituējošās Veimāras nacionālās sanāksmes un ar ko mums nemitīgi ir jācīnās, jo mums grib likvidēt jaunākās klases, tad mēs valdorfskolu nebūtu varējuši izveidot. Jo tas ies arvien vairāk un vairāk mazumā, ka par skolotājiem tiks spriests pēc viņu cilvēciskajām individualitātēm – un nevis pēc viņu liecībām. Arvien vairāk mazumā ies, izzudīs tas, ka jaunākajās klasēs nodarbosies ar vienu vai otru lietu; jo pasaule, jā, kā lai to pasaka, strādā pret brīvību un cilvēka cieņu. Šī cilvēka cieņa tad skolā tiks lietota ar mācību plāna un stundu plāna palīdzību savdabīgā veidā. Tur kādas zemes galvaspilsētā sēž izglītības ministrija. Tajā no precīzā iedalījuma, kas pa izglītības sistēmas juridiski likumīgajiem ceļiem ir uzdots, kas tiks mācīts katrā skolā un klasē. Un tad kādā šīs valsts nostūrī ir kāda vieta ar skolu. Ja nu tagad grib zināt, kas tieši tiek mācīts, piemēram, 1924.gada 21.jūlijā plkst.9.30 no rīta 5.klasē, tad ministrija paskatās, kā skan instrukcija; tad var pateikt, kas tur tiek mācīts. – Bet pie mums, piemēram, ir divas 5.paralēlklases, 5A un 5B. Jūs ieejat vienā pēc otras abās klasēs. Jūs esat pārsteigti: paralēlklasēs notiek pilnīgi kas cits, vienā nav nekas līdzīgs tam, kas tiek darīts otrā klasē. 5A un 5B ir pilnīgi nodotas skolotāju individualitāšu ziņā; katrs var darīt to, kas atbilst viņa individualitātei, un to viņš arī dara. Kaut arī skolotāju konferencēs pastāv visabsolūtākā saskaņa lietišķajā, priekšmetiskajā, tomēr nav nekādas instrukcijas, ka vienai klasei audzināšanā un mācībās būtu jārikojas tāpat kā paralēlklasei. Jo tam, ko ir jāsasniedz, ir jātieks sasniegtam visdažādākajos veidos; nekad runa nav par to, ka kaut kas tiktu norādīts ārējā veidā. Tā jūs varat atklāt, ka piemēram, jau mazajiem bērniem 1.klasē viens skolotājs vairāk dara to, lai ievadītu bērnus gleznojošajā zīmēšanā: jūs ienākat klasē un redzat bērnus izdarām visdažādākās kustības ar rokām, kas tad tiek pārveidotas otas vai zīmuļu pārvaldīšanā. Vai arī jūs ienākat citā klasē un redzat tur bērnus dejojām, lai to pašu dabūtu no kāju kustībām. Katrs skolotājs dara tā, kā viņš uzskata to par piemērotu pēc bērnu individualitātēm un arī atbilstoši sev pašam. Bet līdz ar to klasē valda patiesa dzīvība un līdz ar to jau izveidojas tas, ka bērni jūtas piederīgi skolotājiem.

Dabiski, ka pastāv skolas inspekcija, tomēr te Württembergā bija šis senais skolas likums, bet mēs ar šo skolas inspekciju tīri labi tiekām galā. Tā ir izturējusies bezgalīgi saprotoši un ir ielaidusies uz visu, kad redzēja, kā tas notiek. Bet pie tam tomēr parādās arī īpašas lietas. Tā piemēram, tāda skolas komisija ienāca kādā klasē, kur skolotāja bija vienmēr pieradusi, ka viņai ir patiešām daudz jānopūlas ar disciplīnu klasē, viņai vienmēr reizē ar mācībām daudz pūļu bija jāvelta disciplīnai. Tagad ienāk šī ministrijas komisija, un skolotāja ir augstākā mērā pārsteigta, cik klase uzvedas priekšzīmīgi attiecībā uz morālo un pārējo stāju, tā ka viņa nemaz citādi nevarēja, kā nākamajā dienā pateikt: bērni, jūs vakar bijāt patiešām braši. – Uz ko visa klase atbild: Nu, skolotājas doktora jaunkundz, mēs taču negribam iegāzt *Jūs!* – Skolēnu nostājā tieši tad parādās negaidītāks, ja tiek sekots tam, ko es tagad vienmēr atkārtoju lekciju noslēgumā: ja mācības un audzināšana pastāv tajā, ka dzīve dzīvīgi tiek pārnesta dzīvē, tad arī rodas dzīve, kas tad attīstās un plaukst.

## SESTĀ LEKCIJA

Arnheima, 1924.gada 22.jūlijā

Dzīves un pasaules perspektīvas ienešana pedagogijā. –

Dzimumbriedums un trešā dzīves septiņgade.

Skolotāju un vecāku sadarbība. Nozīmīgais pārejas mirklis starp 9. un 10. (9 1/3) dzīves gadu: bērna neizteiktie jautājumi audzinātājam par augstākstāvošo dievišķo, kas darbojas no audzinātāja. Nepieciešamība pēc skolotāja objektīvas nostājas pret saviem bērniem. Skolotāja “mīluļi” klasē. Atvērtība pasaulei. Antropozofija nedrīkst tikt tieši ienesta mācībās. Bērnu audzināšana sociālajā vidē, no kuras viņi ir cēlušies, nekādus lauku internātus, ienest skolā “pasauli”. Frøbela metožu problemātika. – Bērna iedzimtā apjēga par noteiktām krāsu kvalitātēm. Dzīvīgu jēdzienu attīstīšana.

Relativitātes teorijas abstraktums. Tāpat kā pirmajā dzīves septiņgadē atplaukst staigāšana, otrajā runāšana, tā trešajā – domāšana, tikai tagad jaunais cilvēks kļūst īsti spējīgs spriest. Pienākuma apziņas izveidošanās, izaugšana no patikas un nepatikas kā pamats iekšējai brīvībai. Pateicība – mīlestība – pienākums. Dzimumbriedums: agrāk iekšēji darbīgā mīlestība kļūst par ārēju mīlestību. Garazinātiski rezultāti par vīrieša un sievietes būtību.

Papildinot to, ko es vakar pateicu par skolotāju konferenci, skolas dvēseli, es gribētu šodien, pirms turpināt šo tālāk tīri metodiskajos iztirzājumos, vēl pievienot, ka mums ir jāpiešķir vislielāko vērtību tam, lai mēs dzīvotu pilnīgā harmonijā, pilnā saskaņā ar mūsu valdorfskolas bērnu vecākiem tādējādi, ka ik pēc salīdzinoši īsiem starplaikiem rīkojam vecāku vakarus, uz kuriem tad nāk tuvumā dzīvojošie vecāki, ar kuriem tiek pārrunāts tas, kādi ir skolas nodomi, metodes, ierīkojumi – dabiski, ka vairāk vispārināti arī vecāku kopsapulcē, kuras vēlmes tad, ciktāl tās ir iespējams izteikt sapulcē, tiek arī ievērotas. Līdz ar to ir iespēja to, ko būtu pedagogiski jāsasniedz, patiešām izstrādāt no visas tās sociālās vides, no kuras tas arī īstenībā ceļas. Tad skolotājs dzird to, kādi ir vecāku priekšstati par bērnu audzināšanu; un vecāki dzird – pie mums vienmēr tiek runāts ļoti godīgi un bez iedomības – kas norisinās skolā, kā tiek domāts par audzināšanu un bērnu nākotni; kā tiek domāts par to, ka ir nepieciešams, lai būtu šādas brīvas audzināšanas institūcijas. Īsi, līdz ar to ar vecākiem ir ne tikai abstrakta domu saskaņa, bet arī tiek sasniegts nepārtraukts kontakts ar vecākiem. Tam mums ir jāpiešķir lielu vērtību ne tikai tādēļ, ka mums nav nekāda cita atbalsta. Valsts skolā taču viss ir precīzi noteikts. Tur ar lielu noteiktību ir zināms, kādiem ir jābūt mācību mērķiem, ir zināms, ka 9 gadu vecumā bērnam ir jābūt tikušam tik un tik tālu un tā tālāk. Viss ir precīzi noteikts.

Pie mums viss ir pakļauts pat atsevišķa skolotāja brīvībai individualitātei. Tas, kas nāk no vadības, ciktāl tas ir atkarīgs no manis, nav nekādas pavēles, nekādi norādījumi. Mums vispār skolā nav nekādu pavēļu, bet gan katrs atsevišķais skolotājs savā ziņā ir suverēns. Ar ko mēs nodarbojamies pavēļu vietā, tās ir studijas un virzīšanās uz priekšu pašās skolotāju konferencēs. Tas ir gars, kurš kā konkrēts gars dzīvo skolotāju vidū, kurš darbojas brīvi, kurš nav tīrānisks, kurš nedod norādījumus, noteikumus vai programmas, bet gan nemitīgi grib virzīties uz priekšu, grib sasniegt arvien labāku un labāku ierīkojumu un arī mācību gaitu. Mūsu skolotāji šodien nemaz nevar zināt, kas valdorfskolā būs labi pēc pieciem gadiem; jo šajos piecos gados viņi būs ļoti daudz iemācījušies, un tad pēc 5 gadiem viņiem būs jāspriež, kas ir vai kas nav labi. Tādēļ arī tam, kas tiek darīts valdorfskolā, ir tik bezgalīgi vienaldzīgi, ko nosaka pedagoģiskās reformu apvienības pēc tā, kas viņiem šķiet, ka tas būtu labi audzināšanai. Kaut ko tādu audzināšanai nevar sagudrot, sadomāt pēc saprāta, to var tikai izstrādāt. Un šī izstrādāšana ir galvenais skolotājiem. Bet līdz ar to, ka mēs esam šādā stāvoklī, ka dzīvojam dzīvā straumē kopā ar visu, ko mēs gribam, tieši līdz ar to mums ir vajadzīgs cits atbalsts, nekā kādai parastai skolai tas nāk no iestādēm, kam tās ir pakļautas un kas nosaka, kas ir darāms. Mums ir vajadzīgs atbalsts no tā sociālā

elementa, no kura bērni ir izauguši. Mums ir vajadzīgs iekšēji intīms atbalsts no vecākiem attiecībā uz visiem jautājumiem, kuri nemitīgi izriet, kad bērns iet skolā; un skolā viņš jau arī nonāk no vecāku mājas.

Bet kad nu ir sasniegta individuālā saskaņa, tad skolotājs, ciktāl viņš pieslejas vecākiem, iespējams vēl vairāk nekā paši vecāki rūpējas par visu bērna attīstību – ne tikai ļauj vecākiem ierasties un dod informāciju, ar kuru neko daudz nevar pasākt, bet gan ja skolotājs vecāku sapulcēs savu interesi iedēsta tālāk arī vecāku mājās – tad saņemot bērnu, kurš ir obligātajā skolas vecumā, tātad apmēram 7 gadu vecumā, ir vēl daudz vairāk, nekā iesākumā domā: viņā ir tēvs, māte, citi cilvēki no apkārtnes; viņi kā ēnas stāv aiz bērna. Ar viņiem ir jāstrādā gandrīz tik pat daudz kā ar bērnu pašu, it īpaši psiholoģiski patoloģiskā nozīmē. Un to visu skolotājam ir jāizstrādā, jāskata kopsakarībā, lai patiešām saprastu bērnu un galvenais, lai ar izpratni darītu to, kas viņam bērna apkārtņē ir jādara. Un kad tiek radīts šis tilts uz vecāku māju, tad tiek radīts arī sava veida sociāls atbalsts, bet brīvā, dzīvīgā veidā.

Vecāku māja ir vajadzīga arī tam, lai vecāki rūpētos par to, lai tā pašsaprotamā autoritāte, kādu ir jājūt bērnam pret skolotāju, nekur netiktu ierobežota. Te ir daudz jāstrādā ar psihiskiem saprašanās līdzekļiem starp skolotājiem un vecākiem. Un savukārt vecāki, viņiem iepazīstot skolotāju un ļoti labi iepazīstot, ir pilnībā jāatradinās būt greizsirdīgiem uz skolotāju. Jo vairums vecāku ir greizsirdīgi uz savu bērnu skolotājiem. Viņi to sajūt tā, it kā skolotājs gribētu atņemt viņiem bērnu. Bet tikko tas parādās, tā audzinoši ar bērnu vairs neko daudz nevar izdarīt. Tomēr to var ievadīt pareizajā situācijā, ja skolotājs tūdaļ prot iegūt īsto atbalstu vecāku mājā. – Tas tātad ir tas, ko man bija jāpievieno par to, kādām vajadzētu būt skolotāju konferencēm.

Bet tad runa patiešām ir par to, ka ir jāsaprot bērna dzīvē tie momenti, kas ir nozīmīgi pārejas momenti. Es jau vienu tādu minēju, kur mācībām no iepriekšējā pasaku tēlainuma ir jāpāriet, piemēram, augu būtības mācīšanā. Šis laika moments bērnam ir starp 9. un 10.gadu. Tur bērns izrāda kaut ko kā iekšēju nemieru. Rodas visādas sajūtas, kas tev it kā saka: kas tad te notiek ar to bērnu? Bērns nezina, kas ar viņu notiek, bet viņam ir tāds iekšējs nemiers, viņš uzdod visdažādākos jautājumus. Ko viņš jautā, tam pēc sava satura visbiežāk nav nekādas lielas nozīmes; bet tam, ka viņš jautā, ka viņš vispār tā uzstāj, tam gan ir sava nozīme.

Ko nu tagad šajā laika momentā ar bērnu dara attiecībā uz attiecībām ar bērnu, tam nu tagad visai bērna dzīvei ir liela nozīme. Jo, kas ir tas, kas tur sēž bērņā? Un katrā bērņā sēž tas, kas nav patoloģisks. Līdz tam bērns, kurš nav no ārpusē samaitāts, pieņem skolotāja autoritāti pats no sevis; jo attiecībā pret katru pieaugušo veselam bērnam, kam nav sarunātas visādas muļķības, lai viņu samaitātu, ir arī pilnīgi veselīgs respekts. Viņš lūkojas uz to naivā veidā kā pašsaprotamu autoritāti. Atcerieties kaut vai paši savu bērņību, ko tas nozīmē, tieši pavisam mazam bērnam, varēt sev pateikt: tu drīksti to darīt kā viņš vai viņi, tā ir vērtīga personība. – Nemaz nav nekādas citas vajadzības, kā atrast sev autoritāti.

Tas savā ziņā starp 9 un 10 gadu vecumu tiek nedaudz satricināts, to vienkārši satricina pati cilvēka dabas attīstība. To tikai ir jāspēj ar izpratni atzīt. Cilvēka daba šajā laika posmā nonāk līdz tam, lai sajustu kaut ko pavisam īpašu. Bērnam tas neparādās apziņā, tas dzīvo nenoteiktās sajūtās un jūtās. Bērns arī nevar to izrunāt, bet tas ir klāt. Ko tad bērns tur saka neapzināti? Pirms tam viņš saka savās sajūtās: tas ir labi, par ko audzinātājs saka, ka tas ir labi; tas ir ļauni, par ko viņš saka, ka tas esot ļauni; tas ir pareizi, par ko audzinātājs saka, ka tas esot pareizi; tas ir nepareizi, par viņš saka, ka tas esot nepareizi; tas ir skaisti, kas audzinātājam patīk un par ko viņš saka, ka viņam tas patīkot, tas ir neglīti, kas viņam nepatīk un par ko viņš saka, ka tas esot neglīti. – Tad audzinātājs bērnam ir pilnīgi pašsaprotama norma. Bet tagad, šajā laikā starp 9. un



10.dzīves gadu, tas tiek iekšēji nedaudz satricināts. Bērns savās jūtās sāk jautāt: no kurienes tas viņam vai viņai ir? Kurš ir autoritāte audzinātājam? Kur ir šī autoritāte? – Šajā momentā bērnam sākas iekšēja tieksme no redzamā cilvēka, kurš līdz tam ir bijis dievs bērnam, izlauzties līdz tam, kas pastāv kā pārjuteklisks vai neredzams dievs vai dievība. To tagad bērnam vienkārši ir jāapstiprina. Tagad ir bērna priekšā jānostājas tā, lai viņam rastos sajūta: audzinātājam aiz muguras pārjutekliskajā ir atbalsts; viņš nerunā patvaļīgi pats no sevis, viņš ir dievišķā misionārs.

To ir jāpadara pamanāmu bērnam. Bet kā? Vismazāk jau ar docēšanu. To var tikai izrunāt, bet vismazāk sasniedz ar docēšanu, lekciju lasīšanu. Bet ja pienāk klāt bērnam un saka varbūt kaut ko, kam pēc satura varbūt nav nekādas nozīmes, ja ar bērnu runā kaut ko, kam varbūt pēc satura nav nekādas nozīmes, bet tas tiek runāts ar tādu intonāciju, ka viņš redz: viņam vai viņai ir sirds, un šī sirds pati tic tam, kas stāv aiz viņa – tad var kaut ko sasniegt. Šo stāvēšanu iekšā pasaulē ir jādara bērnam pamanāmu, tiešām pamanāmu. Bērns jau ir tik saprātīgs, kaut arī neuztver to abstrakti racionāli, ka nāk un jautā: sakiet, es labprāt gribētu zināt... Proti, ar šādiem jautājumiem bērni nāk šajā vecumā. Ja viņam tagad saka: redzi, es saņemu no saules to, ko es varu tev dot; ja nebūtu saules, tad es tev dzīvē neko nevarētu dot; ja nebūtu Mēness, kas to, ko mēs saņemam no saules, dievišķi uzglabā, kamēr mēs guļam, tad arī es nevarētu tev neko dot – tad tam pēc satura vēl nav lielas nozīmes; bet ja to saka ar tādu siltumu, ka bērns nomana, ka tu mīli Sauli un Mēnesi, tad bērns tiek vadīts pāri šiem jautājumiem un vairumā gadījumu tiek arī ievadīts dzīvē. Ir jāzina, ka bērna dzīvē ir šādi krīzes mirkļi. Tad pati no sevis radīsies sajūta, ka līdz tam ir runāts par dabu balstoties pasaku tēlos, eglē un priedē, gundegā un pieneņē, saulespuķē un vijolītē un ar to bērns ir vadīts garīgajā pasaulē; bet tagad ir pienācis laiks, kad var sākt stāstīt notikumus no evaņģēlijiem. Ja to vai kaķetiskus norādījumus sāk agrāk, tad kaut ko bērnam sagrauj; bet ja to sāk tagad, kad bērnam sākas izlaušanās garīgajā pasaulē, tad dara kaut ko, ko bērns prasa ar visu savu būtību.

Jā, mani ļoti cienījamie klātesošie, kur tad ir tā grāmata, kur pedagogs varētu izlasīt, kas ir pedagoģija? Tie ir bērni paši! Pedagoģiju nav jāmacās ne no vienas citas grāmatas kā no tās, kas atvērta ir jūsu priekšā un kas ir bērni paši; bet tam ir nepieciešama aptveroša interese par katru atsevišķo bērnu un nedrīkst ļaut sevi no tā novērst. Ar to pedagogam ir grūtības, ko viņam apzināti ir jāpārvar.

Pieņemsim tagad, ka pedagogam pašam ir bērni. Tad viņa uzdevums ir asāks un grūtāks, nekā ja viņam nav bērnu. Tad viņam ir jāklūst apzinātākam tieši šajā jomā, un galvenais viņam nedrīkst rasties viedoklis, ka visiem bērniem vajadzētu kļūt tādiem kā viņējie, arī neapzināti nē. To viņam sevī ir jāuzmeklē: ka neapzināti katrā, kam ir bērni, pastāv viedoklis, ka visiem bērniem vajadzētu būt tādiem kā paša bērniem.

Tātad tas, ko pedagogam ir jāapgūst, jau iesniedzas visintīmākajos dvēseles dzīves pavedienos. Un ja šie visintīmākie dvēseles dzīves pavedieni netiek aptverti, tad tomēr nestāv klasē tā, ka patiešām arī tiktu iemantota pilna pieeja bērniem un līdz ar to arī pilna bērnu uzticēšanās. Tas ir ļoti liels, milzīgs kaitējums, ja bērni var iedomāties, ka citi ir skolotāja mīļi. No tā jebkuros apstākļos būtu absolūti jāizvairās. Bet nav nemaz tik viegli no tā izvairīties, kā parasti to iedomājas; bet no tā izvairās, ja skolā nāk ar visiem tiem principiem, kas var izrietēt tieši no antropozofiskās cilvēka izzīņas. Tad tā lieta izveidojas pati no sevis.

Un tad ir kaut kas, kas būtu jāapskata, it īpaši tēmai, ko es esmu devis šim lekciju ciklam – kaut kas, kas ir saistīts ar visu pedagoģiskā pasaules un cilvēcisko nozīmi. Tas pilnībā ir ielikts cilvēciskā būtībā, ka skolotājam, kuram ir tik daudz darīšanu ar bērniem un kurš faktiski parasti tik maz var dzīvot ārpus skolas savā sfērā, ir vajadzīgs atbalsts pasaulē, ka viņam ir jāpaskatās ārā pasaulē. Kāpēc tad skolotāji tik viegli kļūst

par tādiem sausiņiem pēc dabas? Tādi viņi kļūst tādēļ, ka īstenībā skolotājiem vienmēr ir jālaižas lejā bērna līmenī. Īstenībā nemaz nedrīkstētu dzīt jokus par skolotāju, kurš izkalst parasto mācību jēdzienu ietekmē. Kādas briesmas tur ir ietvertas, to it īpaši var apzināties antropozofiskais skolotājs. Jo, ja mācību grāmatas uzskati par vēsturi pamazām pārvēršas parastā skolotāja uzskatos, un tā tas notiek pēc dažiem mācību gadiem, jo no kurienes tad lai viņš ņemtu savu vēstures uztveri, kur tad lai viņš ņemtu cilvēciskas idejas? Kā tad tur var būt citādi? Un laiku, kas tad vēl atliek pēc mācīšanas, viņš pavada tā, ka atpūšas. Bet tad dažreiz lielie pasaules jautājumi spēlē savu lomu tikai politiskajā augsto baznīcas torņu tālumā. Dvēseles dzīve pie tam neizlaužas uztverē, kādai ir jābūt, ja tu esi 30 vai 40 gadus vecs cilvēks. Un tad sevi nesaglabā svaigu un dzīvīgu, ja domā, ka atpūtas stundās vislabāk ir uzspēlēt kārtis vai darīt kaut ko tādu, kas nav saistīts ar garīgo dzīvi.

Antropozofiskajam skolotājam ir tā, ka nu viņš ir aizrāviens ar antropozofiju, jo tā viņam zīmē arvien tālāku un tālāku pasaules perspektīvu, tā ka viņš, nodarbojoties ar antropozofiju, vienmēr paplašina savu redzesloku. Kā šīs lietas viena uz otru iedarbojas, tas parādās ļoti viegli. Tas parādās tādējādi, ka aizrautīgais antropozofs, ja viņš kļūst, piemēram, par vēstures skolotāju, tūdaļ iekrīt tendencē ienest antropozofiju vēstures uztverē un faktiski vēstures vietā grib mācīt antropozofiju. Tas atkal ir kaut kas tāds, no kā ir jāmēģina izvairīties. No tā izvairās, ja tas, kuram no vienas puses ir viņa bērni, no otras puses antropozofija, tagad arī ir spiests tad no skolas veidot tiltus uz vecāku mājām. Ja antropozofija arī kļūst par lietišķo (pielietoto) cilvēka izziņu un pielietoto cilvēka sapratni: ir jāsaprot nepieciešamības dzīvē.

Kā tad mūsdienās bieži domā par audzināšanas būtību tieši reformu, pat revolucionāro ideju ietekmē? Es tagad nemaz negribu iedziļināties tajā, ko saka sociālistiskajās aprindās, bet gan tajā, kas par to tiek domāts labi pilsoniskajās aprindās. Tur ir radusies ideja, ka vajagot doties ārā no pilsētas, uz laukiem, lai tur, norobežoti no pilsētas audzinātu kādu bērnu pulku; tikai tur viņi varēšot dabiski attīstīties un tā tālāk. Bet kā tad ir ar šādu ideju visā kopējā pasaules uzskatā? Faktiski taču tā, ka tiek atzīta sava paša bezspēcība. Jo runa nav par to, lai kaut ko izdomātu, kā tālu no pasaules varētu attīstīt zināmu skaitu bērnu viņu galvās, bet gan kā, esot pilnībā iekšā sociālajā vidē, ļaut bērniem būt cilvēkiem. Tātad ir jāatrod spēku neatņemt bērniem šo dzīvi, ja nu reiz tāda ir viņu sociālā vide. Šādai drosmei ir jābūt. Tas ir kaut kas, kas ir saistīts ar pedagoģijas nozīmi pasaulē.

Bet tad ir jābūt dziļi pārliecinātam par to, ka pasaulei ir jāiesniedzas skolā. Tai ir jābūt pasaulei, kas turpina dzīvot skolā bērnam atbilstošā veidā. Tādēļ mēs, ja stāvam uz veselīgas pedagoģijas pamatiem, nemēģināsim izdomāt visvisādus darbus, kam ir tādiem jābūt tikai bērniem. Tā piemēram, bērniem liek pīt, nopīt visādas lietas, kas nekādi nav saistītas ar dzīvi, ko sagudro tikai priekš bērniem, lai viņi būtu nodarbināti. Tas nekad nevar labā veidā iedarboties uz bērnu attīstību. Bet gan tam, ar ko skolā nodarbojas kā ar spēlēm, ir jābūt tiešam dzīves atspoguļojumam. Visam ir jānāk no dzīves, nekas nedrīkst būt sadomāts. Tādēļ – lai cik laba griba tajā arī nebūtu ieguldīta – tās lietas, kas ir ienākušas mazo bērnu audzināšanā no *Frøbela* vai citiem, attiecas nevis uz patieso bērna attīstību, bet gan ir mūsu racionālistiskā laikmeta izdomājums. Un skolā nedrīkstētu būt nekā izdomāta.

Pirmām kārtām ir jāpastāv tādai slepenai sajūtai, ka audzināšanā visur iesniedzas dzīve. Šajā ziņā var gūt pavisam īpatnēju pieredzi. Es ar jums jau runāju par to, ka bērnam, kurš ir izgājis zobu maiņu, gleznojoši vai zīmējoši vajadzētu rādīt ceļu uz rakstīšanu. Rakstīšanu, kas ir kļuvusi par abstraktām zīmēm, vajadzētu attīstīt no gleznojošās zīmēšanas vai zīmējošās gleznošanas. Bet pie tam patiešām vajadzētu ņemt vērā, ka bērns ir estētiski jūtīga būtne, ka viņā slēpjas īsts mazs mākslinieks. Tagad nu

var gūt pieredzi, kas ir ļoti interesanta. Var ielikt klasē ļoti labu skolotāju, kurš pavisam labi atbalsta lietas, kādas es te tagad esmu iztīrījis, kurš ir par tām sajūsmā un kurš saka: mums vienkārši ir jānovāc visas agrākās audzināšanas metodes un ir jāaudzina šādā veidā! – Tad sākas tā lieta ar gleznojošo zīmēšanu vai zīmējošo gleznošanu. Ir sagādāti krāsu trauciņi un otas, un bērni nu paņem otas rokā. Tagad var novērot: skolotājs pats vispār vēl galīgi neapjēdz, kas ir mirdzoša un kas nemirdzoša krāsa! Viņš tam jau ir kļuvis par vecu. Bet bērns to atklāj ārkārtīgi viegli; viņam piemīt brīnumains vieglums, lai saprastu atšķirību starp mirdzošām un nemirdzošām krāsām. Par to var gūt visdīvaināko pieredzi. Reiz man bija izdevība pastāstīt kādam teicamam ķīmiķim, ka mēs tiecāmies gleznojumus Gēteanumā veidot ar mirdzošām krāsām, un tieši caur augu krāsām. Tad viņš teica: bet to taču mēs mūsdienās varam izdarīt daudz labāk; mums taču šodien jau ir līdzekļi, lai ražotu krāsas, kuras, kad paliek tumšs, sāk spīdēt. – Šis cilvēks vispār nesaprata, ko viņam saka, viņš tūdaļ domāja ķīmiski. Pieaugušajiem mūsdienās bieži nav nekādas apjēgas par mirdzošām krāsām. Bērniem tāda ir. Viss notiek brīnišķīgi, ar nedaudziem vārdiem, ja tikai nolasa no bērna dabas to, kas bērnam jau ir. Bet norādījumiem ir jābūt sapratnes pilniem, arī pašam ir nepieciešama mākslinieciska izjūta, apjēga; tad bērns viegli ienāk visā, kur viņu grib ievest.

Bet tas viss tā notiek tikai tad, ja dziļā izjūta par to, ka skola ir jaunā dzīve; veco dzīvi tad ir jāpazīst. Tādēļ ir jābūt tādi izjūtai, ko var darīt un ko nē. – Neņemiet neviens ļaunā to, ko es tagad teikšu. Man antropozofiskās pedagoģijas jomā pagājušajā gadā, piemēram, ir gadījies, ka bija domāts parādīt publiski to, kas tik dziļi sakņojas mūsu pedagoģijā: eiritmiju. Tā tika parādīta, bet tika izdarīts sekojošais: vienā vietā vispirms uzstājās bērni ar to, ko viņi eiritmijā bija mācījušies skolā; un tikai pēc tam notika māksliniecisks eiritmijas uzvedums. Tātad netika parādīts: tā ir eiritmija – tā lai cilvēki vispirms iemantotu sapratni: tātad tā ir eiritmija, un tā eiritmija tiek ienesta skolā. – Bet gan tādējādi, ka vispirms parādīja bērnu eiritmiju, tā nostājās tā, ka vispār nevarēja saprast: priekš kam? – Iztēlojieties, ka glezniecība vispār nepastāvētu, un tad iesāktu tā, ka parādītu, kā bērni iesākumā triepjas ar krāsām. Tie, kas nav iekļāvušies antropozofiskajā kustībā, tad tikpat maz varētu saskatīt bērnu priekšnesumā, kas ar antropozofiju un eiritmiju ir gribēts. Kaut kam tādām ir nozīme tikai tad, ja vispirms eiritmija tiek parādīta kā māksla, jo tajā tad ir redzams, ka tā eiritmija stāv dzīvē un tāda ir tās mākslinieciskā nozīme. Tad varēs izprast arī eiritmijas nozīmi skolā. Pretējā gadījumā sacīs: mūsdienās dzīvē ir daudz iedomu – un tad arī eiritmiju uzskatīs par vienu no tādām iedomām, untumiem.

Tās ir lietas, kam būtu jānovēd pie tā, lai pedagoģijā vecajā nozīmē nestrādātu uz priekšu tikai sīkmanīgi, bet gan lai strādātu nedaudz garīgi diženāk, lai skolu pieslēgtu dzīvei, nevis izrautu to no dzīves. Tas ir tikpat svarīgi, kā izdomāt kaut kādu ļoti atjautīgu metodi audzināšanā. Jo man ir jāuzsver vienmēr atkal: galvenais ir noskaņojums un izpratne. Protams, ka tas viss nevar būt uzreiz visā savā pilnībā, tam ir jātiek saprastam; tādēļ es ļoti lūdzu neņemt ļaunā to, ko es tikko pateicu, arī ne no antropozofiskās puses. Es atzīstu visu, kas, kā šeit, tiek darīts ar lielu uzupurēšanos. Bet ja to nepārrunātu šādā veidā, tad varētu notikt sekojošais: tā kā tur, kur ir spoža gaisma, ir arī vismelnākās ēnas, tā tur, kur lietas mēģina garīgot, arī rastos visstīprākās ēnas. Proti, te briesmas ir ne mazākas kā parastajā sīkpiļsonībā, bet gan lielākas. Un tas mums vispār ir nepieciešams, ja mēs gribam būt izauguši tam, ar ko mēs dzīvē sadursimies arvien komplicētākā un komplicētākā veidā, lai mēs būtu modri un uzmanīgi pret to, ko dzīve prasa no cilvēka. Mums šodien vairs nav to skaidro tradīciju, kas veda uz priekšu agrāko cilvēci. Mēs vairs nevaram apmierināties ar to, ko par pareizu uzskatīja priekšteči; mums ir jāspēj savus bērnus audzināt pašu patstāvīgam spriedumam. Tādēļ mums ir jāizved savus jēdzienus no tās šaurības, ko tie ir pieņēmuši, un ir jāiekļaujas

visā dzīvīgajā dzīvē un pasaules plūdamā. Mēs tātad nedrīkstam atkal, kā to darīja agrāk, nonākt pie vienkāršiem jēdzieniem un mēģināt ar tiem izskaidrot plašas dzīves jomas. Vairums lietu taču šajā jomā tiek darītas tā, ka, kaut arī negribētu būt pedantiski, mēģina lietas raksturot ar gludiem jēdzieniem tā, kā tas reiz izdevās kādā grieķu filozofu skolā, kad vajadzēja izskaidrot, kas ir cilvēks. Proti, tur radās izskaidrojums: cilvēks ir dzīva būtne, kura stāv uz divām kājām un kam nav putna spalvu. – Daža laba definīcija, kas mūsdienās tiek dota, ir tieši pēc šī parauga. Un nākamajā dienā, pēc tam kad kāds bija dziļi pārdomājis to, kas ir ietverts šajos kļūmīgajos vārdos, viņš atnesa sev līdzī noplūktu zosi; jo tā bija būtne, kas stāv uz divām kājām un kam nav putna spalvu, un domāja, ka tas nu ir cilvēks. Tas ir tikai radikāls gadījums tam, ko jūs, piemēram, varat atrast *Gētes* darbos, kur mazais puika “Gestā Berlingā” iesāk stāstīt ģeogrāfiju un kur viņš nonāk savā dzimtajā pusē: viņš to apraksta no mācību grāmatas, tad apraksta cilvēku, kurš aug šajā dzimtajā pusē, un viņam nav ne jausmas, ka tas ir viņa tēvs; viņš tātad jau ir tik mācīts, ka nepazīst pats savu tēvu, jo visu ir mācījis no grāmatas. – Vēl jau tās lietas nav tik tālu, kā es to reiz piedzīvoju Veimārā, kur iznāk arī avīzes; bet tās tiek veidotas tā, kā tas parasti notiek mazās apdzīvotās vietās: paņem avīzes no lielākām pilsētām, paņem šķēres un izgriež ziņas, ko grib publicēt savā avīzē. Tā mēs reiz Veimārā 22.janvārī lasījām ziņu: vakar mūsu pilsētā plosījās spēcīgs negaiss. – Bet tā bija ziņa, kas bija pārņemta no “Leipcigas ziņām”.

Tamlīdzīgas lietas dzīvē notiek, un mēs vienmēr esam iepīti šādās lietās. Tiek teoretizēti abstraktos jēdzienos. Piemēram, nodarbojas ar relativitātes teoriju un nonāk pie uzskata, ka ir vienalga, vai tu sēdi automobilī un brauc uz Osterbeku, vai Osterbeka brauc pretī tev. Bet ja kāds izdarītu realitātei atbilstošu slēdzienu, tad viņam būtu jāsaka: ja automobilis stāv uz vietas, tad tas nenolietojas un šoferis nenogurst; otrajā gadījumā notiek pretējais. Ja kāds domā šādi, tad viņš, nesalīdzinot katru līniju un kustību, iekšēji atzīs, kas mainās viņa paša būtībā ar to, ka viņš ir kustībā un nevis miera stāvoklī. Ar šodien pierasto domāšanas veidu nav nekāds brīnums, ka tiek iegūta tāda relativitātes teorija, ja skatu pievērš tam, kas ir “pats par sevi”. Bet, ja atgriežas pie realitātes, tad kļūst redzams, ka tā nesaskan ar to, ko tikai izdomā no plikām attiecībām. Mēs šodien nemitīgi dzīvojam, vai esam mācīti, vai gudri, īstenībā pāri realitātei; mēs dzīvojam priekšstatos, ko paši esam izveidojuši, līdzīgi kā mazais zēns “Gestā Berlingā”, kurš nepazīst savu tēvu, kaut gan ir aprakstījis viņu savā mācību grāmatā. Mēs nedzīvojam tiešajā realitātē.

Bet tieši to mums ir jāienes skolā: stāvēt aci pret aci ar tiešo, nepastarpināto realitāti. To mēs varam, ja pirmām kārtām patiešām izzinām cilvēku un visas cilvēka kopsakarības. Tādēļ man ir jāsaka atkal un atkal, ka var viegli uzstādīt noteikumu, ka bērnam drīkstot pasniegt tikai to tā saucamajās uzskatāmajās mācībās, ko bērns jau var saprast. Bet tā rodas briesmīgas trivialitātes. Es jau pieminēju rēķināmo mašīnu. Bet apdomājiet reiz sekojošo: es kaut ko uzņemu 8 gadu vecumā, vispār to nesaprotu; es nezinu neko citu, kā tikai, ka tieši skolotājs to saka. Bet es mīlu skolotāju. Viņš man ir pašsaprotama autoritāte. Tā kā viņš to ir teicis, es to uzņemu un iespēju dziļi sirdī. Es to nesaprotu vēl arī 15 gadu vecumā. Bet 35 gadu vecumā dzīve mani noved situācijā, kas kā no brīnumainām gara dzīlēm paceļ augšā tieši to, ko toreiz 8 gadu vecumā es nebiju apjēdzis, ko es biju pieņēmis tikai mīlā skolotāja autoritātes dēļ, un tā kā viņš bija man autoritāte, tad tam vajadzēja būt patiesam. Tagad dzīve man pieved kaut ko, un manī atplaiksni kā zibens – un tagad es saprotu to agrāko pārdzīvojumu. Tas visu laiku manī ir sēdējis, un tagad dzīve ir devusi iespēju to saprast. Tas cilvēkam ir kaut kas ārkārtīgi pienākumu uzliekošs. Un faktiski būtu jāsaka: posts un bēdas cilvēkam, kuram nevar būt tādu mirkļu, kad no viņa paša iekšienes paceļas tas, ko agrāk viņš ir

pieņēmis no autoritātes, un tikai tagad var to saprast! - Cilvēkam nedrīkst liegt tieši to, kas vēlāk dodot entuziasmu var iejaukties dzīvē no paša iekšienes.

Bet vēl kaut kas. Es teicu, ka bērniem vecumā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu nevajadzētu dot morālus baušļus, bet gan būtu jā rūpējas par to, lai labais viņiem patiktu tādēļ, ka tas patīk skolotājam, un ka sliktais viņiem nepatīk tādēļ, ka tas nepatīk skolotājam. Otrajā dzīves periodā visam ir jābūt veidotam uz simpātijām pret labo, antipātijām pret ļauno. Tad morālās jūtas sēž dziļi dvēselē; tad pastāv morāla labpatika pret labo, morāla nepatika pret ļauno, slikto. – Tad pienāk dzimumbriedums. Kā pirmajos 7 dzīves gados staigāšana, otrajos 7 gados valoda, tā tagad līdz ar dzimumbriedumu trešajos 7 gados savai pilnajai nozīmei aug domāšana. Tā kļūst patstāvīga. Tāda tā īstenībā kļūst tikai līdz ar dzimumbriedumu; tikai tad mēs pa īstam kļūstam spējīgi spriest. Ja nu mums tajā laika momentā, kad mēs no iekšējas tieskmes sākam veidot savas domas, iezīmētajā veidā ir jūtas, tad mums ir labs pamats domu dzīvei, un tad mēs paši izveidojam spriedumu: tas taču man patika, pret to man ir pienākums, tas man nepatika, un mans pienākums ir to nedarīt. – Un tas ir tas nozīmīgais, ka tas iestājas, ka pienākums pats izaug no patikas un nepatikas, ka pienākums netiek iepotēts, bet gan izaug no patikas un nepatikas. Jo tā ir cilvēka dvēseles patiesās brīvības uzaušana. Tieši tā piedzīvo brīvību, ka morālais ir individuālās cilvēka dvēseles visdziļākais pašas impulss. Ja bērns ir vests uz morālo pašsaprotamā autoritātē, tā ka morālais viņam dzīvo jūtu dzīvē, tad pienākums pēc dzimumbrieduma izstrādājas no cilvēka paša iekšienes. Tas ir tas veselīgais. Tā mēs bērnus pareizajā veidā vedam pie tā, kas ir individuālā brīvības izjūta. – Kāpēc cilvēkiem šodien tā nav? Viņiem tā nav, jo viņiem tā nevar būt, jo viņiem jau pirms dzimumbrieduma tiek iepotēts, kas ir labi un kas ir ļauni, ko viņi drīkst vai nedrīkst darīt. Bet morāles mācīšana, kas neņem vērā īsto pakāpju secību, izposta, iztukšo cilvēku, padara viņu tādu, it kā viņā būtu morāles baušļu skelets un tajā būtu uzkarināti dažādie dzīves noteikumi kā tādi apgērba gabali uz drēbju pakaramā.

Ja tam visam dzīvē ir jābūt vienoti, tad audzināšanā ir jānorisinās pavisam citādai gaitai. Ir jāzina, kā bērns ir citāds no dzimšanas līdz zobu maiņai, citāds starp zobu maiņu un dzimumbriedumu un citāds starp dzimumbriedumu un 21 gada vecumu. Kāpēc bērns kaut ko dara laikā līdz 7. dzīves gadam? Jo viņš grib atdarināt. Tad viņš grib darīt to, ko dara viņa apkārtnē. Bet tajā arī ir jābūt dzīvei, tam ir jāvar pāriet dzīvā rosībā, darbīgumā. Bet tā labā var darīt ļoti daudz, ja bērnu pieradina pie tā, lai viņš to, ko saņem no savas apkārtnes, sajustu ar pateicību. Pateicība ir bērna pamattikums no piedzimšanas līdz zobu maiņai. Ja viņš katrā, ar ko viņš ārpusaulē kaut kādā veidā ir saistīts, var stāvēt pretī tā, ka redz, kā šis cilvēks ar pateicību izturas pret to, ko saņem no ārpusaules; ja bērns attiecībā pret visu, ko sajūt no ārpusaules un ko grib atdarināt, redz tādus žestus, kas ir vērsti pateicības virzienā, tad tiek darīts ļoti daudz cilvēka pareizajai morālajai stājai. Pateicība ir tas, kas pieder pie pirmajiem septiņiem dzīves gadiem.

Ja pirmajā dzīves posmā bērnam tā ir attīstīta pateicība, tad ir viegli attīstīt to, kam tagad ir jāpārvalda jebkuru darbošanos starp 7 un 14 gadiem: mīlestību. Tas ir otrā dzīves vecuma galvenais tikums. Un tikai pēc dzimumbrieduma no tā, kas starp zobu maiņu un dzimumbriedumu ir izjusts ar mīlestību, kā visiekšējākais no cilvēciskajiem impulsiem attīstās pienākums. Un tad par vadlīniju dzīvei kļūst tas, ko reiz tik skaisti ir izteicis Gēte, kur viņš jautā: kas ir pienākums? “Kur mīl to, ko pats sev pavēl.” Līdz tam mums ir jātiec aizvestiem. Bet mēs tiekam līdz tam aizvesti tikai tad, ja pastāv šī pakāpju secība: pateicība – mīlestība – pienākums.

Pirms dažām dienām mēs redzējām, kā lietas no agrāka dzīves posma iesniedzas pāri vēlākajos. Tur es runāju par šīm lietām attiecībā uz vienu jautājumu. Tagad es

gribētu pievērst uzmanību tam, ka tajā ir arī labā puse, ka tam tā jābūt. Tas nemaz nav domāts tā, ka pateicībai līdz ar 7 gadu vecumu vai mīlestībai līdz ar 14 gadu vecumu nu būtu jābeidzas. Bet tas tieši ir šis dzīves noslēpums, ka, kas vienā dzīves posmā attīstās, tas metamorfozēti, kāpināti un pārmainījies var turpināt dzīvot vēlākajos posmos. Un mēs nevarētu labo vienā posmā izdzīvot pāri vēlākajos posmos, ja nepastāvētu arī iespēja pārdzīvot arī slikto. Tikai audzināšanai ir jābūt par to, lai spēks, kas ir cilvēkā, lai kaut ko no agrāka posma pārdzīvotu uz vēlāku, tiktu izmantots labajam. Bet tad mums priekš tā ir jāpielieto tas, ko es teicu vakar. Piemēram, kādam bērnam patoloģisku iemeslu dēļ pastāv iespēja, ka viņš vēlāk dzīvē kļūs morāli vājš. Mēs redzam, ka viņam ne īsti patīk labais, ka viņš neizjūt īstu nepatiku pret slikto; viņš īsti negrib iet uz priekšu. Tad mēs mēģinām izvērtēt to, kas ir ietverts katra cilvēka dabā, mēs mēģinām, jo mīlestība starp 7. un 14.gadu īsti nespēj attīstīties, viņu vispirms patiesi attīstīt attiecībā uz pateicību, audzināt tiešām daudz pateicības pret pašsaprotamu autoritāti; tad uzlabojas arī tā lieta ar mīlestību. Ja zina šīs lietas cilvēka dabā, tad nerīkojas tā, ka teiktu: šim bērnam trūkst mīlestības pret labo, antipātijas pret ļauno; to man viņam ir jāiedzen! – Tas nav iespējams. Bet šī lieta notiek pati no sevis, ja attīsta pateicību. Tādēļ ir jāzina, kādu lomu spēlē pateicība morālajā dzīves attīstībā attiecībā pret mīlestību, ka pateicība pirmajos dzīves gados ir pašsaprotamas sekas cilvēka dabai, un ka mīlestība ir tā, kas ir dvēseliski darbīga visā cilvēciskajā organizācijā, pirms tā ārēji ķermeniski izpaužas dzimumbriedumā. Jo kas tad stājas spēkā ārēji, tas starp 7. un 14.dzīves gadu ir dziļākais cilvēka augšanas un būtības princips; tas mājo un aužas iekšējā. Tur patiešām ir tā, to es droši vien drīkstu pateikt te, kur lietām vajadzētu tikt pārrunātām no to pamatiem: ja skolotājs reiz ir atzinis, kas ir pedagoģija, kas balstās patiesā cilvēka izziņā, ja viņš no vienas puses ir iekļāvies šādā pedagoģiskajā darbībā, un ja viņš no otras puses ir iekļāvies antropozofiskā pasaules uzskata kopšanā, tad viena puse iedarbojas uz otru. Jo skolotājam skolā ir jādarbojas tā, ka viņam ir iepriekš jāpieņem: mīlestība darbojas iekšēji bērnam, pēc tam ārējā mīlestība izpaužas seksualitātē.

Antropozofiskais pedagogs tad nāk uz tām vietām, kur tiek kopts viņa pasaules uzskats, antropozofija. Viņš dzird no tiem, kas kaut ko tādu jau var zināt no iniciāciju gudrības: cilvēks sastāv no fiziskās miesas, ēteriskā ķermeņa, astrālā ķermeņa un Es; starp 7. un 14. gadu ar fizisko miesu galvenokārt strādā ēteriskais ķermenis; astrālais ķermenis ienirst iekšā fiziskajā ķermenī un ēteriskajā ķermenī, kad iestājas dzimumbriedums. Bet kurš šīs lietas izprot, kurš tajā, ko uztver vienmēr uztver vairāk, bez fiziskā uztver tieši arī garīgo, un, kad tas darbojas nošķirti, spēj arī nošķirti uztvert, tas uztver jau no 11., 12. dzīves gada zēnos, kā astrālajā skan līdzī dzīļākais tonis, kas tad izpaužas ārēji tikai dzimumbriedumā. Astrālajā dziļi šis tonis jau skan līdzī. Un tāpat šī cilvēku dzimumbriedumu darošā savdabība parādās arī sievišķajam dzimumam astrālajā ķermenī jau 11., 12.dzīves gadā.

Šīs lietas pastāv, un ja tās ņem reāli, tad tās apgaismo visu dzīvi. Tad patiešām var gūt īpašu pieredzi. Es negribētu šādu pieredzi noklusēt. 1906.gadā es salīdzinoši mazam cilvēku lokam lasīju virkni lekciju par antropozofiju. Bet es biju izveidojis savas lekcijas atbilstoši šim cilvēku lokam, proti, ņemot vērā to, ka šajā lokā bija literāti, rakstnieki, mākslinieki un citi, kam bija pavisam īpaši jautājumi par šo laikmetu. Kopš tā laika viss jau atkal ir kļuvis citādi; bet toreiz jautājums, par ko cilvēki interesējās, bija kas tāds, cilvēks, kurš tāpat agrī no rīta pamostas un uzskata, ka ir piederīgs sabiedrībai, kas interesējas par literatūras vēsturi, par mākslas vēsturi un tā tālāk; ja pieder šai sabiedrībai, tad nēsā tādas un tādas formas kaklasaiti, un kopš tā laika un tā gada vairs neiet uz tēju frakā vai smokingā. To tad zina, kad pie pusdienām tiek pārrunāts šādas un līdzīgas lietas. Vakaros tad iet uz teātri uz tām izrādēm, kas ir

saistītas ar laika problēmām; arī tā saucamie dzejnieki tad sacer tamlīdzīgus darbus. Vispirms ir cilvēks ar dziļu iekšēju apjēgu, no kura sirds cēlā, godīgā veidā izaug lielās problēmas: vispirms ir *Strindbergs*. Pēc tam nāk tie, kuri popularizē Strindbergu plašākajai publikai. Un tā, kad es lasīju Parīzē šīs lekcijas, tika plaši pārrunāta šī problēma, kas neilgi pirms tam bija iedzinusi pašnāvībā *Weiningeru*. Problēma, kas Weiningeru darbā “Dzimums un raksturs” parādās tik bērnišķīgi lieliskā veidā, bija dienas aktuālā problēma. Kad es biju izklāstījis lietas, kas bija nepieciešamas tā sapratnei, es iztīrāju, ka taču katrā cilvēkā ir *viens* dzimums ārējā fiziskajā miesā, bet ka viņš nes sevī arī otru dzimumu ēteriskajā ķermenī; tā ka tātad ir jārunā par to, ka: sieviete ir vīrietis attiecībā uz savu ēterisko ķermeni, un otrādi, vīrietis savā ēteriskajā ķermenī ir sieviete. Tādēļ cilvēks, ja to apskata visā kopumā, veselumā, ir divdzimumu; viņš otro dzimumu nes sevī. – Un tā kā man patiešām ir dota iespēja novērot, kā tad cilvēki, kad kaut kas tāds tiek pateikts, sāk skatīties no saviem astrālajiem ķermeņiem, kā viņi pēkšņi jūt, ka viņiem ir atrisinājusies problēma, kura viņus ir ilgi nodarbinājusi, tad ir redzams kaut kas līdzīgs pēkšņam nemieram – bet nemieram patīkamā veidā, sarosoties uz krēsla. Kur ir lielās problēmas, ne tikai sīkās dzīves sajūtiņas, bet kur patiešām ir, kaut arī bieži tikai tāds “smokingu”-entuziasms, tad tomēr atkal var redzēt, kā no cilvēkiem nāk atpestīšana.

Tā arī antropozofiskais skolotājs vienmēr skatās uz lielajām problēmām kā uz kaut ko, kas atkal viņu var darīt tādu, ka viņš paliek cilvēciski katrā dzīves vecumā, ka viņš, kad sāk strādāt skolā, neizkalst, bet kas saglabā viņu svaigu un dzīvīgu. Tas nu reiz ir kaut kas cits, vai tavā priekšā vienmēr ir tikai tas, kas ir rakstīts skolas grāmatās, un tad to māca bērniem, vai arī, ja no tā izraujas un kā cilvēks stāv pretī lielajām pasaules perspektīvām. Tad to, ko uzņem pats, ienes arī tajā atmosfērā, ar kādu dodas klasē mācīt.

## SEPTĪTĀ LEKCIJA

Arnheima, 1924.gada 23.jūlijā

Temperamentveidīgais cilvēka organizācijā. – Audzināšana, atzīstot garīgā un fiziskā vienotību.

Fiziskajam un garīgajam ir jātiek aptvertiem vienotībā. Terapeitisku pasākumu piemēri uz šīs atziņas pamata: kļūšana bālam – atslogot atmiņu; kļūt sārtam – nodarbināt atmiņu. Temperaments kā fiziskā un garīgā kopdarbības izpausme. Audzinoši un ar uzturu saistīti pasākumi harmonizēšanai. Piemēri: melanholija un sangvīnisms, saistība ar aknu funkcijām un cukura baudīšanu. Angļu un krievu tautas temperaments attiecībā pret cukura patēriņu. Kartupeļu ietekme uz atmiņu, bērnu terapeitiska ārstēšana. Inteliģences un atmiņas izmaiņas Eiropā kartupeļu ieviešanas dēļ jaunajos laikos. Kafijas un tējas ietekme uz domu gaitu: žurnālists un diplomāts. Kartupeļu ietekme uz gremošanu un galvas smadzenēm, iedarbība uz astrālo ķermeni. – Zudušajai zinātnes, mākslas un reliģijas vienotībai ir jātiek atgūtai pedagoģijā.

No apskatiem, kādi te ir tikuši veikti par tādu pedagoģisko mākslu, kas ir celta uz cilvēka izziņas, būs taču kļūvis skaidrs, cik daudz atkarīgs no tā, kā skolotājs, audzinātājs īstenībā stāv pretī tiem, kurus viņam ir jāaudzina, jāmāca. Kas sēž skolotāja dvēselē, visā viņa personībā, tas, gribētos teikt, pa simtiem neredzamu ceļu no audzinātāja, no pedagoga iedarbojas uz bērniem, audzēkņiem. Bet tas iedarbojas tikai, ja audzinātājs patiešām nes savā dvēselē neatlaidīgu, īstu cilvēka izziņu, tādu cilvēka izziņu, kas ir pārejā uz garīgiem pārdzīvojumiem. Un man jau šodien iepriekš ir jāpiezīmē dažas lietas, kas īstenībā antropozofiskā nozīmē tiek saprasts ar pārdzīvojumiem garīgajā; jo daudzkārt tieši par to pastāv maldīgi uzskati.

Viegli nodomā, ka garīgiem uzskatiem vajadzētu pirmām kārtām pacelties pāri visam materiālajam. Protams, cilvēks var nonākt līdz dziļam, taču vienmēr nedaudz egoistiski iekrāsotam dvēseliskam apmierinājumam, ja viņš, paceļoties pāri materiālajam, uzlido augšā garīgajā. Arī to vajag. Jo garīgo mācās iepazīt tikai, ja to iepazīst kā garīgo pats savā lauciņā, un antropozofijai daudzkārt ir jārunā par valstībām, garīgām būtnēm, kam nav nekādu darīšanu ar fiziski juteklisko. Un ja runa ir par to, kas šodienas cilvēkam taču ir tik nepieciešams, lai iepazītu cilvēka dzīvi starp nāvi un jaunu piedzimšanu, īsteno cilvēka pārjuteklisko dzīvi pirms jaunas piedzimšanas jeb apaugļošanās mirkļa un dzīvi pēc nāves, tad, protams, ka ir jāpaceļas uz bezmiesiskiem, pārjutekliskiem, pārfiziskiem uzskatiem. Bet mums taču ir jādarbojas un jāstrādā arī fiziskajā pasaulē; mums ir stingri tajā jāstāv. Mēs taču vispirms, ja esam pedagogi, tādi esam ne jau bezķermeniskām dvēselēm. Mēs nevaram sev jautāt, ja mums jāklūst par pedagogiem: kā mums izturēties pret dvēselēm, kuras ir izgājušas cauri nāvei un dzīvo garīgajā pasaulē? – bet gan, ja gribam darboties kā pedagogi starp piedzimšanu un nāvi, mums ir jājautā: kā dzīvo dvēsele fiziskajā miesā? – Un to mums ir jādara; vismaz pirmajiem gadiem pēc piedzimšanas. Tad runa patiešām ir par to, vai var ar garu ieskatīties materiālajā. Un antropozofija, garazinātne šajā ziņā daudzējādi ir ieskatīšanās materiālajā ar garu.

Bet pareizi ir arī pretējais: ir tiktāl jāieskatās pašā garīgajā, lai tas parādītos pilnasinīgs, līdzīgi jutekliskajam; ir jāvar runāt par garīgo tā, it kā tas atmirdzētu krāsās, būtu dzirdams skaņās, it kā tas kā miesisks, ķermenisks stāvētu mūsu priekšā kā jutekliska būtne. Tieši tas ir tas, kas tik briesmīgi antropozofijā kaitina abstraktos filozofus. Tas viņus šausmīgi kaitina, ka garapētnieks garīgo pasauli un garīgās būtnes apraksta tā, it kā varētu tās sastapt katru stundu kā kādu citu cilvēku, it kā varētu tām pasniegt roku un aprunāties. Viņš apraksta garīgās būtnes gluži kā Zemes būtnes; tās arī viņa aprakstos izskatās gandrīz kā Zemes būtnes. Tas ir, viņš jutekliskos tēlos attēlo garīgo. To viņš dara pilnīgi apzināti, jo viņam tās absolūti ir realitāte. Ir kaut kas paties tajā, ka visas pasaules patiesā izziņa tieši noved pie tā, ka gariem var arī “pasniegt



roku”, ka stāv viņiem pretī, runā ar viņiem. Tas filozofiem, kuri grib apjēgt garīgo pasauli tikai abstraktos jēdzienos, zināmā mērā iesākumā šķiet paradoksāli, bet šāds apraksts ir nepieciešams. – No otras puses, ir nepieciešams, lai cilvēku varētu izprast tā, ka viņa viela pilnībā it kā izzūd, ka cilvēks stāv mūsu priekšā kā gars. Bet, ja neantropozofs grib aplūkot cilvēku kā garu, jā, tad šis cilvēks viņam ir ne tikai kā spoks, bet vēl daudz mazāk nekā spoks; tad viņš ir tāds jēdzienu pakaramais, kurā karājas dažādi jēdzieni, uz kuru iedarbojas iztēles spējas un tā tālāk. Spoks pieklājības robežās vēl nav tam pretī, bet tāds filozofu attēlots cilvēks patiešām ir nepieklājīgi kails attiecībā uz garīgo. Antropozofijā fiziskais cilvēks gan tiek aplūkots pilnīgi garīgi, bet viņam paliek smadzenes, aknas, plaušas un tā tālāk; viņš ir konkrēts, viņam ir viss, kas viņā tiek atrasts, kad secē līķi. Viss, kas ir garīgs, patiešām iedarbojas līdz pat fiziskajam, iesniedzas fiziskajā. Fizisko uzlūko garīgi, bet tur viss ir. Cilvēks “nošņauc degunu” arī kā gars; pat tiktāl sniedzas garīgā darbība. Tikai tādējādi, ka ir tāda apziņa par to, ka, uzlūkojot fizisko, tas var kļūt pilnībā garīgs, un ka, uzlūkojot garīgo, to savukārt var nonest lejā tā, ka tas kļūst gandrīz fizisks, tikai tādējādi abi saduras kopā. Mēs skatāmies uz fizisko cilvēku, skatāmies uz viņu veselā un slimā stāvoklī; bet smagi vieliskais izzūd, tas kļūst garīgs. Un kad mēs skatāmies uz garīgo, kā tas pastāv starp nāvi un jaunu piedzimšanu, un tas kļūst fizisks tēlos. Tā abi sastopas.

Ar to, ka ir šī divējādā iespēja, uzlūkot garīgo jutekliskos tēlos, juteklisko kā garīgā esenci, ar to mācās ieskatīties cilvēciskajā būtībā. Tātad, ja jautā: kas ir īstā, patiesā nozīmē garīgs uzskats? – tad ir jāatbild: tas nozīmē redzēt juteklisko garīgā veidā un garīgo jutekliskā, maņu veidā. – Tas šķiet paradoksāli, bet tā tas ir. Un tikai tad, ja cauraužas ar tā pareizību, ko es teicu, nonāk pie tā, lai pareizā veidā uzlūkotu bērnu.

Piemērs. Kāds bērns manā klasē kļūst arvien bālāks un bālāks. Es redzu šo viņa kļūšanu bālākam, tā ir parādība, izpaušme bērna fiziskajā dzīvē. Bet itin nekas nav izdarīts ar to, ka tagad nu dodas pie ārsta un ļauj viņam izrakstīt kādas zāles, lai bērns atkal atgūtu sārtumu vaigos. Bet var gadīties vienkārši sekojošs gadījums: bērns kļūst bāls, tas ir redzams. Tagad nāk skolas ārsts, kaut ko izraksta, ar ko bērnam atkal vajadzētu dabūt šo sārtumu vaigos. Kaut arī ārsts būtu rīkojies pilnīgi pareizi un būtu izrakstījis absolūti labāko līdzekli, ar kādu šādos gadījumos ir jāārstē, tad tomēr ar bērnu, kurš nu ir ticis dziedināts, būs redzams kaut kas īpatnējs. Viņš taču arī tiek izdziedināts, un katrs, kurš ir augstākā postenī virs ārsta un kam no iestādes būtu jāsniedz izziņa, arī varētu teikt, ka ārsts to ir izdarījis. Bet šādā veidā izdziedinātais bērns vēlāk skolā parāda: viņš vairs nespēj īsti uztvert, kļūst raustīgs un nemierīgs, neuzmanīgi paskrien garām visam. Un ja agrāk viņš tur bāls sēdēja un bija puslīdz ērts bērns, tad tagad sāk dunkāt savus kaimiņus; ja agrāk viņš maigi iemērca spalvu tintes trauciņā, tad tagad iegruž to ar varu, tā ka tinte pašķīst un burtnīca ir traipos. Ārsts savu pienākumu ir veicis; jauki, bet tā dziedināti ļaudis dzīvē dažreiz uzvedas tiešām savādi.

Šādā gadījumā runa atkal ir par to, vai patiešām saskata, kas tur īstenībā tam ir pamatā? Ja var no ārēji fiziskā, kas izpaužas bālumā, ieskatīties cauri uz garīgi dvēselisko, tad pamana sekojošo. Atmiņas spēks, kas darbojas garīgi dvēseliskajā, nav nekas cits kā pārveidots, metamorfozēts augšanas spēks; un attīstīt augšanu, barošanās spēkus citā līmenī ir pilnīgi tas pats, kā augstākā līmenī veidot atmiņu, atcerēšanos. Tas ir tas pats spēks, tikai dažādas tā metamorfozes. Iztēlojoties shematiski, var teikt: bērna pirmajos dzīves gados abi spēki vēl ir sajaukušies kopā viens ar otru, tie vēl nav nošķirti; tad vēlāk atmiņa kā īpašas spējas izdalās no nenošķirtā, un tāpat arī augšanas un barošanās spējas. Tā kā bērnam viņa pirmajos gados savi atmiņas spēki vēl ir vajadzīgi tam, lai apgādātu savu kuņģīti un sagremotu pienu, tad viņš vēl nevar neko atcerēties; kad vēlāk viņam atmiņas spēks vairs nav vajadzīgs tam, lai kalpotu kuņģim,

kad kuņģim ir mazāk prasību un aiztur tikai nedaudz spēku, tad daļā no augšanas spēkiem kļūst par dvēselisko atmiņu, atcerēšanās spēku. Ja nu tagad skolā, varbūt tādēļ, ka citi bērni ir robustāki, tātad nes sevī pareizu atmiņas spēka un augšanas spēka sadalījumu, mazāk rēķinās ar šo bērnu, kam nav tik daudz fondu šajā ziņā, tad ļoti viegli var gadīties, ka viņam atcerēšanās spēks tiek pārslogots; tad emancipētais atcerēšanās spēks šim bērnam tiek pārāk nodarbināts. Tad augšanas spēks, kas ir viena veida ar to, tiek pārāk daudz atņemts. Bērns kļūst bāls un man savā dvēselē ir jāsaka: es esmu pārāk stipri tevi nodarbinājis ar atcerēšanos; tādēļ tu man esi kļuvis bāls. Tad var ļoti viegli pamanīt, ka, ja šis bērns tiek atslogots attiecībā uz atmiņas spēku un atcerēšanās spējām, tad viņam pašam no sevis vaigos atgriežas krāsa. Bet ir jāsaprot, kā kļūšana bālam ir saistīta ar to, ko tu pats esi izdarījis pārslogojot bērnu ar atcerēšanos. Tas ir ļoti svarīgi, ka var ieskatīties līdz pat fiziskajam un redzēt, ja bērns kļūst pārāk bāls, tad es esmu pārslogojis viņa atmiņu.

Bet ja man klasē ir cits bērns, kuram dažreiz vaigos parādās tāds raksturīgs sārtums, un par kuru arī tad ir jāraizējas, ja parādās tāds drudzains sārtums, tad parādoties šim drudzainajam sārtumam es ļoti viegli varētu pamanīt dvēseliskas blakus izpausmes. Jo visdīvainākajos brīžos, kad to nemaz negaida, šiem bērniem parādās tas, kas viņi kļūst saniknoti, nevaldāmi; viņi kļūst emocionāli. Tagad, dabiski, var atkal teikt: asinis saskrien galvā – pret to var izrakstīt kādas zāles. Ārsts tad atkal ir izpildījis savu pienākumu, pats par sevi saprotams. Bet ir jāzina vēl kaut ko citu, proti, to, ka šim bērnam, pretstatā tam otrajam, atcerēšanās spējas ir pamestas novārtā; viņam ir ienests pārāk daudz spēku augšanā, barošanās. Šajā gadījumā ir jāmēģina dot darbu tieši bērna atcerēšanās spējām, jādod ko darīt viņa atmiņai; tad šīs izpausmes beigsies.

Dažas lietas, kas būtu iekārtojamas skolā, mācās atzīt tikai tādējādi, ka patiešām fizisko un garīgo pārskata vienotībā. Tā pamazām ieskolojas šīs kopsakarības starp fizisko un garīgo izzināšanā, ja var skatīties uz to, kas atbilstoši visai cilvēka organizācijai stāv vidū starp fizisko un garīgo: temperamentveidīgais. Bērni nāk uz skolu, un viņiem ir, pats par sevi saprotams, ka vienmēr ar visām pārejām un visiem iespējamiem sajaukumiem, četri temperamenti: melnholiskais, flegmātiskais, sangviniskais un holēriskais. Mūsu valdorfskolu pedagoģijā bērna izpratnei pēc šiem temperamentiem tiek piešķirta liela vērtība, jau kārtībā, kādā bērni sēž klasē. Mēs mēģinām atklāt, piemēram, kuri ir holēriskie bērni; tos mēs sasēdinām blakus, tad mums viņi ir kopā, un tad arī skolotājam ir iespējams zināt: tur tajā stūrī viņam ir bērni ar noslieci uz holērisko, citā stūrī sēž, piemēram, flegmātiķi, kaut kur vidū sēž sangviniķi, un vēl kaut kur citur kopā sēž melnholiķi. Šādai kopā sasēdināšanai ir savas lielas priekšrocības. Jo tādējādi var pieredzēt: flegmātiķi tā sēžot kopā ar laiku kļūst tik garlaicīgi, ka grib tikt vaļā no šīs garlaicības tādējādi, ka viens otru uzkurina. Un savukārt holēriķi savstarpēji dunkājas tik daudz, ka pēc kāda laika ar to kļūst daudz labāk. Tāpat ir arī sangviniķiem ar viņu šaudīgo būtību. Un melnholiķi savukārt redz, ka arī citiem piemīt melnholija. Tātad apieties ar bērniem tā, ka ir redzams: līdzīgais labvēlīgi iedarbojas uz līdzīgo, tas jau attiecībā uz šo ārišķību ir kaut kas ļoti labs, neņemot vērā to, ka tad arī ir iespēja vienmēr arī pārskatīt klasi; jo pārskatīt taču ir daudz vieglāk, ja viena veida bērni ir kopā.

Bet tagad galvenais ir tas, lai varētu tā ieskatīties cilvēka dabā, lai tagad patiešām praktiski varētu spēt apieties ar holērisko, sangvinisko, melnholisko temperamentu. Tad, dabiski, iestājas tas gadījums, kad ir nepieciešams patiešām intīmā veidā izveidot šo tiltu starp skolu un mājām, par ko es jau runāju. Piemēram, man klasē ir kāds melnholisks bērns, ir grūti ar viņu kaut ko pasākt; es nevaru īsti viņam piekļūt, viņš grimst savās domās, ir atrāvies, nodarbināts pats ar sevi, neseko tam, kas tiek pasniegts klasē. Ja ir tāda pedagoģija, kas nav veidota pēc cilvēka izzināšanas, tad domā, ka

būtu jādara ar bērnu viss iespējama, lai ierosinātu viņa uzmanību, lai izrautu viņu ārā pašu no sevis. Bet tas kā likums šādu bērnu padarīs vēl apdomīgāku, viņš vēl vairāk ierausies sevī. Visi šie dziedinošie līdzekļi, ko tā diletantiski izdomā, maz palīdz; augstākais tad palīdz pašsaprotama mīlestība pret bērnu: jo tad viņš zina, ka ar viņu noņemtas, tā tiek ierosināts vairāk neapzinātais. Jebkura pierunāšana pilnīgi noteikti ir tikai laika izšķiešanas vērti mēģinājumi, vēl arī kaitējoši, un bērns paliek vēl melanholiskāks nekā iepriekš. Bet klasē ārkārtīgi daudz palīdz, ja mēģina ielaisties bērna melanholijā, dabūt ārā no viņa, uz ko virzās viņa priekšstati; tad izrādīt interesi par šiem priekšstatiem, iedziļināties šajos priekšstatos un zināmā mērā tajā, ko pats dara, kļūt melanholiskam līdz ar melanholisko bērnu. Skolotājam ir jānes sevī harmoniskā mijiedarbībā visus četrus temperamentus. Un tas, kā tad izturas pret bērnu, ir pretrunā ar bērna melanholiju, un ja to visu laiku turpina, tad bērns saskata to, kāds viņš ir, tajā, ko runā. Un šajā veidā bērnam iezogas tas, kas slēpjas aiz melanholijas maskas, kura tiek pieņemta, kā mīļa pievēršanās bērnam. Tas klasē palīdz.

Bet tad ir jāiet tālāk un jāzina, ka jebkura melanholija cilvēkā, lai cik neticami tas arī nešķistu mūsdienu fiziologiem, ir saistīta ar neregulārām aknu funkcijām. Var zināt, ka jebkura melanholija, it īpaši jā tā jau dzen bērnu patoloģiskajā, balstās neregulārās aknu funkcijās. Tādēļ es tagad vērsos pie šāda bērna vecākiem un saku viņiem: jums šim bērnam ēdienam ir jāpievieno vairāk cukura nekā parasti; bērnam vajag vairāk saldinātus ēdienus nekā jūs esiet pieraduši; jo cukurs iedarbojas uz aknu funkciju normalizēšanos. Un man dodot mātei šo padomu: dodiet bērnam vairāk cukura – es lieku darboties kopā skolai un mājām, lai to, kas melanholiskajā jau ir iegājis patoloģiskajā, atkal labotu un radītu iespēju, caur kuru tad var atrast atbilstošu apiešanos. – Vai arī man ir sangvinisks bērns, bērns, kurš iet no iespaيدا uz iespaيدا, kuram vienmēr tūdaļ gribas tuvāk sasniedzamo, kaut arī tikko ir saņēmis iepriekšējo, kurš sāk spēcīgi interesēties par visu, bet kura interese arī drīz izsīkst. Man tāpat ir šāds bērns, kurš man uzrāda šīs dažādās pazīmes. Viņš parasti nebūs ar melniem, bet gan blondiem matiem. Te runa atkal ir par to, kā man vispirms atrast iespēju pareizi ar viņu apieties skolā. Es tajā, ko daru pats, mēģināšu kļūt vēl sangviniskāks kā bērns; es viņam tiešām ātri rādīšu mainīgus iespaيدus, tā lai viņš tagad nevarētu nodoties pats sev attiecībā uz steigšanos no iespaيدا uz iespaيدا, bet gan lai viņam būtu jānāk līdz man. Tad viņam tas viss sāk nepatikt, tad galu galā viņš vairs negrib sekot. Bet starp to, ko es tā daru atkal un atkal, pats uzvedoties sangviniski ar to, ko gribu bērnam iemācīt, un starp to, kā bērns pēc sava temperamenta grib steigties no iespaيدا uz iespaيدا, tagad viņā pašā kā pretiedarbība veidojas harmonija. Tā es varu dziedināt šo bērnu, viņam iespaيدus padarot tiešām mainīgus, vienmēr atkal izdomājot ko jaunu, tā ka bērnam jāskatās te uz balto, te uz melno, visu laiku jāsteidzas no vienas lietas uz otru. Bet tad es sazinos ar šī bērna māti. No viņas es pilnīgi droši uzzinu, ka bērns ir saldummīlis vai kas tamlīdzīgs, ka viņš dabū daudz konfekšu vai arī tās nočiepj, vai arī paši vecāki ļoti labprāt saldina ēdienus, vai – kaut arī tas varbūt tā nav bijis – mātes piens ir bijis pārāk salds, tas ir saturējies pārāk daudz cukura. Un tad es mātei izskaidroju, ka bērnam uz kādu laiku ir vajadzīga diēta, kur cukura ir mazāk nekā līdz šim, un tā es tagad ar mazāk saldināto uzturu no vecāku mājām iedarbojos kopā ar skolu. Un cukura daudzuma samazināšana pakāpeniski paralizēs šo anormalitāti, kas izpaužas tādējādi, ka arī šim bērnam aknu darbība žults izdalīšanā nav īsti pareiza, šī anormālā žults izdalīšanās ir ļoti smalka un maz pamanāma. Un es pamanīšu, ka vecāki man tā nāk palīgā.

Tā patiešām visur ir jāzina, kur, tā sacīt, fiziskais nepastarpināti stāv iekšā garīgajā, kur tas ir vienots ar garīgo.

Mēs varam vēl vairāk iedziļināties detaļās un varam teikt: kāds bērns man rāda ātras uztveres spējas, patiešām viegli visu apjēdz; bet kad es pēc dažām dienām

atgriezies pie tā, ko viņš uztvēra un par ko es tā priecājos, ka viņš to ir ātri apjēdzis, tad tas ir pagaisis; tā vairs nav. Tad es atkal šo to varu darīt skolā. Es mēģināšu bērnam attīstīt to, kas padara nepieciešamu, lai tam pievērstos ar stiprāku uzmanību nekā parasti. Viņš pārāk ātri apjēdz, viņam nav nepieciešams iekšēji pietiekami papulēties, lai šo lietu iegaumētu. Tātad es viņam došu cietos riekstus, došu kaut ko tādu, kas ir grūti apjēdzams un prasa vairāk uzmanības. To es varu darīt skolā. Bet tad es atkal apsēžos kopā ar vecākiem un varu no viņiem uzzināt dažādas lietas. – Ko es tagad saku, tam ne vienmēr ir jāatbilst faktiem tieši šādā veidā; es tikai gribu ar to ieskicēt ceļu. – Es taktiski izrunāšos ar māti, ne tikai no augstajiem plauktiem došu gudrus norādījumus, bet gan izdibināšu, kas īstenībā mājās galvenokārt tiek ēsts, un atklāšu, ka šis bērns ēd pārāk daudz tieši kartupeļus. Šī lieta ir grūta tādēļ, ka māte tagad var teikt: jā, tu man saki, ka mans bērns ēd pārāk daudz kartupeļu; bet kaimiņa meitiņa dabū vēl vairāk kartupeļu, un viņai nemaz nav tādu trūkumu; tātad tas nevar būt no kartupeļiem. – To māte teiks. Un tomēr tas nāk no kartupeļu ēšanas, jo bērna organizācija ir tāda, ka viens var panest vairāk, cits mazāk kartupeļu. Un kuriozā veidā: šim bērnam izrādās, ka viņš savai organizācijai ir saņēmis pārāk daudz kartupeļu; tas parādās tādējādi, ka kārtīgi nefunkcionē atmiņa. Bet šinī gadījumā dziedināšana nav tajā, ka bērnam būtu jādod mazāk kartupeļu. Var pat būt: viņam dod mazāk kartupeļu, un var iestāties uzlabošanās; bet pēc kāda laika viss atkal ir pa vecam. Te iedarbojas nevis absolūtā kartupeļu daudzuma samazināšana, bet gan palēna atradināšanās, atradināšanās darbība. Un mātei ir jāpasaka: pirmajā nedēļā dod bērnam mazītiņu drusciņu mazāk kartupeļu, vēl drusciņu mazāk otrajā nedēļā un tā tālāk, lai bērns būtu iesaistīts tajā, ka pamazām un pakāpeniski nolaižas uz mazāku daudzumu kartupeļu substances. Tātad runa šinī gadījumā ir par atradināšanos, un būs redzams, ka ar to var iedarboties tieši dziedinoši.

Tagad tā saucamie ideālisti ļoti viegli var sākt pārmest antropozofijai materiālismu. To viņi arī dara. Ja antropozofija, piemēram, saka: ja mums ir kāds bērns, kurš viegli apjēdz, bet to neiegaumē, tad pamazām un pakāpeniski ir jāsamazina kartupeļu devu uzturā, - tad šie ļaudis saka: tu taču esi pilnīgs materiālists. – Bet pastāv tik intīma mijiedarbība starp matēriju un garu, ka iedarboties var tikai, ja izprot matēriju un ja ar pasākumiem, ko izzina garā, to var arī pārvaldīt. – Man laikam nav jums jāsaka, cik daudz mūsdienu sociālajā dzīvē pret šīm lietām tiek grēkots. Bet, ja skolotājam paveras pasaules uzskata perspektīvas, tad viņš patiešām atklāj šīs lietas. Viņam tikai nedaudz ir jāpaplašina skatu. Tā piemēram, ārkārtīgi labvēlīgi uz skolotāju attiecībā uz bērnu apjēgšanu iedarbojas tas, ja viņš uzzina, cik maz cukura tiek patērēts Krievijā un cik daudz Anglijā. Un ja viņš tad salīdzina krievisko temperamentu ar angļu temperamentu, tad redzēs, kāda ietekme uz temperamentu ir cukuram. Ir jānācās izzināt pasauli, tā lai šī mācīšanās izzināt palīdzētu tajā, kas ir jādara. – Bet es gribu pateikt vēl arī ko citu: Vācijā, Bādenā ir kāda vieta, kur var atrast kādu īpatnēju pieminekli, *Drakes*-pieminekli. Reiz es gribēju uzzināt, ko tas ar šo Draki nozīmē. Tad es atvēru konversācijas vārdnīcu un izlasīju: Drakem Offenburgā ir uzcelts piemineklis, jo viņu maldīgi uzskatīja par to, kurš Eiropā ievada kartupeļus. – Tā tur ir rakstīts. Šis vīrs tātad ir dabūjis pieminekli, jo tika uzskatīts par to cilvēku, kurš Eiropā ievada kartupeļus. Viņš tos neieveda, kaut arī Offenburgā ir saņēmis pieminekli.

Kartupeļi tomēr tika ievesti Eiropā salīdzinoši vēlu. Un tagad es jums pateikšu kaut ko tādu, par ko varat smieties tik daudz, cik jums tīk, bet tā tomēr ir patiesība. Var studēt, kā ir notikusi cilvēka inteligēnto spēju attīstība no laika bez kartupeļiem līdz laikam pēc kartupeļu ieviešanas. Un kartupeļi tiek taču izmantoti arī degvīna dzīšanai. Reiz tie sāka spēlēt pavisam noteiktu lomu Eiropas cilvēces attīstībā. Ja jūs salīdzināt pieaugošo kartupeļu izmantošanu ar inteligēnces attīstības līkni, tad atklājat, ka pretstatā šodienai cilvēki pirmskartupeļu laikā lietas aptvēra mazāk intensīvi, bet

aptverto paturēja ar lielu sīkstumu; viņi bija vairāk konservatīvas dabas, dziļi iekšēji. Kad tika ievesti kartupeļi, tad cilvēki kļuva ātrāki inteligentā jēdzienu lietošanā, bet apgūtais nepaliek, tas nepāriet iekšējā. Inteligences attīstības vēsture iet paralēli kartupeļu ēšanas vēsturei. Atkal piemērs tam, kā antropozofija lietas izskaidro materiālistiski, bet tā tas ir. Un varētu daudz iemācīties kultūras vēsturei, ja visur zinātu, kā cilvēks zemapzinātajā tieši garīgajā tiek pārņemts no ārēji materiālā. Viņš to parāda savās iekārēs.

Nesim, piemēram, kādu, kam ir daudz jāraksta, katru dienu rakstu avīzei un tamlīdzīgi, tā ka viņš ir spiests grauzt spalvu, lai paveiktu, radītu to, kas nu ir jāuzraksta. Ja pats to ir piedzīvojis, tad var to stāstīt; tikai nevajag kritizēt citus, to ir jāpārrunā no paša pieredzes. Tad rodas vēlēšanās spalvas graušanas laikā dzert kafiju; jo kafijas dzeršana ir kas tāds, kas vairāk sasaista domas. Tātad domas var izklāstīt loģiskāk, ja dzer kafiju, nekā bez tās. Tātad žurnālistam īstenībā kafiju būtu jāmīl; ir grūtāk, ja kafiju nedzer. Turpretī nēsīm kādu diplomātu. Padomājiet, kas viss bija saistīts ar būšanu par diplomātu pirms pasaules kara: viņam bija jāmacās spert soļus īpašā veidā; sociālajā vidē, kur diplomātam ir jāpārvietojas, ir jāmacās likt pēdas vairāk slīdoši nekā parasti pilsoniskajā dzīvē. Bet arī ar domām ir jāspēj būt vairāk gaistoši-plūstošam. Ja diplomāts domā loģiski, tad pilnīgi droši nevar iztaisīt nekādus labos veikalus, ne arī vest uz priekšu tautu. Kad ir sapulcējušies diplomāti – tad jau arī nesaka, ka viņi ir sapulcējušies uz kafiju, bet gan uz tēju – tad rodas vēlēšanās dzert vienu tasi tējas pēc otras, lai domas sekotu viena otrai ne tikai loģiski, bet gan lai tās pēc iespējas lēkātu. Tādēļ šī diplomātu kāre uz tējas dzeršanu: tā atraisa vienu domu no citām, padara tās plūstošas un gaisīgas, sagrauj loģiku. Tā pēc pilnīgi pareiza instinkta tātad var teikt: rakstnieki = kafijas mīļotāji, diplomāti = tējas mīļotāji.

Ja to zina, tad neuzlūko to par cilvēciskās brīvības ierobežojumu. Jo pats par sevi saprotams, ka loģika nav kafijas zieds, bet gan ir tikai neapzināts, zemapzināts atbalsts. Dvēsele tomēr paliek brīva.

Bet tieši tad, ja mūsu priekšā ir bērns, tad ir jāieskatās šādās kopsakarībās, par kurām gūst apjēgu, ja var pateikt: tēja – diplomātu dzēriens, kafija – rakstnieku dzēriens, un tā tālāk. Tad pamazām gūst ieskatu arī tajā, kā tas vispār ir ar kaut ko tādu kā kartupeļiem. Kartupeļi sagādā gremošanai ārkārtīgi lielas grūtības. Un ļoti nedaudz, gandrīz homeopātiski dozētā veidā, no tiem nonāk smadzenēs. Bet tieši šī homeopātiski dozētā daļa ir ļoti iedarbīga, tā stimulē abstraktos inteligences spēkus. – Te es varbūt drīkstu kaut ko atklāt. Ja kartupeļu substanci aplūko mikroskopā, tad tajā ir redzams zināmais ogļhidrātu veidojums. Ja uzlūko kāda cilvēka, kurš ir daudz ēdis kartupeļus, astrālo ķermeni, tad pamana, kā smadzenēs, 3 cm aiz pieres, kartupeļu substance arī sāk darboties šādos ekscentriskos lokos. Astrālā ķermeņa kustības kļūst kartupeļu substancveidīgas, un cilvēks kļūst ārkārtīgi inteligents. Viņam rodas pāri malām plūstoša inteliģence. Bet tas nav paliekoši, tas tūdaļ atkal pāriet. Vai tad nevajadzētu atzīt, ja vispār atzīst, ka cilvēkam ir gars un dvēsele, ka tas nav gluži smieklīgi un fantastiski, ja runā arī par garu un ja par to runā jutekliskos tēlos? Kurš par to vienmēr grib runāt tikai abstraktos tēlos, tas mūs neizved gara priekšā; bet gan tas, kurš garu var novest lejā līdz pat jutekliskam tēlam. Viņš var teikt, ka šādam dzirkstoši inteligentam cilvēkam klājas tā, ka smadzenēs formāli veidojas kartupeļu substance, bet garīgi. Un tad arī macās iepazīt smalkās atšķirības un pārejas. Tad macās atzīt, ka tēja attiecībā uz loģiku sadala domas katru par sevi, bet neierosina domu rašanos. Līdz ar to, ka diplomāti mīl tēju, vēl nav teikts, ka viņiem piemīt spējas producēt domas. Bet kartupeļi ierosina zibenīgu domu izšaušanos un tad atkal to pazūšanu. Bet šai zibenīgajai domu uzzibsnīšanai, kas var parādīties arī bērniem, vienmēr paralēli iet gremošanas sistēmas graušana. Un tieši to varēs redzēt, ja bērniem tiek iedragāta gremošanas sistēma, tā ka

viņi pat sāk žēloties par obstipācijām, tas vienlaikus izpaužas tādējādi, ka viņiem cauri galvai šaujās visvisādas nekam nederīgas un atjautīgas domas, kuras vienmēr atkal pazūd, bet tās tomēr ir.

Es detalizēti izklāstu šīs lietas, lai jūs redzētu, kā garīgi-dvēseliskajam un fiziskajam ir jātiek uzlūkotiem vienotībā, un kā savukārt cilvēces attīstībā patiešām ir jāpietuvina stāvokli, kurš visdažādākos kultūras strāvojumus satur kopā, kamēr mēs dzīvojam laikmetā, kad tie ir pavisam attālinājušies viens no otra. Bet to atkal atzīst tikai tad, ja nedaudz var ieskatīties cilvēces attīstības vēsturē.

Mēs šodien atšķiram reliģiju, mākslu, zinātne. Un reliģijas sargātāji dažkārt ar lielu intensitāti rūpējas par to, lai tikai reliģijā neienāktu nekas zinātnisks. Reliģijai ir jātic, un zinātne ir citā plauktiņā. To ir jāpielieto jomā, kur var zināt; tā nedrīkst ticēt, tai viss ir jāzina. Bet lai tiktu galā ar šo iedalījumu, tad no zinātnes izslēdz garīgo un no reliģijas izslēdz pasauli; tad reliģija kļūst abstrakta, pastāv tikai pārjutekliskajam, un tad zinātne kļūst sekla, bez gara. Un māksla emancipējas pilnībā. Mūsu laikos taču ir cilvēki, kuri, ja viņiem grib izstāstīt pārjutekliskas lietas, tad uztaisa gudrā mīmiku un uzlūko tevi kā tādu mānīcīgo: mazvērtīgs! Mēs zinām, ka tas viss ir blēņas. – Bet tad kāds, piemēram, *Björnsons* vai kāds cits, uzraksta kaut ko, kur šādas lietas iespējamas; tas pāriet mākslā, tad visi cilvēki skrien uz to un bauda mākslā to, ko izziņā viņi noliedz, atraida. Ar to mānīcību ir tā īpatnēji. Man reiz bija kāds paziņa – šādas lietas no dzīves visur droši ir jāienes audzināšanas mākslā, jo patiesa audzināšanas māksla var mācīties tikai no dzīves – kāds paziņa, kurš bija dramaturgs. Reiz es viņu sastapu uz ielas, viņš ļoti steidzās, nosvīdis. Pulkstenis bija bez 3 minūtēm astoņi vakarā. Es jautāju, kur viņš tā steidzas. Bet viņam nebija nemaz laika un tikai pateica, ka vēl ātri jāuzspējot uz pastu, jo to pulksten astoņos slēdzot ciet. Es ļāvu viņam skriet, bet tomēr biju psiholoģiski ieinteresēts uzzināt viņa steigas iemeslu. Tā es tātad pagaidīju, kamēr viņš nāca atpakaļ. Beidzot viņš arī nāca, pavisam satraukts un tagad arī bija uzrunājams. Es gribēju zināt, kāpēc viņš tā bija skrējis uz pastu. Un tad viņš man izstāstīja: jā, man bija jānosūta savu darbu. – Par šo darbu viņš gan līdz šim visu laiku bija stāstījis, ka tas vēl neesot pabeigts. Un arī tagad viņš teica: es gan vēl nebiju to īsti pabeidzis, bet gribēju to nosūtīt vēl šodien, lai direktors to rīt saņemtu; es gan viņam turpat pierakstīju klāt, ka var to droši man vēlreiz sūtīt atpakaļ. Jo, ja kādu lugu nosūta vēl līdz mēneša pēdējam datumam, tad to vēl var pieņemt uzvešanai, bet citādi nē! – Šis vīrs bija pats izglītotākais un bezaizspriedumainākais, kāds tikai var būt. Viņš ticēja tam, ka, ja lugu nosūta kādā noteiktā dienā, tā tiek pieņemta, kaut arī viņam būtu jālūdz to vēlreiz sūtīt atpakaļ, lai tad patiešām to pabeigtu. No tā jūs varat redzēt, kā tās lietas, kuras cilvēki dažreiz nonievā, iezogas kādā stūrītī, no kura tad pie nākamās izdevības atkal parādīties.

Tā tas it īpaši ir ar bērnu. Iedomājas, ka kaut kas viņā ir izskausts, bet tas tūdaļ parādās atkal kaut kur citur. To ir jāmekā saskatīt. Un apskatot, uzlūkojot cilvēkus ir jābūt arī augstsirdīgam, ar plašu sirdi, lai, balstoties cilvēka izziņā, izveidotu patiesu pedagoģisko mākslu. Tikai iedziļinoties detaļās, to visu varēs saprast.

Mūsdienās, es tātad saku, runā nošķirti par reliģiju, mākslu un zinātne. Cilvēces pirmsākumos tas tā nebija. Tad viss bija vienotībā. Tolaik bija mistēriju vietas, kas vienlaikus bija arī augstskolas, kas bija reliģijas centri, mākslas centri un vienlaikus zinātnes centri. Jo kā izziņu tieši saņēma priekšstatveidīgus tēlus, bildes, garīgās pasaules idejiskos tēlus. Bet to saņēma tik uzskatāmi, ka varēja tos īstenot arī ārējos tēlos un no tā varēja attīstīt kultus. Zinātne kļuva par kultu, bet tā kļuva arī par mākslu. Jo to, ko pēc izziņas veidoja ārēji, to gribēja izveidot skaisti. Tā tajos laikos mistēriju centros pastāvēja dievišķi-patiesais, tikumiski-labais un jutekliski-skaistais kā vienotība reliģijā, mākslā un zinātnē. Un tikai vēlāk šī vienotība sašķēlās, un tad bija zinātne par sevi, reliģija par sevi un māksla par sevi. Un mūsu laikos tas ir nonācis līdz

kulminācijai. Tās lietas, kas īstenībā var būt tikai vienotas, kultūras attīstībā ir nošķirtas. Bet cilvēkam ir nosliece sevī tās izjust vienotībā un nevis nošķirti. Viņš sevī reliģisku zinātni, zinātnisku reliģiju, māksliniecisku ideālumu var izjust tikai vienotībā; citādi viņš tiek iekšēji saplosīts. Tādēļ tur, kur šī nošķiršana, šī diferencēšanās ir visaugstāk sakāpināta, atkal ir kļuvis visnepieciešamākais atkal atrast saistību starp šīm trim jomām. Un mēs redzēsim, kā mums mācībās atkal mākslu, reliģiju un zinātni bērnam izveidot vienotībā. Mēs redzēsim, kā bērnam dzīvīgi ir dotības šādai reliģijas, mākslas un zinātnes apvienošanai, kā tas atbilst viņa iekšējai dabai. Tādēļ šīs stingrās prasības, ko es vienmēr atkal un atkal esmu uzturējis spēkā: bērnu ir jāaudzina zinot, ka viņš īstenībā ir estētiski apdāvināta būtne; un ir jāmēģina norādīt uz to, kā viņš pašos pirmajos dzīves gados izdzīvo dabiski-reliģiski.

Visas šīs lietas, kopā harmonizētas reliģija, māksla un zinātne, mums tagad ir jāaptver pareizajā veidā un jāizvērtē tajos mācību pasākumos, kurus mēs vēl pārrunāsim.

## ASTOTĀ LEKCIJA

Arnheimā, 1924.gada 24.jūlija priekšpusdienā

Ķermeniskā un garīgi dvēseliskā aplūkošana kopā caur pilnīgu cilvēka izziņu. – Izpratnes par cilvēka būtības daļām iemantošana skolotāju sagatavošanā ar vingrināšanos plastikā, mūzikā un valodā.

Audzinātājam nepieciešams: pilnīga, sevī noslēgta cilvēka izziņa pēc fiziskā, ēteriskā, astrālā ķermeņa un Es-organizācijas. Garazinātiski uzskati par iedzimtību: fiziskais ķermenis līdz septiņiem gadiem kā modelis ēterķermenim otrās miesas veidošanai. Izpratnes par ēterķermeni, astrālo ķermeni un Es iemantošana plastiski, muzikāli un valodiski vingrinoties skolotāju sagatavošanā. Tikt vaļā no sevis – tikt klāt lietai. Bērnam atbilst “adjektīvs” nevis “relatīvs” izteiksmes veids. Problēmas ar dzejoļu runāšanu korī. Par vēstures mācīšanas metodiku: starp 10. un 12.gadu tēlainis personību un dzīves apstākļu tēlojums; kauzalitātes principa uzrunāšana tikai pēc 12.gada; piemērs, kā padarīt uzskatāmu vēsturisku notikumu attālumu laikā no tagadnes. – Par rēķināšanas mācīšanas metodiku: saskaitīšanas un atņemšanas ievadīšana kā piemēri.

Jūs būsiet sapratuši, kāda vērtība antropozofiskajā pedagogijā tiek piešķirta tam, kas ir skolotāja apziņā: ka viņa apziņā patiešām dzīvo pilnīga, sevī noslēgta cilvēka izziņa. Bet mūsdienu pasaules uzskats, kā jūs to būsiet redzējuši no dažādiem piemēriem, diemžēl nav ļoti piemērots tam, lai dziļi varētu izprast cilvēka būtību. Jūs sapratīsiet, ko es ar to domāju, ja iztīrāsīm to vēl sekojošā veidā.

Mums cilvēkā taču ir jāizšķir, pirmkārt, viņa fiziskā miesa, viņa fiziskā organizācija, tad smalkāko ēterisko jeb dzīvības ķermeni, kurš satur veidojošos spēkus, tos spēkus, kuri valda augšanā un organisma uzturēšanā un kuri tad pirmajos dzīvos gados kļūst smalkāki un top par atmiņas spēkiem. Bet tālāk mums ir jāatšķir viss tas, kā vēl nav augam, kurš arī aug un barojas un savā ziņā pat dzīvo atmiņā, tam vienmēr atkal paturot, saglabājot savu formu: šī nākošā daļa cilvēkam, dzīvniekam ir sajūtu ķermenis, astrālais ķermenis, sajūtu nesējs. Un tad mums vēl ir arī Es-organizācija. Šīs četras cilvēka būtības daļas mums ir jāatšķir vienu no otras. Un tās atšķirot, nodalot, mēs iegūsim patiesu ieskatu cilvēciskajā būtībā, tās būtībā, attīstībā.

Iesākumā cilvēks, ja drīkst tā izteikties, dabū savu pirmo fizisko ķermeni no iedzimtības. To viņam sagatavo tēvs un māte. Šis fiziskais ķermenis pirmo 7 dzīves gadu laikā tiek nomests, un šajā laikā tas kalpo kā modelis ēterķermenim, lai izveidotu otro ķermeni. Cilvēki mūsdienās lietas, kas realitātē notiek, padara tik briesmīgi vienkāršas. Ja desmitgadīgam bērnam deguns ir līdzīgs tēva degunam, tad saka, ka tas ir iedzimts, mantots. Bet tik vienkāršas tās lietas nav, jo mantots deguns ir tikai līdz zobu maiņai. Jo kad ēteriskais ķermenis ir tik stiprs, ka saceļas pret iedzimtā deguna modeli, tad deguna forma pirmo 7 gadu gaitā mainās. Ja turpretī ēteriskais ķermenis ir vājš, tad verdziski saglabā deguna formu, un arī 10 gadu vecumā vēl vienmēr parādās tā pati forma. Ārēji ņemot, tas izskatās tā, it kā iedzimtības jēdzienam otrajos 7 gados vēl vienmēr būtu tā pati nozīme kā pirmajos 7 gados; bet ļaudīm jau mūsdienās patīk šādos gadījumos teikt, ka patiesībai esot jābūt vienkāršai. Bet patiesībā šīs lietas ir ļoti komplicētas. Uzskati, kādi šodien tiek veidoti, parasti tiek veidoti ilgās pēc ērtības, nevis no tieksmes uz patiesību.

Tā runa patiešām ir par to, ka mēs vispirms patiešām mācāmies ieskatīties šajā veidojošo spēku ķermenī, šajā ēteriskajā ķermenī, kurš pamazām un pakāpeniski pirmajos 7 gados izstrādā otro fizisko ķermeni, kurš savukārt atkal ir paredzēts 7 gadiem. Tādēļ ēteriskais ķermenis ir plasticētājs, tēlnieks. Un tāpat kā īstam tēlniekam nav vajadzīgs modelis, bet gan tas strādā patstāvīgi, kamēr slikts tēlnieks visu veido



pēc modeļa, tā pirmajā dzīves periodā pēc otrā dzīves perioda ēteriskais jeb veidojošo spēku ķermenis strādā pie cilvēka otrā fiziskā ķermeņa. Mēs tiekam klāt fiziskajam ķermenim ar savu šodienas intelektuālo izzīni; tādēļ mēs fizisko ķermeni varam apjēgt tiešām lieliski. Un kuram nav intelektualitātes, tas to neapjēdz. Bet tad mūsu augstskolas studijas ar to beidzas. Jo ēterisko ķermeni neapjēdz ar intelektualitāti, bet gan ar tēlainu uzskatu. Tas būtu ārkārtīgi nepieciešams skolotājam, lai viņš iemācītos apjēgt ēterisko ķermeni. Jūs nevarat teikt: mēs taču nevaram tā izglītot visus savus skolotājus, lai viņi visi kļūtu gaišredzīgi un spētu attēlot ēterisko ķermeni! – Bet lieciet reiz skolotājiem seminārā to dažādo lietu vietā, ko viņi tur mācās, modelēt, lieciet viņiem nodarboties ar tēlotājmākslu, tad cilvēks, ja viņš patiešām nodarbojas ar tēlotājmākslu no veidojošās dabas, iedzīvojas formu iekšējā veidojumā, un proti, tieši tādu formu, ar kādām strādā cilvēka veidojošo spēku ķermenis. Jo kurš veselīgi plastiski sajūt, tas tēlnieciskajā sajūt tikai dzīvniecisko un cilvēcisko, bet ne augveidīgo. Iedomājieties tēlnieku, kurš skulptūrās attēlotu augus: tās no dūsmām apgāztu! Augs ir gatavs, pabeigts ar tā fizisko ķermeni un ēterisko ķermeni; tas patiešām līdz ar to ir pabeigts. Bet dzīvnieks pārvar ēterisko ķermeni ar astrālo ķermeni. Un tikai cilvēks pa īstam. Tādēļ mēs varam apjēgt ēterisko ķermeni cilvēkā, kad tēlnieciski iestrādājamies formu savijumā dabā. Tādēļ modelēšanai pirmām kārtām vajadzētu būt semināru zinātnei; līdz ar to tad sāk apjēgt veidojošo spēku ķermeni. Vajadzētu noteikti pieturēties pie principa: skolotājs, kurš nekad nav mācījies modelēt, īstenībā neko nesaprot no bērna attīstības. Tik briesmīgai nu reiz ir jābūt tai pedagogiskajai mākslai, kas grib pamatoties cilvēka izzīnā, ka tā pievērš uzmanību šādām lietām; tik briesmīgai, jo pieprasa šādas lietas, bet arī tik briesmīgai, jo šķietami ir jākļūst briesmīgi noliedzotam kritiķim pret visu, kas šodien tiek darīts.

Tāpat kā tur strādā ēteriskais ķermenis, lai tiktu ārā un kļūtu patstāvīgs līdz ar zobu maiņu, tā savukārt strādā arī astrālais ķermenis, kurš tad kļūst patstāvīgs līdz ar dzimumbriedumu. Ēteriskais ķermenis ir tēlnieks, astrālais ķermenis ir mūziķis. Tas iemieso sevī visu, kas ir muzikāls; tas pilnībā ir veidots no muzikālā struktūras. Un tas, kas cilvēkā no astrālā ķermeņa iešaujas formā, ir caurcaurēm muzikāli veidots. Kurš var to saprast, tas zina, ka tālākajai semināra izglītībai ir jāvirzās uz to, lai uzņemtu sevī muzikālās pasaules uztveres iekšējo būtību, lai saprastu cilvēku. Nemūziķis savukārt nesaprot vispār neko no tā, kas cilvēkā ir veidots nākot no astrālā ķermeņa; jo tas ir veidots muzikāli. Tādēļ ja mēs ieskatāmies senajās kultūrās, kuras vēl ir veidotas no muzikālā, orientālajās kultūrās, kurām muzikālais ir pat valodā, tad mēs līdz pat arhitektūrai atrodam būvju formas, kas ir veidotas pēc muzikālas pasaules uztveres. Tas tad jau ir kļuvis citādi Grieķijā, un it īpaši tas ir kļuvis citādi vakarzemēs, jo tur tas ir iegājis mehāniskajā un matemātiskajā. Gēteanums Dornahā mēģināja atkal atgriezties pie tā. Mūziķi arī caurcaurēm šo Dornahas Gēteanumu sajuta kā muzikālu. Bet kopumā par to mūsdienās nav daudz sapratnes.

Un tā runa ir par to, lai šādā veidā mācītos konkrēti uztvert cilvēka būtību un lai būtu spējīgs muzikāli apjēgt anatomiski-fizioloģisko, ciktāl tas ceļas no astrālā ķermeņa. Padomājiet, cik intīmi muzikālais ir saistīts ar elpošanas un cirkulācijas procesiem. Viss cilvēks ir kā mūzikas instruments, ciktāl viņš ir elpotājs un ciktāl viņā notiek cirkulācijas process. Un ja jūs ņemat attiecības starp elpošanu un asinsriti: 18 ieelpas minūtē, 72 pulsa sitienu minūtē, tad izriet attiecība 4 : 1, visdaudzveidīgākajā veidā katram cilvēkam individualizēti, tad atklājat, ka cilvēkam ir iekšēji muzikāla struktūra. 4 : 1, tas izsaka kaut ko, kas iekšēji ir attiecību ritms, bet kas izpaužas visā cilvēka organizācijā, ciktāl cilvēks grib dzīvot pēc savas būtības. Kad senos laikos vajadzēja kaut ko skandēt, tad rindiņa tika sakārtota pēc elpošanas, atsevišķā pantmēra pēda pēc cirkulācijas:

Daktils – daktils – cezūra – daktils – daktils: četri vienā. Cilvēks izpauž pats sevi.

Bet ko cilvēks tad izpauž valodā, to viņš jau iepriekš izpauž savā formā. Kurš cilvēku saprot muzikāli, tas zina, ka viņā darbojas skaņa, tonis. Kas tur sēž cilvēkā aizmugurē, kur savienojas lāpstiņas, kas tur sākas un tad no turienes formējoši veidojas visā cilvēkā, tās ir tās cilvēka formas, kas konstituējas no pīmas; ja tas vairāk iet tālāk uz augšdelmu, tad forma pāriet pēc sekundas. Un, pārejot uz apakšdelmu, mēs nonākam tercā. Un tā kā ir lielā un mazā terca – bet ne lielā un mazā sekunda -, tādēļ mums ir *viens* augšdelma kauls; bet mums ir lielā un mazā terca, un tādēļ *divi* apakšdelma kauli: elkoņa kauls un spieķa kauls. Tajā visā slēpjas tonķārta; mēs esam veidoti pēc tās. Un kurš cilvēku studē tikai ārēji, tas nezina, ka cilvēks savā formā ir veidots pēc skaņām, toņiem. Un ja tad mēs nonākam līdz plaukstai, tad līdz ar to nonākam līdz kvartai un tad kvintā. Brīvajā kustīgumā mēs tad pavisam iznākam ārā no sevis; tur mēs aptveram citu dabu. Tādēļ tās īpatnējās sajūtas, kādas ir ar sekstām un septīmām, tad, kad eiritmijā iedzīvojas lietās. Padomājiet, kāds kļūst stils tercā, kas parādās salīdzinoši vēlu muzikālajā attīstībā, tas kļūst tāds, ka cilvēks ienāk savā iekšējā pasaulē, kas dzīvo tercā; kamēr tad, ja cilvēks dzīvo septīmā, stils kļūst tāds, ka vislabāk var izplūst ārpus pasaulē. Pašuzpurēšanās īpaši ir ietverta septīmā.

Un tāpat kā cilvēks izjūt muzikālo, tā arī viņš pats savās formās ir veidots no muzikālā. Tādēļ, ja skolotājs grib kļūt par labu mūzikas skolotāju, proti, ja viņš grib, kā tam arī ir jābūt jau no paša skolas vecuma sākuma, bērnam iemācīt dziedāšanu, kam tā ir jābūt, tad viņam patiešām ir jāsaprot, ka dziedāšana emancipējas; jo agrāk ir dziedājis austrālais ķermenis un tā ir izraisījis cilvēka formas. Tagad austrālais ķermenis emancipējas laikā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu. Un kas laužas ārā no muzikālā, tas ir tas, ko cilvēks patstāvīgi izveido. Nav nekāds brīnums, ja to, kas tā tiek cilvēka caurausts, šādi lietas saprotošs mūzikas skolotājs kā pašsaprotami ienes mūzikas mācībā, un tad atkal ienes instrumentāli muzikālajā. Tādēļ mēs mēģinām tik agri, cik iespējams un ciktāl bērniem ir uz to dotības, jau agri mācīt bērnam ne tikai dziedāšanu, bet arī tieši prast rīkoties ar kādu mūzikas instrumentu, lai viņam būtu iespēja muzikālo, kas dzīvo viņa formā, kad tas emancipējas, patiešām arī uztvert.

Bet visas šīs lietas kļūst patiesas, ja arī skolotājā dzīvo patiesais noskaņojums pret tām. Ja tā ir skaidrība par to, ka faktiski jebkurai semināra izglītībai vajadzētu pastāvēt tajā, tā sacīt, iet paralēli ar medicīnisko universitāti, kuru nu arī vispirms vajadzētu vadīt uz intelektuālu sapratni, ko var iemantot ar līķi; tad uz plastisku sapratni, bet kuru nevar iemantot, ja līdztekus fizikāli-anatomiskajai sapratnei vēlāk nenodarbojas ar modelēšanu; tad tai vajadzētu vadīt uz muzikālu sapratni. Jo patiesu cilvēka izziņu neiemanto, ja blakus agrākām medicīniskām studijām neapgūst muzikālu sapratni, kā tas pasaulē iedarbojas; ne tikai ārēji, bet gan iekšēji semināra izglītībā būtu jāienāk arī muzikālajai sapratnei un jāpielieto to, lai visur redzētu mūziku. Tā arī ir visur pasaulē, ja tikai spēj to atrast, atklāt. Bet ja tagad grib saprast arī Es-organizāciju, tad noteikti ir jānes sevī kādas valodas iekšējo veidojumu.

Tā tad mēs apjēdzam fizisko ķermeni ar saprātu, ēterisko ķermeni ar plastisku sapratni, astrālo ķermeni ar muzikālo sapratni, turpretī Es-organizāciju ar dziļu valodas sapratni. Bet ar to mūsdienās tā lieta ir īpaši slikta. Tur daudz ko vispār nezina. Piemēram, mūsdienās paseko, kā kādā valodā, piemēram, vācu, tiek apzīmēta šī lieta, kas mierīgi sēž augšā uz mūsu ķermeņa, šī apaļā lieta, kam priekšā ir acis un deguns. Vācu valodā to apzīmē kā *Kopf*, itāļu valodā ar *testa*. Paņem vārdnīcu un zina, ka tulkojums no *Kopf* ir *testa*. Bet tā ir tikai ārišķība, virspusība. Jo tā tas nemaz nav patiesi. Patiesi šai lietā ir, ka es no vokālā un konsonantā izjūtas vārdā *Kopf*, piemēram, noteiktā

veidā zīmējoši izjūtu *o*: tas ir, to zina eiritmisti, apaļums, noapaļojums, kas uz priekšu izdzīvo degunā un mutē. Skaņu savienojumā ir ietverts viss, ja grib to pārdzīvot, izjust, kas ir dots galvas formā. Ja tā tad kāds grib izteikt galvas formu, tad apmēram, atkarībā no savas balsenes un plaušu organizācijas, saka *K-o-pf*. Bet tagad mēs varam teikt: tur galvā slēpjas tas, kas no viena cilvēka runā uz otru, ar ko viens cilvēks otram paziņo dažādas lietas, nodod otram lietu iekšējo, tas, ko, piemēram, jūs nododat, kas ir testamentā, nododat ziņu, izsakāt, secināt. – Ja jūs gribat nosaukt galvu kā nosakošo, kā paziņotāju, nevis kā apaļo priekšmetu, bet gan kā to, kas runā, tad jūs sakāt *testa*. Jūs apzīmējat paziņotāju, kad sakāt *testa*; jūs apzīmējat noapaļojumu, kad sakāt *Kopf*. Ja itālis gribētu apzīmēt noapaļojumu, tad viņš arī teiktu *Kopf*, un ja vācietis gribētu noteikt runātāju vai noteicēju, tad viņš arī teiktu *testa*. Bet abi ir pieraduši valodā apzīmēt kaut ko citu; jo nav nekādas iespējas izteikt lietas dažādā veidā. Tādēļ tiek teikts kaut kas cits, ja saka *testa* vai *Kopf*. Valodas ir dažādas, jo tās ar saviem vārdiem apzīmē dažādus saturus.

Ja tagad pilnībā iejūtas tajā veidā, kā kāds pēc savas tautiskās individualitātes dzīvo valodā, kā piemēram vācietis pilnībā dzīvo savā valodā, viņam plastiski veidojot valodu. Vācu valoda vienkārši ir valoda plastiskam uzskatam. Tas vācu valodā ir izpaudies tādējādi, ka tā valodas attīstībā caur grieķisko ir attīstījusies augšā uz Viduseiropu. Ja jūs studējat itāļu valodu, tad tā pilnībā ir orientēta uz to, lai attīstītos no motoriski-dvēseliskā, kā romāņu valodas vispār. Tās neuzlūko. Vācu valoda ir tāda, kas ir izveidota no apskata; itāļu valoda ir izveidojusies no iekšējas dejas, iekšējas dziedāšanas, sevis izteikšanas organizācijā. No tā ir redzams tas veids, kā Es ir iekļauts tautas substancē; tur valodas veidojumā var mācīties, kā īstenībā darbojas Es.

Tādēļ ir nepieciešams, lai skolotājs apgūtu ne tikai mūzikas izjūtu, bet arī iekšēju valodas izjūtu – izejot no tā, ka faktiski jaunajās valodās mums īstenībā vēl tikai sajūtu skaņās ir jūtu un dvēseles pārdzīvojumi. Kad mēs, piemēram, vācu valodā sakām “*etsch!*”, tad tas ir kaut kas, it kā kāds būtu paslīdējis, pakritis, un it kā viņš gribētu izpaust šo nokrišanu, par ko mēs uzjautrināmies. Sajūtu skaņās mums vēl ir kaut kas no tā, kas valodā tiek sajūsts. Citādi valoda ir kļuvusi abstrakta, lidinās pāri lietām, vairs nedzīvo lietās. Bet ir atkal ar valodu jāiekļūst tajās. Ir jāmacās cīnīties ar valodu, ir jāsaņū savu Es ejam cauri skaņām. Tad varēs sajūst<sup><</sup> kā tas ir kaut kas cits, vai saka *Kopf*, pie kam, ja to jūt, tad tūdaļ gribas to uzzīmēt, vai arī saka *testa*, pie kam, ja to jūt, tūdaļ gribētos to nodejot. Tieši tā ir šī iejušanās dzīves darbībā, kam īpaši būtu jāparādās skolotājā.

Ja tā tad skolotājs spēj pakāpeniski arvien vairāk un vairāk apgūt šo ķermeniskā un garīgi-dvēseliskā skatīšanu kopā – kas arī ir vienoti, kā es to vienmēr atkal esmu uzsvēris – tad viņam, nepakļaujoties kārdinājumam pāriet abstrakcijās un intelektuālismā, mācības un audzināšanu laikā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu gribēsies noturēt tēlaini. Jo nav nekā pretīgāka, kā ja ir pierasts domāt realitātes tēlos, un tad nāk kāds cits un runā vienus vienīgus intelektuālistus. To izjūt kā kaut ko briesmīgi nepatīkamu. Ja, piemēram, ir pierasts kādu dzīves ainu redzēt tā, kā tā norisinās, ja ir tieksme iejusties un attēlot pilnīgi paliekot bildē, tēlainajā, un tad nāk cits, ar kuru gribētos saprasties, bet viņš spriež par šo lietu tikai intelektuāli, tad tūdaļ sāk: tas bija skaisti, vai: tas bija briesmīgi vai grandiozi, vai brīnumaini – kādas visas šīs lietas ir, tad dvēseliski īstenībā jūtas tā, it kā tev rautu ārā matus. Un it īpaši slikti ir, ja labprāt gribētu kaut ko uzzināt, ko tas cits ir izjutis, un tas neattēlo to, kāda šī lieta bija: tur es iepazīnu kādu cilvēku, kurš stipri cilā ceļgalus, kad iet, - bet gan iesāk: šis cilvēks iet skaisti, vai: viņam ir skaista gaita. – Bet ar to nepasaka neko par to otru cilvēku, bet gan tikai par savu paša ego. Bet to nemaz negribas zināt; gribas uzzināt tā attēlojumu, kas ir norisinājies. Cilvēki mūsdienās ar lielām grūtībām tiek no tā ārā līdz

tam, kas tad tur bija. Tādēļ viņi nevis attēlo lietas, bet gan to, ko viņi ir paši izjutuši, vai tas bija skaisti vai briesmīgi. Tas pakāpeniski izveidojas pat valodā, un pēc tā tiek apzīmētas lietas. Tā vietā lai tiktu attēlota kādas sejas fizionomija, tiek teikts: jā, viņš uz mani paskatījās briesmīgi – vai apmēram kaut kas tāds.

Tās ir lietas, kam būtu jāienāk skolotāju izglītošanas visieکشējākā veidojumā: atraisīties no sevis un tuvoties lietai. Ja spēj pietuvoties lietai, tad spēj pietuvoties arī bērnam. Proti, bērns sajūtas tā, kā es to attēloju, it kā viņam plēstu ārā matus, ja viņam stāsta nevis par lietu, bet gan par paša sajūtām; kamēr viņš tūdaļ iesaistās visā, ja runā par lietu. Tādēļ tas ir ļoti svarīgi skolotājam, lai viņš pārāk daudz – nedomātu. Es to vienmēr sajūtu kā lielas grūtības skolotājiem valdorfskolā, ja viņi pārāk daudz domā, turpretī vienmēr kā lielu labdarību, ja viņi attīsta spējas novērot arī sīkākās lietas, redzēt, ievērot un atklāt to savdabības. Ja man kāds saka: es šorīt redzēju kādu dāmu, kurai mugurā bija violeta kleita, ar zināma lieluma izgriezumu, kājās viņai bija kurpes at augstiem papēžiem – un tā tālāk, tad tas man patīk labāk, nekā ja kāds atnāk un saka: cilvēks sastāv no fiziskā ķermeņa, ēteriskā ķermeņa, astrālā ķermeņa un Es, - jo pirmais apliecina, ka viņš dzīvo dzīvi, ka viņš sevī ir izveidojis ēterisko ķermeni, tas otrs, ka viņš tikai ar saprātu zina, ka ir tāds ēteriskais ķermenis. Bet ar to vēl nekas daudz nav paveikts.

Man ir tik drastiski jāizsakās šādā veidā, lai mēs mācītos atzīt svarīgāko skolotāju izglītībā tajā, ka nav jāmācās izfantazēt, sagudrot daudzas lietas, bet gan ir jāmācās novērot dzīvi. Ka to pēc tam dzīvē arī pielieto, tas tad izriet pats no sevis. Ar pārdomām, kā šo novērošanu varētu pielietot, tā jau tiek samaitāta. Tādēļ tas, kurš grib attēlot no garazinātnes pozīcijām, īpaši stipri sargās no abstraktu jēdzienu lietošanas; jo līdz ar to viņš novirzītos no tā, ko faktiski grib pateikt. Un it īpaši iespēžas prātā tāda īpatnēja uztvere noapaļot lietas, nepateikt tās visā stūrainumā. – Viens drastisks piemērs tam. Man, piemēram, ir nepatīkami zināmā kopsakarībā teikt: tur stāv kāds bāls cilvēks. – Tas dara sāpes. Turpretī realitāte sāk elpot, ja es saku: tur stāv kāds cilvēks, kurš ir bāls, - tātad kad lietu raksturo nevis ar sastingušo, vienkāršo jēdzienu, bet gan ar jēdzienu, kas ir aptverošs. Un varēs atklāt, ka bērniem ir daudz vairāk sapratnes, iekšēji, par relatīvām lietām nekā par tikai ar lietvārdu vai īpašības vārdu izteiktām attiecībām. Bērni ir par maigo lietu aptveršanu. Ja es viņiem saku: tur stāv kāds bāls cilvēks, - tad tas ir tā, it kā es sistu ar āmuru, bet ja es saku: tur stāv kāds cilvēks, kurš ir bāls, - tad es glāstu ar roku. Bērniem ir daudz vairāk iespēju pieglausties pasaulei, ja viņiem lietas māca šajā otrajā formā, tātad nevis sit tieši pa lietām, bet gan attīstot šo smalkumu, padara sevi par plastīki, tēlnieku valodā pedagoģiskajai mākslai. Kā arī pedagoģiskā māksla ir tajā, lai valodu skolā pārvaldītu tiktāl, ka spēj artikulēt, ka stundās var uzsvērt svarīgo, nesvarīgo var izteikt neuzkrītošāk.

Tieši šīm lietām tiek piešķirta liela vērtība un līdz ar to arī vienmēr atkal un atkal mūsu skolotāju konferencēs tiek norādīts uz negaidīto, imponderablo mācībās. Jo, ja patiešām studē kādu klasi, tad var ievērot visdažādākās lietas, kas var būt liela palīdzība mācībās. Piemēram, ja ir kāda klase ar 28 skolniekiem un skolniecēm. Tagad vēlas par kaut ko, lai tas kļūtu par šo skolēnu garīgi-dvēselisku īpašumu, piemēram, kāds neliels vai arī liels dzejolis. Jūs mēģināt iemācīt klasei šo dzejoli. Tur jūs varēsiet izdarīt piezīmes: liekot to runāt visiem 28 korī vai arī vienai trešdaļai, vai pusei, katrs runā līdzī un var to; ja jūs tad izmeklējat kādu skolēnu, kam būtu to jānoskaita vienam, tad viņš to nevar. Ne jau, ka jūs nebūtu pamanījis, ka viens ir klusējis; bet gan, runājot korī, viņš to var un dara pareizi. Jo klasē ir tāds grupas gars, kurš iedarbojas un kuru var izmantot. Ja tātad patiešām strādā ar visu klasi, apskatot to kā kori, tad vispirms iestājas tas, ka var izsaukt ātrāku uztveri. Bet kādu dienu man nācās norādīt uz šīs lietas ēnas pusi, jo gribu jums uzticēt šo noslēpumu, ka valdorfskolā ir arī ēnas puses. Tā

pamazām pie tā pierod un atklāj, ka tas iet labi, ja apietas ar klasi kā ar kori kopdarbībā. Bet tad to sāk pārāk daudz izmantot, strādā ar klasi, nevis ar atsevišķo bērnu; tad beigās atsevišķais vairs neko nezina.

Visas šīs lietas caurcaurēm ir tādas, ka ir jāņem vērā to nepatīkamās puses un ir jābūt skaidrībā par to, cik tālu var iet, piemēram, apejoties ar klasi kā ar kori, un cik tālu ir jānodarbojas ar atsevišķo skolēnu. Principi te vispār neko nelīdz. Runāt tā: ir labi apieties ar klasi kā ar kori – vai arī uzdot šādus principus: to vajadzētu darīt tā un tā – tas nekad neko nelīdz, jo vienmēr, ja kaut ko var izdarīt vienā veidā, tad komplicētajā dzīvē, ja apstākļi ir citi, to var izdarīt arī citā veidā. Tādēļ ļaunākais, kas var parādīties pedagoģiskajā zinātnē – kas nemaz nav nekāda zinātne, bet gan māksla – tās tieši ir definīcijas, norādījumi, kam ir abstrakts raksturs. Pedagoģiskiem norādījumiem vajadzētu tādēļ būt tikai tādiem, ka skolotāju ievada šī vai cita cilvēka individuālajā attīstībā, tāpat ar visuskratāmākajiem piemēriem ievada cilvēka izziņā.

Caur kaut ko tādu tad pati no sevis izriet metodika. Paņemsim, piemēram, vēstures mācīšanas metodiku. Gribēt iemācīt vēsturi bērnam pirms 9, 10 gadu vecuma ir bezjēdzīgs pasākums; jo bērnam vispār nav nekāda ceļa uz vēsturisko tapšanu. Tikai 9, 10 gadu vecumā viņš sāk – to tikai jānovēro – interesēties par atsevišķiem cilvēkiem. Ja jūs tad attēlojat *Cēzaru*, vai *Ahileju*, *Hektoru*, *Agamemnonu* vai *Alkibiādu* kā noslēgtas personības un visai pārējai vēsturei ļaujiet parādīties kā fonam to attēlojot, tad bērnam par to ir vislielākā interese. Pat iestājas tieksme arvien vairāk zināt šajā veidā. Bērnu pārņem dziņa iedzīvoties vēsturisko personību biogrāfiskajā, ja jūs attēlojat šādā veidā. Noslēgtu personību tēli; noslēgtas ainas, bildes, kā ir izskatījusies maltīte kādā noteiktā gadsimtā un kā tā ir izskatījusies citā gadsimtā; plastiski to uzgleznot, kā cilvēki ir ēduši, kad vēl nebija nekādu dakšņu; plastiski uzgleznot, kā ēda senajā Romā; plastiski uzgleznot, kā staigāja grieķis, kurš katrā solī apzinājās, kas ir kāja kā forma, jūta šo formu; attēlot, kā staigāja Vecās Derības cilvēki, ebreju tauta, kuriem nebija nekādas formas izjūtas, kuri ļāva rokām un kājām mētāties; izsaukt sajūtas par šīm atsevišķajām detaļām, kuras var ienest bildē: tas veido vēstures mācību 10. līdz 12. dzīves gadam.

Tad pāriet pie vēsturiskajām kopsakarībām; jo tikai tad bērns sāk sajust un uztvert cēloņu un seku jēdzienu. Tikai tad var sākt attēlot kopsakarīgu vēsturi. Bet visu, kas dzīvo vēsturē, ir jāizstrādā tā tapšanā. Jūs nonākat pie rašanās, tapšanas. Iedomājieties: mēs tagad dzīvojam 1924.gadā; *Kārlis Lielais* dzīvoja no 760. līdz 814.gadam, ja mēs tāpat sakām, ka ap 800.gadu, tad viņš ir dzīvojis apmēram 1120 gadus pirms mums. Ja nu mēs stāvam pasaulē kā bērns, tad mēs attīstāmies un rēķinām tā, ka viena gadsimta laikā mums var būt: dēls vai meita, tēvs vai māte, vectēvs, varbūt arī vecvectēvs, tas nozīmē, 3 līdz 4 paaudzes vienā gadsimtā viena aiz otras. Šīs 3 vai 4 paaudzes var iztēloties tā, ka te stāv dēls vai meita, tēvs vai māte uzliek rokas viņiem uz pleciem, vectēvs savukārt uzliek rokas uz pleciem tēvam, un tāpat arī vecvectēvs rokas uz pleciem vectēvam. Tad mēs esam aizgājuši vienu gadsimtu pagātnē. Ja nu jūs tagad iztēlojaties, ka tā viens aiz otra nostājas dēls, tēvs un vectēvs, tāpat tagadnes cilvēki, un aiz viņiem tagad 10 pārējo gadsimtu cilvēki paaudžu secībā, tad kopā iegūstat 11 reiz 3 vai 4 paaudzes, tāpat teiksim apmēram 44 paaudzes. Ja mēs tā noliekam vienu aiz otras šīs 44 paaudzes, no kurām katra uzliek rokas uz pleciem priekšā stāvošajam, tad pats priekšējais var būt tagadnes cilvēks, bet pēdējais var būt *Kārlis Lielais*. Tā noliekot cilvēkus vienu aiz otra jūs gūstat uzskatu, cik ilgi tas ir, un tagad sakāt: tas ilgst 11 gadsimtus. Ja mēs ejam cauri tikai 3 gadsimtiem, tad mums nevajag nostādīt 44, bet gan tikai 10 vai 11 personas vienu aiz otra. Šādā jūs varat to, kas ir tik grūti uzskatāmi parādāms, proti, laika attiecības vēsturē, pārveidot telpas attiecībās. Jūs varat iztēloties: te jums ir kāds cilvēks, kurš runājas ar citu; tas apgriežas

un var runāt ar nākamo, tas savukārt ar nākamo, un tā nonākt līdz tam, kad *Pēteris* runājās ar *Kristu*; tad jūs redzat visu kristīgās baznīcas attīstību vienam aiz otra stāvošu cilvēku sarunā. Tā jūs iegūstat visu apustulisko secību uzskatāmā veidā.

Tā runa ir par to, lai izmantotu katru līdzekli, lai nonāktu pie bildes, ainas, uzskata. Tas arī ir nepieciešams, jo tā mācās ieiet realitātē, un līdz ar to savukārt mācās visu izveidot realitātei atbilstoši. Jo īstenībā tā ir patvaļa, ja es bērna priekšā nolieku 3 pupiņas, tad vēl 3 pupiņas, vēlreiz 3 un tad vēl 4, un tad no tā mācu saskaitīšanu:  $3+3+4=10$ . Tas ir ļoti patvaļīgi. Bet pavisam cita lieta ir, ja man ir vesela kaudzīte pupiņu, par ko es iesākumā nemaz nezinu, cik tur ir. Tā lietas pasaulē arī pastāv. Tad es šo kaudzīti sadalu. To bērns tūdaļ saprot. Vienu daļu es iedodu vienam bērnam, otru citam, trešo trešajam. Tātad es sadalu kaudzīti, iemācu bērnam, cik daudz tāda kaudzīte ietver kā tāda, vispirms summu, tad vienu pēc otras daļas. Skaitīt es bērnam varu likt, jo tas notiek viens pēc otra, 1, 2, 3 un tā tālāk līdz 12. Tagad es tātad esmu pupiņas sadalījis 4, vēl 4 un vēlreiz 4; to bērns viegli sapratīs, ja summa ir vispirms, saskaitāmie pēc tam. Tas ir atbilstoši realitātei. Otrais ir abstrakti, kad skaita kopā, tas ir intelektuāli. – Tā mēs arī vairāk stāvam realitātē, ja bērnam liek atbildēt uz jautājumu: ja man ir 12 āboli, kāds tos paņem, dodas ceļā, zināmu skaitu pazaudē un atnes tikai 7; cik daudzus viņš pazaudēja? 5. Pie tam iet no mazināmā caur atlikumu pie mazinātāja; nevis atņem, bet gan sāk ar atlikumu, tātad ar to, kas paliek patiesajā norisē, uz to, kas tur ir atņemts.

Tā visur tiecas nevis abstraktumā, bet gan realitātē, sasaista ar dzīvi, meklē piesaisti dzīvei. Tas ir tas, kas bērnu savukārt padara dzīvīgu, kamēr parasti tieši rēķināšanā viņš pilnībā paliek nedzīvs. Bērni paliek ļoti nedzīvi, un tas arī radīja nepieciešamību pēc rēķināmās mašīnas. Ka ir radusies rēķināmā mašīna, tas jau pierāda, ka rēķināšanas mācīšana ir grūti padarāma uzskatāma. Bet to ne tikai ir jāpadara uzskatāmu, bet arī jānolasa no dzīves.

## DEVĪTĀ LEKCIJA

Arnheima, 1924.gada 24.jūlija pēcpusdienā

Ģimnasts, retors un doktors. – Pedagoģijas nozīme pasaulē.

Civilizācija kā atspulgs tam, kas tiek darīts skolā. Senais Oriens: “data” audzina ar priekšzīmi, nevis ar mācībām un mācīšanu; pretstats tam Herbarta uzskatos. Vienota ķermeniskā un dvēseliski garīgā audzināšana valdorfskolā. Grieķija: audzinātājs ir ģimnasts; valodas un domāšanas attīstība no kustības. Rokdarbi veicina elastīgu, kustīgu domāšanu; valdorfskolā rokdarbi kopā zēniem un meitenēm. Roma un viduslaiki: audzinātājs ir retors. Retoriskā skološanās jezuītiem. Jaunie laiki: audzinātājs ir doktors, zināšanu nodošana bērna attīstīšanas vietā. Svarīgākais šodienas pedagoģijai: doktora pārvarēšana, no zināšanām uz varēšanu. Zinātnes dēmoniskā nozīme pasaulē. Bolševisma dīgli abstraktajā rietumu zinātnē. Izkrišana no konkrētā abstraktajā ved uz sociālu haosu; pasaules kara katastrofa. Audzināšanai ir jābūt dziedināšanai no zemcilvēciskā uz cilvēcisko.

Kas ir paveicams skolā, tas īstenībā iekļaujas visā kultūras un civilizācijas attīstībā. Tas tikai ir vairāk tieši iekļauts, ja viegli ir saskatāms, kā kāda civilizācija izpaužas savā pedagoģiskajā mākslā, vai tas iekļaujas nemanāmi. Tomēr civilizācija vienmēr ir atspulgs tam, ko dara skolā; tikai dažreiz to nepamana. To mēs varēsim tūdaļ raksturot mūsu ciklā. Bet ņemsim iesākumā kādu orientālo kultūru.

Īstenībā tā iekšēji senākās orientālās kultūras un to, kas no tām ir palicis, zina ļoti maz. Orientālajā kultūrā vispār nav intelektuālā elementa; tā izriet no visa cilvēka, kāds nu viņš tieši ir kā orientālais cilvēks, un tā mēģina saistīt cilvēku ar cilvēku. Tā īstenībā ar grūtībām paceļas pāri autoritātes principam. Viss, kas tiek veidots, vairāk ceļas no mīlestības, dabiskā veidā. Tādēļ orientālismā ir grūti runāt nošķirti par audzinātāju un nošķirti par audzēkni, kā mēs to darām. Tur nav skolotāja un audzinātāja, bet gan ir data. Data parāda priekšā; viņš izdzīvo ar savu personību to, ko augošajam cilvēkam vajadzētu pieņemt. Data ir tas, kurš visu parāda, kurš vispār neko nemāca. Mācīšanai nebūtu nekādas jēgas orientālajā kultūrā. Eiropā ir kāds ļoti slavens pedagogs, kurš tieši Viduseiropā bija daudz noteicošs attiecībā uz pedagoģiskajiem jautājumiem, *Herbarts*. No viņa nāk izteiciens: es nemaz nevaru iedomāties audzināšanu bez mācīšanas. – Viņam viss centrējās tajā, kā māca. Orientālis teiktu: es nevaru iedomāties audzināšanu kopā ar mācīšanu, - jo audzināšanā, parādīšanā priekšā un dzīvošanā kā paraugam ir jau ietverts tas, kam ir jāparādās audzēknī. Tas iet līdz pat iniciētajam, līdz guru un līdz čelam, skolniekam, kurš arī netiek mācīts, bet gan kuram tiek parādīts priekšā.

Ja spēj iedziļināties šādās lietās, tad vieglāk arī var apjēgt, ko nozīmē: mēs valdorf-pedagoģijā gribam visu audzināšanu atkal pievērst visam cilvēkam. Mēs negribam nošķirti garīgo un ķermenisko audzināšanu, bet gan gribam, kad audzinām ķermeni – jo mēs to audzinām pēc garīgiem principiem, bet tiešām praktiski – audzināt to, ņemot vērā pat slimību iemeslus. Mēs gribam ķermenī ļaut darboties garam; tā lai valdorfskolā ķermeniskā audzināšana netiktu pamesta novārtā, bet gan tiktu veidota tā, ka zina: cilvēks ir dvēsele un gars. Un tieši tādēļ mūsu pedagoģija satur visu, kas ir nepieciešams ķermeniskajai audzināšanai.

Tad atkal ir jāmācās saprast to, ko saprata grieķis. Grieķu audzināšana bija ģimnastiska. Skolotājs bija ģimnasts, tas nozīmē, viņš zināja, ko cilvēkā nozīmē kustība. Senāko laiku grieķim būtu pateikts kaut kas ļoti nesaprotams, ja ar viņu runātu šādi: visiem bērniem ir jāiemāca loģisko domāšanu. Jo grieķis zināja, kas tiek izraisīts ar to, ja bērnam – nedaudz maigāk pie atēniešiem, skarbāk pie spartiešiem – iemāca veselīgu vingrošanu. Viņam bija skaidrs: ja es zinu, kā man, kaut ko satverot, ir jākustina pirkstus, lai es būtu nevis neveikls, bet gan izveicīgs, tad tas paceļas visā

organizācijā, un manu locekļu izveicīgā izmantošanā es mācos kārtīgi domāt; un es mācos kārtīgi runāt, ja es pareizi kustos vingrojot. – Viss, kas cilvēkā ir tā saucamā garīgā un dvēseliskā izglītība, kas tiecas uz abstrakciju, tā tikai nedabiskā veidā ceļas no tiešas mācīšanas. Izglītībai būtu jāizceļas no tā veida, kā prot kustēties ar ķermeni. Tādēļ jau mūsu civilizācija ir kļuvusi tik abstrakta. Mūsdienās ir vīrieši, kas neprot noadīt pat zeķi, neprot atkal piešūt pat bikšu pogu, kad tā ir notrūkusi. Pie mums valdorfskolā zēni un meitenes sēž kopā, un zēni ar lielu entuziasmu aizraujas ar adīšanu un tamborēšanu; viņi to dara – un tā mācās vadīt savas domas. Nav nekāds brīnums, ka kāds cilvēks, lai cik daudz būtu skolots loģiski, neprot kārtīgi domāt, ja neprot adīt. Pie tam mūsu laikā ir pamanāms, cik daudz kustīgāka, elastīgāka ir sieviešu domu pasaule. Jāaiziet tikai uz uzņemšanu universitātē sievietēm un jāpaskatās, cik daudz viegli elastīgāks ir sieviešu garīgi-dvēseliskais nekā vīriešiem, kas ir sastindzis, kļūvis abstrakts viņu abstrahētajā darbībā. Un vissliktākā veidā tas ir pamanāms komerciālajā darbībā. Ja noskatās kādā tirgonī, kā viņš pieņem savus lēmumus, tad gribas līst augšā pa sienu.

Tās ir tās lietas, kuras atkal ir jāizprot. Ir jāzina, ka zēns, lai cik daudz es zīmētu uz tāfeles, daudz labāk iemācās atšķirt šaurus un platus leņķus, ir jāzina, ka daudz labāk nekā ar jebkuru izskaidrošanu pasauli mācās saprast, ja bērnus pieradina starp lielo un nākamo kājas pirkstu turēt zīmuli un tā uzzīmēt pietiekami labi formētus burtus, tāpat, ja cilvēka garīgais plūst no visa ķermeņa. Grieķu kultūrā sekoja tam, kā bērns mācās kustēties, kā viņš mācās paciest karstumu un aukstumu, kā viņš mācās iekļauties ķermeniskajā pasaulē, jo bija izjūta par to, kā no pareizi attīstīta ķermeniskuma pareizi izaug arī garīgi-dvēseliskais. Grieķis, audzināts kā ģimnasts, aptvēra visu cilvēku un no tā ļāva attīstīties visām citām spējām. Mēs ar savu abstrakto zinātņi mūsdienās zinām kādu ļoti svarīgu patiesību, bet mēs to zinām abstrakti: ja mums ir bērni, kuri viegli iemācās rakstīt ar labo roku, tad mūsdienās zina, ka tas ir saistīts ar to, ka runas centrs cilvēkam atrodas kreisajā smadzeņu puslodē; ka tāpat runa un rakstīt mācīšanās šādā veidā ir iekšēji saistītas. Mēs pamanām kopsakarības starp roku žestiem un runu; tāpat arī, ja ejam tālāk, ar fizioloģiju varam iepazīt kopsakarību starp kustību un domāšanu. Tāpat mūsdienās zina gan abstrakti kaut ko par to, kā no cilvēka kustību spējām izceļas domāšana un runāšana; bet grieķis to zināja visaptverošākajā nozīmē. Tādēļ ģimnasts teica: gan jau cilvēks iemācīsies kārtīgi domāt, ja tikai iemācīsies kārtīgi staigāt un lēkt; ja iemācīsies kārtīgi mest disku. – Un ja viņš iemācīsies aizmest tālāk par mērķi, tad iemācīsies arī bruņurupuča spriedumu, atklās visas tās īpatnējās loģiskās lietas, kuras tika uzskaitītas Grieķijā. Un līdz ar to mācās stāvēt realitātē. Pie mums šodien parasti domā tā: te ir advokāts, tur ir klients, advokāts tās lietas zina, tas otrs nē. – Bet tā kā Grieķijā bija pierasts mest tālāk par mērķi, tad zināja: kā tad nu ir, ja kādam likumu zinātājam ir skolnieks likumu mācībā, un viņam šo skolnieku jāamāca tik labi, lai tas uzvarētu jebkurā tiesas procesā? Bet tad izraisās process starp viņu un skolotāju, un atklājas lieta: šo tiesas procesu tu jebkurā gadījumā uzvarēsi un jebkurā gadījumā zaudēsi. – Jūs zināt spriedumu: tas karājas gaisā. Tāpat tā visa domāšana un runa attīstījās no ģimnastiskās audzināšanas; tā bija vērsta uz visu cilvēku.

Pāriesim tagad pie romānisma. Tur viss cilvēks atkāpjas; viņš paliek tikai pozā. Grieķim elementāri-dabiski ir tas, kas vēl dzīvo kustībā. Romietis togā izskatījās pavisam citādi nekā grieķis; viņš arī citādi kustējās, jo ir kļūvis par pozu. Tādēļ audzināšana pārgāja uz vienu cilvēka būtības daļu: uz runu, uz skaistu runāšanu. Tas vēl vienmēr bija daudz, jo runāšanā piedalās visa ķermeņa augšdaļa, līdz pat diafragmai un tālāk zarnu traktam. Tajā piedalās liela daļa cilvēka, kad mācās skaisti runāt. Un viss bija vērsts uz to, lai tiktu cilvēkam klāt ar audzināšanu, lai cilvēku par kaut ko padarītu. Tas vēl saglabājas, kad kultūra ieiet viduslaikos. Grieķijā svarīgākais audzinātājs bija



ģimnasts, kurš strādāja ar visu cilvēku; romānismā par svarīgāko audzinātāju kļuva retors. Visa kultūras un pasaules perspektīva Grieķijā bija vērsta uz skaisto cilvēku kopumā. Nav apjēdzams kāds grieķu dzejojums, kāda grieķu skulptūra, ja nezina, ka visa pasaules perspektīva bija vērsta uz kustībā esošo cilvēku. Kad redz kādu grieķu statuju, tūdaļ rodas vēlēšanās no mutes kustības redzēt: kāds ir kāju stāvoklis un tā tālāk? Tas kļūst citādi romānismā. Tur ģimnasta vietā nāk retors, tur visa kultūra kļūst par runas dāvanām. Tur visa audzināšana pievēršas tam, lai kļūtu par runātāju, skaisti runātu, attīstītu daiļrunību. Tas turpinās līdz pat viduslaikiem, kad vēl vienmēr strādāja ar cilvēku. Jūs varat to redzēt, ja pajautājat: kas bija tāds viduslaiku audzināšanā, kam vispār bija jāizveido līdz zināmam noslēgumam audzinātus cilvēkus? Tur, piemēram, bija septiņas brīvās mākslas: gramatika, retorika, dialektika, aritmētika, ģeometrija, astronomija vai astroloģija un mūzika. Tur cilvēkam bija jātiec audzinātam kā cilvēkam, viņam bija jāattīstās uz priekšu kā cilvēkam. Tur, piemēram, arī ar aritmētiku nenodarbojās tā kā mūsdienās, bet gan galvenais bija spējas ievadīt formu un skaitļu lietošanā. Un muzikālajā, piemēram, vēl iedzīvojās visā dzīvē. Un astronomija: tur cilvēks tika ievadīts tajā, lai domātu kosmiski. Visā gāja klāt cilvēkam. Tā saucamās šodienas reālās mācībās vēl nespēlēja nekādu lomu. Ka cilvēkam būtu kaut ko jāapgūst kā zinātni, tam piešķīra vismazāko vērtību; daudz vairāk vērtības piešķīra tam, lai viņš prastu kārtīgi kustēties, kārtīgi runāt, domāt un rēķināt. Bet ka viņam būtu jāapgūst kaut kādas gatavas patiesības, tam bija vismazākā nozīme, tas bija nesvarīgi. Tādēļ visa kultūras un civilizācija perspektīva attīstījās kā cilvēku uzstāšanās un rīcība un sevis atdošana. Bija lepni, ja bija cilvēki, kuri varēja retoriski uzstāties, kuri vispār varēja nostāties kā cilvēki.

Kultūras strāvotājs, kas to ir saglabājis vēlākajos laikos, līdz zināmai pakāpei pat līdz šodienai, ir jezuītiskā skola, kura, kad tā tika ierīkota, un vēl 18. un pat vēl 19.gadsimta pirmajā pusē bija vērsta uz to, lai cilvēkam, varētu gandrīz teikt, iedresētu gribas raksturu un ielīktu viņu dzīvē kā cilvēku ar stipru gribu. Uz to īstenībā bija vērsta jezuītiskā kultūra. Un tikai 19.gadsimta gaitā jezuīti, lai pārāk neatpaliktu no pārējiem, ienesa savās mācībās reālās. Tā jezuīti attīstīja enerģiskus, spēcīgus raksturus; tā ka mūsdienās, tieši jā vērsas pret jezuītismu, nonāk situācijā, ka jāsaka: kaut varētu sagatavot cilvēkus ar tādu mērķtiecību, tikai labā nozīmē, kā to cilvēces dekadencei spēja izdarīt jezuīti!

Šāda cilvēka attīstība slēpjas vēl romānismā, kad ģimnasts kļuva par retoru. Tādēļ mēs redzam, kāda milzīga vērtība civilizācijā, kas balstās retoriskajā audzināšanā, tiek piešķirta visam, kas arī dzīvē iemanto pasaules nozīmi retoriskajā. Pamēģiniet kādreiz aplūkot attiecībā uz to visu viduslaiku dzīvi: viss nodod, ka uz dzīvi skatās tā, kā skatās uz runāšanu, ja tai ir jābūt retoriskai, kā cilvēkam ir jāuzvedas, kā viņam ir jāapsveicinās un tā tālāk. Tas viss nav pašsaprotams veids, bet gan viss tiek izveidots pēc skaistuma jēdziena, kā retorikā pēc skaistuma jēdziena tiek izbaudīta valoda. Tur jūs redzat paceļamies visu retoriskās pedagoģijas pasaules nozīmi; kamēr grieķu pedagoģijas pasaules nozīme ir tajā, kas redzami izpaužas cilvēka kustībā.

Un tad ar 16.gadsimtu nāk jaunie laiki; īstenībā tie jau tiek sagatavoti 15.gadsimtā. Atkal tas, kas vēl daudz attēlo cilvēkā, retoriskais, tiek atspiests atpakaļ. Ja retoriskais atspieda malā ģimnastisko, tad tagad tiek atspiests malā retoriskais, un tagad savukārt paņem vēl nelielāku daļu: ņem to, kas tagad arvien vairāk tiecas uz intelektualitāti. Un ja romiešu audzinātājs bija retors, tad mūsu audzinātājs ir doktors. Ja ģimnasts vēl bija viss cilvēks, retors bija tāds, kurš vismaz, kad uzstājās, vēl gribēja attēlot cilvēku: mūsu doktors ir izbeidzis būt par cilvēku. Viņš jau noliedz cilvēku un ieaug vienās vienīgās abstrakcijās; viņš ir vēl tikai civilizācijas skelets. Tādēļ jaunākajos laikos vismaz doktors pieņem šo īpatnējo formu, ka ārēji ietērpjas kā

pasaules cilvēks, viņš vairs labprāt nenēsā tiesneša bereti, viņš gērbjas tā, ka ārēji nav uzreiz redzams, kāds civilizācijas skelets viņš ir. Bet visa mūsu audzināšana kopš 16.gadsimta ir vērsta uz doktoru. Un tie, kuri audzina šīs pasaules nozīmes ziņā, tie vairs neienes skolā cilvēka izglītošanu un cilvēka veidošanu, bet gan sniedz bērnam zināšanas. Bērnam kaut ko ir jāapgūst; nekam nav jātiek veidotam, attīstītam, viņam ir kaut kas jāzina, jākļūst mācītam. Protams, reformu pedagoģija šķēndējas par šo doktora principu, bet tomēr nepaceļas tam pāri. – Kurš izprot, caurskata šīs lietas un kam ir precīzs priekšstats par to, kā tika audzināts bērns Grieķijā, un tad ieskatās modernajā skolā, kur patiešām, arī kad vingro, pilnībā aizmirst par cilvēka attīstību, veidošanos, un jaunajiem bērniem māca tādas zinātņu kontūras, izvilumus, fragmentus, tam ir jāsaka: ne tikai, ka skolotāji kļūst par tādiem civilizācijas skeletiem, tādi jau ir vai, ja vēl nav, tad uzlūko to par ideālu, lai kaut kādā veidā par tādiem vēl kļūtu, vai vismaz vēlas tādi būt, ne tikai, ka skolotāji ir tādi, bet arī šie mazie bērni izskatās kā tādi mazi doktorīni. – Un ja gribētu izteikt, ar ko grieķu bērns atšķiras no kāda modernā bērna, tad varētu teikt: grieķu bērns ir cilvēks, modernais bērns viegli kļūst par “doktoreli”.

Tāda ir pasaules pārvēršanās kultūras veidošanā. Mēs vairs neskatāmies uz cilvēku, bet gan uz to, ko cilvēkam būtu jāiemāca, ko viņam būtu jāzina un jānēsā sev līdzī. Tā vakarzemju civilizācija ir attīstījusies uz to, ka no ģimnasta caur retoru ir nolaidusies līdz doktoram. Tai atkal ir jāceļas augšā. Svarīgākais vārds jaunāko laiku modernajai pedagoģijai ir: doktora pārvarēšana. Mums atkal ir jāatgūst skatu uz visu cilvēku.

Iztēlojieties, kā tas izpaužas pedagoģijas pasaules nozīmē. Viduseiropā bija kāda universitāte, kurā vēl pirms neilga laika bija profesūra daiļrunībā. Ja mēs atskatāmies 19.gadsimta pirmajā pusē, tad mēs visur augstskolās redzam šādas daiļrunības, skaistās runas profesūras – retorikas atlikumu. Tajā universitātē bija kāds tiešām nozīmīgs vīrs, kurš tur bija daiļrunības profesors. Bet viņam nekad nebūtu bijis pietiekami klausītāju, ja viņš būtu bijis tikai tas; jo neviens vairs neizjuta vajadzību klausīties daiļrunību, viņš pasniedza arī grieķu arheoloģiju. Universitātes sarakstā bija rakstīts “Daiļrunības profesors”, bet dzirdēt pie viņa varēja tikai grieķu arheoloģiju, viņam nācās mācīt kaut ko, kas ved uz zināšanu, nevis uz varēšanu. Un tas arī ir kļuvis par moderno mācību ideālu. Tas tad ved tālāk uz dzīvi, kur ļaudis tik milzīgi daudz zina. Gandrīz vairs patiešām tā nav nekāda Zemes pasaule, kurā mēs šodien dzīvojam, kur cilvēki tik milzīgi daudz zina. Viņi zina tik daudz, bet gandrīz neko nevar; jo nav funkcijas, kas vestu no zināšanas uz varēšanu. Ja piemēram, kāds tiek izglītots par ārstu, tad viņam gan ir jānokārto savs skolas eksāmens, bet pat oficiāli tiek atzīts, ka viņš vēl neko nevar; viņam vispirms ir vajadzīgi savi prakses gadi. Bet tā ir nevēlēšanās, ja tūdaļ pirmajos gados mācības nav tādas, lai tūdaļ arī kaut ko varētu izdarīt. Ko gan tas nozīmē, ka bērns zina, kas ir saskaitīšana – ja tikai viņš prot saskaitīt. Ko tas dod, ka bērns zina, kas ir pilsēta – ja viņam nav uzskata par pilsētu. Visur galvenais ir tas, lai iekļautos dzīvē. Un doktors ved prom no dzīves, nevis tajā iekšā.

Un tā mēs varam saskatīt pedagoģijas nozīmi pasaulē: Grieķijā tas vēl bija ļoti uzskatāmi, ja aizgāja uz Olimpiskajām spēlēm. Tur varēja redzēt, kam grieķi piešķīra vērtību; tad bija zināms, ka skolā var stāvēt tikai ģimnasts. Retoriskajā laikā vēl bija līdzīgi. Un pie mums? Atsevišķi cilvēki grib atkal atdzīvināt Olimpiskās spēles. Tās ir iedomas, jo tagadnes cilvēce vairs nejūt nekādas vajadzības pēc tādām. Tas, ko dara, ir ārējs atdarinājums; ar to arī nekas netiek sasniegts. Bet tas, kas mūsdienās caurauž cilvēku, ir kas tāds, kā nav valodā, arī ne formās, kādās viņš uzstājas, bet gan tas ir tas, kas sēž viņa domās. Un tā nu ir noticis, ka galu galā zinātne ir ieguvusi gandrīz dēmonisku nozīmi pasaulē. Šo dēmonisko nozīmi pasaulē tā ir ieguvusi tādējādi, ka ticēja, ka pēc izdomātām lietām vispār varot attīstīt kultūru; ka dzīvi esot jāveido pēc

jēdzieniem. Tas ir spēkā, piemēram, jaunāko laiku sociālismam; tas grib dzīvi pilnībā izveidot pēc jēdzieniem. Tā pasaulē parādījās *marksisms*: pāris uzposti, kritiski jēdzieni kā “virsvērtība” un tā tālāk; pēc tā esot jāspriež par dzīvi un tā jāveido, kopsakarības netiek saskatītas. Bet kopsakarībām ir jātiek pārskatītām! – Dosimies uz kādu vietu, vairāk pat rietumu Viduseiropā. Tur pirms gadu desmitiem mācīja kāds filozofs, kuram nekas nebija atlicis no dzīves, kurš visu bija pārveidojis jēdzienos. Viņš ticēja, ka dzīvi var izveidot no jēdzieniem. Viņš to pasniedza, viņa audzēkņi galvenokārt bija krievi, un viņa filozofija kļuva praktiska boļševismā. Viņš pats vēl bija pavisam krietns, pilsonisks vīrs; viņam vēl nebija ne jausmas par to, kam bija ielikts dīglis viņa filozofijā. Tad no tā izauga šis īpatnējais augs, kas atplauka boļševismā. Boļševisms dīglī tika iesēts rietumu universitātēs vispirms domās, abstraktajā, jauno cilvēku intelektuālajā audzināšanā. Bet tieši tāpat, kā kāds, kurš neko nesaprot no augiem, arī nezina, kas izaugs no sēklas, tā arī šie ļaudis nezināja neko par to, kas izaugs no šīs sēklas. Viņi to redz tikai tagad, kad parādās dīgsti, jo cilvēki mūsdienās vairs neko nesaprot no lielajām dzīves kopsakarībām.

Tā ir jaunākās, intelektuālās audzināšanas nozīme pasaulē, ka tā pilnībā aizved prom no dzīves. Un mēs to redzam, ja vienkārši apskatām ārējās lietas, kādas tās ir. Mūs īstenībā vairs necaurauž tas, kas ir dzīve, nevienā jomā. Pirms pasaules kara mums bija grāmatas. Jā, kas ir rakstīts šajās grāmatās, to zina, to pārvalda tikai tik ilgi, kamēr šo grāmatu raksta vai to lasa. Citādi tā tikai stāv bibliotēkā. Tā ir iezārkota garīgā dzīve. Un tikai, kad kādam ir jāuzraksta disertāciju, viņš pasūta, lai izsniedz. Tas notiek pavisam ārēji, un cilvēks ir priecīgs, ja saturam nav jāiet viņā dziļāk, kā tikai galvā. Bet tā ir visur.

Bet tagad ieskatīsimies dzīvē. Tur mums ir dzīvā saimnieciskā dzīve, tiesiskā dzīve, garīgā dzīve. Tās norisinās, bet mēs vairs par to nedomājam. Mēs vispār vairs nedomājam iekšējās realitātēs; mēs domājam banku grāmatās. Kas banku sistēmā vēl ir saglabājies no mūsu saimnieciskās dzīves, bieži arī no mūsu garīgās dzīves, kad tiek atvērti skolu konti? Ir saglabājušies abstraktie skaitļi to savstarpējās bilances vērtībās. Un ko tas ir izraisījis dzīvē? Tas ir izraisījis sekojošo: cilvēks vairs nav saaudzis kopā ar to, ko viņš dara. Pamazām virzās uz to, ka viņam ir vienalga, vai viņš kļūs par labības tirgotāju vai apģērbu tirgotāju; jo viņam bikses patīk tikpat labi kā kaut kas cits. Viņš vēl tikai izrēķina, kāda būs veikala peļņa; viņš skatās tikai uz abstraktajiem skaitļiem, kura nozare vēl ir visrentablākā. Banka ir nostājusies dzīvās saimnieciskās dzīves vietā. No bankas izņem naudu, bet pārējā ļauj tai saimniekot abstrakti. Viss ir pārvērties abstrakti ārējā. Tādēļ arī kā cilvēks vai nepaliek iekšā lietās. Kad banka tika nodibināta, tā vēl bija saistīta ar cilvēkiem, jo pie tā bija pierasts, iekļauties esamības dzīvajā darbā. Tas tā vēl bija 19.gadsimta pirmajā pusē. Tad tas, kurš bija bankas šefs, vēl piešķīra bankai personisku raksturu; viņš vēl bija tajā ar savu gribu, vēl dzīvoja tajā kā personība. – Es labprāt stāstu kādu mazu notikumu, kā uzvedās baņķieris *Rotšilds*, kad kāds Francijas karaļa pārstāvis pie viņa gribēja izdarīt aizņēmumu uz parāda. Rotšildam, kad ieradās Francijas karaļa sūtnis, tieši bija apspriede ar kādu ādu tirgotāju. Sūtnis, kurš nāca valsts aizņēmuma lietā, lika sevi pieteikt. Rotšilds, kuram vēl bija jānoslēdz darījums ar ādu tirgotāju, lika pateikt, lai pagaida. Ministrs nevarēja saprast, kā tas var būt, ka viņam, Francijas karaļa sūtnim, liek gaidīt, un viņš lika sevi pieteikt vēlreiz. Tad Rotšilds teica: man tagad ir jāapspriežas par ādu lietām, nevis par valsts lietām. – Tad ministrs tā saniknojās, ka atrāva durvis uz Rotšilda kabinetu, jo negribēja vairs gaidīt, ielauzās telpā un teica: es esmu Francijas karaļa sūtnis! – Uz ko Rotšilds atbildēja: lūdzu, sēdieties! – Sūtnim likās, ka viņš nav pareizi saklausījis un atkārtoja: es esmu Francijas karaļa sūtnis! – jo nespēja apjēgt, ka viņam šajā situācijā varētu piedāvāt krēslu. Bet uz ko Rotšilds viņam atteica: tad ņemiet divus krēslus!

Tā tolaik iedarbojās personība, jo tā bija. Vai tā ir vēl arī šodien? Izņēmuma gadījumos, piemēram, kad kāds pārkāpj sabiedrisko kārtību. Citādi, kur agrāk bija personība, tur tagad ir akciju sabiedrība, bezpersoniskā akciju sabiedrība. Šodien vairs lietas nekārto kā personība. Ja jautā: kas ir akciju sabiedrība? – tad var teikt: sabiedrība, kurā ir cilvēki, kas šodien ir bagāti un rīt nabagi. – Jo lietas virzās šodien pavisam citādi nekā agrāk; šodien tās uzkrājas, rīt atkal atrisinās, un cilvēki šajā norisē tiek iemesti un atkal izmesti ārā, un nauda saimnieko pati par sevi. Tā tad mūsdienās notiek, ka cilvēks priecājas, ja reiz ienāk vietā, kur tad var ieguldīt zināmu naudas summu. Viņš tad var nopirkt auto, pēc kāda laika viņš nopērk vēl arī otru auto. Tad lietas tā risinās tālāk, un cilvēks nonāk vietā, kur tagad ar naudu kļūst trūcīgi; tagad viņš pārdod vienu auto, vēlāk arī otru. Bet par ko ir runa, ir tas, ka cilvēks pats vairs nepārvalda ekonomisko un saimniecisko dzīvi; viņš tiek izmests ārā no saimnieciskās dzīves objektīvās gaitas. To es pirmo reizi attēloju Nirnbergā 1908.gadā, bet ļaudis no tā neko daudz neapjēdza. Tieši tāpat kā es 1914.gada pavasarī teicu Vīnē: viss gāžas pretī lielai pasaules katastrofai, jo cilvēki aug ārā no konkrētā un arvien vairāk ieaug abstraktajā, un jo var redzēt, kā abstraktajam galu galā ir jānoved pie haosa. – Taču cilvēki negribēja to apjēgt.

Bet to ir jāapdomā visiem, ja grib ar visu sirdi nodoties audzināšanas mākslai, ka ir atkal jāizstrādājas ārā no abstraktā uz konkrēto, ka galvenais ir cilvēks; ka tādēļ skolotājam nav tik nozīmīgi zināt ģeogrāfiju un vēsturi, angļu vai franču valodu un tā tālāk, bet gan zināšanas par cilvēku, mācības un audzināšanu veidot pēc patiesas cilvēka izziņas. Tad, manis dēļ, viņš var apsēsties un mācību vielu pirms tam sameklēt kaut vai konversācijas vārdnīcā; jo tāds, kurš tā dara, bet kā audzinātājs balstās patiesā cilvēka izziņā, skolā tad vēl vienmēr būs labāks skolotājs, nekā tāds, kurš ir labi nokārtojies savus eksāmenus, bet ir tālu no patiesas cilvēka izziņas.

Tad mēs nonākam pie pedagoģiskās mākslas nozīmes pasaulē; tad mēs zinām, kā ārējā kultūrā atspoguļojas tas, kas notiek skolā. Grieķiem to varēja redzēt viegli. Ģimnasts visur parādījās sabiedriskajā dzīvē. Ja grieķis – vienalga, kas viņš bija – stāvēja tautas sapulces priekšā, tad bija redzams, ka tiek audzināts ģimnastiski. Romiešiem bija tā, ka vēl vismaz ārējās formās izpaudās tas, kas dzīvoja skolā. Bet pie mums tas, kas dzīvo skolā, dzīvē izpaužas tikai tādējādi, ka dzīve arvien vairāk un vairāk no mums attālinās, ka mēs izaugam ārā no dzīves, nevis ieaugam tajā; ka mūsu bilanču grāmatām gandrīz neapjaušamā kopsakarībā ir pašām sava dzīve, kura mums izslīd no rokām, jo mums nav pār to varas. Tur viss rakstās pats no sevis; tas vada abstraktu, tikai skaitļos pastāvošu dzīvi.

Un ja mēs reiz palūkojamies uz cilvēkiem, kuri ir guvuši zināmu izglītību, tad augstākais mēs to pamanām pēc tā, ka viņi nēsā brilles vai arī nenēsā, tātad no viena ierobežota, maza orgāna. Mūsu šodienas pedagoģijai pasaulē ir tāda nozīme, ka tā pakāpeniski norok tās nozīmi pasaulē.

Pasauli, patieso pasauli mums atkal ir jāienes skolā. Bet priekš tam skolotājam ir jāstāv iekšā dzīvē, viņam ir jābūt dzīvai interesei par visu, kas pasaulē ir. Tikai tad, ja skolotājs, skolotāja kļūst par “pasaules cilvēku”, arī skolā iekšā var dzīvot pasaule. Un pasaulei ir jādzīvo skolā; un kaut arī pasaule tur izpaužas vispirms rotaļīgā, tad estētiskā veidā, tad sagatavojošā veidā, bet pasaulei ir jādzīvo skolā. Tādēļ mūsdienās ir daudz nepieciešamāk norādīt uz šo noskaņojuma un emocionālo elementu jaunākajā pedagoģijā, nekā izdomāt, sagudrot arvien jaunas un jaunas metodes. Daudzas labas metodes ir palikušas no senākajiem laikiem. Un tas, ko es gribēju jums pateikt, pilnīgi noteikti nav teikts tādā nozīmē, lai kaut kā nobīdītu ēnā teicamos 19.gadsimta pedagogus, kurus es pilnībā atzīstu. Es pat saskatu 19.gadsimta pedagogus cilvēkus kā lielus ģēnijus un ar lielu kapacitāti, bet viņi bija intelektuālā laikmeta bērni; viņi ar savu

kapacitāti ir strādājuši mūsu laikmeta pārintelektualizēšanā. Un cilvēki mūsdienās vispār nemaz nezina, cik pārintelektualizēti viņi ir. Tādēļ jaunas pedagoģijas nozīmei pasaulē ir jābūt tajā, lai mēs pārvarētu šo pārintelektualizēšanos. Tad cilvēka dzīves dažādie nozarojumi atkal saaus kopā. Tad sapratīs, ko tas reiz nozīmēja, ka audzināšanu uzskatīja par dziedināšanu un ka tas bija saistīts ar cilvēka būtības nozīmi pasaulē. Bija priekšstats, ka cilvēks, piedzimstot šajā esamībā, īstenībā stāv vienu pakāpi zem cilvēka, un ka viņu vispirms vēl ir jāaudzina, jāudziedina par cilvēku. Audzināšana bija dziedināšana, pati bija daļa no medicīniskās, higiēniskās darbības. Šodien viss ir nošķirts. Gribētos blakus skolotājam nolikt skolas ārstu, ārēji nošķirti. Bet tā tās lietas neiet. Nolikt blakus skolotājam ārstu nozīmē apmēram to pašu, kā meklēt tādus drēbniekus, kur viens uzšuj svārku kreiso pusi un cits svārku labo pusi; kurš tad abas šīs daļas sašūs kopā, tas nav zināms. Un tāpat, ja ņem medicīniski nemācītā skolotāja pasākumus – svārku labo pusi – tad pedagoģiski nemācītā ārsta pasākumus – svārku kreiso pusi -: kurš tās sašūs kopā, tas nav zināms. Bet tādēļ runa būs par to: pārvarēt “kreiso”-drēbnieku un “labo”-drēbnieku un atkal nonākt pie viena drēbnieka. Bet šādas neiespējamības parasti pamana tikai pie dzīves ārējākām robežām, nevis tur, kur dzīvei patiešām vajadzētu kūst. Tādēļ mēs šodien arī tik grūti nonākam kaut vai tikai līdz tā apjēgšanai, kas ir domāts ar kaut ko tādu kā valdorfskola. Nevis sektantiska tiekšanās prom no dzīves ir domāta, bet gan visintensīvākā tiekšanās iekšā dzīvē.

Tik īsā lekciju ciklā, pats par sevi saprotams, arī var dot tikai īsas norādes uz visu. To es arī mēģināju, bet ceru, ka ar to tomēr ir dotas dažas ierosmes, un tad es pēdējā lekcijā noslēgšu visu šo kursu.

## DESMITĀ LEKCIJA

Arnheima, 1924.gada 24.jūlijā, pēcpusdiena

Par pedagoģiskās mākslas attiecībām ar antropozofisko kustību. Pedagoģija, tāpat kā eiritmija un medicīna, ir liktenīgi izaugusi no antropozofiskās kustības. Senos laikos zinātnes, mākslas un reliģijas radīšana mistēriju vietās no saskarsmes ar pārjutekliskajām pasaulēm, šodien antropozofija kā atklāsme no garīgās pasaules saskaņā ar moderno zinātni. Tāpat kā 1.gadsimtā kristietība pastāvēja katakombās, bet tad izplatījās visā pasaulē, tā šodien vēl mazajam antropozofu lokam ir jākļūst arvien lielākam. Rūdolda Šteinera raksts "Bērna audzināšana no garazinātnes viedokļa", pirmās iedarbības, sekas. Emīla Molta iniciatīva pēc kara par skolas dibināšanu Valdorf-Astorijas cigarešu fabrikas strādnieku bērniem. Rūdolda Šteinera vadība. Antropozofiski pamati, bet nekāda pasaules uzskata skola. Skolotāju aizrautība nemitīgās saimnieciskās grūtībās. Pedagoģijai ir jātiek koptai antropozofiskajā kustībā ar aizrautīgu mīlestību. Pieslēgums antropozofiskai augstskolai? Abitūrijas sagatavošanas klase. Iepriekšējo gadsimtu pedagoģija – graužošie spēki tagadnes sociālajā dzīvē.

Mani ļoti godājamie klātesošie, vispirms atļaujiet man, tā kā tagad es drīkstu runāt šos noslēguma vārdus pedagoģiskajam kursam, izpaust manu patiešām dziļo apmierinājumu par to, ka mūsu draugi Holandē, kuri ir stādījuši sev par uzdevumu antropozofiskā pasaules uzskata kopšanu, gribēja sarīkot šos kursus. Jo šādu kursu sarīkošana to rīkotājiem vienmēr nozīmē lielu, smagu darbu. Un mēs paši, kas tos rīkojam Dornahā, zinām vislabāk, ko tas nozīmē, šādos pasākumos strādāt aiz kulisēm, cik daudz pūļu tam ir nepieciešams. Tādēļ jūs to labi sapratīsiet, ja pirms manas aizceļošanas no Holandes, tiem, kas te sadarbojās kopā strādājot, lai šī tikšanās varētu notikt, es izteikšu savu vissirsnīgāko pateicību. – Ir noticis pedagoģiskais kurss, un es varbūt drīkstētu šajos noslēguma vārdos pateikt dažus vārdus par pedagoģiskās mākslas vietu visā antropozofiskajā kustībā.

Pedagoģiskā māksla antropozofiskajā kustībā ir izaugusi, gribētos teikt, kā kaut kas, kas nav sācies ar kādu abstraktu nolūku, bet gan tā ir izrietējusi no kustības ar zināmu nepieciešamību. Tik dabiski un pašsaprotami kā pedagoģiskā māksla īstenībā nemaz līdz šim nav tik daudz izaudzis no antropozofiskās kustības. Šajā pašsaprotamajā veidā no antropozofiskās kustības ir izaugusi vēl tikai eiritmija ar Dr.Šteineres kundzi, medicīniskais ar Dr.Wegmanes kundzi un pati pedagoģiskā māksla, par kuru es drīkstu teikt, ka tā liktenīgi ir izrietējusi no antropozofiskās kustības, tāpat kā abas pārējās lietas, drīkstētu teikt, ir izrietējušas karmiski. Jo antropozofiskā kustība kā tāda taču ir pašsaprotama izpausme kaut kam, kas vienkārši atbilst cilvēciskai tieksmei, jo tāda cilvēce nu reiz uz Zemes ir.

Mums tikai jāatskatās atpakaļ cilvēces attīstībā uz tiem senajiem laikiem, kad šur un tur atradās mistēriju centri, kuros no gara pieredzes tika kopta reliģija, māksla un zinātne, un mēs uztversim, kā šajās senajās, cienījamās vietās cilvēki, tā sacīt, runājās ar pārjutekliskās pasaules būtņēm, lai ārējā fiziskajā dzīvē ienestu spirituālo dzīvi. Mēs varam virzīties tālāk cilvēces attīstības vēsturē, un vienmēr atkal un atkal mēs atradīsim tieksmi pievienot tam, ko cilvēks var uztvert ar savām maņām, to, kas ir pārjuteklisks. Tā zināmā mērā ir tā perspektīva, kas paveras, ja mēs ejam cauri cilvēces attīstības vēsturei, un mēs redzam, kā tas, kas šodien dzīvo antropozofijā, ir mūžīga cilvēciska tieksme. Bet kā antropozofija tas dzīvo tieši no tagadnes cilvēku ilgām, sirds tieksmēm un dvēseles. Un drīkst teikt: ap gadsimtu miju starp 19. un 20.gadsimtu ir kļuvis iespējams, ja tikai to grib, uztvert atklāsmes no garīgās pasaules, kas savukārt var padziļināt visu cilvēces pasaules uzskatu.

Šīs atklāsmes no garīgās pasaules, kam mūsdienās ir jābūt citādām nekā senajām mistēriju patiesībām, kam mūsdienās ir jābūt saskaņā ar to, ko cilvēks pazīst kā zinātni, šīs atklāsmes veido antropozofijas saturu. Un kurš tās pazīst, tas zina, ka no mūsu tagadējā laikmeta nosacījumiem daudz, daudz vairāk cilvēku nonāktu pie antropozofijas, ja ārkārtīgo aizspriedumu un priekšsajūtu dēļ daudzi cilvēki sev neaizsprototu ceļus uz antropozofiju. Bet tās ir lietas, kam ir jātiek pārvarētām. No mazā antropozofu loka arvien vairāk un vairāk izaugs lielāks loks. Un ja par to visu domā, kas tur darbojas un dzīvo, tad varbūt drīkst – nemaz neapgalvojot, ka antropozofija būtu kāda reliģiska kustība – paturēt tādu tēlu par dziļi sirdīs esošu vēsturisku norisi.

Iztēlojieties, ir notikusi Golgātas mistērija. Simts gadus pēc Golgātas mistērijas lieliskākais romiešu rakstnieks *Tacitus* raksta par Kristu tā, it kā par kādu gandrīz nepazīstamu, kurš ir atradis nāvi kaut kur Āzijā. Tur, kur ir romiešu izglītība, kur toreiz toni noteica romiešu garīgā un kultūras dzīve, tur dzīvo pēc pēdējā gadu tūkstoša tradīcijām, tur neko nezina par Kristu. Un var gandrīz vārdu pa vārdam attēlot kādu nozīmīgu faktu: tur augšā ir romiešu civilizācija, arēnās, varenos uzvedumos, visā tajā, kas notiek romiešu sociālajā dzīvē, romiešu valstiskajā dzīvē. Apakšā, zem zemes, ir tās telpas, kuras sauc par katakombām; tur jau pulcējas daudz cilvēku – daudzi cilvēki pie to kapiem, kuri atzina Golgātas mistēriju tāpat kā viņi. To šiem cilvēkiem ir jātur slepenībā. Augstākais, ka dažreiz tas, kas tur dzīvo zem zemes, uznirst augšā virspusē, kad kāds kristietis tiek nosmērēts ar darvu un sadedzināts arēnā, kā izrāde tiem, kuri ir izglītoti. Tā mums tur ir divas pasaules: augšā vecā, atbilstoša spīdošākajām romiešu civilizācijas dzīves tradīcijām; apakšā mums ir tas, kas attīstās, atplaukst slepenībā apakšā zem zemes. Ņemot vispārīgāko tā laika rakstnieku, viņš varēja rakstīt, ko viņš ir pierakstījis tikai kā īsu piezīmi par kristietības rašanos, tā kā Romā viņa rakstāmgalds bija virs katakombām – viņam nebija nekādas vajadzības zināt kaut ko par to, kas tur lejā notiek!

Ņemsim laiku dažus gadsimtus vēlāk. Kas tolaik tik spīdoši bija izplatīties Romā, tagad ir pazudis; Zemes virspusē ir uznirusi kristīgā civilizācija, tur, kur pirms tam bija romiskā izglītība. Kristietība sāk izplatīties Eiropā. Ja patur acu priekšā šādu ainu, tad redzams, kā tās lietas īstenībā cilvēces attīstības gaitā norisinās. Un bieži, uzmanīgi apskatot tagadējo laiku, var teikt apmēram tā: antropozofi – tie gan mūsdienās neierokas zem zemes; tas mūsdienās nav pierasts, citādi jau arī viņiem to nāktos darīt; viņi gan ārēji atrodas spīdošās, skaistās telpās, kā tas ir arī te, bet, pajautājiet, vai tie cilvēki, kuri tur ārpusē parasto civilizāciju dēvē par savējo, par to kas norisinās te, zina vairāk, nekā zināja romieši par to, kas norisinājās lejā Romas katakombās. Vairs nedrīkst runāt tik burtiski; situācija ir pārnesta vairāk garīgajā, bet citādi tomēr tāda pati. Un ja tad domās pārceļas dažus gadsimtus uz priekšu, tad drīkst, ja ne ko vairāk, tad tomēr saglabāt drosmīgas cerības, ka šī aina varētu mainīties. Kaut arī tiem, kuri šodien tik maz zina par antropozofiem, kā zināja romieši par kristiešiem, tas viss šķitīs ļoti fantastiski; bet pasaulē nevar darboties neviens, kurš drosmīgi neskatās uz ceļiem, kas var pavērties viņa priekšā. Un antropozofi gribētu drosmīgi skatīties uz ceļiem, kas paveras viņu priekšā. Tādēļ paveras šādas ainas.

Protams, ka dažreiz savukārt ir jāpaskatās uz to, kas šodien viss tiek spriests par antropozofiju. Pamazām un pakāpeniski ir noticis tā, ka nepaiet ne nedēļa, lai atkal neparādītos kāda grāmata pret antropozofiju. Pretinieki uztver antropozofiju ļoti nopietni. Viņi atspēko to reizi katrās astoņās dienās, gan ne tik ļoti no dažādiem viedokļiem, jo nav tik atjautīgi, bet tomēr atspēko to. Jā, tas ir interesanti, kā šajā virzienā attiecas pret antropozofiju. Tur ir atrodami ļoti mācīti ļaudis, vai arī cilvēkus, kuriem vajadzētu būt atbildības sajūtai, lai kādā jomā rakstītu grāmatas. Viņi tad iztirzā,

ko ir lasījuši par antropozofiju: bieži neviena pati grāmata to starpā nav tāda, kas nāktu no pašiem antropozofiem, bet gan tiek citēti vieni vienīgi pretinieku darbi.

Piemēram, reiz bija tāds stāsts par radīšanu, no kura īstenībā, izņemot grūti saprotamus un maz saglabājušos Pistis-Sofia-rakstus, gandrīz nekas nav saglabājies. Visi tie, kuri šodien raksta par šo Gnosis, vai kuri, tā kā šobrīd šī joma spēlē nozīmīgu lomu, spriež par to, zina par Gnosis ļoti maz; viņi domā, ka kaut ko izskaidro par Gnosis, ja pasaka, kā tas ir cēlies no grieķu kultūras. Man bieži ir jādomā, kā tas būtu, ja attiecībā uz antropozofiju ietu tāpat, ja tā būtu zināma tikai no pretinieku darbiem, un ja notiktu tā, kā dažreiz daudzi to vēlas, ka visi antropozofiskie darbi tiktu sadedzināti; tad antropozofiju pazītu tā, kā mūsdienās pazīst Gnosis. Bet tas tomēr ir interesanti, ka šodien par antropozofiju ļoti daudzi ļaudis saka, kā tā esot uzsildīta Gnosis. Viņi nepazīst antropozofiju, jo negrib to atzīt, un viņi nepazīst Gnosis, jo nevar to atzīt, tā kā nav nekāda ārēja dokumenta par to. Bet tā šie ļaudis runā. Tā ir tāda negatīva instance, kas arī var norādīt noteiktā virzienā. Tā gan var norādīt tikai uz to, ka ir jābūt drosmei un spēkam, lai antropozofijai reiz neietu tā, kā tagad iet ar Gnosis, bet gan lai tai klātos tā, lai tā varētu attīstīt savu iedarbību. Ja to saskata, tad vienmēr ar zināmu spēcīgu apmierinājumu skatās uz visiem atsevišķajiem pasākumiem, kas notiek tā, kā šī konference te; jo no šādām lietās kopumā tad veidojas tas, kas ir jādara, lai antropozofija darbotos spēcīgāk. Antropozofija taču pagaidām, man gribētos teikt, tikai caur maziem lodziņiem ir ielūkojusies šajā pedagoģiskajā kursā. Ir ticis norādīts uz šo to, kas varētu parādīt, kā antropozofija vadās pēc realitātes, kā tā patiešām ieskatās nepastarpināti praktiskajā dzīvē. Tā kā viss, kas ir reāls, ir arī caurgarīgots, tad realitāti var izziņāt tikai, ja arī ir skats uz garīgo. Bet tomēr par antropozofiju tās īstenajā nozīmē te nevarēja tikt runāts. No otras puses, te tomēr varēja tikt runāts tieši par jomu, kur antropozofija var kļūt auglīga: par pedagoģisko jomu.

Piemēram, eiritmijas jomā tiešām vairāk vai mazāk ir runājis liktenis. Šodien kāds uz šo lietu varētu skatīties tā, it kā kādu dienu kādam būtu ienākusi prātā doma, ka vajadzētu būt tādai eiritmijai. Tā nu tas nebija, bet gan bija kāda ģimene, kas bija zaudējusi tēvu. Bija pulciņš bērnu, un māte raizējās, kā lai viņa visus bērnus apgādā. No bērniem arī vajadzētu kaut kam dzīvē iznākt. Toreiz antropozofiskā kustība vēl bija maza. Man tika uzdots jautājums, kas no bērniem varētu iznākt. Tad šajā kopsakarībā tika sperti pirmie soļi, lai nonāktu pie kaut kā eiritmiska. Tas tika darīts visšaurākajā nozīmē. Tā radās pirmie eiritmiskie norādījumi. Liktenis bija runājis: tas bija nācis no tā, ka bija tāda antropozofija un ka kāds uz antropozofiskiem pamatiem meklēja sev dzīvei profesiju. Un drīz pēc tam, tas negāja ilgi, kad pirmie, kas toreiz bija mācījušies eiritmiju, kļuva par skolotājiem un izplatīja to tālāk. Un tā eiritmija – Šteineres kundze to pieņēma – kļuva par to, kas tā ir šodien. Tur tiešām var nonākt pie sprieduma: eiritmija netika meklēta – eiritmija meklēja antropozofiju.

Un ņemiet medicīnisko. Dr. Wegmanes kundze ir Antropozofiskās biedrības biedre, kopš faktiski šī biedrība pastāv. Viņai no saviem dziedināšanas mākslas pamatiem izveidojās tendence antropozofiskās kustības ietvaros darboties medicīniski. Viņa kā īsta antropozofe pievērsās medicīniskajam. Tā savukārt medicīniskais ir izaudzis no antropozofiskā un šodien tā iekļaujas tajā tikai tādēļ, ka šī izaugšana ir tā notikusi tieši caur personību.

Un tālāk. Kad bija noplakuši pasaules kara viļņi, cilvēki domāja par visu iespējamo: tagad ir jānāk kaut kam patiešām lielam; tagad cilvēkiem, jo viņi ir pieredzējuši tik daudz posta, vajadzētu gūt drosmi darīt kaut ko tiešām lielu, pilnīgi pārveidoties. Tika izvirzīti milzu ideāli. Visi rakstnieki, kas parasti bija rakstījuši par ko citu, tagad rakstīja par “Valsts nākotni” vai par “Sociālās kārtības nākotni” un tā tālāk. Viss pievērsās domai, par ko nu cilvēkiem vajadzētu kļūt. Arī antropozofiskajā



lokā parādījās daudz no šīm lietām un atkal pazuda. Tikai pedagogijas jomā līdz tam faktiski maz kas notika. Bija mans mazais rakstiņš “Bērna audzināšana no garazinātnes viedokļa”, kas radās gandrīz pašos antropozofiskās kustības iesākumos, ar daždažādiem norādījumiem, bet īstenībā jau saturošs veselu pedagogijas sistēmu. Tas netika īpaši uzskatīts par neko citu, kā tikai, ka mātes varētu gribēt audzināt savus bērnus šīs grāmatiņas nozīmē. Vienmēr atkal tika jautāts: vai šim bērnam vajadzētu ģērbt zilās drēbes, vai šim vajadzētu sarkanas; vai šim vajadzētu dzeltenu segu, vai šim sarkanu? – Tika arī jautāts, ko šim bērnam vajadzētu ēst un tā tālāk. Skaisti centieni pedagogiskajā nozīmē, bet īpaši tālu tas negāja.

Tad no visiem šiem mulsinošajiem ideāliem Štutgartē Emīlam Moltam attīstījās ideja, ka vajadzētu dibināt skolu Waldorf-Astoria-cigarešu fabrikas strādnieku bērniem. Un Emīlam Moltam, kurš arī ir te, radās ideja nodot man šīs skolas vadību. Tad tā nevarēja kļūt citāda, kā tikai antropozofiska. Tas bija dotais. Liktenis citādi to nevarēja izdarīt. Skola tika nodibināta 150 Waldorf-Astoria-cigarešu fabrikas strādnieku bērniem. Tika atrasti skolotāji, kas nāca no antropozofiskās kustības. Württembergas skolu likuma dēļ bija iespējams pieņemt darbā par skolotājiem tos, kurus uzskatīja par piemērotiem; jo netika uzstādīti nekādi citi nosacījumi, kā tikai, ka tiem, kam vajadzēja kļūt par skolotājiem, bija jāpierāda, ka viņi vispār kam tādām ir derīgi. Tas viss notika vēl pirms cilvēces lielās atbrīvošanas caur Veimāras nacionālo sapulci. Kopš tā laika tad vairs nedrīkstēja rīkoties tik brīvā veidā. Bet tā varēja iesākt, un arī būs iespējams, vismaz dažus gadus, uzņemt arī mazās klases.

Jā, tad pāri skolai nāca antropozofija; varētu arī sacīt, ka skola nāca pār antropozofiju. Un nedaudzos gados skola izauga tā, ka nu tur ir bērni no viesiem sociālajiem slāņiem, arī visu klašu bērni; visdažādākie ļaudis gribētu savus bērnus nodot valdorfskolā, gan antropozofi, gan neantropozofi. Ļaudis gan attīsta īpatņus uzskatus. Dabiski, ka vecākiem viņu bērni ir vismīļākais pasaulē, un pats par sevi saprotams, ka viņi grib tos sūtīt kādā teicamā skolā. Tad, piemēram, var piedzīvot sekojošo. Štutgartē dzīvo antropozofijas pretinieki, spēcīgi pretinieki, principiāli pretinieki, jo viņi ir zinātniski pretinieki, un zina, ka antropozofija ir kaut kas dumjš, nezinātnisks: viņi sūta savus bērnus valdorfskolā. Viņi pat domā, ka valdorfskola ir teicama skola viņu bērniem. Pirms neilga laika divi šādi cilvēki apmeklēja valdorfskolu un teica: bet šī valdorfskola taču ir patiešām laba, mēs to pamanām savos bērnos; žēl tikai, ka tā ir dibināta uz teozofiskiem pamatiem. – Bet visas šīs valdorfskolas nebūtu, ja nebūtu antropozofijas. Bet jūs redzat, daži cilvēki spriež līdzīgi, kā ja teiktu: viņš ir lielisks dejojājs, žēl tikai, ka viņam ir jāstāvē uz divām kājām. – Tāda ir pretinieku loģika. Citādi nemaz nevar, kā teikt, ka valdorfskola ir laba; jo viss, kas šajā skolā ir, nekādā ziņā nav vērst uz to, lai padarītu to par pasaules uzskata skolu. Jo, piemēram, attiecībā uz reliģijas mācīšanu mēs darām tā, ka katoļu bērnus māca katoļu mācītājs, evaņģēliskos bērnus evaņģēliskais; un tikai tāpēc, ka Vācijā ir liels skaits disidentu bērnu, kas nepieder nevienai konfesijai, mēs bijām spiesti, jo citādi šie bērni paliktu bez reliģijas stundām, ierīkot viņiem brīvās reliģijas stundas. Man ir ļoti grūti tam atrast skolotājus, jo šī brīvās reliģijas mācība ir pārpildīta; neviens bērns arī netiek mudināts iet uz to, jo mēs gribam būt moderna skola. Mēs gribam sev tikai praktiskus principus mācībās un audzināšanā. Mēs negribam skolā ienest antropozofiju, jo neesam nekāda sekta, mēs gribam vispārēji cilvēcisko. Bet mēs neko nevaram tur darīt, ka bērni pamet evaņģēliskās un katoliskās mācības un nāk uz mūsu brīvo. Tā nav mūsu vaina, bet viņi nāk. Un tā vienmēr atkal jāpūpējas par to, lai tieši šī brīvā reliģijas mācība arvien attīstītos tālāk.

Un tā valdorfskola mums aug un aug – tagad tajā ir ap 800 bērnu un 40 līdz 50 skolotāju – mēs gan nelecām pāri galvai, bet pāri kasei gan. Finansiālā ziņā skola

patiešām ir lielās grūtībās. Un vēl nav pagājušas ne 6 nedēļas kopš brīža, kad nevarēja zināt, vai pēc 15.jūnija valdorfskolai vēl būs iespējams finansiāli pastāvēt. Mums tieši tajā ir piemērs, cik grūtu šodien ir ar to, kas tik eminentā ziņā izrādās garīgi attaisnots, pastāvēt pret briesmīgajiem ekonomiskajiem apstākļiem, kas valda tieši Viduseiropā. Un mums vienmēr atkal un atkal, katru mēnesi, ir vislielākās raizes tieši par valdorfskolas ekonomisko, saimniecisko pastāvēšanu. Liktenis ļauj mums strādāt tā, ka pār mums vienmēr kā Damokla zobens karājas finansiālās grūtības. Bet mums ir jāstrādā pēc principa, it kā valdorfskola būtu nodibināta uz mūžīgiem laikiem. Tas prasa pat ļoti lielu atdevību, lai strādātu ar visu iekšējo intensitāti, no skolotāju puses, kuri nevar zināt, vai pēc trīs mēnešiem negulēs uz ielas.

Bet arī antropozofiskā pedagoģija tieši liktenīgi ir izaugusi no antropozofiskās kustības. Tieši tas, ko mēs antropozofiskajā kustībā bijām meklējuši vismazāk, tas plaukst vislabāk. Es gribētu teikt: ko mums ir devuši dievi, nevis tas, kas ir cilvēku izdarīts, tas plaukst vislabāk. Un tas būs apjēdzams, ka kaut kam tādām kā pedagoģiskajai mākslai ir jābūt īpaši pieaugušai pie sirds antropozofiem. Jo kas tad ir iekšēji viskaistākais pasaulē? Tas tomēr ir topošais cilvēks. Redzēt, kā cilvēks no garīgajām pasaulēm piedzimstot ienāk fiziskajā pasaulē, kā viņš nenoteiktā veidā to, kas viņā dzīvo, ir nonesis lejā, kā tas kļūst arvien noteiktāks un noteiktāks, kas parādās vaibstos, kustībās; šī dievišķo spēku, dievišķās atklāsmes iedarbošanās caur cilvēka veidolu fiziskajā pasaulē, apskatīt to pareizajā veidā, tajā ir kaut kas ļoti dziļi reliģisks. Tādēļ nav nekāds brīnums, ka tur, kur grib visīstāko, vispatiesāko, visintīmāko cilvēcību, kā tas ir antropozofijā, tur tieši šo augošā cilvēka mīklu apskata ar svētu, reliģisku bijību un gribētu iet tam pretī ar visu, ko dara.

Tas ir kaut kas tāds, kas no vislielākajiem dvēseles dziļumiem rada aizrautību pedagoģiskajai mākslai antropozofiskajā kustībā. Tādēļ drīkst teikt: tā pedagoģiskā māksla ir iekļāvusies antropozofiskajā kustībā kā veidojums, kas nemaz nevar tikt citādi kopts šīs kustības ietvaros kā tikai ar atdevīgu mīlestību. – Un tā arī tā tiek kopta. Tā tiek kopta ar visatdevīgāko mīlestību. Tādēļ drīkst arī sacīt, ka valdorfskola visiem tiem, kas to pazīst, ir izaugusi sirdī; un viss, kas tur plaukst, tas plaukst veidā, ka tiek saskatīta tam iekšēja nepieciešamība. Te es gribētu norādīt uz diviem faktiem.

Pirms kāda laika, tas nav nemaz tik sen, Štutgartē notika Antropozofiskās biedrības sanāksme. Tur no visdažādākajām pusēm tika izklāstītas visdažādākās vēlmes, kas būtu darāms vienā vai otrā jomā. Un tāpat kā citi cilvēki šodien ir tik gudri pasaulē, tā, dabiski, arī antropozofi ir gudri; dažreiz viņi piedalās pasaules gudrībā. Tā tika ienesta daža laba interpelācija. Bet viena tomēr bija interesanta, tā nāca no tiem, kuri tieši bija valdorfskolas pēdējā klasē; īsta interpelācija Antropozofiskajai biedrībai. To bija parakstījuši visi 12.klases skolēni un saturs bija apmēram sekojošs: mēs valdorfskolā tagad esam izaudzināti tā, ka tā ir patiesā cilvēciskā audzināšana; tagad mums rada šausmas tas, ka būs jānonāk kādā parastā augstskolā. Vai Antropozofiskā biedrība nevarētu nodibināt arī antropozofisku augstskolu? Jo mēs gribētu iestāties augstskolā, kur mēs tiktu audzināti tikpat atbilstoši dabiski kā tagad valdorfskolā. – Šī interpelācija toreiz sanāksmē izskanēja tā ideālistiski, un šie cilvēki pat pieņēma lēmumu ierīkot antropozofisku augstskolu. Tika arī savākta zināma naudas summa, kas inflācijas laikā no miljoniem marku pārvērtās feniņos. Bet bija ļaudis, kuri ticēja, ka kaut ko tādu varētu darīt – darīt, pirms Antropozofiskā biedrība ir kļuvusi tik spēcīga, ka tā izsaka spriedumus. Mēs jau varētu labi izglītēt mediķus, teologus un tā tālāk, bet ko tad viņi darītu tālāk? Neviens cilvēks viņus neatzītu. Bet tā tomēr ir ļoti interesanta liecība, kas tur parāda iekšējo nepieciešamību, ko jau piepilda bērnu sirdis. Tas nebija dabai neatbilstoši, kas tur parādījās šajā interpelācijā. – Bet tālāk. Kad mūsu skolniekiem un skolniecēm bija pirmo reizi jāabsolvē pēdējo klasi, mēs bijām spiesti

darīt sekojošo. Lai jaunie cilvēki tagad rastu pieeju mirušajai kultūrai – mēs bijām varējuši viņiem sniegt tikai dzīvu kultūru, tagad viņiem bija jārod pieeju nedzīvajai kultūrai, tas ir, viņiem bija jānokārto abitūrijas eksāmeni – tad mums pēdējo klasi nācās veidot tā, lai mūsu skolnieki un skolnieces varētu nokārtot abitūrijas eksāmenu. Bet tas pilnībā izjauca mūsu mācību plānu, un mēs kā skolotāji sajutām to kā kaut ko ārkārtīgi smagu, ka pēdējā klasē jāstāv tā, ka viss mācību plāns ir jāierīko pēc eksāmena darba. Mēs to izdarījām. Kad es apmeklēju šo klasi – tas man nemaz nebija viegli, jo tur vienā pusē skolēni žāvājās, jo viņiem bija jāmacās to, ko vēlāk vajadzēs zināt eksāmenā; no otras puses tad dažreiz gribējās pievienot kaut ko, kas nebūtu jāzina, bet ko skolēni gribētu zināt. Tad vienmēr bija viņiem jāpasaka: bet eksāmenā tas jums nav jāzina. – Tas tomēr ir grūti. Un tad nonāca līdz eksāmenam. Tas pagāja ciešami. Bet mums – piedodiet man šo triviālo izteicienu – skolotāju kolēģijā bija pagiras. Mēs sev teicām: mēs tagad ierīkojam valdorfskolu; tagad, kur mums vajadzētu to vainagot ar pēdējo skolas gadu, mēs nevaram pēc saviem nodomiem izpildīt to, kam skolā vajadzētu būt. Un tad mēs par spīti visam pieņemām lēmumu līdz pat pēdējam skolas gadam, līdz 12.klases beigām stingri sekot savam mācību plānam un blakus tam vecākiem un skolēniem izteikt priekšlikumu pēc tam pielikt klāt vēl vienu gadu, lai skolēni tad varētu nokārtot savu eksāmenu. Skolnieki un skolnieces tam piekrita ar lielāko prieku, ka viņi patiešām grib iztikt ar to, kas intendē valdorfskolā. Mēs īstenībā nepieredzējām nekādus iebildumus. Vienīgais, ko mums lūdza, ka valdorfskolotājiem pašiem vajadzētu uzņemties šo trenēšanu eksāmeniem.

Redzams, cik tas ir grūti, lai kaut ko, kam vajadzētu izrietēt no tīras cilvēka izziņas, patiešām ieliktu šodienas tā saucamajā realitātē. Ja nav nekāds fantazētājs, kas neatzīst to, ka ir jāreķinās ar realitāti, tad klājas īpaši grūti. Un tā vienā pusē stāv kas tāds, gribētos teikt, kas pašsaprotami tiek mīlēts, pedagoģiskā māksla, iekļauta antropozofiskajā kustībā; bet savukārt antropozofiskā kustība ar milzīgām grūtībām iekļaujas šodienas vispārējā sociālajā kārtībā, ja grib īstenot to tieši mīļotajā pedagoģijas jomā, kur tā atzīst visiekšējāko nepieciešamību. Arī to ar visu uzmanību ir dzīvi jāņem vērā. Jo nedomājiet, ka man kaut uz mirkli ienāktu prātā izsmiet to, kurš no sirds saka: nav taču tik slikti; tas viss taču ir acu apmānīšana, jo citās skolās taču arī notiek brīnumu lietas. – Nē, runa nav par to! Es labi zinu, cik daudz darba un pūļu un arī garīguma slēpjas šodienas skolu sistēmā. Es to pilnībā varu atzīt. Bet cilvēki mūsdienās diemžēl domā par īsu. Neredz pavedienus starp to, par ko ir kļuvusi audzināšana pēdējā gadsimta laikā, un to, kas graužoši, iznīcinoši, izpostīti gāžas mums pretī sociālajā dzīvē. Ka antropozofija zina, kādi ir kultūras augšanas nosacījumi nākotnē, jau tas vien spiež mūs izstrādāt tādas metodes, kādas jūs redzat pedagoģiskajā jomā. Runa ir par cilvēci, par iespēju doties uz priekšu, nevis kāpties atpakaļ.

Līdz ar to no vienas puses ir raksturots, kā pedagoģiskā māksla iekļaujas antropozofiskajā kustībā, bet kā no otras puses tieši tādēļ, ka šī pedagoģiskā māksla ir centrā, antropozofiskajai kustībai savukārt rodas grūtības šodienas publiskajā dzīvē. Ja tādēļ notiek tā, ka arvien vairāk un vairāk paplašinās to cilvēku loks, kā tas ir šeit, kuri ieklausās tajā, kas antropozofijai ir sakāms pedagoģijas jomā, tad, gribētos teikt, laika labais gars ir pateicīgs par to, ka ir iespējams runāt par to, kas mums tik ļoti ir pie sirds. Vienmēr jau var dot tikai dažas ierosmes. Un, pamatā ņemot, ar šo ierosmju došanu arī nav pārāk daudz izdarīts, jo mūsu antropozofiskā pedagoģija ir audzināšanas un mācīšanas prakse. Tā dzīvo tikai tad, kad tiek īstenota; jo tā negrib būt nekas cits kā dzīve. Pamatā ņemot, tā negrib tikt apzīmēta, bet gan grib tikt izdzīvota. Tādēļ mēģina, ja ir nodoms ierosināt, ko vajadzētu realizēt dzīvē, pielietot visu iespējamo runas mākslu, tieši lai parādītu, kā antropozofiskā pedagoģiskā māksla var dzīvīgi darboties.

Protams, tas var būt man šajā kursā var būt slikti izdevies, bet es mēģināju. Un tā tieši pedagoģiskais ir liktenīgi izaudzis no antropozofiskā.

Daudzi cilvēki šodien vēl dzīvo antropozofiskajā tā, ka grib savai sirdij, savai dvēselei gūt tikai pasaules uzskatu, tādu sava veida reliģisku padziļinājumu dvēselei, un viņi šķībi skatās uz to, ka antropozofija paplašina savu loku uz dažādām jomām, māksliniecisko, medicīnisko, pedagoģisko un tā tālāk. Bet citādi nevar, jo antropozofija grib būt dzīve. Tā grib darboties no dzīves un iekļauties dzīvē. Un ja kaut mazliet ir izdevies, tieši ar šīm lekcijām par pedagoģisko mākslu, parādīt, ka antropozofija nav nekāda sektantiska fantazēšana, bet kaut kas, kas zināmā mērā gribētu parādīties ar matemātisku lietišķumu – tikko nonāk garīgajā, tad matemātiskais lietišķums tiek apjūsmots, jo aizrautība ir vārds, kas ir saistīts ar garīgumu (Begeisterung, Geist – vācu val.), un citādi nevar, kā sajūsmināties, kaut arī viss ir matemātiski lietišķi, ja ir jārūnā un jārikojas no gara; ja tā tad antropozofiju daži šodien vēl uzskata par tukšu aizraušanos – vēl varēs redzēt, ka tā pilnībā balstās uz reāliem pamatiem: tā vārda plašākajā nozīmē grib būt dzīves prakse. Un to varbūt tādā jomā kā pedagoģiskā, šodien vēl var parādīt vislabāk.

Ja man ir bijis iespējams kādai dvēselei, kura šeit bija, šajā virzienā dot dažas ierosmes, tad es esmu ļoti apmierināts. Un vislabākā sadarbība radīsies tad, ja sadarbojoties kopā visiem tiem, kuri ir tikuši nedaudz ierosināti, praktisku turpinājumu dzīvē radīs tas, ko šīs lekcijas gribēja ierosināt.\*

---

\* Tulkojis Edgars Grīnis, 2002. Melnraksts.

## NORĀDES

*Par šo izdevumu*

Šajā sējumā publicētās lekcijas Rūdolfš Šteiners nolasīja publiskā antropozofiski-pedagoģiskā konferencē Arnheimā/Holandē. Par dalībniekiem Rūdolfš Šteiners rakstīja “Kas norisinās Antropozofiskajā biedrībā” (1924.gada 3.augustā) sekojošo:

“Daļa no lekcijām, kas attiecās uz pedagoģiju un publiski arī uz dziedināšanas mākslu, bija domātas arī tiem, kas nav Antropozofiskās biedrības locekļi. Pedagoģiskajās lekcijās bez biedriem, kuri bija sapulcējušies no daudzām pusēm, piedalījās arī daudzi, kuri nav biedri, tā ka klausītāju skaits bija apmēram 250. Publiskās lekcijas bija ļoti labi apmeklētas.

Pilnā skaitā piedalījās holandiešu apvienības valde. No Gēteānuma valdes bija klāt: bez manis pierakstītāja Dr.I.Wegmanes kundze, Marijas Šteineres kundze, Dr.L.Vreedes jaunkundze un Dr.Wachsmuths.”

...