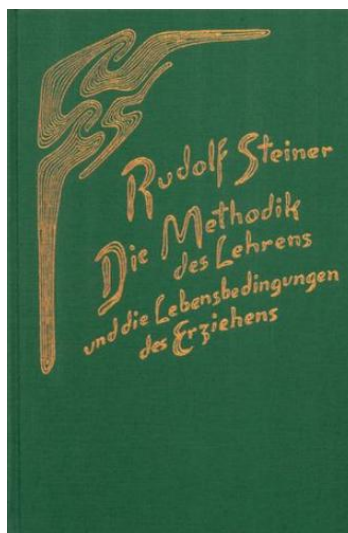


RŪDOLFS ŠTEINERS

MĀCĪŠANAS METODIKA UN AUDZINĀŠANAS NOSACĪJUMI

Piecas lekcijas, nolasītas Štutgartē
no 1924. gada 8. līdz 11. aprīlim
un ziņojums par Štutgartes izglītības konferenci



https://anthrowiki.at/GA_308

1986

RUDOLF STEINER VERLAG
DORNACH / SCHWEIZ

Pēc lektora necaurskatītiem pierakstiem
Izdevusi Rūdolfa Šteinera-mantojuma pārvalde (5.izdevums)
Publikāciju nodrošināja Johann Waeger

Bibliographie-Nr. 308

Zeichen auf dem Einband nach einem Entwurf Rudolf Steiners,
Schrift von B. Marzahn

Alle Rechte bei der Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung, Dornach/Schweiz

© 1974 by Rudolf Steiner-Nachlaß Verwaltung, Dornach/Schweiz

Printed in Germany by Greiserdruck, Rastatt

ISBN 3-7274-3080-X

RŪDOLFA ŠTEINERA KOPOTIE RAKSTI

LEKCIJAS

LEKCIJAS PAR AUDZINĀŠANU

*Par Rūdolfa Šteinera lekciju pierakstu
publicācijām kopotajos rakstos*

Antropozofiski orientētās garazinātnes pamatu veido Rūdolfa Šteinera (1861-1925) sarakstītie un publicētie darbi. Līdzās tam viņš no 1900. līdz 1924. gadam nolasīja daudzas lekcijas un novadīja kursus, gan publiskus, gan arī Teozofiskās, vēlāk Antropozofiskās biedrības biedriem. Viņš pats sākotnēji gribēja, lai viņa pilnīgi brīvi nolasītās lekcijas netiktu fiksētas rakstiski, jo tās bija domātas kā «mutiski, nevis iespiešanai paredzēti ziņojumi». Bet, pieaugot klausītāju nepilnīgu un kļūdainu pierakstu izplatībai, viņš jutās spiests noregulēt pierakstīšanu. Šo uzdevumu viņš uzticēja Marijai Šteinerei-fon Sīvers. Viņai bija jānozīmē stenogrāfisti, jāpārvalda pieraksti un jārūpējas par publicēšanai paredzēto tekstu caurskatīšanu. Tā kā Rūdolfs Šteiners laika trūkuma dēļ tikai ļoti nedaudzos gadījumos pats varēja koriģēt pierakstus, tad attiecībā pret visām lekciju pierakstu publicācijām ir jāievēro viņa atruna: «Ir jātiek pieņemtam, ka manis nepārskatītajās sagatavēs ir iespējamās kļūdas.»

Pēc Marijas Šteineres (1867-1948) nāves atbilstoši viņas atstātajām vadlīnijām tika uzsākta Rūdolfa Šteinera kopoto rakstu izdošana. Šis sējums ir daļa no kopotajiem rakstiem. Ciktāl nepieciešams, sīkāka informācija par teksta dokumentiem ir atrodama piezīmju sākumā.

SATURS

PIRMĀ LEKCIJA, Štutgarte, 1924. gada 8. aprīlis.....	5
Mūsdienu kultūrai raksturīgās iezīmes: eksperimenti par ārējām parādībām un cilvēka distancēšanās no cilvēka. – Cilvēka iedalījums miesā, dvēselē un garā kā antropozofiskajā garazinātnē balstītas cilvēkmācības pamats. Par skolotāja dvēseles un bērna dvēseles mijiedarbību. Par nepieciešamību pedagogam saprast visu cilvēka dzīvi uz zemes, nevis tikai mazu dzīves posmu. Pamatinformācija par skolotāja neapvaldīta temperamenta saistību ar bērna fizisko-dvēselisko-garīgo konstitūciju, kā arī vēlāk sastopamām bērnu slimībām. Audzināšanas aspekti bērna individuālajām attīstības fāzēm: pirmajā septiņgadē svarīgākais ir cilvēks, otrajā – cilvēks pārtop par dzīvespriecīgu mākslinieku; trešajā septiņgadē bērns pieprasa to, ko pats ir iemācījies.	
OTRĀ LEKCIJA, 1924. gada 9. aprīlis.....	12
Par zinātnes nemītīgi pieprasītās argumentācijas problēmu un garazinātnes fundamentālo attieksmi šajā sakarā. Bērns kā sava veida maņu orgāns. Iedzimtības spēki attiecībā pret bērna kopējo būtību. Par to spēku ietekmi, ko cilvēks nes sev līdzī no pirmszemes dzīves. Bērna reliģiskā pieredze un audzinātāja reliģiskā attieksme. Dažas epizodiskas lietas saistībā ar <i>Māterlinka</i> «Lielā mīkla». Bērna attiecības ar apkārtējo vidi pirms un pēc zobu maiņas. Bērns kā mākslinieks. Par tēlaini veidotu mācību nozīmi, ko ilustrē burtu apguves piemērs. Mācību plāns kā kopija tam, ko var nolasīt cilvēka attīstībā.	
TREŠĀ LEKCIJA, 1924. gada 10. aprīlis, priekšpusdiena.....	20
Par cilvēka dabas pareizu “lasīšanu”, attēlojot to cilvēces apziņas attīstībā. Daži bērna būtības «iekšējā redzējuma» rezultāti pirms un pēc zobu maiņas: atdarināšana kā bērna iekšējās plastiskās aktivitātes sākumpunkts; galvas organizācijas ietekme uz bērna attīstību pirms zobu maiņas; elpošanas un asinsrites nozīme attīstībā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu un no tā izrietošās pedagoģiskās konsekvences, attēlotas cita starpā ar resnu un tievu bērnu piemēru. – Mākslas un to saikne ar cilvēka būtības daļām: iedzīvošanās plastiskajā veidošanā kā sagatavošanās ēteriskā cilvēka apjēgšanai; astrālā ķermeņa apjēgšana caur iekšēju muzikālo intervālu pārdzīvošanu; Es-organizācijas apjēgšana caur valodu.	
CETURTĀ LEKCIJA, 1924. gada 10. aprīlis, vakarā.....	27
Par skolotāja «vienmēr no jauna pasaules skatījuma izjušanu» nozīmi izglītībā un mācībās. Kāpēc jāmacās rakstīt pirms lasīt mācīšanās. Par mācīšanos ciklos pamatojumu. Kosmosa iekļaušana audzinātāja pasaules ainā, ko ilustrē augu attīstība: Gētes skatījums metamorfozē; izplešanās un saraušanās kā kosmisko spēku atspulgs augā; Saules un Mēness ietekme uz augu augšanu; Zeme kā dzīva būtne; kosmiskās atziņas kā mācību satura mākslinieciski-tēlnieciskā noformējuma pamats. – Par dzīvnieku formu nozīmi to attiecībās ar cilvēku (vērsis, lauva, ērglis, cilvēks). Brīvības pieredze un ar to saistītie pedagoga uzdevumi.	
PIEKTĀ LEKCIJA, 1924. gada 11. aprīlis.....	35
Entuziasma atjaunošana no garīgi aptvertas pasaules izpratnes. Pirmajos septiņos gados: veicināt bērna «par reliģisku dēvējamu nodošanos», audzinot priesterīgi. Otrajā septiņgadē: šīs nodošanās atkal atmodināšana augstākā dvēseliskā līmenī tā, lai attīstītos dabiski mākslinieciskā pasaules uztvere. Pedagoģis kā autoritāte saistībā ar bērna morālo attīstību. Audzināšana kā pašaudzināšana, subjektīvi un objektīvi. Audzināšanas ietekme uz vēlākajiem dzīves posmiem. Aizvadīšana līdz teicienam «Nodot sevi matērijai...».	
Konference par audzināšanu Štutgartes valdorfskolā. Rūdolfa Šteinera ziņojums.....	42
Pielikums: Ielūgums un audzināšanas konferences Štutgartē programma.....	44
Norādes.....	48

PIRMĀ LEKCIJA

Štutgarte, 1924. gada 8. aprīlis

Mūsdienu kultūrai raksturīgās iezīmes: eksperimenti par ārējām parādībām un cilvēka distancēšanās no cilvēka. – Cilvēka iedalījums miesā, dvēselē un garā kā antropozofiskajā garazinātnē balstītas cilvēkmācības pamats. Par skolotāja dvēseles un bērna dvēseles mijiedarbību. Par nepieciešamību pedagogam saprast visu cilvēka dzīvi uz zemes, nevis tikai mazu dzīves posmu. Pamatinformācija par skolotāja neapvaldīta temperamenta saistību ar bērna fizisko-dvēselisko-garīgo konstitūciju, kā arī vēlāk sastopamām bērnu slimībām. Audzināšanas aspekti bērna individuālajām attīstības fāzēm: pirmajā septiņgadē svarīgākais ir cilvēks, otrajā – cilvēks pārtop par dzīvespriecīgu mākslinieku; trešajā septiņgadē bērns pieprasa to, ko pats ir iemācījies.

Mani ļoti cienījamie klātesošie! Kā šīs izglītības konferences uzdevums apspriešanai tika pieņemts jautājums: kāda ir izglītības un mācīšanas loma cilvēku personīgajā dzīvē un mūsdienu kultūras dzīvē? – Tiem, kas spēj bez aizspriedumiem vērot mūsdienu kultūras dzīvi dažādās tās izpausmēs, diez vai liekas pretrunīgi, ja tiek teikts, ka tieši šāda tēma mūsdienās – tas ir, vēsturiskajā tagadnē, kas aptver gadu desmitus – ir tāda, kas visdziļākajā nozīmē skar mīklas, kas mūsdienās plašam cilvēku lokam deg gan dvēselē, gan sirdī. Mēs taču esam jaunāko laiku kultūrā varējuši novērot cilvēka īpatnējas nostājas pašam pret sevi veidošanos. Šīs kultūras ietvaros mēs kopš vairāk nekā gadsimta esam varējuši vērot dabaszinātņu grandiozo attīstību līdz ar visu, kādas sekas tā ir nesusi cilvēces civilizācijai, un, pamatā ņemot, visu moderno dzīvi taču caurauž tās zināšanas, ko dienasgaismā ir pacēlusi šī varenā, grandiozā jaunāko laiku dabaszinātne. Vienīgi, ciktāl mēs ieskatāmies, kā veicas lietām ap šo dabas izziņu, cik precīzi mēs ievērojam, kā mēs mūsu dienās ieskatāmies īpaši minerālajā valstībā un no tā veidojam priekšstatus par pārējām dabas valstībām, mums ir jāatzīst viens: tik tuvi un intīmi, cik cilvēks pašnovērošanā ir stāvējis sev pretī agrākajos kultūras laikmetos, šodien viņš vairs nestāv sev pretī. Jo viss, ko tik neatlaidīgā dabas izziņa ir nesusi cilvēcei, tas cilvēka dziļākajai būtībai īstenībā nav tieši pielietojams. Mēs varam jautāt: kādi ir likumi, kādas ir ārpuscilvēciskās pasaules norises? – Bet visas atbildes uz šo jautājumu īstenībā netiek klāt tā būtībai, kas ir ieslēgts cilvēka ādas iekšpusē. Tās tik maz tiek tam klāt, ka mūsu dienās nav pat nekādas nojausmas par to, kādas reālas pārmaiņas pieredz ārējie dabas procesi dzīva cilvēka elpošanā, asinsritē, barošanās procesā un tā tālāk.

Tādēļ ir nonācis līdz tam, ka pat attiecībā uz dvēselisko skatās nevis uz šo dvēselisko pašu, bet gan zināmā mērā apskata to caur veidu, kā tas izpaužas cilvēka ķermeniskajā dabā. Ir nonākts līdz ārējai eksperimentēšanai ar cilvēku ar ārējiem līdzekļiem. Te nebūtu runa par iebildumiem pret eksperimentālo psiholoģiju vai eksperimentālo pedagoģiju. Tam, kas šajā virzienā var tikt paveikts, noteikti ir jātiek atzītam, bet ne vairāk kā simptomam pēc sava satura šai eksperimentēšanai ar cilvēku vismaz ar mājienu ir jātiek pieminētai. Laikos, kad ar iekšēju līdzjutību cita cilvēka garīgi-dvēseliskajam ieguva intuitīvu iespaidu par viņa iekšējiem dvēseliskajiem pārdzīvojumiem, bija, tā sacīt, pašsaprotami, ka no tā, ko zināja par iekšējo garīgi-dvēselisko, varēja norādīt uz tā ārējām ķermeniskām atklāsmēm. Šodien dodas pa pretējo ceļu. Eksperimentē ar ārējām pazīmēm un norisēm – nopelniem bagātas, protams, kā visas dabaszinātnes mūsdienās ir nopelniem bagātas – bet ar to tikai parāda, ka pakāpeniski modernās dzīves uztveres gaitā ir pierasts kā pozitīvu uzskatu uztvert tikai to, ko var skatīt maņas, ko prāts var iemantot caur maņu skatījumu. Līdz ar to faktiski ir nonākts līdz tam, ka iekšējo cilvēku vairs īsti nespēj novērot un daudzējādi ir jāapmierinās ar ārējā apvalka novērošanu. Notiek attālināšanās no cilvēka. Tām metodēm, kas tik grandiozā veidā ir izgaismojušas ārējās dabas dzīvi, tās būtību un darbību, tiekot pielietotām cilvēkam, šīs metodes mums īstenībā ir atņēmušas tiešo elementāro iedarbību no dvēseles uz dvēseli.

Tā patiešām ir nonācis līdz tam, ka citādi tik brīnumaini darbīgā jaunākā kultūra, kura mums tik lieliski ir izskaidrojusi zināmas dabas parādības, faktiski ir mūs attālinājusi no cilvēka. Ir viegli ievērot, ka no šīs parādības visvairāk ir jācieš tai mūsu kultūras dzīves nozarei, kurai ir darīšana ar izglītību, ar topošo cilvēka, bērna attīstību izglītībā un mācībās. Jo audzināt un mācīt cilvēks tāpat var tikai tad, ja viņš arī saprot to, kas ir jāveido, kas ir jāizveido, kā gleznotājs var gleznot tikai tad, ja zina krāsu dabu, būtību, kā tēlnieks var strādāt tikai tad, ja zina vielas būtību, un tā tālāk. Ja tas attiecas uz pārējām mākslām, kuras strādā ar ārējām vielām, kā tas varētu neattiekties uz to mākslu, kura strādā ar pašu viscēlāko vielu, kāda vien var tikt nodota cilvēka rīcībā, ar cilvēka būtību, viņa veidošanos un viņa attīstību? Līdz ar to, pamatā ņemot, jau ir norādīts uz to, ka visai audzināšanai un visām mācībām būtu jāizplūst no patiesas cilvēka būtības izzīņas. Šo audzināšanas mākslu, kas pilnīgi un galīgi balstās patiesā cilvēka būtības izzīnā, mēs tagad mēģinām izveidot valdorfskolās, un šī izglītības konference ir pilnībā saistīta ar valdorfskolas audzināšanas un mācīšanas metodēm.

Cilvēka izzīņa – var sacīt: O, cik tālu tomēr ir tikts ar cilvēka izzīņu jaunākajos laikos! – Bet atbildei uz to ir jābūt: protams, ir sasniegti ārkārtīgi panākumi attiecībā uz ķermeniskā cilvēka izzīņu; bet cilvēks ir iedalīts ķermenī, dvēselē un garā. Un tā dzīves uztvere, kas ir pamatā metodei, valdorfskolas audzināšanas būtībai, antropozofiskā garazinātne, ir pilnībā būvēta, pamatojoties uz vienmērīgu cilvēka dabas trīs daļu izzīņu, izvairoties no jebkuras vienpusības.

Nākamajās lekcijās, kurām šodien vēlos sniegt tikai plašāku ievadu, man būs daudz ko teikt par šo cilvēka izzīņu. Vispirms es gribētu pievērst jūsu uzmanību tam, ka patiesa, īsta cilvēka izzīņa nevar nodarboties tikai ar to, lai pētītu atsevišķu cilvēku pēc viņa miesas, dvēseles un gara, kā viņš parādās mūsu priekšā, bet ka tā pirmām kārtām dvēseles priekšā uzmanīgi grib pacelt to, kas norisinās starp cilvēkiem šīs dzīves dzīvē. Cilvēkam satiekot cilvēku, nevar attīstīties – tas būtu bezjēdzīgi – līdz pilnai apziņai pacelta cilvēka izzīņa. Mēs kā cilvēki sociālajā dzīvē nekad nevarētu veidot saskarsmi, ja skatītos viens uz otru tā, ka jautātu: kas tur tajā otrajā sēž, kas viņā ir? – Bet neapzinātās sajūtās un jūtās, pirmām kārtām tajos impulsos, kas ir pamatā gribai, cilvēks nes sevī neapzinātu otra cilvēka, ar kuru viņam dzīvē iznāk sastapties, izzīņu. Šī cilvēka izzīņa, mēs to vēl redzēsim, jaunākajos laikos gan ir daudz cietusi, un mūsu sociālās nelaimes balstās tajā, ka tā ir cietusi. Bet tā tikai vairāk vai mazāk ir atkāpusies vēl neapzinātākos reģionos nekā tie, kur tā bija agrāk. Bet tā pastāv, citādi jau mēs kā cilvēki ietu viens otram garām pilnīgi bez kādas izpratnes. Bet vai tad nav tā: kad cilvēks sastop cilvēku – kaut arī to skaidri neparāda – paceļas simpātijas, antipātijas, rodas iespaidi, kas mums saka, vai tas cilvēks ir piemērots tuvoties mums, vai ir tam nepiemērots un mēs gribam no viņa turēties tālāk. – Jā, mums var rasties arī citi iespaidi. Pēc pirmā iespaida mēs varam sev teikt: tas ir viens gudrs cilvēks, vai – tas ir mazāk apdāvināts cilvēks. – Tā es varētu minēt daudzas lietas, un tas viss parādītu, ka no mūsu dvēseles dziļumiem apziņā uzvilnī simtiem un simtiem iespaidu, bet dzīves objektivitātei tie tiek atspiesti atpakaļ lejā, bet mēs tomēr stāvam pretī otram cilvēkam ar noteiktu dvēseles konstitūciju un iekārtojam savu dzīvi attiecībā pret viņu pēc šiem iespaidiem. Arī tas, ko mēs saucam par līdzjūtību, un kas pamatā ņemot ir viens no nozīmīgākajiem impulsiem cilvēka morāliskumam, arī tā pieder neapzinātajai cilvēka izzīnai, par kuru es te runāju.

Nu, tāpat kā mēs kā pieaugušie dzīvē stāvam pretī pieaugušajiem un faktiski cilvēka izzīņu praktizējam tik neapzinātā veidā, ka to pat nepamanām, bet pēc tās rīkojamies, tāpat mums daudz apzinātākā veidā kā skolotāja cilvēkdvēselei ir jāstāv pretī bērna cilvēkdvēselei, lai to izglītotu, bet arī lai paši savā skolotājdvēselē varētu piedzīvot to, kam ir jātiek piedzīvotam, lai mums būtu īstais noskaņojums, īstais pedagoģiskais mākslinieciskums, īstā līdzjūtība ar bērna dvēseli, kas ir nepieciešami, lai audzinātu un mācītu atbilstošajā veidā. Mēs esam tieši atkarīgi no tā, ka svarīgākais audzināšanā un mācīšanā īstenībā norisinās starp skolotāja dvēseli un bērna dvēseli. Un sāksim tieši ar šo cilvēka izzīņu, ar to cilvēka izzīņu, kas nav asi iezīmēta, jo faktiski netiek attiecināta tikai uz vienu cilvēku, bet gan līdinās, zināmā mērā aužas šurpu turpu starp to, kas mācību laikā un

audzināšanā norisinās skolotāja dvēselē, un to, kas norisinās bērna dvēselē. Atkarībā no situācijas reizēm ir grūti uztvert, kas tur tiešām neparedzamā veidā no skolotāja dvēseles ieiet bērna dvēselē un otrādi. Jo tas, kas tur strāvo, tas pamatā ņemot mainās katru acumirkli, kamēr mēs mācām un audzinām. Ir jāiegūst prasme saskatīt, dvēseliski uztvert to gaistošo, smalko, kas izspēlējas no dvēseles uz dvēseli. Varbūt pat tikai tad, kad cilvēks ir spējīgs aptvert to, kas tā intīmi garīgi izspēlējas starp cilvēkiem, var sākt mēģināt izprast atsevišķu cilvēku.

Tādēļ šodien ar atsevišķiem piemēriem ievadoši apskatīsim, kā noteiktos gadījumos šie strāvājumi veidojas. Bet tajā gan ir jāievēro viens: cilvēka izziņa, it īpaši attiecībā uz augošo cilvēku, bērnu, pārāk bieži tiek pieņemta tā, ka mums ir bērns tikai vienā noteiktā viņa dzīves punktā, tad mēs ar viņu nodarbojamies, jautājam par viņa attīstības spēkiem, jautājam, kā šie spēki darbojas tieši vienā noteiktā dzīves vecumā un tā tālāk, un kas mums būtu darāms, lai pareizā veidā veicinātu šos attīstības spēkus šajā noteiktajā dzīves vecumā. Bet cilvēka izziņa, kā tā te ir domāta, neskatās tikai uz šiem atsevišķajiem pārdzīvojumu mirkļiem; šī cilvēka izziņa attiecas uz visu cilvēka šīs dzīves dzīvi. Tas nav tik ērti, kā novērot vienu šauri ierobežotu laika posmu cilvēka dzīvē. Bet tam, kurš audzina un māca ir nepieciešams uzmanīgi pievērsties visai cilvēka šīs dzīves dzīvei; jo tas, ko mēs ieliekam bērnā viņa astotajā vai deviņtajā dzīves gadā, tam sekas ir pieaugušā cilvēkā četrdesmit piecu, piecdesmit gadu vecumā, kā mēs to vēl pārrunāsim. Un tas, ko es kā skolotājs daru ar bērnu obligātajā skolas vecumā, tas dziļi iesniedzas fiziskajā, psihiskajā, garīgajā cilvēka dabā. Tas zināmā mērā kavējas un aužas desmitgadēm ilgi zem virskārtas, tad parādās dienas gaismā īpatnējā veidā pēc gadu desmitiem, dažreiz pat tikai cilvēka dzīves beigās, bet kā dīglis ir ticis iedēstīts viņa dzīves sākumā. Un pareizajā veidā uz bērna vecumu var iedarboties tikai tad, ja patiesā cilvēka izziņā acu priekšā patur ne tikai šo bērna vecumu, bet gan visu cilvēka dzīvi.

Šādu cilvēka izziņu es domāju, kad tagad ar atsevišķiem piemēriem gribu parādīt – šodien tikai ieskicējot, šīs lietas vēl tiks pārrunātas precīzāk – kā skolotāja dvēsele var intīmā veidā iedarboties bērna dvēseli.

Mēs saprotam, kā darīt to, ko mums jādara pamācot, intelektuāli pamācot, ar norādījumiem gribas impulsiem, ja vispirms zinām: kas tur darbojas starp skolotāju un bērnu vienkārši tādēļ, ka skolotājs un bērns te ir, katrs ar noteiktu dabu, ar noteiktu temperamentu, ar noteiktu raksturu, ar noteiktu izglītības pakāpi, ar pilnīgi noteiktu fizisko un dvēselisko konstitūciju? – Pirms mēs kaut kā sākam mācīt, audzināt, mēs un bērns esam te. Tur jau sākas iedarbība starp abiem. Kā skolotājs ir attiecībā pret bērnu, tas ir pirmais nozīmīgais jautājums.

Lai mēs netaustītos vispārēji abstraktajā, bet apskatītu noteiktas lietas, sāksim ar vienu noteiktu cilvēka dabu raksturojošu iezīmi, ar temperamentu. Nesāksim iesākumā ar bērna temperamentu, tajā mums nav nekādas izvēles – mums ir jāaudzina jebkura temperamenta cilvēki, un par bērna temperamentu var tikt runāts vēlāk – bet vispirms, lai norobežotu mūsu uzdevumu, uzmanīgi paskatīsimies uz skolotāja temperamentu. Skolotājs ienāk skolā ar pilnīgi noteiktu temperamentu – holērisku, flegmatisku, sangvinisku vai melanolisku, tā skolotājs nostājas pretī bērnam. Jautājums, ko mums kā audzinotājam varbūt būtu jādara attiecībā pašam pret sava temperamenta apvaldīšanu, pašaudzināšanu, var tikt atbildēts tikai tad, ja mēs varam uzmanīgi palūkoties uz pamatjautājumu: ko skolotāja temperaments dara bērnam vienkārši tādēļ, ka tāds ir?

Sāksim ar holērisko temperamentu. Skolotāja holēriskais temperaments, tas var izpausties tā, ka skolotājs ļauj šim temperamentam izplest spārnus, ka viņš atdodas šim holēriskajam temperamentam. Kā viņam tas ir jāpārvalda, mēs redzēsim vēlāk, bet iesākumā pieņemsim, ka šis holēriskais temperaments vienkārši ir. Tas dod ziņu par sevi spēcīgās, straujās dzīves izpausmēs. Varbūt tas piespiež skolotāju, kamēr viņš audzina, kamēr viņš māca, pāriet pie rīcības vai apiešanās ar bērnu tā, kā viņš to dara sava holēriskā temperamenta dēļ un vēlāk to nožēlo. Varbūt viņš bērna vidē dara

visādas lietas, kas bērnu – mēs vēl redzēsim, cik maigi darbojas bērna dvēsele – biedē; izbailes var būt tikai ātri pārejošas, bet tomēr iesniedzas līdz pat bērna fiziskajai organizācijai. Holēriskis skolotājs arī bērnam var izraisīt, ka viņš jau tuvojas skolotājam ar nemītīgu baiļu sajūtu, vai arī bērns pilnīgi neapzināti, zemapzināti var justies apspiests. Īsi sakot, ir uzmanīgi jāapskata pilnīgi noteikta holēriskā temperamenta iedarbība uz bērnu smalkā, intīmā veidā.

Ņemsim kādu bērnu, kurš vēl ir maigā vecumā, tādā vecumā, kas ir vēl pirms obligātā skolas vecuma. Tad bērns faktiski vēl ir pilnīgi un galīgi vienota būtne. Trīs cilvēka būtības daļas, miesa, dvēsele un gars nodalās viens no otra tikai vēlākajā dzīvē. Starp piedzimšanu un zobu maiņu, kas nozīmē ļoti svarīgu dzīves punktu cilvēka attīstībā, ir bērna dzīves posms, kurā, tā sacīt – mēs tikai parasti to nepietiekami ievērojam – bērns gandrīz pilnībā viss ir maņu orgāns. Palūkosimies uz kādu maņu orgānu, ņemsim pašu aci. Ārēji iespaidi, krāsu iespaidi nonāk acī. Šī acs intīmā veidā ir organizēta tam, lai savienotu krāsu iespaidus ar sevi. Cilvēkam neesot nekādi ietekmei uz to, tas, kas darbojas kā ārējs kairinājums, tūdaļ tiek pārveidots par kaut ko gribasveidīgu, ko tikai tad var pārdzīvot, kā mēs sakām, dvēsele. Bet tik dvēseliska uz maņu uztveru pamata ir visa bērna dzīve pirms zobu maiņas. Visi iekšējie pārdzīvojumi ir līdzīgi dvēseliskām uztverēm. Tas, kas nāk kā iespaidi no apkārtējiem cilvēkiem, vai mēs bērna tuvumā kustamies lēni un ar to atklājam mūsu garīgi-dvēseliskā atbīvošību vai mēs bērna tuvumā kustamies vētraini un ar to atklājam mūsu garīgi-dvēseliskā sparīgumu, to visu bērns uztver burtiski gandrīz ar tādu pašu intensitāti, kā parasti maņu orgāns uztver iespaidus, kas iedarbojas uz šo maņu orgānu. Bērns viss ir maņu orgāns. Var droši teikt: kad mēs esam pieauguši, mums garša ir mutē, aukslējās, uz mēles. Bērns garšu jūt daudz dziļāk visā savā organismā, garšas orgāns, tā sacīt, izplešas lielā daļā ķermeņa. Tāpat arī pārejās maņas. Gaismas iedarbības bērnam intīmi sasaistās ar elpošanas ritmiem, iet lejā asins cirkulācijā. To, ko pieaugušais izjūt nodalīti acīs, to bērns izjūt ar visu ķermeni un bez kādiem starp-apsvērumiem gribas impulsi parādās bērnam tieši kā refleksi. Es iesākumā to iztirzāju tikai ievadošā veidā, lai iezīmētu tēmu. Tā viss bērna ķermenis refleksīvi darbojas kā maņu orgāns attiecībā pret to, kas norisinās viņa apkārtnē.

Tādēļ gars, dvēsele, ķermenis bērnam vēl nav nodalīti, vēl nav diferencēti, vēl ir viena vienība, vienots saaudums. Garīgais, dvēseliskais darbojas ķermenī, tieši ietekmējot tā cirkulācijas un barošanās norises. O, kā bērnam dvēsele savās sajūtās ir tuva visai vielmaiņas sistēmai, kā tās darbojas kopā! Tikai vēlāk, līdz ar zobu maiņu dvēseliskais vairāk nošķiras no vielmaiņas. Katrs dvēseliskais uzbudinājums bērnam pāriet cirkulācijā, elpošanā, gremošanā. Miesa, dvēsele, gars vēl ir viena vienotība. Tāpēc arī katrs kairinājums, kas iedarbojas no apkārtnes, bērnam turpinās līdz pat ķermeniskajam. Un ja nu tagad kāds holēriskis skolotājs, kurš ļauj izplest spārnus savam holēriskajam temperamentam, atrodas bērna klātbūtnē, iesākumā vienkārši tur ir līdzās bērnam un ļauj tam vaļū, tad holēriskā temperamenta uzliesmojumi – tas, kas tiek darīts skolotāja temperamenta ietekmē, ja viņš nevingrinās ar pašaudzināšanu, kā mēs to vēl pārrunāsim par bērna dvēseli, tas turpinās iekšā bērna ķermeniskumā. Un tur ir tas īpatnējais, ka tas aiziet esamības pagrīdē un tas, kas tiek ielikts augošā cilvēka ķermenī, parādās vēlāk. Līdzīgi kā sēkla, kas rudenī tiek ieguldīta zemē, pavasarī parādās kā augs, tā tas, kas bērnam tiek ielikts astoņu, deviņu gadu vecumā, parādās četrdesmit piektajā, piecdesmitajā dzīves gadā, un tad mēs redzam skolotāja holēriskā temperamenta, ja ļauj tam izpausties, sekas, kas parādās kā vielmaiņas slimības ne tikai pieaugušajam, bet arī novecojušajam cilvēkam. Ja pa īstam pārbauda, kādēļ viens vai otrs cilvēks četrdesmit, piecdesmit gadu vecumā nāk mums pretī kā reimatīķis, kā cilvēks, kurš cieš no visām iespējamām vielmaiņas slimībām, no sliktas gremošanas, ja pārbauda, kādēļ tas cilvēks ir tāds, kāds viņš ir, kādēļ viņš priekšlaicīgi saslimst ar podagru, tad saņem atbildi: daudz ko no tā mums vienkārši ir jāpieraksta šī cilvēka skolotāja holēriskajam temperamentam, kam bija ļauta vaļū, kad cilvēks vēl bija bērna vecumā.

Ja tādā veidā uzmanīgi apskata visu cilvēka dzīvi, ne tikai, kā tas ir ērtāk, bērna vecumu, lai gūtu pedagoģiskus principus, pedagoģiskus impulsus, tikai tad kļūst skaidrs tas, cik centrāla nozīme visā

cilvēka dzīvē īstenībā ir visai izglītības un audzināšanas sistēmai, cik bieži laime un nelaime garīgajā, dvēseliskajā un miesiskajā ir saistīta ar izglītību un audzināšanu. Kad redz, kā ārstam, pašam to nezinot, ir novecojušam cilvēkam jākoriģē audzināšanas kļūdas un bieži tas vairs nav iespējams, jo tās pārāk pamatīgi ir iegājušas cilvēka būtībā, kad redz, kā tas, ko dvēseliski piedzīvo bērns, pārveidojas fiziskās sekās, ja izprot šo fiziskā un psihiskā mijiedarbību, tikai tad rodas pareizais uzskats, pareizas novērtējums tam, kādai īstenībā ir jābūt mācīšanas metodikai, kādiem jābūt audzināšanas nosacījumiem, kā tam vienkārši ir jānotiek atbilstoši pašai cilvēka dabai.

Apskatīsim kādu flegmatisku skolotāju, kurš ļaujas savam temperamentam un nemēģina ar pašizziņu, ar pašaudzināšanu iemācīties pārvaldīt savu flegmatisko temperamentu. Ar flegmatiku, kas nostājas pretī bērnam, būs tā, ka bērna iekšējam rosīgumam pietrūks stimula. Iekšējie impulsi grib nākt ārā, tie plūst uz āru, bērns grib darboties. Skolotājs ir flegmatisks, viņš ļaujas flegmatismam. Viņš neuzķer to, kas plūst ārā no bērna. Tas, kas grib nākt ārā no bērna, nesastop ārējus iespaidus un ietekmes. Tas ir, kā elpot retinātā gaisā, ja drīkst lietot fizisku salīdzinājumu. Bērna dvēsele dvēseliski jūt elpas nepietiekamību, ja skolotājs ir flegmatisks. Un, ja mēs paskatāmies vēlāk dzīvē, kādēļ zināmi cilvēki cieš no nervozitātes, neirastēnijas un tamlīdzīgi, tad atkal atklājam, ja atgriežamies viņa dzīves gaitā līdz bērnībai, kā kāda skolotāja pašaudzināšanai nepakļautā flegma, kam vajadzēja ar bērnu izdarīt svarīgas lietas, ir pamatā noslieci uz šādām slimībām. Veselas slimīga veida kultūras parādības ir izskaidrojamas šādi. Kādēļ tad nervozitāte, neirastēnija ir tik ārkārtīgi izplatītas jaunākajos laikos? Jūs teiksiet: tad jau būtu jādomā, ka viss skolotāju pulks tajā laikā, kad tika audzināti tie cilvēki, kuri šodien ir nervozi, neirastēniski, ir sastāvējis no flegmatikiem! – Bet es jums saku, ka tas ir sastāvējis no flegmatikiem, ne jau šī vārda parastajā nozīmē, bet daudz patiesākā šī vārda nozīmē. Jo noteiktā deviņpadsmitā gadsimta laikmetā parādās materiālistiskais pasaules uzskats. Materiālistiskajam pasaules uzskatam ir intereses, kas novērš no cilvēkiem, kas audzinātajos attīsta milzīgu vienaldzību pret īstenajiem intīmākajiem dvēseles procesiem audzināmajā cilvēkā. Tas, kurš spētu objektīvi apskatīt šīs jaunāko laiku kultūras parādības, varētu atklāt, ja arī kāds bija šāds flegmatisks, ka teica, piemēram, jo vadījās no abstrakta principa, ka viņa skolēni nedrīkst no dūsmām apgāzt tintes trauciņu: tā nedrīkst darīt, dūsmās nedrīkst apgāzt tintes trauciņu. Puis, es tev tūlīt ar to tintes trauciņu iemetīšu pa galvu! – Un nedrīkst tūdaļ domāt, ka visi šādi holēriki tajā laikmetā, kuru es domāju, būtu tikuši nopelti, vai arī, ka tur nebūtu bijuši arī sangvīniķi un melanholiķi: attiecībā uz īsteno audzināšanas uzdevumu viņi tomēr bija flegmatiski. Ar materiālistisko pasaules uzskatu netika klāt cilvēkam, vismaz ne augošajam cilvēkam, un tā varēja būt flegmatisks, kaut gan dzīvē bija holēriķis vai melanholiķis. Visā audzināšanā noteiktā materiālistiskās attīstības laikmetā iestājās flegma. Un no šīs flegmas ir attīstīties daudz kas no tā, kas mūsu kultūras dzīvē ir parādījies kā nervozitāte, kā neirastēnija, kā vispārēja nervu sistēmas dezorganizācija daudziem cilvēkiem. Par detaļām mums vēl būs jārunā. Bet tā mēs redzam, kā skolotāja flegmatiskais temperaments vienkārši tādēļ, ka šāds flegmatisks skolotājs ir līdzās bērnam, nāk gaismā nervu dezorientācijā.

Ja skolotājs ļaujas melanholiskajam temperamentam, ja viņš savas melanholijas dēļ ir pārāk daudz nodarbināts pats ar sevi tā, ka, gribētos teikt, bērna garīgi-dvēseliskais pavediens nemitīgi draud pārtrūkt, emocionālās dzīves pavediens atsalst, tad melanholiskais skolotājs līdzās bērnam iedarbojas tā, ka bērns savu dvēselisko sarosīšanos paslēpj sevī un tā vietā, lai izdzīvotu to uz āru, nogremdē to sevī. Līdz ar to skolotāja ļaunā vaļū savam melanholiskajam temperamentam ietekmē vēlāko dzīvi bērnam, kuram ir šāds melanholisks skolotājs, tā, ka elpošana un asinsrite kļūst neregulāras. Tam, kurš tagad kā skolotājs pedagoģiskam nolūkam apskata tikai bērna vecumu, arī ārstam, ja cilvēkam ir noteikta slimība, un viņš apskata tikai to vecumu, kas nu tajā brīdī pacientam ir, būtu tomēr jāapskata kopsakarībā visa cilvēka dzīve, tad dažai labai sirds slimībai, kas parādās četrdesmit, piecdesmit gadu vecumā, cēlonis būtu jāmeklē visā tajā noskaņojumā, ko audzināšanā un mācīšanā ir radījis skolotājs ar savu neapvaldīto melanholisko temperamentu. No tā mēs redzam, kā novērojot

neparedzamo garīgi-dvēseliskajā, kas tur izspēlējas starp skolotāja dvēseli un bērna dvēseli, uz lūpām vienkārši ir jāizlaužas jautājumam: kā skolotājam, audzinātājam būtu jāstrādā ar sava temperamenta pašaudzināšanu? – Mēs jau nojaušam, ka tas nevar būt tā, ka mācošais, audzinošais vienkārši saka: temperaments ir iedzimts, es palieku pie tā. – Pirmkārt, tā nav taisnība, un otrkārt, ja tas būtu patiesi, cilvēku dzimums jau sen būtu izmisis audzināšanas kļūdu dēļ.

Apskatīsim vēl sangviniķi, kurš kā skolotājs ļauj izplest spārnus savam sangviniskajam temperamentam. Viņš ir uzņēmīgs pret visa veida iespaidiem. Ja kādam skolēnam gadās tintes traips, tad viņš pievērš – viņš nekļūst satraukts – viņš pievērš tam skatienu. Ja kāds skolēns kaut ko čukst ausī savam kaimiņam, viņš pievērš tam skatienu. Viņš ir sangviniķis, viņš ātri tver iespaidus, un tie neatstāj uz viņu nekādu dziļu iespaidu. Viņš liek kādai skolniecei iznākt priekšā, tikai īsi kaut ko pajautā, tas viņu ilgi neinteresē, viņš to tūlīt atkal aizsūta uz vietu. Jo skolotājs ir sangviniķis. Ja atkal pielieto tās pašas metodes, kas apskata visu cilvēka dzīvi, tad dažam labam, kurš cieš no vitalitātes nepietiekamības, dzīvesprieka trūkuma – tā ir slimīga dažu cilvēku iezīme – tad šī trūkuma cēlonis būtu jāsaista ar sangviniska temperamenta skolotāja, kurš ļāvis vaļu savam temperamentam, iedarbību. Skolotāja sangvinisks temperaments bez pašaudzināšanas izraisa vitalitātes apspiešanu, dzīvesprieka, spēkpilnas gribas nomākšanu, kas varētu nākt no individualitātes.

Ja uzmanīgi apskatīs šīs kopsakarības, kuras sniedz īsta garazinātne, kas nāk no patiesas cilvēka izziņas, tad ieraudzīs, cik aptverošai uzskatos par cilvēka dabu un cilvēka būtību ir jābūt īstai audzināšanas mākslai, īstai izglītības sistēmai, cik sīkumaini niecīgs ir tas, kas bieži skatās tikai uz pašu tuvāko, uz to, ko tieši var ērti novērot. Tā nekas neizdosies, un pamatprasība mūsu tagadējai kultūrai, kas jau ir iznesusi virspusē pietiekami daudz kaitējumu cilvēka esamībai, ir šī: kā no atsevišķajiem novērojumiem, kas ir veikti eksperimentos vai nāk no statistikas, vai visādām citām skaistām lietām, kā no šiem atsevišķajiem ērtajiem novērojumiem, kas mūsdienās gandrīz vienīgie tiek likti pedagoģijas un didaktikas pamatā, kā nonākt līdz pedagoģijai un didaktikai, kas vienmērīgi ievērotu visu cilvēka pārdzīvoto un mūžīgo cilvēkā, kas atklājas tikai caurmirdzot caur cilvēka pārdzīvojumiem? Un saistībā ar šādiem jautājumiem paveras kaut kas daudz dziļāks.

Es esmu mēģinājis ievadoši norādīt uz to, kas izspēlējas starp skolotāju un skolēnu, audzinātāju un bērnu vienkārši tādēļ, ka abi tur ir, kad vēl vispār netiek ņemts vērā kaut kas, ko mēs darām apzināti, tikai ar to, ka mēs tur esam. Tas parādās tieši dažādajos temperamentos.

Tagad kāds teiks: būtu jāsāk arī audzināt. – Un te nu valda uzskats, ka tikai tas, kurš ir iemācījies to, kas ir jāmāca, var kādam kaut ko iemācīt. Ja es pats esmu kaut ko iemācījies, tad man ir tiesības to mācīt kādam citam. Un bieži vien pat neredz, kā skolotāja pašaudzināšanā vai arī no seminārā apgūtā, kā mēs to vēl redzēsim, radusies iekšējā nostāja attiecībā uz temperamentu, raksturu un tā tālāk, stāv fonā tam, ko skolotājs var apgūt attiecībā uz mācīšanu un audzināšanu, mācoties pašam, tam, ko viņš var apgūt pats. Bet arī tajā cilvēka izziņa ievēro dziļāku cilvēka būtību. Tādēļ ļausim parādīties jautājumam: kā ir ar kaut kā, ko es pats esmu iemācījies, mācīšanu kādam citam, bērnam, kurš to vēl nav iemācījies? Vai pietiek ar to, ka bērnam to pasniedz tajā veidā, kādā mācāmo esi apguvis pats? – Ar to nepietiek. Es saku empīrisku faktu, kas izriet tikai, ja cilvēku patiešām novēro pēc viņa ķermeņa, dvēseles un gara visā dzīves garumā. No šāda novērojuma pirmajam dzīves posmam pirms zobu maiņas, no piedzimšanas līdz zobu maiņai, izriet sekojošais. Ja prot uzmanīgi apskatīt mācošā savstarpējās attiecības ar bērnu, kā es to darīju ar temperamentiem, tad atklāj: šim dzīves posmam tas, ko es esmu iemācījies, attiecībā uz bērna mācīšanu un audzināšanu ir vismazākā nozīme. Tur vislielākā nozīme ir tam, kāds cilvēks es esmu, kādus iespaidus bērns no manis saņem, vai var mani atdarināt.

Patiesi, tieši šim dzīves vecumam kultūra, kura faktiski vēl nemaz nerunāja par pedagoģiju, bet nodarbojās ar pedagoģiju elementāri primitīvā veidā, domāja veselīgāk, nekā mēs mūsdienās bieži

domājam; kultūra, kāda pastāvēja austrumos senākos laikos, kad darbojās nevis pēc mūsu uztveres par pedagogu saucamais, bet kur bērna vecumā cilvēkam burtiski bija jāiedarbojas ar to, kas viņš bija pēc sava rakstura fiziski, dvēseliski un garīgi; kuram vienkārši bija jābūt līdzās bērnam tā, lai bērns varētu pēc viņa vadīties tā, ka bērnam noraustās muskulis, kad viņš sakustina muskuli, lai bērnam iemirdzas acis, kad viņam iemirdzas acis. Bet viņš bija trenējies, lai darītu tādas lietas, ko bērns varētu atdarināt. Tas bija nevis orientālais pedagogs, bet gan orientālais *dātā*. Tam pamatā vēl bija kaut kas instinktīvs. Bet mēs to varam redzēt arī vēl mūsdienās: ko es esmu pats iemācījies, tam nav nekādas nozīmes tam, kas es esmu kā audzinātājs bērnam līdz zobu maiņai. Pēc zobu maiņas tas jau sāk iegūt zināmu nozīmi. Bet tas zaudē jebkuru nozīmi, ja es to mācu tā, kā es to nesu sevī. Tas ir mākslinieciski jāpārveido, visu jāietērpj tēlos, kā mēs to vēl redzēsim. Man atkal ir jāpamodina neparedzamos spēkus starp sevi un bērnu. Un otrajam dzīves posmam, posmam no zobu maiņas līdz dzimumbriedumam daudz lielāka nozīme nekā tai vielas pārpilnībai, ko es esmu iemācījies, daudz vairāk nekā tam, ko es nesu sevī savā galvā, ir tam, vai es spēju pārveidot uzskatāmā tēlainībā, dzīvīgā veidojumā to, ko man ir jāattīsta bērnam un kam man ir jāļauj ievīļnot bērnam. Un tikai tiem, kuri jau ir izgājuši cauri dzimumbriedumam, viņiem līdz divdesmito gadu sākumam sāk iegūt nozīmi tas, ko skolotājs pats ir iemācījies. Bērnam līdz zobu maiņai audzināšanā svarīgākais ir cilvēks. Bērnam no zobu maiņas līdz dzimumbriedumam svarīgākais audzināšanā ir dzīvīgā dzīves mākslinieciskumā pārejošs cilvēks. Un tikai no četrpadsmit, piecpadsmit gadu vecuma bērns audzinošām mācībām un pamācošai audzināšanai pieprasa to, ko skolotājs pats ir iemācījies, un tas ilgst līdz ir pāri divdesmit, divdesmit vienam gadam, kad bērns kļūst pilnībā pieaudzis – viņš jau pirms tam ir jauna dāma vai jauns vīrietis – un kad divdesmitgadnieks tad var kā līdzvērtīgs stāvēt pretī citam cilvēkam, kaut arī tas būtu vecāks.

Un atkal – mēs redzēsim, kā šādas atziņas padziļinās attiecībā pret īstu cilvēka gudrību – tas ļauj mums dziļi ieskatīties cilvēka būtībā. Mēs mācāmies atzīt, kam bieži tic – skolotāju, kad viņš ir izgājis apmācības seminārā, neatpazīst no tā, ka viņu eksaminē, vai viņš kaut ko zina; tā var uzzināt tikai to, vai viņš prot pasniegt tādā veidā, kā pasniedz, ja pats zina pasniedzamo lietu, vai viņš var pasniegt vecumam no četrpadsmit, piecpadsmit gadiem līdz divdesmitajam dzīves gadam. Agrākajiem vecumiem tam vispār nav nozīmes, ko skolotājs tā var parādīt. Tad par kvalitāti ir jāspriež pēc pavisam citiem principiem. Un tā runa ir par to, ka kā pedagoģijas un didaktikas pamatjautājums parādās skolotāju jautājums. Un kam īstenībā ir jādzīvo bērnu pulciņā, kam tur jāvibrē, jāvīļņo līdz sirds dziļumiem, līdz gribas uzplūdumam un beigās arī prātā, tas ir tas, kas vispirms dzīvo skolotājā, vispirms dzīvo viņa vienkārši dēļ tā, ka viņš stāv bērnu priekšā ar noteiktu cilvēka dabu, ar kādu noteiktu temperamentu, ar noteiktu raksturu, ar noteiktu dvēseles konstitūciju; tikai tad, kad viņš pats sevi ir izglītojis noteiktā veidā, un tad viņš izveidoto savukārt var nest bērniem.

Tā mēs redzam, kā tikai un vienīgi cilvēka izzīņa, nodarbojoties ar to aptveroši, var būt reālas mācīšanas didaktikas un audzināšanas nosacījumu pamats. Un par tām abām, par mācīšanas didaktiku un audzināšanas nosacījumiem, es labprāt gribētu turpināt runāt šajās lekcijās.

OTRĀ LEKCIJA

1924. gada 9. aprīlis

Par zinātnes nemītīgi pieprasītās argumentācijas problēmu un garazinātnes fundamentālo attieksmi šajā sakarā. Bērns kā sava veida maņu orgāns. Iedzimtības spēki attiecībā pret bērna kopējo būtību. Par to spēku ietekmi, ko cilvēks nes sev līdzī no pirmszemes dzīves. Bērna reliģiskā pieredze un audzinātāja reliģiskā attieksme. Dažas epizodiskas lietas saistībā ar *Māterlinka* «Lielā mīkla». Bērna attiecības ar apkārtējo vidi pirms un pēc zobu maiņas. Bērns kā mākslinieks. Par tēlaini veidotu mācību nozīmi, ko ilustrē burtu apguves piemērs. Mācību plāns kā kopija tam, ko var nolasīt cilvēka attīstībā.

Vakar es atļāvos runāt par skolotāju, kurš stāv bērnu priekšā. Šodien vispirms mēģināšu attēlot augošo, topošo bērnu, kā viņš stāv skolotāja priekšā. Bērna vecumā, precīzi novērojot visus galvenos cilvēka attīstībai svarīgos spēkus, šīs dzīves sākumā ir jāatšķir trīs skaidri nodalīti dzīves posmi. Un tikai tad, ja nodarbojas ar cilvēka izzināšanu tādā veidā, ka apskata katram no šiem posmiem raksturīgās īpatnības, mācīšana un audzināšana ir patiešām iespējamās pienācīgā, vairāk gribētos teikt, cilvēkam atbilstošā veidā.

Bērna dzīves pirmais posms noslēdzas ar zobu maiņu. Es pilnībā saprotu, ka uzskatos, kas mūsu dienās ir vispārpieņemti, tiek pievērsta uzmanība tam, kā pārveidojas bērna ķermenis, arī bērna dvēsele šajā vecumā, bet ne tik aptverošā veidā, ka caur to ieskatītos visā tajā, kas norisinās cilvēkā šajā maigajā vecumā un kam ir jātiek pilnībā aptvertam un apjēgtam, ja grib audzināt cilvēku. To zobu izlaušanās, kas vairs nav pirmo gadu pārmantotie zobi, ir tikai visārējākais simptoms tam, kā kopumā pārveidojas visa cilvēciskā būtība. Organismā norisinās daudzas, daudzas lietas, ja arī ārēji ne tik redzami kā šī otro zobu izlaušanās, kas ir tikai visradikālākā pārmaiņu izpausme.

Ja apskata šīs lietas, tad ir jābūt skaidram, ka tagadnes fizioloģija un arī psiholoģija vispār nav spējīgas ieskatīties cilvēkā pietiekami dziļi tā iemesla dēļ, ka tās savā veidā ir izveidojušas priekšzīmīgas metodes tā novērošanai, kas izpaužas tikai ārēji ķermeniskajā un kas no dvēseliskā atklājas šajā ķermeniskajā. Antropozofiskajai garazinātnei galvenais uzdevums ir, kā es teicu jau vakar, ieskatīties visā cilvēka miesas, dvēseles un gara attīstībā. Bet tūlīt jau iesākumā ir jātiek aizvāktam kādam aizspriedumam, pār kuru ir jāpaklūp visiem – arī to es labi saprotu – kuri bez pamatīgas nodarbošanās ar antropozofiju ķeras pie valdorfskolu pedagoģijas un didaktikas. Nedomājiet, ka man kaut uz mirkli ienāktu prātā apgalvot, ka to, kas var tikt iebilsts pret šo valdorfskolas pedagoģiju, mēs vienkārši laistu gar ausīm vējā. Tā tas noteikti nav. Tieši pretēji, kurš balstās uz garīga pamata, kā tas ir ar antropozofiju, tas nekādā ziņā nedrīkst kļūt par vienpusīgu fanātiķi; tam ir vispamatīgākajā veidā jāapsver viss, kas var pacelties kā iebildumi pret viņa uzskatiem. Un tādēļ mums arī ir pilnībā apjēdzams, ka pret to, kas tiek teikts ar antropozofisku pamatojumu arī pedagoģijā, vienmēr atkal un atkal tiek iebilsts: jā, tas jums vispirms ir jāpierāda.

Redzat, par šo pierādīšanu, tas ļoti bieži tiek pateikts, nesaistot ar to nekādu skaidru, noteiktu jēdzienu, kas īstenībā ar to varētu būt domāts. Es nevaru šeit tagad nolasīt izsmēlošu lekciju par pierādīšanas metodiku dažādās dzīves un izzināšanas jomās, bet es gribētu to paskaidrot ar sekojošu salīdzinājumu. Ko tad mūsdienās domā, kad runā par to, ka visam vajadzētu tikt pierādītam? Nu, visa cilvēces izglītība kopš četrpadsmitā gadsimta ir balstījusies tajā, ka jebkura atziņa ir jāattaisno ar acīm redzamo, tas ir, ar jutekliski uztveramo. Pirms šī laika nogriežņa, pirms četrpadsmitā gadsimta bija pavisam citādāk. Tikai mūsu dienās cilvēks vairs neskatās uz to, ka viņa priekštečiem attiecībā uz visu pasaules iekārtojumu bija uzskati bija citādāki. Cilvēks mūsdienās noteiktā veidā savā apziņā dēļ pēdējos gadsimtos iegūtās izglītības izturas augstprātīgi un viegli noskatās kā no augšas uz to, ar ko, piemēram, tumšajos viduslaikos, ko viņš faktiski nemaz nepazīst, bet sauc par tumšajiem, cilvēki ir nodarbojušies tik bērnišķīgā veidā, tā viņš uzskata. Vajadzētu tikai padomāt, ko mūsu pēcteči, ja arī

domās tikpat augstprātīgi, teiks par mums! Viņi no šāda viedokļa tāpat mūs uzskatīs par bērnišķīgiem, kā mēs šajā laikā gribam domāt par viduslaiku cilvēkiem.

Tajā laikā, kas bija pirms četrpadsmitā gadsimta, cilvēki redzēja maņu pasauli, arī uztvēra to ar prātu. Un tas prāts, kas mūsdienās tik daudzējādi tiek novērtēts par zemu, kas valdīja viduslaiku klosteru skolās, tas iekšēji kā prāts, kā jēdzieniskās spējas bija izveidots daudz augstāk nekā tās haotiskās jēdzieniskās spējas, kas mūsdienās tiek vestas dabas parādību pavadā, kā tas daudzējādi šķiet tam, kurš šīs lietas apdomā subjektīvi un bez aizspriedumiem. Tolaik bija tā, ka visu, ko prāts un maņas redzēja pasaulē, bija jāpamato no dievišķi-garīgās pasaules kārtības. Maņu atklāsme ir pamatojama ar dievišķi-garīgo atklāsni: tas tolaik bija ne jau tikai abstrakts princips, bet gan vispārēji-cilvēciska sajūta un izjūta. Maņu pasaulē kaut kas var būt spēkā tikai tad, ja tas ir izzināts tā, ka to var pierādīt, parādīt izejot no dievišķi-garīgās pasaules kārtības.

Tas mainījās, iesākumā lēni, vienai uztverei pārejot citā. Bet līdz mūsu laikam tas ir nonācis tiktāl, ka faktiski viss, arī dievišķi-garīgajā pasaules kārtībā, var būt spēkā tikai tad, ja to var pierādīt no maņu pasaules, ja var veikt eksperimentu un juteklisku novērojumu tā, lai lietas, kas tiek teiktas par garīgo, varētu pamatot. Pēc kā tad faktiski jautā kāds, kurš saka: pierādi man šo lietu, kas attiecas uz garīgo? – Tāds jautā par sekojošo: vai tu esi vecis eksperimentu, vai tu esi veicis jutekliskus novērojumus, kas to pierādītu? – Kāpēc viņš tā jautā? Viņš tā jautā tā iemesla dēļ, ka ir zaudējis uzticēšanos cilvēkam raksturīgajai iekšējai aktivitātei, ka varētu izlauzties atziņas, kas nāk no cilvēka paša, pretstatā tam, ko saņem, kad skatās uz ārējo dzīvi, uz maņu uztverto un prāta atziņām. Gribētos teikt: cilvēce ir kļuvusi iekšēji vāja; tā vairs nejūt iekšēji produktīvās dzīves stipro balstu. Un tas, ko es tikko esmu pateicis, ir dziļi ietekmējis visu praktisko darbošanos, galvenokārt arī audzināšanu un izglītības sistēmu. Pierādīšana tādā nozīmē, ar ārējām maņu uztverēm, ar novērojumu un eksperimentu, ir salīdzināma ar to, ka kādam tiek norādīts uz kādu priekšmetu, kas krīt lejā, ja netiek atbalstīts; Zemes smagums to pievelk, tam ir jātiek atbalstītam, līdz tas stāv uz stingra pamata. Ja tagad kāds nāk uz saka: jā, tu mums stāsti par to, ka Zeme un citi debesu ķermeņi brīvo lido pasaules telpā; es to nesaprotu; katram priekšmetam taču ir jātiek atbalstītam, lai tas nekristu lejā – tad ir jāatbild: bet Zeme taču nekrīt lejā, arī Saule, tikpat maz arī pārējie debesu ķermeņi. Ir jādomā pavisam citādāk, ja pamet Zemes apstākļus un iziet ārā kosmiskajā telpā. Tad ir jāsaka: tur debesu ķermeņi nes viens otru, tur likumi, kas darbojas tiešā Zemes virsmas tuvumā, vairs nav spēkā.

Tāpat tas ir ar garīgajām patiesībām. Ja kaut ko apgalvo par juteklisko, maņām uztveramo augos, dzīvniekos, minerālos vai fiziskajā cilvēkā, tad tas ir jāpierāda ar eksperimentu un maņu novērojumiem. Šādā gadījumā tas nozīmē, kas priekšmets ir jāatbalsta. Ja dodas brīvajā gara valstībā, tur patiesībām ir savstarpēji jānes vienai otru. Tur pierādījumu kaut kam var atrast tikai tā, ka patiesības savstarpēji nes viena otru. Tādēļ garīgu faktu attēlojumā runa ir par skaidru kāda uzskata iekļaušanu visā kopsakarībā tāpat, kā Zeme vai kāds cits debesu ķermenis ir brīvi iekļauts pasaules telpā. Patiesībām ir savstarpēji jānes vienai otru. Tā ka tam, kurš tiecas pēc ieskata garīgajā pasaulē, vispirms ir jāmeklē, kā no citām pusēm nāk patiesības, kuras zināmā mērā ar brīviem gravitācijas pierādījumu spēkiem bez kāda atbalsta, brīvi pasaules telpā tur citu patiesību, tāpat kā kāds debesu ķermenis ar savstarpēji darbošamies gravitācijas spēkiem tiek brīvi noturēts kosmiskajā telpā. Tam ir jāklūst par fundamentālu iekšējo noskaņojumu – tā spēt domāt par garīgo, citādi cilvēkā gan varēs apjēgt, audzināt un mācīt dvēselisko, bet ne viņa garu, kas dzīvo un mājo viņā tāpat kā dvēseliskais.

Kad cilvēks ienāk fiziski-jutekliskajā pasaulē, tad viņam no vecākiem, priekštečiem tiek nodots fiziskais ķermenis. Par to mūsdienās, kaut arī vēl ne pilnībā – tās tiks pabeigtas tikai vēl pēc daudz ilgāka laika – tomēr jau ir savā ziņā pārskatāmas dabas zināšanas. Garazinātnei tā ir viena daļa no cilvēka būtības. Jo otra cilvēciskās būtības daļa, kura savienojas ar to, kas nāk no tēva un mātes, kā garīgi-dvēseliska būtne nolaižas no garīgi-dvēseliskās pasaules. Šī daļa laikā starp iepriekšējo

šīs dzīves dzīvi un tagadējo ir izgājusi ilgāku laiku starp nāvi un jaunu piedzimšanu. Tai ir bijuši pārdzīvojumi garīgajā pasaulē tās dzīves gaitā starp nāvi un jaunu piedzimšanu, tāpat kā mums ar mūsu maņām, ar mūsu prātu, ar mūsu sajūtām, mūsu gribu, ko sniedz ķermenis starp piedzimšanu un nāvi, ir savi pārdzīvojumi uz Zemes. Šī būtība ar pārdzīvojumiem, kas ir tikuši piedzīvoti garīgi, nolaižas lejup, savienojas vispirms vaļīgā veidā ar cilvēka fizisko daļu embrionālajā laikā un, pamatā ņemot, vēl joprojām vaļīgā veidā, zināmā mērā ārēji kā aura, plīvo ap cilvēku pirmajā bērnības laikposmā starp piedzimšanu un zobu maiņu. Un drīkst teikt: tādēļ, ka tas nolaižas lejā no garīgās pasaules kā garīgi-dvēseliska būtne un ir tikpat reāls, kā tas, ko mēs ar acīm redzam iznākam no mātes ķermeņa, jo tas ir saistīts ar fizisko ķermeniskumu vēl vaļīgāk nekā tas cilvēkam izveidojas vēlāk, tādēļ bērns vēl daudz vairāk nekā vēlāk kā pieaugušais cilvēks dzīvos ārpus sava miesas ķermeņa.

Un ar to tikai citā veidā ir izteikts tas, ko es teicu jau vakar: bērns visaugstākajā pakāpē pēc visas savas būtības šajā pirmajā laikā vēl ir maņu būtne. Viņš ir kā maņu orgāns. Caur visu viņa organismu urdz, izskan, atskan tas, kādi iespaidi nāk no apkārtējās pasaules, jo bērns vēl nav tik intīmi kā cilvēks vēlāk sasaistīts ar savu ķermeni, bet dzīvo apkārtējā pasaulē ar vaļīgi piesaistīto garīgi-dvēselisko. Tādēļ tiek uzņemts viss, kādi iespaidi nāk no šīs apkārtējās vides.

Kādas tad ir attiecības starp to, ko cilvēks caur tīru iedzimtību fiziskajā saņem no tēva un mātes, un visu viņa kopējo būtību? Ja ar skatījumu, kam ir jāattēlo nevis gluži tādā nozīmē, kā es to tikko raksturoju, kaut kas ir jāpierāda, ja ar skatījumu, kas grib uzlūkot garīgo, apskata cilvēka attīstību, tad atklājas, ka organismā viss tieši tāpat balstās iedzimtības spēkos, kā pirmie zobi, tā sauktie piena zobi. Vajag tikai reiz palūkoties, bet ar tiešām eksaktu skatu, cik atšķirīgi veidojas otrie zobi nekā bija pirmie, un kā tajā, gribētos teikt, ar rokām tverami ir redzams, kas īstenībā notiek cilvēkā no piedzimšanas līdz zobu maiņai. Burtiski viss cilvēks no piedzimšanas līdz zobu maiņai, viņa fiziskumā valdot iedzimtības spēkiem, ir kā sava veida modelis, pie kura strādā garīgi-dvēseliskais pēc apkārtējās vides iespaidiem kā tīri atdarinoša būtne. Un, ja pārceļas bērna dabā attiecībā uz viņa attiecībām ar apkārtējo, kā bērns katru dvēselisko sakustēšanos apskata attiecībā uz sevi visu, kā bērns katrā rokas kustībā, katrā sejas izteiksmē, katrā acu skatienā nojauš aiz tā esošo garīgo pieaugušajā un ļauj tam turpināties sevī, ja visu to apskata, tad tieši atklājas, kā pēc tā modeļa, kas cilvēkam tiek nodots ar iedzimtību, pirmo septiņu dzīves gadu gaitā veidojas cits. Mēs patiešām kā cilvēki no Zemes pasaules caur iedzimtības spēkiem saņemam modeli, pēc kura mēs izveidojam otro cilvēku, kurš īstenībā piedzimst tikai līdz ar zobu maiņu. Tieši tāpat kā zobiņš, piena zobiņš, kas sēž ķermenī, tiek izgrūsts ārā ar to, kas grib nākt tā vietā, tā redz, kā tur cilvēka individualitātei piederīgais izbīdās priekšā un atgrūž mantoto no iedzimtības, tā tas ir ar visu cilvēka organismu. Tas pirmajos septiņos dzīves gados bija Zemes spēku modeļa veida rezultāts. Tas tiek atgrūsts, tieši tāpat atgrūsts, kā atgrūžas mūsu ķermeņa ārējās daļas, nogriežot roku nagus, nogriežot matus un tā tālāk. Tā kā nemītīgi tiek atgrūsts ārējais, cilvēks tiek atjaunots līdz ar zobu maiņu. Tikai šis otrais cilvēks, kurš pilnībā aizstāj pirmo, kuru mēs saņemam caur fizisko iedzimtību, tagad tiek veidots to spēku ietekmē, kurus cilvēks ir atnesis sev līdzī no savas pirmsdzīves. Un tā īstenībā dzīves posmā starp piedzimšanu un zobu maiņu iedzimtības spēki, kas pieder cilvēces fiziskās attīstības strāvotumam, cīnās ar tiem spēkiem, kurus katra atsevišķa cilvēka individualitāte nones lejā sev līdzī no pirmsdzīves kā savu agrāko šīs dzīves dzīvju rezultātu.

Bet runa te ir par to, lai neuztvertu šādu faktu vienu pašu ar teorētisko saprātu, kā vairums to dara pēc mūsdienu domāšanas ieradumiem, bet gan runa ir par to, ka šāds fakts ir jāuztver arī ar visu iekšējo cilvēcisko būtību, jāaptver no bērna puses, jāaptver no audzinošā puses. Ja mēs aptveram no bērna puses, kas tajā ir ietverts, tad atklājam, kā bērns ar savu iekšējo dvēseles būtību, ar to, ko viņš ir nonesis lejā no pirmsdzīves, no garīgi-dvēseliskās pasaules, pilnībā ir nodevies citu fizisko cilvēku, kas ir ap viņu, ietekmēm. Un šīs attiecības, pārceltas lejā, ieceltas ārējā, ir attiecības, kuras mēs nevaram apzīmēt citādāk kā reliģiskas. Mums tikai ir jāvienojas sapratnē par to veidu, kas ar

šādu izteikumu ir domāts. Dabiski, kad mūsdienās runā par reliģiskām attiecībām, tad uzreiz skatās uz apzināti attīstītām pieaugušo reliģiskajām sajūtām. Tas ir būtiskais, ka pieauguša cilvēka garīgi-dvēseliskais reliģiskajā dzīvē paceļas pasaules garīgajā, atdodas šim garīgajam pasaulē. Reliģiskās attiecības ir atdošanās, žēlastību lūdzoša atdošanās pasaulei, bet pieaugušam cilvēkam tas pilnībā ir gremdēts garīgajā. Dvēsele, gars ir atdevušies apkārtējai pasaulei. Tādēļ šķiet, it kā kādu lietu apvērstu tās pretstatā, ja par to veidu, kā bērna ķermenis dzīvo atdodoties apkārtējai pasaulei, runā kā par reliģisku pārdzīvojumu. Bet tās ir dabiski-reliģiskas attiecības. Bērns ir nodevies apkārtējai pasaulei, viņš dzīvo ārpusaulē kā acis, kas nodalās no pārējās organizācijas un ir atdevušās apkārtējai pasaulei to godinot, lūdzot žēlastību; tās ir reliģiskas attiecības, pārceltas dabiskajā. Un ja mēs gribam iegūt zināmā mērā simbolisku bildi par to, kas garīgi-dvēseliskā veidā norisinās pieaugušajā, kad viņš izjūt reliģisku pārdzīvojumu, tad mums tikai ir uzmanīgi dvēseliski pareizi jāapskata bērna ķermenis līdz zobu maiņai. Bērns dzīvo reliģiski, bet tieši dabiski reliģiski. Viņā tam nav atdevušies dvēsele, bet gan asins cirkulācija, elpošanas process, veids, kā viņš uztur sevi no uzņemtas barības. Visas šīs lietas ir nodotas apkārtējai pasaulei. Asinsrite, elpošana, barošana pielūdz apkārtējo pasauli.

Dabiski, ka šāds izteikums skan paradoksāli, bet savā paradoksālumā tas tieši ataino patiesību. Ja mēs kaut ko tādu aptveram nevis ar teorētisko saprātu, bet ar visu mūsu cilvēciskumu, skatāmies uz cīņu, kuru bērns attīsta mūsu priekšā šādā reliģiski dabiskā pamatnoskaņojumā, cīņu starp iedzimtības spēkiem un to, ko otrajam cilvēkam veido individuālie spēki ar varu, ko tie ir nonesuši lejā no pirmszemes dzīves, tad arī kā audzinošais nonāk reliģiskā noskaņojumā. Bet man gribētos teikt: kamēr bērns ar savu fizisko ķermeni nonāk reliģiskā noskaņojumā, kāds ir ticīgajam, tikmēr tas, kuram ir jāaudzina, skatoties uz to, kas tik brīnumainā veidā norisinās starp piedzimšanu un zobu maiņu, nonāk reliģiskā noskaņojumā, kāds ir priesterim. Un audzinātāja darbs kļūst par priesteru kalpošanu, kā par sava veida kultu, kas tiek īstenots uz vispārējās cilvēkdzīves altāra nevis ar uz nāvi vedošu upuri, bet gan ar dzīvību modinošu cilvēciskuma upuri. Jo mums ir jānodod šīs zemes dzīvei tas, kas ir atnācis pie mums no dievišķi-garīgās pasaules kā bērns, kurš ar saviem spēkiem veido otru cilvēcisko organismu no būtības, kas ir atnākusi pie mums kā dievišķi-garīgās dzīvības velte.

Ja mēs apdomājam šīs attiecības, tad mūsos mostas kaut kas līdzīgs priesteriskai audzināšanas sajūtai. Un kamēr šī priesteriskā audzināšanas sajūta pirmajiem dzīves gadiem nav uzņemta visā tajā, ko sauc par audzināšanu, tikmēr audzināšana nav atradusi savus īstos nosacījumus dzīvei. Gribēt pārvaldīt ar prātu to, kas ir nepieciešams audzināšanai, veidot pedagoģiju ar saprātu, vadoties no ārējās bērna dabas apskata, tas sniedz augstākais ceturtdaļpedagoģiju. Visa pedagoģija nedrīkst būt rakstīta tikai ar prātu, kopējai pedagoģijai ir jāizplūst pār visu cilvēka dabu; ne tikai ārēji saprātīgi novērojoši, bet arī dziļi iekšēji pārdzīvojot visas cilvēka dabas lielos noslēpumus. Ir maz tāda, kas var tik brīnišķīgi iedarboties uz cilvēka dvēseli, kad mēs redzam, kā no dienas uz dienu, no nedēļas uz nedēļu, no mēneša uz mēnesi, no gada uz gadu bērniņas pirmajos gados izlaužas priekšā iekšējais garīgi-dvēseliskais, kā no locekļu haotiskajām kustībām, no pie ārējā pieķērušās skatiena, no mīmiku spēles, par ko mēs sajūtam, ka tas īstenībā vēl pilnībā nepieder bērna individualitātei, ka tas viss attīstās un cilvēciskā veidola virspusē izpaužas tas, kas nāk no centra, no cilvēka viduspunkta, kur savu darbošanos attīsta tas, kas kā dievišķi-garīga būtība laižas lejā no pirmszemes dzīves. Ja var to uztvert tā, ka ar godbijību un atdevi saka: tur atklājas dievība, kura ir vadījusi cilvēku līdz viņa piedzimšanai, turpinoties cilvēka organisma izpausmē, tur mēs redzam darbojoties dievību, tur mēs sajūtam, kā uz mums nolūkojas Dievs – ja šādu audzināšanu kā dievkalpojumu var padarīt par savu sirdslietu, tad tas ir tas, kas no mūsu pašu skolotāja individualitātes var vadīt nevis uz iemācību, bet uz iekšēji izplūstošu, dzīvīgu visas audzināšanas un mācīšanas metodiku.

Šāds noskaņojums attiecībā pret topošo cilvēku – tas mums ir vajadzīgs kā kaut kas, kas pieder jebkurai audzināšanas metodikai. Bez šāda pamatnoskaņojuma, bez šī – sakot to visplašākajā nozīmē – priesteriskuma audzinātājā audzināšana vispār nav īstenojama. Tādēļ visam, pēc kā ir jātiecas

metodikas pārveidošanā, ir jāpastāv tieši tajā, lai kopš četrpadsmitā gadsimtā pārāk intelektuālu, pārāk saprātīgu kļuvušo atkal atgrieztu atpakaļ dvēseliskajā, pie tā, kas izplūst no visas cilvēka dabas, ne tikai no galvas. Jo to mēs nolasām no tā, ko mums māca lasīt bērna daba, ja spējam to objektīvi novērot.

Galū galā, kādu gaitu īstenībā ir uzņēmusi mūsu civilizētā dzīve kopš četrpadsmitā gadsimta? Lielajā kultūras pārejā, kultūras apvērsumā, kas norisinājās līdz ar četrpadsmito gadsimtu, iesākumā cilvēki spēja skatīties tikai uz to, kas no iekšējā dzina uz ārišķīgo. Pieķeršanās ārišķīgajam mūsdienu cilvēcei ir kļuvusi tik pašsaprotama, ka nemaz vairs neaptver, kā šajā ziņā varētu būt citādāk. Stāvokli, kādā esam nonākuši vēsturiskās attīstības gaitā, uzskata par absolūti pareizu, nevis tikai par tādu, kas pieder pie mūsu laika kultūras apstākļiem. Tā, kā cilvēki sajuta pirms četrpadsmitā vai piecpadsmitā gadsimta, tā vairs nebija iespējams sajust. Tajā laikā garīgo apskatīja tikpat vienpusīgā veidā, kā mūsdienās vienpusīgā veidā apskata dabisko. Bet tīri dabiskā izpētīšanai cilvēku dzimumā reiz bija jāpievienojas tam, kas bija agrākajai cilvēcei tās atdevībā garīgi dvēseliskajam bez dabas. Materializācija, tāds apvērsums bija nepieciešams. Bet ir jāsaprot, ka tagadējā laika punktā, kad civilizētās pasaules cilvēcei nevajadzētu nogrimt nekultūrā, ir nepieciešams jauns apvērsums, pievēršanās garīgi-dvēseliskajam. Apziņā par šādu faktu faktiski ir ietverts visu to centienu būtiskais, kāda ir valdorfskolu pedagogija. Šādiem centieniem ir jāsakņojas tajā, kas atklājas dziļākiem cilvēces attīstības novērojumiem kā nepieciešamiem mūsu laikam. Mums ir atkal jāatgriežas pie garīgi-dvēseliskā. Tam mums vispirms ir nepieciešama skaidra apziņa par to, kā mēs no tā izgājām ārā. Tādas apziņas mūsdienās daudziem nav. Tādēļ viņi uzskata to, kas grib atkal vest atpakaļ pie garīgā, par kaut ko, maigi sakot, ne pilnīgi saprātīgu.

Šajā ziņā var dzirdēt par īpatnējiem mēģinājumiem. Tikai kā parentēzi, kā iekavās es gribētu pieminēt vienu šādu interesantu mēģinājumu. Redzat, stāsts par antropozofisko metodi, kā apskatīt pasauli, ir ieguvis vietu arī visādi citādi interesantā nodaļā *Maurice Maeterlinck* jaunajā grāmatā «Lielā mīkla». Viņš tur pārrunā antropozofiju un – piedodiet, ka kļūstu personisks – pārrunā arī mani. Viņš ir lasījis dažas manas grāmatas un saka sekojošo – ļoti interesanti – viņš saka: kad iesāk lasīt manas grāmatas, tad liekas, ka es parādos kā apsverošs, loģisks, piesardzīgs gars; ja turpina lasīt tālāk manas grāmatas, tad šķiet, ka es būtu kļuvis vājprātīgs. – Redziet, tā var šķist *Morisam Mēterlinkam*, viņam, protams, ir tiesības to darīt, subjektīvi viņam ir tiesības to darīt, jo kāpēc gan lai es viņam pirmajās nodaļās nešķistu apdomīgs, loģisks, zinātnisks un nākamajās nodaļās traks? Tās, pats par sevi saprotams, ir viņa dabiskas tiesības, to neviens nevar viņam liegt. Bet runa ir par to, vai kaut kas tāds vienlaikus nav absurds. Un tas atklājas kā absurds, ja apdomā sekojošo. Diemžēl, kā redzams pēc īpašā grāmatu galda izkārtojuma, es savā dzīvē esmu rakstījis tiešām diezgan daudz, un varētu teikt, ka tiklīdz esmu pabeidzis rakstīt vienu grāmatu, sāku rakstīt jaunu. Un kad *Moriss Mēterlinks* tās lasīs, tad atkal ieraudzīs, ka pirmajās nodaļās es esmu piesardzīgs, apsverošs, zinātnisks, bet tālākajās nodaļās atkal palieku vājprātīgs; tad es ķeros pie trešās grāmatas rakstīšanas, kur man pirmajā nodaļās atkal ir jābūt saprātīgam un tā tālāk. Redzat, man tātad ir jāpārvada māksla grāmatas pirmajās nodaļās patvaļīgi kļūt par pilnīgi saprātīgu cilvēku un tāpat patvaļīgi palikt vājprātīgam, lai tūlīt atkal atgrieztos pie saprātīguma, kad ķeros pie nākamās grāmatas rakstīšanas! Man tātad pārmaiņus vajadzētu kļūt par saprātīgu cilvēku un tad atkal palikt trakam. Viņam, protams, ir dabiskas tiesības tā uzskatīt, bet pievērst uzmanību šāda uzskata absurdumam, to viņš aizmirst. Un tā nozīmīgs tagadnes cilvēks kļūst absurds. Tas ir, kā jau teikts, tikai mazs iespraudums.

Daudzi cilvēki vispār pat neapzinās, ka viņi spriež nevis no sākotnējā cilvēka dabas avota, bet gan pēc tā, kas ārējā kultūrā ir ticis iekalts dēļ ārēji materialistiskās dzīves nostājas un izglītības. Ieskatīties dziļāk cilvēkā, tas pirmām kārtām ir pedagogu, audzinātāju uzdevums un līdz ar to faktiski uzdevums visiem cilvēkiem, kuriem ir kaut kādas darīšanas ar bērniem. Tādēļ runa ir par to, ka ir jāapzinās, ka viss, kas sarosās apkārtējā vidē, turpina vibrēt iekšā bērnā. Ir tomēr jābūt skaidram, ka šajā ziņā tiešām

valda neparedzamais, kā es teicu jau vakar. Bērns no tā, ko mēs darām viņa redzeslokā, nojauš, kādas domas ir pamatā kādai rokas kustībai, žestam. Viņš to nomana, pats par sevi saprotams, ka ne jau tā, ka skaidrotu žestu nozīmi, bet gan ar daudz rosīgāku bērna iekšēju saistību ar pieaugušo nekā tas ir vēlāk pieaugušajam attiecībā pret pieaugušo. Un tādēļ ir tā, ka mēs nedrīkstam atļauties bērna tuvumā just un domāt neko citu kā tikai to, kas var turpināt vibrēt bērnā. Audzinošajā uzvedībā attiecībā pret bērna pirmajiem gadiem pilnībā ir jāvalda principam: tev savās sajūtās, jūtās, domās bērna tuvumā ir jāpārdzīvo tā, lai tas varētu turpināt vibrēt iekšā bērnā. Un tad bērnības vecumam psihologs, dvēseles pētnieks, pieredzējušais cilvēks un ārsts kļūst viens vienots. Jo viss, kas atstāj iespaidu uz bērnu tā, ka bērns uz to dvēseliski reaģē, turpinās viņa asinsritē, veidā, kā viņš sagremo, veidojas kā iedīglis tam, kas veido vēlākās dzīves veselības konstitūciju. Mums audzinot garīgi-dvēseliski, rēķinoties ar bērna atdarināšanas spējām, mēs vienlaikus audzinām ķermeniski-fiziski. Jo tā ir tā brīnumainā metamorfoze, ka tas, ko bērns saņem garīgi un dvēseliski, kļūst par fizisko konstitūciju, organisko stāvokli, noslieci uz veselību vai slimību vēlākajā dzīvē.

Un tā var sacīt: valdorfskolu pedagogijā mēs neaudzinām garīgi-dvēseliski tādēļ, ka gribētu vienpusīgi iedarboties uz garīgi-dvēselisko, bet gan mēs audzinām garīgi-dvēseliski tā iemesla dēļ, ka zinām, ka mēs ar to viseminētākajā veidā fiziski audzinām cilvēka iekšējo uzbūvi, to, kas ir viņam zem ādas. Tas jums parādīsies tajos piemēros, kurus es minēju vakar. Pēc modeļa, ko cilvēkam ir piegādājuši iedzimtības spēki, viņš būvē savu otro cilvēku, kurš tad ir piedzīvojams otrajā dzīves posmā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu. Tāpat kā pirmajā dzīves posmā cilvēks zināmā mērā izcīna otro ķermeni, kas viņam neiedzimti ir dots no iepriekšējās šīs dzīves tīri garīgajā dzīvē starp nāvi un jaunu piedzimšanu kā individualitāte, tāpat otrajā posmā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu ār pasaules ietekmes cīnās pret to, ko cilvēks grib iekļaut savā individualitātē. Tagad ār pasaules ietekmes kļūst varenas. Un cilvēks iekšēji nostiprinās, jo viņš vairs kā maņu orgāns neļauj sevī turpināt tā vibrēt iekšā visam, kas ir ār pasaulē. Jutekliskā aptveršana vairāk koncentrējas cilvēka virspusē, perifērijā. Tikai tagad maņas kļūst patstāvīgas, un kā pirmais tad cilvēkā parādās tas, kas ir nevis intelektuālas attiecības ar pasauli, bet kas ir tādas attiecības ar pasauli, ko var salīdzināt tikai ar māksliniecisku dzīves uztveri. Kamēr mūsu pirmā dzīves uztvere ir reliģiska, kad mēs stāvam pretī dabai kā dabiski reliģiozi radījumi, esam pakļāvušies apkārtējai pasaulei, tad tagad par mūsu iekšēju nepieciešamību kļūst visu, ar ko sastopamies apkārtējā pasaulē, nevis tikai pieņemt un pasīvi ļaut tam turpināties iekšā mūsu miesiskumā, bet gan tēlaini to pārveidot. Bērns starp zobu maiņu un dzimumbriedumu ir mākslinieks, kaut arī bērnišķīgā veidā, līdzīgi kā pirmajā dzīves posmā līdz zobu maiņai dabiska veidā bija *Homo religiosus*, reliģiozs radījums. Tagad bērns prasa visu saņemt tēlaini-mākslinieciskā veidā, mācošajam, audzinošajam ir jāstāv viņam pretī kā tādām, kurš visu, ko māca bērnam, pasniedz bērnam mākslinieciski noformētu. Tas ir tas, kam kā prasībai ir jātiek uzstādītai audzinošajam un mācošajam mūsu tagadējā kultūrā, kam ir jāieplūst audzināšanas mākslā. Laikā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu starp mācošo un audzinošo un augošo cilvēku visam ir jānorisinās mākslinieciski. Šajā ziņā mums kā skolotājiem ir šis tas jāpārvar. Jo mūsu civilizācija un kultūra, kas mūs iesākumā ārēji aptver, ir kļūvi tāda, ka rēķinās vairs tikai ar intelektu, ka vēl nerēķinās ar māksliniecisko.

Kad mēs mūsu tagadējās rokasgrāmatās lasām par visbrīnumainākajām dabas norisēm, teiksim, embrionālās dzīves attīlojumu vai ar to saistītas mācības apgūstam mūsu skolās – es to nekritizēju, es tikai to raksturoju, jo ļoti labi zinu, ka tam tā bija jānotiek un noteiktā cilvēces attīstības punktā tā bija nepieciešamība – ja mēs ar spēku, kas mūsu dienās atkal grib mosties, uzņemam to, kas mums tur tiek pasniegts, tad cilvēka jūtās notiek kaut kas, ko nemaz negribas atzīt, jo domā, ka tas ir grēks pret briedumu, ko cilvēku dzimums ir sasniedzis pasaules vēsturiskajā attīstībā. Un būtu labi, ja tomēr notiktu atzīšanās attiecībā uz to. Ja jūs šodien lasāt grāmatas par embrioloģiju, par botāniku, zooloģiju: tur var krist izmisumā, kā tūlīt ir jāienirst intelektuālā aukstumā un kā viss mākslinieciskais

– jo nav itin nekā intelektuāla tajā, kas dzīvo dabas tapšanā – tiek pilnīgi apzināti metodiski no tā izdeldēts. Kad mēs kā skolotāji paņemam rokās kādu mūsdienu botānikas grāmatu, kas ir noformēta pēc pilnīgi eksaktiem zinātnes noteikumiem, tad mums kā skolotājiem ir uzdevums vispirms izslēgt no sevis visu, ko mēs atrodam šajā grāmatā. Dabiski, ka mums tas ir jāapgūst, citādi mēs nekādā veidā neiegūsim zināšanas par to, kas norisinās augu pasaulē. Mums ir jāupurējas, to iepazīstot no mūsdienu grāmatām. Bet mums tās ir jāizslēdz, tikko mēs kā mācošais vai audzinošais ejam pie bērna starp zobu maiņu un dzimumbriedumu. Mums caur sevi pašu, caur savu māksliniecisko dzīvīgumu, caur mūsu māksliniecisko apjēgu tas viss ir jāpārveido mākslinieciski tēlainajā. Tad tam, kas par dabu dzīvo manās domās, ir jāpārveidojas tajā, kas kļūst par bildi uz cilvēciski mākslinieciskās aizrautības spārniem un kā bilde nostājas bērna dvēseles priekšā. Veidot mācības laikā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu mākslinieciski, tas ir tas, par ko var būt runa mūsu pedagoģisko pamatuzskatu metamorfozē no tagadnes uz tuvāko nākotni. Kā mums ir vajadzīgs priesteriskums pirmajam bērna dzīves posmam, tāpat mums ir nepieciešams artistiskums, mākslinieciskums cilvēka dzīves otrajam posmam, posmam starp zobu maiņu un dzimumbriedumu. Jo ko mēs īstenībā darām, kad veidojam cilvēku šajā dzīves posmā? Tur individualitāte, kas nāk no agrākajām Zemes dzīvēm un no garīgās pasaules, grib pakāpeniski veidot otro cilvēku un grib to cauraut, un mēs esam kā krustvecāki līdzās šai cauraušanai, mēs iemiesojam to, ko mēs darām ar bērnu mācot un audzinot, spēkiem, kuriem ir jāieaužas garīgi-dvēseliskajā, lai izveidotu otro cilvēku, cilvēku ar visu viņa savdabību. Un atkal ir jābūt apziņai par šo nostāju pasaulē, kam kā iekšēji atdzīvinošam impulsam ir jācaurauž tas, kam ir jābūt mācīšanas metodikas un audzināšanas nosacījumiem. Jūs pat nevar pārdomāt par to, kas tur ir jādara; tam var tikai ļaut notikt no tā dzīvīgā iesaيدا, kādu bērns atstāj uz mācošo un audzinošo.

Jo šajā dzīves posmā mācīšanās un audzināšanās var iekrist divos ekstrēmos. Pirmais ekstrēms ir tajā, ka mēs intelektuālas ievirzes dēļ tuvojamies bērnam pārāk intelektuāli, prasām no bērna, piemēram, lai viņš apgūst asi konturētus jēdzienus, mācās definīcijas, kā saka. Ir tik ērti audzināt un mācīt ar definīcijām. Jo apdāvinātākie bērni iemācās atkārtot definīcijas, un tad skolotājs var justies tik ļoti ērti apmierināts nākamajās stundās redzēt bērnus zinām to, kas viņiem iepriekšējās stundās ir iemācīts. Un tos, kuri tad pēc zināma laika tās vairs neatceras, tos var atstāt uz otru gadu. Tā ir ļoti ērta metode. Bet to var salīdzināt ar metodi, kādu attīstītu kurpnieks, ja viņam būtu jāizgatavo kurpes trīsgadīgam bērnam un tad pieprasītu, ka viņam tās jānēsā vēl arī desmit gadu vecumā; tās ir asi konturētas, šīs kurpes, bet bērnam tās vairs neder. Tāpat ir ar to, ko bērns apgūst. Ko bērns apgūst septītajā, astotajā dzīves gadā, tas divpadsmitajā dzīves gadā vairs neder viņa dvēselei, to viņš var izmantot tikpat maz kā kurpes, kas sen ir kļuvušas par mazu. Tikai dvēseliskajā to nepamana. Skolotājs, kurš bērna divpadsmitajā gadā vēl prasa definīcijas, kas ir bijušas sniegtas agrāk, līdzinās kurpniekam, kurš desmitgadīgam bērnam vēl grib uzvilkt trīsgadīgā kurpes. Ar pirkstgaliem tajās vēl var tikt iekšā, bet papēži šajās kurpēs vairs neielien. Liela daļa garīgi-dvēseliskā paliek ārpus mācīšanas un audzināšanas. Kas ir nepieciešams, tas ir sniegt bērnam mākslinieciski elastīgu to, kas var augt, sniegt bērnam tādas tēlainas sajūtas un priekšstatus, un priekšstatu sajūtas, kuras var iziet cauri metamorfozēm, kuras var augt līdzī dvēselei vienkārši tādēļ, ka dvēsele aug. Bet tam pieder dzīvīgas skolotāja, audzinātāja attiecības ar bērnu, nevis tādas nedzīvas, kādas apgūst no nedzīviem pedagoģiskiem jēdzieniem. Un tādēļ visām mācībām starp apmēram septīto, astoto un četrpadsmito, piecpadsmito dzīves gadu šajā veidā ir jātiek caurautām ar tēlainību.

Tas daudzējādā ziņā ir pretēji ārišķīgumam mūsu šo laiku ārišķīgajā kultūrā. Protams, ka mēs esam iekļauti šajā mūsdienu kultūrā. Mēs lasām grāmatas; tajās ar tādām mazām zīmītēm, kuras mēs saucam par a, b, c un tālāk, ir iekļauts jēgpilns saturs. Mēs vispār nedomājam par to, kā mēs esam tikuši mocīti, lai iemācītos šīs zīmes, jo tām nav itin nekāda sakara ar mūsu iekšējo dzīvi. Kādēļ gan kādam A vai kādam E vajadzētu būt tādiem, kādi tie mūsdienās ir? Tam nav nekādas iekšējas nepieciešamības. To nevar pārdzīvot, ja to, ko ar izbrīnu izrunā kā “ah!”, ir tā jāuzraksta, un tam vēl

jāpievieno h. Tas tā vēl nepastāvēja arī senākajā cilvēcē. Tad to, kas bija ārējas norises, ilustrēja ārējā bilžu rakstā. Tad paskatoties uz lapu, uz tāfeli, uz kuras kaut kas tāds bija atspoguļots, tur bija atskaņa no kāda ārēja procesa vai ārējas lietas. Runa ir par to, lai mēs galvenokārt sešus līdz septiņus gadus vecu bērnu pasargātu no tādas rakstu veidojumu iemācīšanās, kā tas šajā laikā notiek; runa ir par to, lai mēs nestu bērnam to, kas var nākt no bērna paša, no viņa roku darbināšanas, no darbošanās ar viņa pirkstiem. Viņš ar savām acīm raugās uz kādu mirdzošu priekšmetu. Viņam, skatoties uz mirdzošo priekšmetu, rodas kāds iespaids, un tad ļauj viņam šo mirdzumu fiksēt sava veida mirdzošā zīmējumā. Tad bērns zina, par ko ir runa. Ja bērns novelk ar roku no augšas līdz apakšai pār kādu nūju, un tad es lieku viņam novilkēt līniju, kas iet no augšas uz apakšu, tad atkal bērns zina, par ko ir runa. Es viņam parādu zivi (*vāciski – Fisch*). Es lieku bērnam izsekot zivs galvenajam virzienam. Tad es lieku pavērot priekšējās un aizmugurējās spuras; tas šķērso iepriekšējo. Es lieku šo galveno virzienu un šo šķērsojumu uzzīmēt un saku: tas, kas tev tur ir uz papīra, tas nāk no zivs. Tu esi to uzķēris. – Un es viņu pārvadu iekšējā vārda “zivs” (*Fisch*) pārdzīvojumā. Tajā ir F. Tad es lieku to darīt arī tā: viena līnija un tad to pārvilkst šķērsām. Es to skaņu, ar ko sākas vārds “Fisch”, izceļu no tā, ko bērns izjūt. Tā es varu visām rakstu zīmēm izcelties nevis no abstraktu zīmju atdarināšanas, kādas tās mūsdienās ir, bet gan no lietu pašu aptveršanas, kas rodas bērnā zīmējošā gleznošanā, gleznojošā zīmēšanā. Tā es varu izcelt rakstu zīmes no zīmējošas gleznošanas, no gleznojošas zīmēšanas. Tad es palieku dzīvīgā tēlainumā.

Man ir tikai jānorāda uz šādu māksliniecisku iesākumu, un tad jau varēs sajust, kā tas pārņem visu bērnu, ne tikai vienpusīgi sapratni, kas vienā galējībā tiek prasīta pārāk daudz. Pārejot no intelektuālā uz tēlaino, intelektuālais pilnībā atkāpjas bērna vecumā. Ja pārspilē ar intelektuālo, ja nespēj pāriet uz tēlaino, tad bērnam smalkā, intīmā veidā izceļas nekārtība elpošanas procesā. Gribētos teikt, tas sabiezē tādā uz bezsamaņu vadošā izelpošanas procesā. Jums nevajag to uzreiz iztēloties rupjā veidā, bet smalkā, diferencētā veidā. Izelpošanas process sablīvējas, un bērnu sāk nomākt neapzināts lietuvēns, ja viņam starp septiņu un četrpadsmit gadu vecumu pārāk stipri tiek mācīts intelektuālisms. Rodas iekšējs, gribētos teikt, intīms lietuvēns, kas paliek ķermeņa organizācijā un vēlākā vecumā noved pie astmatiskiem stāvokļiem vai visāda veida slimībām, kas ir saistītas ar neefektīvu elpošanas procesu.

Turpretī, ja pārspilē ar otro ekstrēmu, ja ienāk skolā kā mazs Cēzars, dabiski iedomājoties sevi par lielu Cēzaru, tad izrādās, ka bērnā nemitīgi tiek iedzīti skolotāja gribas impulsi. Tāpat kā izelpošana sablīvējas no intelektuālisma galējības, tā spēki, kuriem būtu jānodrošina vielmaiņa, izklīdējas, kļūst vāji vienpusīgu pavēļu dēļ, vienpusīgas skolotāja gribas impulsu attīstīšanas dēļ. Bērna attīstās vājums gremošanas orgānos, kas tad var izpausties vēlākajā vecumā. Abas šīs galējības ir neiespējamās audzināšanās: intelektuālais no vienas puses un no skolotāja nākošā pārspīlētā griba no otras puses. Līdzsvara saglabāšanā starp abiem šiem ekstrēmiem, tajā, kas notiek bērna dabā, kad griba maigi pāriet paša bērna darbībā un tajā, kur intelekts tiek mīkstināts tā, ka neapspiež elpošanas procesu, audzināšanā, kas tiecas uz tēlaino un izpaužas tādā spējā viļņoties no viena uz otru, kā es to esmu raksturojis, tajā ir svētība bērna attīstībai starp zobu maiņu un dzimumbriedumu.

Tā no cilvēka attīstības, no patiesas cilvēka izzīņas var nolasīt to, kas būtu audzinoši un mācoši darāms ar bērnu no nedēļas uz nedēļu, no mēneša uz mēnesi, no gada uz gadu. Mācību plānam ir jābūt kopīgai no tā, ko var izlasīt cilvēka attīstībā. Kā tas notiek, es atļaušos detalizēti attīstīt nākamajās lekcijās.

TREŠĀ LEKCIJA

1924. gada 10. aprīlis, priekšpusdiena

Par cilvēka dabas pareizu "lasīšanu", attēlojot to cilvēces apziņas attīstībā. Daži bērna būtības «iekšējā redzējuma» rezultāti pirms un pēc zobu maiņas: atdarināšana kā bērna iekšējās plastiskās aktivitātes sākumpunkts; galvas organizācijas ietekme uz bērna attīstību pirms zobu maiņas; elpošanas un asinsrites nozīme attīstībā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu un no tā izrietošās pedagoģiskās sekas, attēlotas cita starpā ar resnu un tievu bērnu piemēru. – Mākslas un to saikne ar cilvēka būtības daļām: iedzīvošanās plastiskajā veidošanā kā sagatavošanās ēteriskā cilvēka apjēgšanai; astrālā ķermeņa apjēgšana caur iekšēju muzikālo intervālu pārdzīvošanu; Es-organizācijas apjēgšana caur valodu.

Sekmīgai audzināšanai un mācīšanai ir nepieciešami, lai audzinošais un mācošais pieradinātos pie pareizā skata, kas ved pie tā, ka tiek tiešām izprasta bērna organisma rošanās, veidošanās. Es gribētu, lai izskaidrotu, kas ar to īstenībā ir domāts, sākt ar kādu salīdzinājumu.

Nesim lasīšanu, kā mēs pieaugušie to parasti darām, parasto lasīšanu. Tas, kas mums tiek sniegts ar lasīšanu, kad mēs pavisam parastā veidā lasām kādu grāmatu, pilnīgi noteikti nav tas, ko mēs izteiktu apmēram ar to, ka sacītu: burtam B ir tāda forma, C ir šī forma. Jo galu galā, kad kāds lasa *Gētes* «Meistaru Vilhelmu», viņš taču kā savas lasīšanas rezultātu neapraktīs burtu formas; bet gan tas, ko viņš uztver, vispār nav uz papīra, vispār nav ietverts šajā iesējumā. Tomēr katram, kurš grib uztvert «Meistaru Vilhelmu» pēc tā satura, ir jābūt iemācītam lasīt burtus un to savienojumus. Viņam tātad ir jāpazīst burtu formas. Līdzīgi mācošā, audzinošā attiecībām ar bērnu ir jāklūst par cilvēka būtības lasīšanu. Tādēļ mācošā un audzinošā zināšanas par to, ko viņam var pateikt uz materiālo gan orgānos, gan funkcijās attiecinātā fizioloģija un tā tālāk, nedos neko vairāk, kā dod burtu formu iemācīšanās. Mācošajam un audzinošajam ir jāiemācās ne tikai tas, ka mēle izskatās šādi, ka tai ir tādas un tādas funkcijas fiziskajā pasaulē, ka sirds un tā tālāk izskatās tā un tā; tad no cilvēka būtības iemācās saprast tikai tik daudz, cik kāds saprot no kādas grāmatas satura, ja pazīst tikai burtus, bet nemāk lasīt.

Bet jaunāko laiku kultūras attīstībā tās lietas ir aizgājušas tā, ka cilvēki patiešām pakāpeniski ir nokļīduši no prasmes lasīt dabā un tieši cilvēka dabā. Mūsu dabaszinātne nav nekāda lasīšana, mūsu dabaszinātne ir burtošana. Un kamēr tas nav aptverts visā tā asumā, tikmēr arī nevarēsim attīstīt īstu pedagoģisko mākslu, īstu didaktiku no patiesas cilvēka izziņas. Tai ir jābūt lasošai, nevis burtojošai cilvēka izziņai. Dabiski, ka cilvēks paliek neapmierināts, kad iesākumā dzird tikai šo, jo tad ir jāizsaka iebildums: jā, kā tad tas tā varēja notikt, cilvēcei taču vienmēr ir jābūt nemitīgā progresā, kā tieši attiecībā uz pasaules izpratni tieši vislielākā dabaszinātņu uzplaukuma laikmetā, ko atzīst arī filozofisks antropozofs, faktiski ir noticis regress?

Tad ir jāsaka sekojošais. Līdz četrpadsmitajam, piecpadsmitajam gadsimtam cilvēki dabā vispār nemācēja pat "burtot". Viņi uzlūkoja dabas parādības, tieši arī cilvēkus, un viņiem radās instinktīvi-intuitīvs iespaids. Viņi nenolaidās līdz atsevišķu orgānu aprakstīšanai, bet viņiem bija sava veida garīgi jutekliska izglītība, instinktīvs iespaids par cilvēcisku kopumā. Šādu iespaidu var gūt tikai, ja iekšēji nekļūst pilnīgi brīvs. Jo tas ir nepatvaļīgs iespaids, tas nav iespaids, kuru var iekšēji pārvaldīt. Tādēļ cilvēces vēsturiskajā attīstībā bija jānāk laikmetam, kas ir sācies četrpadsmitajā, piecpadsmitajā gadsimtā un kam tagad ir jātuvojas savām beigām, kura laikā faktiski pasaulvēsturiski ir aizmirsts viss, kas iepriekšējos laikos pastāvēja kā instinktīva cilvēka izziņa, laikmets, kad nodarbojas ar burtošanu cilvēka dabā, tā ka faktiski deviņpadsmitā gadsimta pēdējā trešdaļā un kā pēcdarbība līdzšinējā divdesmitajā gadsimtā vispārējā kultūras izglītībā pastāvēja no garīgā tukšs pasaules uzskats, tāpat kā ir garīgs tukšums, ja neprot lasīt, bet var apskatīt tikai burtu formas. Šajā laikā cilvēka daba kopumā kļuva spēcīgāka, jo cilvēka dabā nepastāvēja instinktīvā gara būtība un dzīvošana, īpaši izglītotajos cilvēkos.

Tā ir jāspēj ieskatīties pasaules vēsturē, citādi nav iespējams pareizi spriest par cilvēka vietu tajā laika attīstībā. Tas, kas ar to tiek pateikts, protams daudzējādā ziņā ir nospiedoši tieši modernajam cilvēkam. Jo viņš taču ir pārņemts, kā es to jau iezīmēju, ar zināmu izglītības augstprātību, proti, domājot, ka ir kaut ko iemācīties, un vērtē savu burtošanu dabā būtiski daudz augstāk nekā to, kas pastāvēja agrākajos laikmetos Zemes cilvēces attīstībā. Mūsdienu anatoms pilnīgi noteikti domā, ka zina par sirdi un aknām vairāk, nekā to zināja agrākie anatomi. Agrākajiem anatomiem bija sirds un aknu priekšstats, bilde, kas sevī kā uzskatā nesa garīgo. Vajag iejusties tajā veidā, kā mūsdienu anatoms uzlūko sirdi: tā viņam ir kaut kas līdzīgs labākai mašīnai, labākam sūknim, kas dzen asinis cauri ķermenim. Ja saka, ka viņš redzot nedzīvo, viņš to noliegs. Viņš to noliedz pilnīgi pamatoti no sava viedokļa, pats par sevi saprotams, jo nevar saprast, par ko ir runa, turpretim senākais anatoms sirdī saskatīja kaut ko līdzīgu garīgai būtnei, kas darbojas garīgi-dvēseliski. Jutekliskā uzskata saturu caurda kaut kas no garīgā, ko viņš saskatīja vienlaikus. Šī garīgā satura skatīšana nevarēja norisināties ar skaidru, pilnu apdomību, bet bija kaut kas tāds, kas nāca nepatvaļīgi, instinktīvi. Ja cilvēcei būtu bijis jāturpina tā, lai jutekliskajā uzskatā vienlaikus redzētu arī garīgo, tad būtu bijis neiespējami, ka cilvēce savā attīstībā varētu iegūt pilnu morālo brīvību, kam arī bija reiz jānāk šajā vēsturiskajā attīstībā.

Ja jūs izsekojat visai vēstures attīstības gaitai kopš četrpadsmitā, piecpadsmitā gadsimta, izsekojat tieši civilizētajos apvidos, kas tajā ir turpmākajā attīstībā visplašākajā lokā uzrūdzis no Bohēmijas un Morāvijas brāļiem Centrāleiropā, kuru centieniem bija noteikta pedagogiska ietekme, līdz *Wiklifam*, *Husam*, līdz pat tam, ko parasti sauc par reformāciju, tad visur atradīsiet tiekšanos pēc brīvības, kas tad rada savu izpausmi astoņpadsmitā gadsimta revolucionārajās kustībās. Un cilvēce joprojām cīnās par to, lai brīvību piedzīvotu iekšēji. Tas nevarētu nekad pienākt, ja cilvēce paliktu pie senā uzskatu veida. Bija, tā sacīt, uz kādu laiku jāatbrīvojas no cilvēkā instinktīvi darbojošamies gara, lai cilvēks pats varētu brīvi uzņemt sevī garīgo darbību. Un kurš objektīvi aplūko garīgās kultūras darbošanos, tam tomēr būs jāsaka: faktiski pedagogam vispirms ir jāattīsta pilna apziņa par to, kas norisinās Zemes cilvēku attīstībā. Viņam vispirms no tās instinktīvās mācošā un audzinošā kopības, kāda tā bija senajos laikos, ir jāattīsta apzināta kopābūšana. To nav iespējams attīstīt, ja savu izglītību iegūst tikai no burtošanas, kas arī ir ievilkta visā zinātnē, ir ievilkta visā cilvēciskajā izziņā. To var iemantot tikai tā, ka mācās atkal apzināti pacelties no burtošanas līdz lasīšanai. Tas nozīmē: kā tajās attiecībās, kādas ir ar kādu grāmatu, ir tajā, ko saka burti, bet gūst kaut ko pavisam citu nekā saka burti – burti ir ļoti nevainīgi pie «Meistara Vilhelma» satura zināmā nozīmē – tā no cilvēka dabas ir jāvar izņemt to, ko nevar pateikt mūsdienu dabaszinātne, bet kas rodas, ja mūsdienu dabaszinātnes sniegto apskata kā burtus un tad mācās lasīt cilvēka būtībā.

Tādēļ arī ir tik nepamatoti teikt, ka antropozofiskā izziņa nenovērtējot dabaszinātni. Tā tas nav; tā ļoti ciena dabaszinātni, bet tā, kā ciena grāmatu tas, kurš to grib lasīt, nevis kā grāmatu ciena tas, kurš grib tikai fotografēt burtu formas. Šajā ziņā ir jāsaka dīvainas lietas, ja grib īsti raksturot šī laika kultūru. Es kādam iedodu «Meistara Vilhelma» sējumu. Ir taču atšķirība starp to, kurš man saka: es tūlīt ņemšu savu fotoaparātu, lai nofotografētu katru lapu šajā «Meistara Vilhelma» sējumā – un nemaz neinteresējas par to, kāds ir šīs grāmatas saturs, un starp tādu, kurš to tūdaļ paķer, jo ir ziņkārīgs, kas tajā rakstīts. Pirmās personas situācijā ir tas, kurš grib apstāties pie šodienas dabaszinātnes sasniegumiem cilvēka izziņā. Viņš īstenībā negrib neko citu, kā tikai fotografēt ārējās formas, jo viņa jēdzienos par ārējām formām arī ir tikai šī fotografēšana. Mūsdienās tomēr ir tā, ka ir jāizsakās radikāli, ja grib raksturot tās attiecības, kas mūsdienās pastāv starp cilvēkiem un pasauli, jo šīs attiecības tiek pilnībā pārprastas. Iedomājas, ka mums mūsdienās jau ir kas augstāks, nekā bija pirms četrpadsmitā, piecpadsmitā gadsimta. Mums tā nav. Bet mums ir atkal jānonāk līdz tam, lai mēs iemācītos lietot apzināti, patvaļīgi un apdomīgi to, kas mums ir, tāpat kā senāk uzskati par cilvēka dabu nāca neapzināti kā instinktīva intuīcija. Šāda izglītība mūsu šī laika kultūrā ir tas, kam kā

brīnumainai dvesmai būtu jācaurauž visu izglītošanu skolotāju semināros, kam būtu jākļūst par uzskatu veidošanas skolotāju vidū, kas īstenībā tikai tā aizvestu skolotāju centrā tam pasaules uzskatu horizontam, kuru viņam būt jāpārskata, jāpārredz. Tādēļ mūsu dienās nav tik nepieciešami apsēsties un veikt eksperimentālus atmiņas un gribas pētījumus, prāta pētījumus, bet gan svarīgi ir, lai didaktiskā, metodiskā, pedagoģiskā izglītība semināros būtu orientēta uz to, lai skolotāju dvēselēs vietu rastu noskaņojums, kas iet tajā virzienā, kuru es tikko esmu raksturojis. Tieši skolotāju izglītošanai būtu jādodas cilvēka būtības centrālo jautājumu virzienā.

Un, ja tas tā būs, tad tas, ko skolotājs var uzzināt, pārdzīvot pats savas izglītības ieguvē, nebūs nedzīva audzināšanas noteikumu pielietošana, tās nebūs pārdomas par to, ja viņa priekšā ir kāds bērns: kā pielietot šo vai to noteikumu? – Tas ir kaut kas tāds, kas pamatā ņemot nemaz nedrīkst būt, bet gan visā skolotāja cilvēciskajā būtībā ir jārodas intensīvam iespaidam par bērnu kā vienu veselumu, un tam, kas tiek ieraudzīts bērņā, ir jābūt prieku un dzīvību modinošam. Un tā būtība, kas tad darbojas skolotājā kā prieku un dzīvību modinoša, tai ir jāvar augt un nepastarpināti dot to, kas ir ietverts jautājumā: ko man darīt ar bērnu?

Ir jāpāriet no lasīšanas vispārējā cilvēka dabā uz lasīšanu atsevišķā cilvēka būtībā. Pedagoģijai visur ir jātiek pārveidotai – ļaujiet man izmantot šo materiāli iekrāsoto izteicienu – lietošanai tam, kas ir vajadzīgs. Arī lasīšanā tas, ko iemācās par burtu kopsakarību, pāriet prasmē to lietot. Tām tiešām ir jākļūst par lasīšanai līdzīgām attiecībām, kādas skolotājam ir jāizveido ar skolēnu. Tad viņš materiālo ķermeniskuma attīstību nenovērtēs par zemu un arī nepārvērtēs, bet izveidos ar to pareizas attiecības. Tikai tad skolotājs iemācīsies pielietot to, ko viņam par bērnu var pateikt fizioloģija un eksperimentālā psiholoģija. Tad viņš pirmām kārtām spēs pakāpties no ieskata atsevišķās detaļās līdz topošā cilvēka būtības kopskatam.

Kad mēs saņemam bērnu skolā obligātajā skolas vecumā, tad iekšējam skatījumam, pamatā ņemot, viņš jau ir cita būtne, nekā viņš bija agrāk vecumā līdz zobu maiņai. Palūkosimies iekšēji uz cilvēka dabu, kāda tā bija pirms zobu maiņas. Zobos parādās kaut kas, kas veidojas visā cilvēka organismā tajā veidā, kā es to aprakstīju vakar. Tā ir iešaušanās formā, cilvēka dvēseliskā būtība strādā pie cilvēka otrā ķermeniskuma, līdzīgi kā tēlnieks strādā pie tēla izveidošanas no vielas. Tā patiešām ir iekšēji neapzināta plastiska veidošana. To nevar ietekmēt no ārpusē nekādā citādā veidā, kā tikai ar to, ka bērnam ļauj atdarināt to, ko pats dara. Ko es rādu priekšā, kas tur darbojas kā mana kustība pašam ar savu roku un ko bērns redz, tas pāriet viņa dvēseliski veidojošajā elementā, un manas rokas kustība kļūst par pamudinājumu neapzinātai plastiskai darbībai, kas iešaujas formā. Šī iešaušanās-formā ir pilnībā atkarīga no kustības elementa bērņā. Kādas kustības bērns izpilda, kā viņš šī gribas sarosīšanās pāriet no haotiskā, neorientētā uz iekšēji sakārtotu, kā bērns uz āru plasticējoši strādā pie sevis, šī plasticēšana augstā pakāpē aiziet iekšējā. Kad mēs saņemam bērnu sākumskolā, mums ir jābūt skaidram, ka viņa progresa fiziski-dvēseliski- garīgajā attīstībā norise, kas iesākumā dzīvoja tikai kustībā, pāriet pavisam citā reģionā. Bērns līdz zobu maiņai savā asinsveidē ir atkarīgs no savas galvas organizācijas. Ja aplūkojam cilvēku viņa embrionālās attīstības laikā, kā tur pārsvarā ir galvas veidošanās, kā visa pārējā organiskā veidošanās ir atkarīga no ārējā, no tā, kas norisinās mātes ķermenī, kā viss, kas nāk no bērna paša, nāk no bērna galvas veidošanās. Tas paliek, kaut arī pavājināti, pastāvam arī pirmajā cilvēka dzīves posmā līdz zobu maiņai. Tad visā tajā, kas norisinās cilvēka organismā, būtiskajā piedalās galvas veidošanās. Tur spēki, kas nāk no galvas veidošanās, no nervu-maņu-sistēmas, iedarbojas uz motorisko sistēmu, uz plastisko veidošanos. Kad bērns ir izgājis cauri zobu maiņai, tad galvas veidošana atkāpjas. Tas, kas darbojas locekļos, tagad kļūst mazāk atkarīgs no galvas veidošanās; tas ir vairāk atkarīgs no tā, kas no ārēji uzņemtiem uzturlīdzekļiem, proti, to vielām un spēkiem pāriet cilvēka organismā.

Pievērsiet tam īpašu uzmanību! Pieņemsim, ka mēs kā bērns vecumā līdz zobu maiņai kaut ko ēdam, piemēram, ēdam kāpostus. Ēst tos var, ja tikai nerunā kāpostus. Kāpostos tādēļ, ka tie ir kāposti, ir zināmi spēki. Šie spēki, kuri ir kāpostos, kuri spēlē lielu lomu tajā veidā, kā kāposti aug laukos kā augi, bet bērņā šie spēki pēc iespējas drīz tiek izdzīti ārā no kāpostiem, un kāpostu pārstrādi uzsāk tie spēki, kuri izstāro no bērņa galvas. Kāposta spēkos tūdaļ iegremdējas iekšā tas, kas izstāro no bērņa paša galvas veidojuma. Ja bērns iet cauri zobu maiņai, tad, jo cilvēka daba kļūst vairāk iekšēja, kāposti savā ceļā cauri cilvēka organismam ilgāk saglabā paši savus spēkus, tie netiek pārveidoti jau gremošanas sistēmā, bet gan tikai pārejā no gremošanas sistēmas uz asinsrites sistēmu. Tie tiek pārveidoti vēlāk. Līdz ar to organismā tiek izsaukta pavisam citādāka iekšējā dzīve. Kamēr pirmajos gados līdz zobu maiņai viss īstenībā ir atkarīgs no galvas veidojuma un tās spēkiem, tad otrajam dzīves vecumam, vecumam no zonu maiņas līdz dzimumbriedumam, kļūst īpaši svarīgi, kā elpošanas process ar savu ritmu nāk pretī asins cirkulācijai, un īpaši svarīga kļūst šī spēku pārveidošana, kas notiek uz robežas starp elpošanas procesu un asins cirkulācijas sistēmu. Tā ka bērnam obligātajā skolas vecumā būtiskais ir tajā, ka vienmēr ir jābūt zināmai harmonijai un tā ir jāveicina ar audzināšanu, harmonijai starp to ritmu, kas izveidojas elpošanas sistēmā, un to ritmu, ar kuru viņš saskaras organisma iekšienē, ritmu, kas ir asinsrites sistēmā un kas uzšaujas no ārēji uzņemtajiem uzturlīdzekļiem. Izlīdzinājums, harmonizācija starp asinsrites sistēmu un elpošanas sistēmu, tas ir tas, kas norisinās starp zobu maiņu un dzimumbriedumu.

Mēs taču zinām, ja mēs kādam cilvēkam pārbaudām pulsu, mēs caurmērā pieaugušā vecumā jūtam četrreiz vairāk pulsa pukstus, nekā sajūtam elpas vilcienus. Bet tas, kas iestājas kā cilvēka organismam normālas attiecības starp elpošanas ritmu un asins ritmu, tas vispirms ir jāiekaro tajā vecumā, kas paiet laikā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu. Un audzināšanai visos tās aspektos ir jābūt ierīkotai tā, lai varētu iestāties lielumam, cilvēka organisma veidojumam piemērotas attiecības starp elpošanas ritmu un asinsrites ritmu. Šīs attiecības starp pulsu un elpu skaitu vienmēr ir nedaudz atšķirīgas dažādiem cilvēkiem. Katram atsevišķam cilvēkam šī attiecība ir atkarīga no tā, cik liels viņš ir, vai viņš ir slaidis vai resns, to ietekmē visi viņa iekšējie augšanas spēki, plastiskie spēki, kas pirmajos bērnības gados vēl ceļas no iedzimtības apstākļiem. Viss ir atkarīgs no tā, lai cilvēkam piemēroti viņa lielumam, viņa resnumam vai slaidumam būtu attiecības starp elpošanas ritmu un asins ritmu. Ja es palūkojos uz strauji augošu, uz slaidumu tendējošu bērnu, tad zinu: tur ir jābūt elpošanas ritmam, kas noteiktā veidā vājāk iedarbojas uz asinsriti, nekā kad manā priekšā ir mazs resnulis. Resnulis man ar visu savu audzināšanu, ar visu, ko es viņam sniedzu garīgi-dvēseliski, viņa elpošanas ritmu ir jānovēd līdz lielākam spiedienam, lielākam ātrumam, lai resnulis iestātos pareizās attiecības. Bet tam visam skolotājā ir jādarbojas tik pašsaprotami un neapzināti, kā burtu formu uzlūkošana lasīšanas laikā. Ir jāvar iegūt sajūtu par to, kas ir darāms ar resnuli un ko ir jādara ar tievuli un ar visu līdzīgo. Vai kādam bērnam ir liela galva, salīdzinot ar pārējo ķermeni, vai kādam bērnam ir maza galva, no tā ir bezgalīgi daudz kas atkarīgs. Bet tas viss izriet un atklājas, ja klasē ieiet ar iekšēju audzināšanas prieku un pareizo audzinātāja individualitāti un var lasīt audzināšanā nodoto bērnu individualitātēs.

Tad ir svarīgi zināmā mērā aptvert, gribētos teikt, notiekošo tālāko plastisko procesu, kas ir kā turpinājums tam, kas notiek līdz zobu maiņai, to uztvert, pieķerties tam un nākt tam pretī, likt tam pretī kaut ko, kas nāk no elpošanas ritma. Bet tas ir viss tas, kas var nākt no muzikālās, recitējošās mākslas audzināšanā. Veids, kā mēs bērnam mācām runāt, kā mēs bērnu ievadām muzikālajā, gan kā klausīties muzikālo, gan kā dziedāt, gan kā darboties muzikālajā, tas viss audzināšanai kļūst par elpošanas ritma veidošanu tā, lai tas arvien vairāk un vairāk varētu piemēroties tam pretī no apakšas nākošajam pulsējošajam ritmam. Un tas ir ļoti skaisti, ja mācošajam, audzinošajam izdodas nonākt līdz tam, ka visā, kas bērņā izceļas mācoties runāt, mācoties dziedāt, ka caur šo runāt mācīšanos, caur dziedāt mācīšanos sejas vaibsti, kaut arī ļoti intīmi, smalki, nemaz ne viegli pamanāmi, bet mainās.

Ja mēs kā mācošie, kā audzinātāji dzīves vecumam starp zobu maiņu un dzimumbriedumu mācāmies ievērot to, kas skatienā, fizionomijā, pirkstu kustībās, kāju likšanā uz zemi attīstās no runāt mācīšanās un no dziedāt mācīšanās, ja mēs spējam to novērot ar tādu pašu iekšēju godbijību, kā mēs novērojam pavisam mazu bērniņu, kā no cilvēka centra izplūdušie sejas vaibsti pāriet skaisti noformētos un tā tālāk, ja mēs zināmā mērā novērojam tam, ko mēs darām bērnam apkārt, pāreju ķermeniskajā fizionomiskumā cilvēka organisma žestikulācijā, tad mēs kā skolotāji, kā audzinātāji nonākam pie nemitīgi no nenoteiktības uzpeldošas sajūtu atbildes un kādu sajūtu jautājumu. Šis sajūtu jautājums, kuru nemaz nav vajadzības novest līdz domājošai apziņai, ir šāds: kas notiek ar to, ko es daru ar bērnu, mācot viņam runāt, mācot viņam dziedāt? – Tad bērns atbild: Es to uzņemu, vai atraidu! – un to var redzēt ķermeņa žestā, fizionomijā, sejas mīmikā: vai tas, ko tu dari ar bērnu, iet bērnā iekšā, strādā tur, vai tas, ko tu dari, aizlido tukšā vējā, vienkārši iziet bērnam cauri, un ir tā, it kā bērns neko no tā neuzņemtu? – Daudz svarīgāk nekā visu audzināšanas noteikumu būtība: «To tev ir jādara tā un tā!» ir iegūt šo sajūtu, sajust bērna refleksiju, spēt novērot, attīstot pašam savu darbošanos, kāda ir refleksija. Tātad būtībā tas ir intuitīvs elements, kam ir jāattīstās mācošā un audzinošā attiecībā ar bērnu. Tā sacīt, ir jāiemācās lasīt arī savas pedagoģiskās darbības rezultātus. Ja jūs to pilnībā novērtēsiet, jūs redzēsiet, cik milzīga nozīme pamatskolā audzināšanā un mācīšanā ir pareizā veidā iejaukties tieši ar muzikālo elementu un izprast to, kas patiesībā ir muzikālais cilvēkā.

Redzat, mēs antropozofijā cilvēku aprakstām pēc viņa fiziskā ķermeņa, kas ir vismateriālākais viņā, pēc viņa smalkākā ķermeņa, ēterķermeņa, kas arī vēl ir vielisks, bet tāds vielisks, kurā nav smaguma, kam īstenībā vairāk ir tendence pret smagumu iztvaikot pasaules telpā. Cilvēkam ir viņa smagais fiziskais ķermenis, kas var nokrist zemē, ja to netur stāvus; bet viņam ir arī smalkāks ēterķermenis, kurš tāpat vienmēr grib iztvaikot, izgaist pasaules plašumos pretstatā smagumam. Un tāpat kā fiziskais ķermenis, ja netiek atbalstīts, nokrīt, tāpat kā fiziskajam ķermenim ir jātiek atbalstītam uz kāda pamata, tāpat arī ēterķermenis ir jātur cilvēka organizācijas iekšējiem spēkiem, lai tas neizgaistu. Mēs tātad runājam par fizisko ķermeni, par ēterisko ķermeni, tad mēs runājam arī par astrālo ķermeni, kas vairs nav vielisks, kurš jau ir garīgs, un mēs runājam par Es-organizāciju, kas ir tīri garīga. Mēs runājam par šīm četrām cilvēka būtības daļām. Ja seko cilvēkam šajā veidā un grib iemantot atziņas, izzināt cilvēku, tad saka sekojošo: fiziskais organisms, to var apjēgt, par to var iegūt izpratni, ja rīkojas tā, kā rīkojas mūsdienu anatomija un fizioloģija; ēterisko cilvēku tā jau vairs nevar apjēgt, un nekādā ziņā ne astrālo cilvēku.

Kā būtu apjēdzams astrālais cilvēks? Nu, lai apjēgtu astrālo cilvēku, ir nepieciešama daudz labāka sagatavošanās nekā tā, kas mūsdienās tiek meklēta, lai apjēgtu cilvēku. To apjēdz, ja iedzīvojas plastiskajā veidošanā, kad zina, viens noapaļojums būs tāds, stūris būs tāds, tas būs tāds no iekšējiem spēkiem. Ar to, ko apjēdz kā vispārējos dabas likumus, ar to ēterķermeni nevar apjēgt. Ar to, ko iegūst roka, iegūst garīgota roka, ar to apjēdz ēterķermeni. Tādēļ nevienai semināra izglītībai nevajadzētu notikt bez darbošanās ar plastiku, tēlniecību, kas izceļas no cilvēka iekšējās būtības. Ja tas iztrūkst, tad tas audzināšanai ir daudz nelabvēlīgāk, nekā ja kādam pietrūkst zināšanas par to, kas ir Rumānijas vai Turcijas galvaspilsēta vai kur ir kāds kalns, jo to var sameklēt enciklopēdijā. Nemaz nav nepieciešams zināt daudzas lietas, ko mūsdienās prasa eksāmenos; tas neko nekaitē, ja tad ieskatās enciklopēdijā. Bet nav vēl nevienas tādas enciklopēdijas, kurā varētu iepazīties ar to kustīgumu, tām varošajām zināšanām un zinošo varēšanu, kādai ir jābūt, lai apjēgtu ēterķermeni, kas nepakļaujas dabas likumiem, bet caurauž cilvēku plastiskā darbībā.

Un astrālajam ķermenim, tam nu nekādi nevar pat pietuvoties, ja zina, ka Gei-Lisaka likums skan tā un tā, ja zina visus likumus, ko iemācās akustikā vai optikā. Astrālajam ķermenim nevar pietuvoties ar šiem abstraktajiem empīriskajiem likumiem. Kas aužas un vijas astrālajā ķermenī, tas nav tā apskatāms. Bet, ja var iekšēji apjēgt, kas ir terca, kas ir kvinta, ja var iekšēji izjust šīs attiecības – bet iekšēji muzikālā skatījumā, ne jau kā to dara akustikā – ja var iekšēji muzikāli izjust šo skalu, tad

izjūt to, kas ir astrālajā cilvēkā. Jo cilvēka astrālais ķermenis ir mūzika, nevis dabas vēsture, nevis dabaszinātne, nevis fizika. Tas iet tiktāl, ka arī formējošajā darbībā cilvēka organismā var izsekot, kā cilvēkā veido astrālā ķermeņa mūzika. Tā sākas šeit lāpstiņu vidū, vispirms izstaro skalas pirmā. Turpinoties sekundā, tā veido augšdelmus, turpinoties tercā, apakšdelmus. Nonākot pie tercas, mums ir jāatšķir -moll un -dur, un apakšdelmā mums ir divi kauli, nevis viens. Viens kauls, spieķkauls attēlo vienu, elkoņa kauls attēlo otru, -moll un -dur (minors un mažors). Kurš apskata cilvēka ārējo organizāciju, ciktāl tā ir atkarīga no astrālā ķermeņa, tam ir jānodarbojas ar fizioloģiju nevis kā fiziķim, bet gan kā mūziķim. Un viņam ir jāpazīst cilvēka organismu iekšēji veidojošā mūzika.

Lai kā jūs sekotu nervu anatomiskajai gaitai cilvēka organismā, jūs nekad nesapratīsiet šīs nervu gaitas nozīmi. Bet, ja jūs šai gaitai izsekosit muzikāli, ar mūzikas intervālu izpratni, bet visu dzirdot dziļi iekšēji, ne jau ar fizikālo akustiku, ja jūs izsekosit nervu sistēmai tā, ka aplūkosiet to ar muzikālu skatījumu, ar garīgi-muzikālu skatījumu, kā šie nervi no locekļiem stiepjas uz muguras smadzenēm, kā tur tik nostiepti un no turienes turpinās uz galvas smadzenēm, ja jūs uz to skatāties garīgi-muzikāli, tad jūs ar šo skatījumu ieraugāt visbrīnumaināko cilvēka mūzikas instrumentu, kas ir izveidojies no astrālā ķermeņa un uz kura spēlē Es-organizācija.

Un ja no tā, ceļoties uz augšu, mācās, kā cilvēkā veidojas valoda, mācās valodas iekšējo iekārtojumu, ar ko mūsu attīstītās civilizācijas laikmetā vispār vairs neiepazīstas, jo viss uzskatāmais ir atmests, ja mācās izzināt, kas norisinās cilvēkā tad, kad viņš izrunā A, izrunā I, kā A skaņā ir ietverts izbrīns par kaut ko, skaņā I savas iekšējās cilvēciskās būtības nostiprināšanās, ja mācās izzināt tā, kā valodiskais, tā sacīt, iekšējās cilvēka organizācijā, ja mācās ne tikai abstrakti pateikt, kad aizribo kāda lode: tā ripo – bet gan mācās ripošanu izrunā, kas plūst iekšēji tā, kā lode ripo ārēji (vāciski – rollen) – ja mācās tā iekšēji aplūkojot, bet valodgarīgi apskatoši iepazīt to, kas īstenībā darbojas valodā, tad caur valodiskā struktūru mācās iepazīt Es-organizāciju.

Mūsdienās mēs, kad gribam iepazīt cilvēka organizāciju, ejam pie fiziologa, pie anatoma, kad gribam iepazīt to, kas dzīvo valodā, ejam pie filologa. Bet starp to, ko pasaka vieni un otri, nav nekādas saistības. Tādēļ runa ir par to, lai rastos iekšējās garīgas attiecības, lai zinātu, ka valodā darbojas un dzīvo dzīvīgs valodas ģēnijs, un šis valodas ģēnijs var tikt studēts, un, ja to studē, tad iepazīst cilvēka Es-organizāciju.

Mēs mūsu valdorfskolas audzināšanā iekļaujam mācībās eiritmiju. Ko mēs ar to darām? Eiritmija pie mums sadalās toņu eiritmijā un valodas eiritmijā. Toņu eiritmijā mēs bērnam izsaucam tās kustības, kuras atbilst astrālā ķermeņa veidojumam; valodas eiritmijā mēs izsaucam tos veidojumus, kas atbilst Es-organizācijai. Ar to mēs apzināti strādājam pie dvēseliskā cilvēka izveidošanas, darot fizisko un nodarbojoties ar toņu eiritmiju; mēs apzināti strādājam pie garīgā cilvēka izveidošanas, darot fizisko valodas eiritmijā. Bet šāds darbs var izcelties tikai no tiešām totālas cilvēka organizācijas uztveres. Kurš domā, ka cilvēkam var pietuvoties ar ārējo fizioloģiju vai eksperimentālo psiholoģiju, kas arī ir tikai ārēja fizioloģija, tas neredz, ka, ja kādam grib dzīvē radīt noteiktu noskaņojumu, tad taču nav jāklauzina pa kādu koka dēli, bet gan ir jāattīsta mūzika. Tā arī izziņai nav jāapstājas pie abstraktiem loģiskiem noteikumiem, bet gan izziņai ir tā jāpaceļas līdz cilvēka dzīves aptveršanai, lai tā apjēgtu ne tikai nedzīvo dabu vai dzīvo, kad tas ir nomiris, vai vismaz to iztēlojas kā nedzīvu. Ja no šiem abstraktajiem noteikumiem paceļas līdz tam, kas veidojas plastiski, kā tēlnieciski veidojas katrs dabas likums, tad iepazīst cilvēka ēterķermeni. Bet, ja iesāk klausīties, kā no visbrīnumainākā mūzikas instrumenta, kas caur astrālo ķermeni tiek izveidots no cilvēka, izskan pasaules ritms, tad iepazīst cilvēka astrālo dabu. Un vajadzētu būt apziņai par to: pirmais mācīšanās periods: abstrakti loģiski iepazīst cilvēka fizisko ķermeni. Tad pielieto plastisko veidošanu intuitīvajā izziņā: iepazīst ēterķermeni. Un trešais periods: fiziologs kļūst par mūziķi un uzlūko cilvēku tā, kā uzlūko mūzikas instrumentu, kā ērģeles vai vijoli, tajā saskatot uz tā īstenoto mūziku; tā iepazīst astrālo cilvēku. Un,

ja mās dzīvot saistībā ar vārdiem ne tikai ārēji pēc atmiņas, bet mās iepazīt vārdu ģēniju darbībā, tad iepazīst cilvēka Es-organizāciju.

Nu, mūsdienās kādu skaisti izvadītu ārā pa durvīm, ja viņš universitātes medicīnisko studiju reformai ieteiktu: izziņai ir jāpaceļas no mācīšanās līdz plasticēšanai, līdz muzikālajam, līdz valodiskajam. Cilvēki teiktu: Jā, cik tad ilga būtu tāda izglītība? Tā jau tāpat ir diezgan ilgstoša! Un tad vēl būtu jāpaceļas līdz tēlniecībai, līdz muzikālajam un tad vēl līdz valodniecībai! – Bet realitātē tad izglītība būtu īsāka. Jo mūsdienu ilgums ir atkarīgs no kaut kā pavisam īpaša. Proti, tas ceļas no tā, ka pilnībā paliek stāvam pie abstrakti-loģiskā un pie empīriski jutekliskā apskata. Tad gan sāk ar fizisko ķermeni, bet tas ar to vien nav izskaidrojams – un nekādi nevar nonākt līdz noslēgumam. Tad var studēt visu iespējamo un to var turpināt līdz pasaules galam: tam nemaz nav jābūt nekādam nobeigumam, kamēr tas tiek iekšēji noslēgts, ja tas pats tiek organiski izveidots miesiski-dvēseliski-garīgajam organismam. Tātad runa nav par to, lai mēs dēļ antropozofijas pievienotu vēl jaunas nodaļas tam, kas mums jau ir. O, mēs varam būt apmierināti ar to, ko dod ārējā zinātne. Mēs to neapkarojam, mēs esam tikai pateicīgi tai, bet tā, kā mēs esam pateicīgi vijoļu meistaram, ka viņš mums izgatavo vijoles. Bet tas, kas ir nepieciešams mūsu laika izglītībai un mūsu laika kultūrai, ir ņemt rokās visu mūsdienu izglītību un piešķirt tai dvēseli, piešķirt tai garīgumu, kā cilvēkam pašam ir dvēsele un gars. Ir nepieciešams mākslinieciskajam elementam kultūrā vispār neļaut pastāvēt kā kādai luksus izklaidei, kas pastāv līdzās nopietnajai dzīvei, kā kādai luksus izklaidei, kurai mēs pievēršamies, arī zinot, ka dzīvi varētu uztvert garīgi, bet uztvert visur to kā dievišķi garīgu likumsakarību, kas caurauž pasauli un cilvēku.

Mums ir jāiemācās saprotoši teikt: tu stāvi pretī pasaulei. Vispirms tu mēģini tai piekļūt ar loģiskiem jēdzieniem un idejām. Bet pasaules būtība dod cilvēka dabai kaut ko, kas ceļas no pasaules plastikas, kas tāpat iestrādājas leļup no sfērām, kā Zemes smagums strādā no apakšas uz augšu, no Zemes centra. Un tas viss iekļauj sevī pasaules mūziku, kas darbojas visapkārt. Kā plastika no augšas, fizika iedarbojas no apakšas caur smagumu, tā zvaigznāju kustība visapkārt darbojas kā pasaules mūzika. Un tas, kas cilvēku īstenībā padara par cilvēku, tas, ko nojauta senajos laikos, kad izteica tādas tēzes, kā šī: «Iesākumā bija Vārds, un Vārds bija pie Dieva, un Vārds bija Dievs.», pasaules vārds, pasaules valoda, tas ir tas, kas caurauž arī cilvēka būtību un cilvēka būtībā kļūst par Es-organizāciju. Ja grib audzināt, tad izzinot pasauli ir jāizzina cilvēka būtība un tādā veidā jāiemācās mākslinieciski veidot to, kas ir iegūts cilvēka izziņā no pasaules izziņas.

Par to tad turpināsim vakarā.

CETURTĀ LEKCIJA

1924. gada 10. aprīlis, vakarā

Par skolotāja «vienmēr no jauna pasaules skatījuma izjušanu» nozīmi izglītībā un mācībās. Kāpēc jāmacās rakstīt pirms lasīt mācīšanās. Par mācīšanos ciklos pamatojumu. Kosmosa iekļaušana audzinātāja pasaules ainā, ko ilustrē augu attīstība: Gētes skatījums metamorfozē; izplešanās un saraušanās kā kosmisko spēku atspulgs augā; Saules un Mēness ietekme uz augu augšanu; Zeme kā dzīva būtne; kosmiskās atziņas kā mācību satura mākslinieciski-tēlnieciskā noformējuma pamats. – Par dzīvnieku formu nozīmi to attiecībās ar cilvēku (vērsis, lauva, ērglis, cilvēks). Brīvības pieredze un ar to saistītie pedagoga uzdevumi.

Šodien no rīta es mēģināju attēlot, kā paša cilvēka izzināšanai ir sevī jāpārveidojas no vienkāršas dabas izziņas uz zināmā mērā augstākām izziņas formām, lai viss cilvēks, tātad arī viss topošais cilvēks, bērns, tiktu apjēgts tā, ka šī apjēga var pāriet mākslinieciskā audzināšanas un mācīšanas procesā. Es tagad varētu iedomāties, ka rodas jautājums: jā, vai tad runa vispār ir par to, ka tāda veida lietas, kā fiziskā ķermeņa apjēgšana caur vienkāršu novērošanu un intelektualizēšanu, cilvēka ēterķermeņa apjēgšana caur plastiskiem vingrinājumiem, astrālā ķermeņa apjēgšana caur muzikālu izpratni, Es-organizācijas apjēgšana caur ieskatu valodas būtībā, vienkāršs ieskats cilvēkā, ja skolotājam un audzinātājam tāds ir, vai tas var kaut kādā veidā kļūt praktisks? – Jā, ja visa audzināšanas un mācīšanas būtība ir raksturota tā, kā tas ir noticis šajās lekcijās valdorfskolas pedagogijai, tad ir jāsaka: tas pat ir vissvarīgākais, kam ir jāpiemīt skolotājam, audzinātājam – dzīves uztverei, pasaules uzskatam; ne jau tas, ko mūsdienās parasti saprot ar pasaules uzskatu, jo tas ir kaut kas caurcaurēm teorētisks, bet gan tas, kas kā dvēseles spēks var pāriet visā darbīgajā cilvēka būtībā, tātad arī audzinātāja būtībā. Gribētos teikt: ja skolotājs vai audzinātājs gribētu apgūt audzināšanas principus no tā, ko var sniegt jaunākais atzītais ieskats cilvēkā, tad viņam sajūsma, kas viņam ir nepieciešama kā skolotājam vai audzinātājam, ir jāatrod kaut kur citur. Tādēļ nemītīgie norādījumi par audzināšanas ideāliem, kuri tad tomēr paliek neiedarbīgi, jo izskan no kaut kādām abstrakcijām, kaut arī šķiet tik ļoti pamatoti. Turpretī reāls, pasaules un cilvēka būtībā iekļūstošs ieskats pats ar savu esamību cilvēka sirdī izlauzīsies kā sajūsma un iekļaus audzinātāju un skolotāju viņa profesijā tā, ka no tā, ko viņš jūt no savām attiecībām ar pasauli un pats ar sevi, pats varēs smelties aizrautību un iedvesmu kā mākslinieks, kad viņam mākslas darbs jau niez pirkstu galos. Tad viņam arī nav vispirms jāmeklē aizrautība kaut kur citur; tā nāk no pašas lietas. Un tā sajūsma, kas mācošajam un audzinošajam nāk no iekšēji izjustā un vienmēr atdzīvinošā pasaules uzskata, tā iekšējā sajūsma tad pārnesīsies uz to bērnu dvēseles konstitūciju, kuri šim skolotājam ir uzticēti. Šī aizrautība tad dzīvos visā tajā, ko skolotājs audzinoši var darīt skolā. Tā kādam, kurš ieskatās cilvēka būtībā tā, ka ierauga, kā tieši obligātajā skolas vecumā, vecumā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu muzikālais cilvēka būtības dziļumos saskan kopā ar plastisko veidošanu, pat prātā neienāks izvēlēties nepareizus ceļus, lai mācītu bērnam, topošajam cilvēkam rakstīšanu un lasīšanu pareizā veidā. Viņam par to ir dzīvīga izjūta: rakstīšana, īpaši ja ar to nodarbojas tā, kā te ir ticis attēlots, nodarbina visu cilvēku, pāriet roku un plaukstu prasmē, pārgarīgo rokas un plaukstas un ir vingrinājums visam cilvēkam.

Tieši tas cilvēkos tiek dzīvīgi uztverts, ja balstās uz šādu pasaules uzskatu, kā es to šorīt aprakstīju. Un vienlaikus tad arī tiks sajūsts, kā lasīt-mācīšanās ir vienpusīga galvas nodarbināšana un padara cilvēku vienpusīgu, tad sajūtīs: šādai vienpusībai bērns kļūst piemērots tikai tad, ja vispirms tiek nodarbināts attiecībā uz visu savu totalitāti, attiecībā uz visu savu cilvēcisko būtību. Tādēļ skolotājs, kurš šajā veidā sasaistās ar ieskatu cilvēkā, pievērsīs uzmanību tam, lai attīstītu rakstīšanu no zīmējošas gleznošanas un gleznojošas zīmēšanas, kā es to esmu ieskicējis, līdz bērns ir tiktāl, ka viņš to, ko iekšēji sajūt kā vārdu, kā teikumu, var arī uzrakstīt.

Tagad bērns ir nonācis līdz noteiktai attīstībai. Viņš runā, un to, ko viņš runā, var fiksēt arī rakstiski. Tikai tagad ir pienācis laiks, kad jāpāriet pie lasīšanas vingrinājumiem, kad var sākt mācīt lasīšanu.

Un šo lasīšanu varēs iemācīt viegli, ja vispirms patiešām savā ziņā līdz pilnīgai pakāpei ir izveidota rakstīšana. Tad, kad bērns to, kas ir uzrakstītā un izlasītā saturs, ir vingrinoties pats apguvis, savā cilvēciskajā būtībā, motoriskajā sistēmā, kustību sistēmā, kad viņš ir iekšēji piedalījies pie tā rašanās, kam tad ir jātiek izlasītam, tad viņš ir gatavs tikt vienpusīgots; tad var sākt tikt nodarbināta galva, neiestājoties draudiem cilvēciskajai attīstībai, lai tagad to, ko vispirms bērns ir iemācījies fiksēt rakstiski, pārceļtu lasīšanā.

Jūs redzat, ka galvenais ir tas, ka patiešām lietišķi nedēļu pēc nedēļas, mēnesi pēc mēneša augošo cilvēku nodarbina tā, kā to pieprasa spēki, kas attīstās viņa cilvēciskajā organizācijā. Tātad galvenais ir nolasīt no tā veida, kā grib attīstīties cilvēciskā būtība, kas ir darāms ar bērnu katrā dzīves vecumā. Tas gan nav iespējams tad, ja strādā pēc tā stundu plāna, kas liek ar kaut ko nodarboties vienu stundu vai trīs ceturtdaļas stundas, tad tūlīt pārlec uz citu nodarbošanos, tad uz trešo un tā tālāk. Tādēļ valdorfskolās ir ievadītas tādas mācības, ka zināmu laiku, pāris nedēļas pirmajās rīta stundās pasniedz vienu un to pašu mācību priekšmetu tā, lai skolēns varētu pilnībā iedzīvoties šajā mācību priekšmetā, lai patiešām nebūtu tā, ka tikko kaut kas ir iesākts, viņš tūlīt atkal tiktu izrauts no tā ārā. Tā saucamās mācības ciklos tātad ir veids, kāds tiek piekopts valdorfskolā.

Tad runa ir par to, kā visā, kas bērnam būtu iemācāms starp zobu maiņu un dzimumbriedumu, atrast metodi, kā visu iemācāmo nolasīt no pašas cilvēka dabas prasībām. Tad pirmām kārtām, ja bērnu pakāpeniski grib ievadīt attiecībās viņam pašam ar sevi un ar pasauli, ir nepieciešams, lai mācošajam un audzinošajam pašam būtu šādas attiecības ar pasauli. Tomēr mūsu tagadējā civilizācijā faktiski nav iespējams, lai cik izglītots cilvēks būtu, šīs civilizācijas ietvaros iemantot iekšēji dzīvīgas, saturīgas attiecības ar pasauli un pašam ar sevi. Atkal viens radikāls izteikums. Bet mūsu dienās nedrīkst baidīties no reāliem ieskatiem tajā, kam pakāpeniski ir jātiek iekļautam civilizācijā. Pirmkārt ir nepieciešams, lai pats skolotājs un audzinātājs pats savā izglītībā sekotu ne tikai kosmiskajai baznīcas torņu politikai¹, bet arī lai viņš paskatītos tālāk par tikai pasaulīgo un zinātu, cik atkarīgs viņš kā cilvēks ir ne tikai no ēdiena savā tuvākajā vidē, bet arī no visa Visuma. Protams, par šo mūsu dienās ir pat lielas grūtības runāt objektīvi. Jo, ja mūsdienās cilvēki mēģina paskatīties tālāk par savu atkarību no tikai pasaulīgā, tad mūsu laika izglītībā ir maz pieturas punktu, kas varētu sniegt šādu skatījumu. Tādēļ tagadnē bieži neizprasti tiek pārņemtas senas mācības, kas ir cēlušās no instinktīviem ieskatiem. Tad no tā rodas māņticība. Un faktiski mums tagad atzītajā civilizācijā ir tikai kosmiska baznīcas torņu politika par cilvēku, jo šī civilizācija vēl nedod tādas atziņas, kas no Zemes izplatītos pasaules telpā. Par to mums ir tikai aprēķini vai augstākais spektrālanalīze, kas mums māca par zvaigžņu gaitu un stāvokli, māca – vismaz šķietami māca – par zvaigžņu sastāvu un tamlīdzīgas lietas. Bet tik intīmu izpratni, kā mēs iegūstam, ja izveidojam tiešām tuvas attiecības ar Zemes būtību, mēs attiecībā uz ārpuszemes-kosmisko pasauli no pašlaik atzītās civilizācijas vispār nevaram iemantot. Vai nav tiesa, attiecībā uz kāpostiem un spinātiem, un medījuma gaļu cilvēkam vēl nemaz nav citu atzinumu, kā tikai tie, kurus viņš iegūst no abstraktas, intelektuālas zinātnes, jo viņš ēd šīs lietas un ēšanā svarīga loma ir ne jau tikai abstraktai domai. Neēd jau tāpēc, lai uzzinātu to, kas mūsdienu zinātnei ir sakāms par zaķi, bet gan lai izjustu zaķa garšu, izjustu gremošanā daudz konkrētākas, intīmākas lietas, gribētos teikt. Bet mūsu zināšanas par ārpuszemes izplatījumu ir veidotas tā, ka mums šādu intīmāku attiecību vispār nav. Jo, ja mēs par zaķi zinātu tikai to, ko astronomija un spektrālanalīze zina par ārpuszemes izplatījumu, un tos aprēķinu rezultātus, kādi mums var būt par zaķa kaulu savstarpējo novietojumu, par zaķi veidojošo vielu attiecībām, ja mēs veidotu ar zaķi tikai šādas attiecības, tad mēs vispār netiktu galā ar tām cilvēciskajām attiecībām, kādas mums ir ar zaķi. Mūsos nerastos nekas, kas ir pārdzīvotas cilvēciskas attiecības pret zaķi. Cilvēks mūsdienās tikai nezina, ka senākajā instinktīvajā gudrībā šādas intīmas attiecības pastāvēja

¹ Par baznīcas torņu politiku runā tad, kad politiski lēmumi tiek pieņemti ļoti šaurās interesēs, nedomājot par kopējām interesēm, ignorējot citus viedokļus, tēlaini izsakoties – savas baznīcas torņa redzamības šaurajās robežās.

arī pret ārpuszemes izplatījumu. Ja tikai paskatās uz šo seno gudrību pareizajā veidā, tad var atkal saņemt impulsu, lai mēs, izejot no sava tagad attīstītākā dvēseles konstitūcijas stāvokļa, meklētu šajās jomās jaunu gudrību, kas mums var tikt tuvināta tikpat cilvēciski kā zinātne par dabas objektiem, kas ir mums apkārt uz zemes.

Es gribu to paskaidrot ar piemēru, ar kuru es gribētu parādīt, cik ļoti daudz ir atkarīgs no tā, lai skolotājs iemantotu patiešām dzīvīgas attiecības ar pasauli, lai dzertu no tām to entuziasmu, kas viņam vajadzīgs, lai viņš to, kam gan kā kaut kam citam ir guloši jādzīvo audzinātāja dvēselē, varētu pārveidot vienkārši uzskatāmās bildēs bērnam. Bet, ja viņš pats ir iesvētīts attiecībās ar pasauli, tad viņš, redzot bērnu un bērna darbošanos, pārveido tās tajā tēlu pasaulē, kas ir nepieciešama, lai bērnu patiešām vestu uz priekšu tā, kā to prasa cilvēces attīstība. Redzat, mums apkārt ir augu pasaule. Tajā patiesi jēgpilnam apskatam ir daudz mīklu. Šādas mīklas ir pamanījis *Gēte*. Viņš izsekoja tam, kā veidojas augu formas to dažādajās metamorfozēs, un šajā apskatā, kā aug augi, nonāca pie vērā ņemamas formulas, kura, man gribētos teikt, augu izziņu pārlej ar dzīvību. Viņš nonāca līdz tādai formulai, ka teica: palūkojieties vispirms uz sēklu, kuru mēs iedēstām augsnē, no kuras izaug augs. Tā ir auga dzīve ārēji fiziski kā saspiesta kopā vienā punktā. Tad mēs redzam, ka sēkla attīstās, kā dzīvība izplešas arvien vairāk un vairāk, beidzot ir pavisam izpletusies pirmajās dīgļlapās. Tad tā atkal savelkas kopā, paliek kāta šaurībā, iet līdz nākamajam lapu aizmetnim, atkal izplešas, lai atkal savilkto kopā un sastingtu kātā līdz nākamajam lapu aizmetnim, kur izplesties, un tā tālāk, līdz nonāk līdz pēdējai kopā savilkšanās reizei, kad notiek jaunu sēklu veidošanās, kur sēklās visa auga dzīve atkal tiek sakopota vienā fiziskā punktā. Tā *Gēte* runāja par to, kā auga augšana savas tapšanas laikā parāda nomaiņu starp izplešanos, sakopošanos, izplešanos, sakopošanos.

Ar to *Gēte* ir veicis dziļu ieskatu tajā, kā iekšēji, no paša auga dzīvības izplūst auga veidošanās. Bet viņš vēl nevarēja, jo tam nebija pienācis laiks, šo auga dzīvi, kurai viņš bija atklājis formulu, attiecināt uz visu pasauli. Jo tajā veidā, kā aug un veidojas kāda būtne, vienmēr ar saviem spēkiem piedalās visa pasaule. Bet ar šodienas garazinātņi, antropozofisko garazinātņi, kā jūs tai varat sekot garazinātniskajā literatūrā – es gribu tikai pieminēt šīs lietas – var tikt daudz tālāk par šo formulu. Un tad var atklāt, kā tajā, kā izplešas auga būtība, dzīvo tas, kas nāk no Saules. Jo Saulē dzīvo ne tikai tas, ko attēlo astronomija un spektrālanālizē, ar Saules stariem lejā uz Zemi viņo un aužas garīgi spēki, un šajā Saules gaismas nestajā intīmajā svētībā dzīvo tas, kas nosaka, piemēram, izplešanos auga augšanā. Tad nav svarīgi, ka šī izplešanās notiek tikai tad, kad saule apspīd augu, bet augu augšanas spēks savā saulainumā attīstās arī pāri ārējai apspīdēšanai. Turpretī viss, kas savelkas kopā, kur visa auga augšana atkal savelkas kopā vienā punktā pārejā no viena lapu aizmetņa uz nākamo, kur veidojas sēklas – tas ir pakļauts Mēness spēku ietekmei. Un kā ritmiskā nomaiņā kosmosā redzam Saules spīdēšanu un Mēness spīdēšanu, tā mēs redzam atspoguļojumu tam, kas mums pie debesīm atklājas kā Saules gaismas un Mēness gaismas ritmiska nomaiņa, atplaukstošajā augā, kas Saules iedarbībai liek pretī izplešanos lapās, un mēs redzam Mēness spēkus, augam savelkoties kopā. Izplešanās un savilkšanās kopā ir auga atspoguļojums tam, kas no pasaules plašumiem, no ēteriskajiem tālumiem iedarbojas lejā uz Zemi Saules un Mēness spēkos to nomaiņā.

Tagad skats jau izplešas no Zemes pasaules plašumos, ēterplašumos. Mēs gūstam iespaidu par to, kā Zeme zināmā mērā attiecībā uz savu auglību un saviem augšanas spēkiem barojas no tā, kas tai atplūst no kosmosa. Mēs gūstam sajūtu, kā mēs pa apkārtceļu caur augu saaugam kopā ar Saules un Mēness garu. Pašlaik cilvēkiem tiek sniegts tas, ko var aprēķināt vai kam var izsekot ar spektrālanalīzi. Ja ir vajadzīga aizrautīga sajūsma, lai augošajam cilvēkam mācītu par cilvēku attiecībām ar pasauli, tad tā nevar plūst no abstraktas sekošanas tam, ka kāda lapa ir ar robotām malām vai bez robotām malām, vai ka lapu formas ir tādas vai citādas. Tas nerada sajūsma. Bet sajūsma parādās tad, ja Saules un Mēness atspoguļojums parādās viena vai otra auga augšanā. Cik brīnumaini ir vērot apkārtējo dabu, novērojot, manis dēļ, kādu augu, kas aug tā regulāri kā gundega: tajā atrodams kaut kas tāds, ko Zeme

sūta pretī, kad tā, es teiktu, mīlošā veidā nodod sevi kosmosa Saules un Mēness elementiem, vienādi godinot abus. Tad pievēršam mūsu skatu tādām augām kā kaktuss, kas izpleš to, kas ir stuburs: ko mēs ieraugām tajā? Kopā savilkšanās, ko parasti parāda kāts, tajā mēs redzam Mēness spēkus; kad šis kāts pats grib izplesties, mēs ieraugām cīņu starp Saules un Mēness ietekmēm. Mēs katra auga formā redzam, kā tajā mijiedarbojas Saule un Mēness. Mēs katrā augā redzam mazu pasauli, atspulgu lielajai pasaulei. Man gribētos teikt, kā mēs parasti ieraugām spogulī paši savu attēlu, tā Zemes augu valsts spogulī redzam to, kas notiek ārā Visumā.

Senajā instinktīvajā gudrībā šādas lietas bija zināmas, pastāvēja. Tam pierādījums ir sekojošais: cilvēki redzēja pavasarī no zemes atplaukstošajā augu valstī atspoguļojamies to, kā no kosmosa savā veidā attiecībā viens pret otru mijiedarbojas Saules un Mēness spēki. Tādēļ pavasaris tika svinēts Lieldienu svētkos, kuru notikšanas laiks tika noteikts pēc Saules attiecībām pret Mēnesi. Lieldienas ir svētki, kas tiek noteikti pirmajā svētdienā (*vāciski burtiski tulkojot – pirmajā saules dienā*) pēc pavasara pilnmēness. Tātad laika noteikšana Lieldienām ir ņemta no kosmosa, tieši no Saules un Mēness attiecībām. Ko ar to gribēja pateikt? Ar to gribēja pateikt: paskatieties, kā pavasarī dīgst augi. Mums te ir mīkla, kādēļ dažreiz tie nāk agrāk, dažreiz vēlāk. Bet mēs ieskatāmies šajā mīklā, ja attiecīgajā gadā skatāmies uz to, kā dīgšanā un plaukšanā visur slēpjas pavasara pilnmēness laiks. – Protams, ka ir arī citi faktori, kas to ierobežo, bet vispārēji tomēr var pamanīt, ka patiešām tajā, kas norisinās pavasarī, augiem parādoties vienu gadu agrāk, citu gadu vēlāk, izpaužas tas, kas izspēlējas starp Sauli un Mēnesi. Bet ko saka, ja ņem vērā tikai zinātniskās baznīcas torņu politikas atkarību no Zemes? Tad saka: nu, vienu gadu, kad augi izplaukst agrāk, tas notiek tādēļ, ka mazāk ilgi ir snidzis, jo sniegs ir agrāk nokūsis, un citā gadā, kad augi ir parādījušies vēlāk, tad vienkārši ilgāk ir snidzis. – Protams, tas ir skaidrojums, kas ir ļoti vienkārši saprotams, bet faktiski neko neizskaidro. Īstu ieskatu gūst tikai, ja zina paskaidrot no uzskata, kā augu augšana ir atkarīga no Saules un Mēness spēku iedarbības, un ja no šī uzskata var iet tālāk un teikt: ka sniegs kādu gadu saglabājas ilgāk vai nokūst ātrāk, arī ir atkarīgs no Saules un Mēness konstelācijas. Tas pats, kas nosaka augu atplaukšanu, nosaka arī sniega palikšanas ilgumu. Tā ka kāda gada klimatiskie apstākļi, meteoroloģiskie apstākļi šādā veidā arī ir pakļauti kosmiskai ietekmei.

Jā, turpinot šādas lietas arvien tālāk un tālāk, var gūt ieskatu Zemes dzīvē, kādu dzīvo šī Zeme savā ceļojumā cauri kosmosam. Mēs sakām: cilvēkam klājas labi, ja viņa kūti ir daudz govju un viņš dabū daudz piena – jo tā mēs varam norādīt uz mums zināmu cilvēka atkarību no viņa tiešās šīs zemes apkārtnes. Mēs skatāmies uz cilvēka iztiku, ieskatoties šādos apstākļos. Mums kaut kas šķiet dzīvīgs tikai caur to, ka mēs redzam cilvēka attiecības ar apkārtējo, tā pārstrādāšanu, ko viņš iegūst no savas apkārtējās vides. Ja mēs skatāmies, kā Zeme ceļo cauri pasaules telpai, tai uzņemot to, kas nāk no Saules un Mēness un pārējām zvaigznēm, tad redzam Zemi dzīvojam Visumā. Mēs neveidojam nedzīvu ģeoloģiju un ģeognosiju, bet gan paceļam to, ko mums var piedāvāt nedzīvā ģeoloģija un ģeognosija, līdz aprakstam par Zemes dzīvi ārā kosmosā. Zeme kļūst par dzīvu būtni mūsu garīgajam skatam. Ja mēs tagad redzam no Zemes izplaukšam augus, tad redzam, kā Zeme to dzīvību, ko tā uzņem no kosmosa, dod tālāk tam, kas ir viņā, un Zeme un augu augšana mums kļūst par vienu vienotību. Un mēs saprotam: tā ir bezjēdzība, izraut no zemes vienu augu un tad to izrautu apskatīt no saknes līdz ziedam un iedomāties, ka tā būtu realitāte. Tā ir realitāte tikpat maz, kā cilvēka mats, kas ir izrauts; tas pieder visam organismam un ir izprotams tikai kā piederīgs visam organismam. Un izraut vienu matu un apskatīt to pašu par sevi ir tikpat bezjēdzīgi, kā izraut vienu augu un tad apskatīt to pašu par sevi. Mats ir saistīts ar visu cilvēka organismu, augs ir saistīts ar visu dzīvo Zemi.

Šādā veidā pats savu būtību saauž ar dzīvo Zemi tā, ka jūt ne tikai staigājam apkārt pa to, pakļaujoties spēkiem, kas no tās nāk, bet saskata apkārtējā arī to, kas iedarbojas no ētertālēm. Iegūst dzīvīgu uzskatu un sajūtu par to, kā visur iedarbojas spēki no kosmosa, kuri, kā es teicu, izpleš ēterķermeni, tieši tāpat kā fiziskais ķermenis tiek pievilts pie Zemes. Un tā iegūst tādu dabisku sajūtu par ēteriskā

vilkšanu plašumā, kā attiecībā uz fizisko ķermeni iegūst sajūtu par smagumu, kas velk pie zemes. Tā cilvēka skats arvien vairāk un vairāk paplašinās tā, ka viņa izziņa kļūst par iekšēju dzīvi, ka viņš caur savu izpratni patiešām kaut ko izcīna. Agrāk viņš iedomājās, ka Zeme ir kaut kas nedzīvs Visumā. Ar izziņu viņš to atdzīvina. Mums ir atkal jāatgriežas pie šādas dzīvīgas izpratnes, kuras pēcdarbību mēs vēl redzam tādu svētku kā Lieldienas laika noteikšanā. Bet mums ir jānonāk pie kosmiskām atziņām no attīstītas apdomātas izziņas, nevis instinktīvi, kā tas bija senajos laikos. Šīs kosmiskās atziņas dzīvos mūsos tā, ka mēs varēsim tās formēt par mākslinieciskām ainām, kādas mums nepieciešamas. Cilvēks, kurš redz visā augu augšanā valdām Sauli un Mēnesi, sajūt, kāda sajūsma par Visumu var izcelties no šāda dzīvīga ieskata, kas patiesi sagādā citu izpratni, kas ir augi, nekā cilvēks, kurš apgūst un pārstrādā abstraktus uzskatus no mūsdienu botānikas grāmatām. Tad viss kļūst tāds, ka jēdzienus topošajam cilvēkam, bērnam var nodot ar jūtām bagātus un mākslinieciski. Un bērns kļūs nobriedis tam, ko tad audzinātājs var darīt pēc šādiem plašumā ejošiem ieskatiem apmēram desmit gadu vecumā. Un, ja viņam tad uzskatāmi dzīvīgās ainās sniedz to, kā visa Zeme ir kā dzīva būtne, kā tā nes augus tikai komplicētākā veidā kā cilvēks matus, ja padara to uzskatos vienotu, bet, veidojot dzīvīgu vienotību starp dzīvo būtni Zemi un vienu vai otru augošo augu jomu, tad uzpeld kaut kas kā bērna dvēseles paplašināšanās. Tad bērna dvēselē ir tā, ka, mācot viņam kaut ko par augiem, tas šķiet kā kādam, kurš ir sēdējis smacīgā gaisā un tagad pieplūst svaigs gaiss tā, ka elpošana izplešas svaigajā gaisā. Šī dvēseles paplašināšanās, tas ir tas, kas iestājas caur šādu kosmosa noslēpumiem tiešām piemērotu izziņu.

Nesakiet, ka bērns neesot nobriedis šādiem uzskatiem. Tas, kam tādi ir, kam šis pasaules uzskats darbojas fonā, tas prot to ietērt formā, kādai bērns tieši ir nobriedis, tā ka viss bērns kā cilvēks tiek aizrauts līdzī. Uzskatāmi vienkāršot, tas izriet pats no sevis, ja šī lieta ir. Un no šāda fona ir jāplūst visam tam, kas no mācošā un audzinošā tiek sniegts bērnam. Tad patiešām nodibinās topošā cilvēka attiecības ar pasauli. Un tad gandrīz kā pats no sevis viss nonāk līdz ietērpšanai dzīvīgās ainās, tad vairs negribas skaidrot abstrakti to, ko es jums tagad izklāstīju par augu pasauli, tad bērnam to gribas mācīt tā, ka visu attīsta uzskatāmos tēlos, tā nodarbinot ne tikai intelektuālās izziņas spējas, bet gan visu cilvēku. Un tad varēs ieraudzīt, kā šādas lietas, kas ir ietēpta tēlos, apjēgšanā bērns īpatnēji atkūst. Tad vairs vispār nebūs tā, ka bērns tikai ar muti atbildēs ar jēdzienu, ko viņš vēl nevar izprast, bet gan stāstīs un ņems palīgā savas rokas, plaukstas, darīs visu ko, kas nāk no visa cilvēka un galvenais, ka visā šajā darīšanā un rādīšanā atklās, ka viņam ar to ir iekšējs pārdzīvojums, ka viņš pūlas izprast kādu lietu. Un skaistākais un cēlākais, ko var sasniegt mācoties, ka rodas sajūta: tas ir grūti, smagi, prasa pūles, lai tiktu klāt kādai lietai. – Kurš iedomājas, ka var kādas lietas būtību vienmēr izklāstīt tikai ar atjautīgiem vārdiem ciktāl tas ir nepieciešams, tam vispār nav nekādas godbijības pret lietām pasaulē, un godbijība pret lietām pasaulē ir tas, kas piederas pilnam, pabeigtam cilvēkam, ciktāl cilvēks var kļūt pilnīgs un vesels šīs zemes esamībā. Sajust kaut ko no tā, cik bezpalīdzīgs tu esi, kad gribi piekļūt lietu būtībai, kā ir jāsakopo viss, kas ir tevī kā veselā cilvēkā, tikai tas sniedz patieso cilvēka nostāju pret pasauli. To var nodot bērnam tikai tad, ja pašam tas ir. Mācīšanas metodikai ir jādzīvo, tā nevar būt tikai īstenota, izpildīta. Mācīšanas metodikai ir jāuzplaukst no audzināšanas dzīves nosacījumiem. Un tā var uzplaukt no audzināšanas dzīves apstākļiem, ja izaug no mācošā, audzinošā dzīvīgas pašsajūtas visā Visumā.

Un, ja sevī apjēdz otro, par ko es šorīt runāju, un ir aptverts cilvēka astrālais ķermenis tā realitātē caur mūzikas izpratni, uzskatīt cilvēku pašu kā iekšēji brīnumaini organizētu mūzikas instrumentu, ja tas ir apjēgts par cilvēka astrālo ķermeni, tad savukārt arī no tā izriet tālāka izpratne par visām cilvēka attiecībām ar pasauli. Dabiski, ka tādā formā, kā es to tagad atkal izteikšu, to nevar tieši paziņot bērnam, bet to var ietērt bildēs. Bet pašam skolotājam uz to tagad būtu jāpaskatās ar savu izpratni par astrālo ķermeni, kas iekšēji rezonē muzikālās formās, jāpaskatās uz cilvēku, jāpaskatās uz dažādām pasaulē izplatītajām dzīvnieku formām. Tad varēs atklāt, kā tomēr senajā instinktīvajā

gudrībā bija dziļa jēga, iztēloties cilvēku kā sintētisku saplūdumu no četrām būtībām, no trīs zemākām un vienas augstākas: lauva, vērsis, ērglis, eņģelis – cilvēks. Jo tas, kas ir vērsis, ir vienpusīgs zemāko spēku atveidojums cilvēka dabā. Ja iedomājas, ka visam, kas cilvēkam ir viņa gremošanas un locekļu sistēmā, nebūtu pretsvara, pretspēku galvas sistēmā, ritmiskajā sistēmā, ja iedomājas vielmaiņas-locekļu sistēmā guļam tikai vienpusīgu smagumu, tad iegūst vienpusīgu veidojumu, kāds mums parādās liellopa tēlā. Tā ka var stādīties priekšā, ja šis liellops tiek atmaidzināts ar cilvēcisku galvas sistēmu, tad tas, kas liellopā ir, izveidotos līdzīgi cilvēkam. Bet, ja vienpusīgi ar zarnu sistēmas saīsināšanu un galvas sistēmas atkāpšanos vienpusīgi attīstītos ritmiskā sistēma, vidējā cilvēka sistēma, tad patiešām no tā iegūtu vienpusīgu lauvas dabas tēlu. Un, ja vienpusīgi tiktu attīstīta galvas sistēma tā, ka tas, kas parasti ir iekšā mūsu galvā kā spēki, izšautos ārā spalvās, tad iegūst putna jeb ērgļa dabu. Un ja iztēlojas spēkus, kas liek šiem trim tēliem saskanēt kopā vienā vienotībā tā, lai tie arī ārēji varētu atklāties kā vienotība, ja iztēlojas tam pievienojamies eņģeļveidīgo ceturto, tad iegūst šo trīs sintētisko vienotību, cilvēku. Tas ir iztēlojoties shematiski, bet tas dod ieskatu tajā veidā, kādas ir cilvēka attiecības ar viņa dzīvniecisko apkārtni, un tādas ir viņa attiecības ne jau tikai ar vērsi, ērgli, lauvu, tādas ir viņa attiecības ar visām dzīvnieku formām, kāds vien ir izplatītas uz Zemes. Un katrā atsevišķā dzīvnieka formā mēs varam atklāt vienpusīgu kādas noteiktas cilvēka orgānu sistēmas atveidojumu. Šādas lietas dzīvoja senajā instinktīvajā gudrībā.

Vēlākajos laikos tās vēl saglabājās kā tradīcijas. Ļaudis tās izteica paradoksālos izteicienus, jo pašiem vairs nebija nekāda ieskata par to un tādēļ viņi senos uzskatus pārstrādāja intelektuālā veidā. *Okens (Lorencs)* izteica grotesku tēzi: ja paskatās uz cilvēka mēli un pieņem, ka tā būtu izveidota vienpusīgi, ja tā tad tas, ko tajā mazina galvas spēki, un tas, ka mēle kalpo kuņģim un tā tālāk, kas ir tālu no tās, būtu vienpusīgi izveidots, ja kāda būtne iesākumā būtu tikai mēle un viss pārējais būtu tikai pielikums tai, kas tad būtu mēle? *Astonkājais (tinteszivs)*. Mēle ir astonkājais. – Nu, tas protams ir grotesks izteikums, bet tas ir kas tāds, kas moderni-intelektuālā veidā ļauj atskatīties un senu, būtisku uzskatu. Tas dabiski bija bezjēdzīgi, kas tā tika pateikts, bet tas izplūda no tā, kam kādreiz bija dziļa jēga. Tas, kas kā dvēseles konstitūcija bija pamatā senajām atziņām, var tikt atkal atklāts; var tikt atkal atklāts, kā cilvēku savā ziņā var iedomāties kā sadalītu dažādās dzīvnieku formās, dzīvnieku tēlos, kādi atrodas uz Zemes. Un ja tos savieno kopā tā, ka viens harmonizē otru, tad iegūst cilvēku.

Tā atklāj cilvēka attiecības ar ārpusauli attiecībā uz viņa astrālo ķermeni, ja uzskatāmi attīsta viņa attiecības ar dzīvnieku pasauli. Un tai ir jābūt muzikālai sapratnei, kas attiecas uz astrālo ķermeni. Es ieskatos iekšā cilvēkā, es paskatos ārā uz izplatītajām daudzveidīgajām dzīvnieku formām: ir tā, it kā es uztvertu simfoniju, kurā visas skaņas saplūst kopā brīnumaini harmoniski melodiskā veselumā, un tad es ilgākā attīstībā vienu toni no šīs simfonijas atraisu no pārējiem un citu toni nolieku blakus pārējiem. Es paskatos ārā dzīvnieku pasaulē: tur ir atsevišķie toņi. Es ieskatos iekšā cilvēka astrālajā ķermenī un tajā, ko cilvēka astrālais ķermenis izveido fiziskajā un ēterķermenī: es redzu simfoniju. Un ja mietpilsoniskā veidā neapstājas pie intelektuālas pasaules aptveršanas, bet ir pietiekami brīvs izziņas noskaņojumā, lai paceltos līdz mākslinieciskai izziņai, tad nonāk līdz dziļai, reliģiskas degsmes cauraustai tās neredzamās būtnes, tā brīnumainā pasaules komponista godāšanai, kurš vispirms toņus ir izdalījis dažādajās dzīvnieku formās, lai no tiem simfoniski uzkomponētu cilvēku attiecībā uz to, kas atklāj viņa animalitāti. Tas ir jānes savā dvēselē, tā ir jāprot attiekties pret pasauli, tad tajā, kas ir jāapraksta kā dzīvnieku formas, ielīs ne tikai kaut kas no abstraktiem jēdzieniem un dabas likumiem, bet gan kaut kas no patiesas sirsnības attiecībā pret pasaules radīšanu un pasaules veidošanos. Un tad visās mācībās katrā vārdā, veidā, kādā runā, dzīvos kaut kas no šīs reliģiskās degsmes.

Šīs ir lietas, kas var parādīt, ka mācīšanai un izglītībai nav jāsākas no kaut kādas iemācīšanās, ko pēc tam pielietot, bet gan kā mācīšanai un izglītībai ir jāsākas no dzīvīgas cauraušanās, kas jūs ieliek klasē tā, it kā jūs būtu kaut kas, kas šajā iedarbībā uz bērniem, es gribētu teikt, izpaužas uz priekšu, kamēr

no aizmugures caur cilvēku pulsējoši plūst pasaules noslēpumi; it kā skolotājs būtu tikai instruments, kas var ļaut pasaulei runāt ar bērnu. Tad mācībās valda reāls, nevis ārēji pedantisks, bet gan iekšēji dzīvības spēka pilns metodiskais gars. Galvenais ir nevis mākslīgi tēlots entuziasms, bet gan lai entuziasms uzziedētu pats tā, kā no visa auga uzzied zieds, uzziedētu no tā, ko skolotājs nes sevī kā savas attiecības ar pasauli.

Kad runā par mācīšanas metodiku un audzināšanas nosacījumiem, ir jārunā par entuziasmu, kas var tikt ierosināts no reāla ieskata pasaulē, nevis no teorētiski-abstrakta ieskata. Tad, ja nāk pie bērna vecumā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu šajā stilā, tad viņu vada līdz dzimumbriedumam pareizajā veidā. Un tajā dzīves momentā, kad iestājas dzimumbriedums, tad astrālais ķermenis cilvēkā attīstās savā patstāvībā. Tas, kas iesākumā ir ticis uzņemts zināmā mērā kā pasaules mūzika, tas iekšēji turpina attīstīties. Tad iestājas tas īpatnējais, ka to, kas bērna vecumā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu ir ticis attīstīts tēlos, bildēs, kas ir kļuvusi par dvēseles iekšēji muzikāli-plastisku īpašumu dzīvīgos tēlos, tad aptver intelekts. Un cilvēks ar savu intelektu uztver nevis kaut ko no tā, kas viņam piespiedu kārtā tiek mācīts ārēji intelektuāli, bet gan cilvēks ar savu intelektu uzņem to, kas vispirms ir izaudzis viņā pašā citā veidā, nevis caur intelektu. Un tad iestājas pats svarīgākais: ir sagatavots, kam pēc dzimumbrieduma ir jābūt cilvēkā, kurš attīstās veselīgi, paša-apjēgšana par to, kas viņā jau ir. Tagad viss, kas bijis apjēgts tēlos, tagad izpratnes pilni atdzīvojas kā avots no paša iekšienes. Cilvēks ieskatās sevī, kad grib pāriet pie intelekta. Tā ir cilvēka būtības aptveršana pašam sevī caur sevi pašu. Tur notiek astrālā ķermeņa, kurš darbojas muzikāli, satriekšanās kopā ar ēterisko ķermeni, kurš darbojas plastiski. Tur cilvēkā kaut kas satriecas kopā, un no šīs satriekšanās cilvēks sāk veselīgā veidā apzināties un uztvert pats savu būtību pēc dzimumbrieduma. Un tā satriecoties kopā tam, kas pārstāv divas viņa dabas puses, cilvēks pēc dzimumbrieduma caur šo tikai tagad sekojošo apjēgšanu par to, ko iepriekš bija tikai uzlūkojis, nonāk līdz īstam iekšējam brīvības pārdzīvojumam.

Lielākais, ko var sagatavot topošajā cilvēkā, bērnā, ir tas, ka īstajā dzīves momentā viņš caur sevis paša izpratni nonāk līdz brīvības piedzīvošanai. Patiesa brīvība ir iekšējs pārdzīvojums, un patiesa brīvība cilvēkā var tikt attīstīta tikai tā, ka audzinātājs un skolotājs skatās uz cilvēku šādi. Tad saka sev: brīvību es nevaru cilvēkam iedot, viņam tā ir jāpiedzīvo pašam sevī. Bet tad man viņā ir jāiestāda, jāiepotē kaut kas tāds, ko viņa paša būtība, kuru es atstāju neaizskartu, pēc tam sajūt kā grūdienu ienirt šajā iepriekš iedēstītajā. Un tad esmu sasniedzis skaisto mērķi, ka esmu cilvēkā ieaudzinājis to, kas bija jāieaudzina, un esmu bijīgā godbijībā pret katra individuāla cilvēka dievišķo būtību atstājis neaizskartu to, kam ir jānonāk līdz paša apjēgšanai pašam sevī. Es gaidu, audzinot cilvēkā visu to, kas nav viņa paša, līdz viņš pats aptver, ko es viņā esmu ieaudzinājis. Tā es neiejaucos brutāli cilvēka patības attīstībā, bet gan sagatavoju augsni šai cilvēka patības attīstībai, kas iestājas pēc dzimumbrieduma. Ja es cilvēkam pirms dzimumbrieduma sniedzu intelektuālu audzināšanu, mācu viņam abstraktus jēdzienus vai gatavi konturētus novērojumus, nevis augošus, dzīvības pilnus tēlus, tad es varmācīgi iejaucos viņa attīstībā, brutāli iejaucos viņa patībā. Patiesi es audzinu tikai tad, ja neiejaucos viņa patībā, bet gan nogaidu līdz šī patība pati var iejaukties tajā, ko es esmu ieguldījis audzināšanā. Un tā es dzīvoju kopā ar bērnu pretī tam laika punktam, kad varu teikt: te patība piedzimst savā brīvībā; es esmu tikai sagatavojis tam augsni, lai tā pati varētu aptvert sevi. – Un tad, ja esmu līdz dzimumbriedumam audzinājis šādi, es redzu sev nākam pretī cilvēku, kurš man saka: tu esi ar mani, kamēr es vēl nebiju pilnīgs cilvēks, izdarījis to, kas man tagad ļauj, lai tagad, kad es to varu, varu pats sevi veidot par pilnīgu cilvēku! – Es redzu sev pretī nākam cilvēku, kurš ar katru skatienu, ar katru kustību atklāj: tu esi kaut ko ar mani izdarījis, bet neesi ar to ierobežojis manu brīvību, bet gan devis man iespēju īstajā dzīves mirklī šo manu brīvību piešķirt man pašam. Tu esi izdarījis to, kas tagad padara man iespējamu parādīties tavā priekšā, man pašam veidojot sevi kā cilvēku atbilstoši manai individualitātei, kuru tu biklā godbijībā esi atstājis neaizskartu.

Tas varbūt netiek izrunāts, bet dzīvo katrā cilvēkā, ja viņš ir pareizajā veidā audzinoši un mācoši izvadīts cauri obligātajam skolas vecumam. Kā ir veidojamas vēl dažas lietas, lai šādā veidā varētu uzzināt, vai audzināšana un mācīšana rēķinās ar to, ar ko cilvēks sastopas pēc dzimumbrieduma sasniegšanas, par to tad rītdienas lekcijā.

PIEKTĀ LEKCIJA

1924. gada 11. aprīlis

Entuziasma atjaunošana no garīgi aptvertas pasaules izpratnes. Pirmajos septiņos gados: veicināt bērna «par reliģisku dēvējamu nodošanos», audzinot priesterīgi. Otrajā septiņgadē: šīs nodošanās atkal atmodināšana augstākā dvēseliskā līmenī tā, lai attīstītos dabiski mākslinieciskā pasaules uztvere. Pedagoģi kā autoritāte saistībā ar bērna morālo attīstību. Audzināšana kā pašaudzināšana, subjektīvi un objektīvi. Audzināšanas ietekme uz vēlākajiem dzīves posmiem. Aizvadišana līdz teicienam «Nodot sevi matērijai...».

Šajās piecās lekcijās man bija jāizvirza sev uzdevums dažos vilcienos raksturot valdorfskolas pedagoģijas un metodikas vadošos skatpunktus. Šajā reizē man bija mazāk svarīgi iedziļināties detaļās, bet drīzāk iezīmēt visu tās pedagoģijas garu, kurai būtu jāizplūst no antropozofijas. Jo patiešām mūsu dienās cilvēkiem varbūt daudz vairāk nekā detaļas, kuru nepieciešamību nedrīkst nenovērtēt, ir nepieciešama visas garīgās dzīves visaptveroša atjaunotne, radikāla stiprināšana. Un var teikt: visās garīgajās profesijās tuvākajā nākotnē bez garīgā satura vispirms ir nepieciešama tā entuziasma atjaunošana, kas var attīstīties no gara pārņemtas pasaules izziņas un šāda pasaules uzskata. Un ka tēlniekam, dvēseles māksliniekam, jo tādām ir jākļūst pedagogam, šis entuziasms ir nepieciešamas visvairāk, tas šodien jau kļūst sajūtams visplašākajās aprindās. Vispirms varbūt vēl tiek meklēts pa ceļiem, kas nevar aizvest pie mērķa, jo vēl valda vispārēja bezcerība attiecībā pret visaptverošiem meklējumiem tieši garīgajā laukā. Tas, kas ir pamatā mūsu pedagoģijai, ir – atrast mācīšanas metodiku, atrast audzināšanas nosacījumus, nolasot to no cilvēka dabas, ar tādu lasīšanu cilvēka dabā, kas pakāpeniski atklātu cilvēka būtību tā, lai mēs varētu sekot šai atklāšanai ar to, ko mēs no mācību plāna līdz stundu sarakstam varam ienest mācībās un audzināšanā.

Pārcelsimies šādas cilvēkā lasīšanas garā. Mēs taču esam redzējuši, kā bērns dabiskā veidā kā reliģiski nododas savai tiešajai cilvēciskajai apkārtnē, kā viņš ir atdarinoša būtne, kā viņš, sevī uztverot, gribasveidīgi veido to, ko neapzināti un zemapzināti pārdzīvo no sev apkārtējā. Ne jau pēc satura, jo dvēsele ir tikai dabiska gara atklāsme uz āru, bet gan ar visu savu konfigurāciju šis reliģiskais raksturs, gribētos teikt, parādās bērna ķermeniskumā sākot ar acumirkli, kad viņš ienāk pasaulē un līdz zobu maiņai. Un, tā kā cilvēks nenāk pasaulē bez priekšnosacījumiem, tā kā viņš nenāk tikai ar iedzimtības līnijas fiziskajiem iedzimtības spēkiem, bet ar spēkiem, ko nes sev līdzi no iepriekšējās Zemes dzīves, tad šī atdošanās iesākumā var būt skaistajam un neglītajam, labajam un ļaunajam, viedajam un muļķīgajam, izveicīgajam un neveiklajam. Un mums tad ir uzdevums bērna apkārtnē iedarboties tā, lai viņš līdz pat domām un sajūtām varētu kļūt par labā, patiesā, skaistā, viedā atdarinošu būtni.

Ja domā tā, tad saskarsmē ar bērnu ienāk dzīvība, un šajā dzīvē saskarsmē ar bērnu pašsaprotamā veidā ienāk audzināšana. Tad tiecas pēc audzināšanas ne tikai atsevišķos pasākumos, bet gan dzīvo audzināšanā. Un tikai dzīvojot audzināšanā ap bērnu tā, ka bērnam tā netiek uzspiesta, tad bērns savā dzīvē attīstās par cilvēku pareizajā veidā.

Bet tas, kas tiek ieaudzināts dabiskā veidā par reliģisku nodošanos saucamajā priesteriskajā audzināšanā, kā es to domāju, tas ir jāprot atkal pamodināt audzināšanā un mācīšanā, kas notiek laikā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu, pamodināt dvēseliski augstākā pakāpē bērna otrajā dzīves posmā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu. Mēs audzinām bērnu ar to, ka visu, ko viņam mācām, izveidojam tēlaini, padarot audzināšanu par māksliniecisku un tomēr īsti cilvēciski subjektīvi-objektīvu rīcību. Mēs audzinām bērnu tā, lai viņš stāvētu pretī audzinātājam un skolotājam estētiski nodevies skaistajam, uzņemot sevī tēlaino. Tur runa ir par to, lai reliģiskā vietā iestātos dabiski mākslinieciskā pasaules uzņemšana. Un šajā dabiski mākslinieciskajā – tas nedrīkst tikt sajaukts ar māksliniecisku greznību, luksusu, kas tik daudzējādi iespēļējas mūsu kultūrā – ir ieslēgts, šajā tīri cilvēciski mākslinieciskajā bērņā tiek ieslēgts tas, kas tagad parādās kā morālās attiecības ar pasauli.

Ja mēs to tiešām saprotam, tad mācāmies zināt, ka mēs vēl nevaram piekļūt bērnam starp zobu maiņu un dzimumbriedumu, ja dodam viņam baušļus, pavēles. Mēs nevaram morāli piekļūt bērnam pirms zobu maiņas kaut kā moralizējot. Tam pirmajā dzīves vecumā vēl nav nekādas piekļuves bērna dvēselei. Tur piekļuve ir tikai tam, kā mēs morāli rīkojamies, ko bērns var redzēt tajā, kas kā morāle izdzīvo rīcībā, žestos, domās, jūtās viņam apkārtējos cilvēkos. Un otrajā dzīves posmā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu mēs arī vēl nevaram piekļūt bērnam, ja dodam viņam morālas pamācības, baušļus. Viņam vēl nav nekādu iekšēju attiecību ar to, kas iekļauts morāles baušļos. Morālie baušļi viņam ir tukša skaņa. Piekļūt bērnam šajā dzīves vecumā mēs varam tikai, ja stāvam viņa priekšā kā pašsaprotama autoritāte, kad bērns bez tā, ka abstrakti zina, kas ir skaistums, patiesums, labestība un tā tālāk, savās jūtās var attīstīt impulsu: mācošajā un audzinošajā manā priekšā stāv iemiesota labestība, iemiesota patiesība, iemiesots skaistums. – Ja patiešām saprot bērnu, tad zina: abstrakti izzinoša sapratne bērnam vēl neatklāj gudrību, skaistumu, labestību, bet atklāsmi dod tas, ko bērns saskata skolotāja un audzinātāja rokas kustībā, skatienā, veidā, kā skolotājs un audzinātājs izrunā vārdus. Mācošais, audzinošais pats ir tas, ko bērns, neizrunājot to daudzos vārdos, pieņem kā patieso, skaisto labo savas sirds atklāsmē. Un tā tam ir jābūt. Un, ja skolotājs un audzinātājs atbilst tam, kas bērnam šajā dzīves vecumā ir vajadzīgs, tad bērnam pakāpeniski izaug divējādas lietas. Pirmkārt, izjūta, iekšēja estētiska izjūta par labpatiku un nepatiku arī par morālo. Labais bērnam patīk, ja mēs pareizajā veidā ar visu savu personību parādam to bērnam kā piemēru. Un mums ir jāierīko audzināšana tā, lai šī dabiskā vajadzība pēc patikas pret labo varētu attīstīties, tāpat arī nepatika pret ļauno. Kā bērns jautā? Ne jau izrunātos intelektuālos vārdos, bet gan iekšēji sirdī viņš jautā: vai man vajadzētu to darīt? Es drīkstu to darīt, jo skolotājs tā dara. Vai man vajadzētu atturēties no kaut kā darīšanas? Man ir jāatturas, jo skolotājs man nozīmē, ka tā nedrīkst notikt. – Tā bērns no audzinātāja pārdzīvo pasauli, pasauli tās labestībā, ļaunumu pasaulē, pasauli tās skaistumā, pasauli tās neglītumā, tās patiesumā, tās melīgumā. Un šī stāvēšana pretī skolotājam un audzinātājam, šī strādāšana apslēptajos spēkos starp bērna sirdi un audzinātāja sirdi, tā ir mācīšanas metodikas svarīgākā daļa, un tajā slēpjas audzināšanas nosacījumi dzīvei.

Tā tieši vecums starp zobu maiņu un dzimumbriedumu ir tas laiks, kurā izaug patika un nepatika pret morālo un amorālo. Bet tad visā, kas izaug bērnam kā morālais sajūtu saturs, parādās kaut kas fonā: tas, kas vispirms dabiskā veidā bija bērnam pirmajā dzīves posmā, šī nodošanās apkārtējai videi, kuru jādēvē kā reliģisku, parādās, gribētos teikt, kā kaut kas, kas augšāmceļas citā formā visos šajos morālajos priekšstatos. Un mēs, ja mums kā skolotājiem un audzinātājiem ir izveicīgs dvēseles spēks, varam viegli to, kas rodas kā patika pret labo un nepatika pret ļauno, tagad pārvadīt uz to, kas dvēseliski caurstrāvo dabiskās izpausmes. Vispirms bērns ir dabiski pats atdevies dabai, jo kas no apkārtējā uzkrīt kā morāls, to bērns saskata dabā, bērns sajūt morālu rokas kustību, atdarina to, iemieso sevī. Bet kas tur ir dabiski, šis reliģiskais noskaņojums, tas pārveidojas, metamorfozējas par dvēselisko, mums attīstot patiku pret labo.

Un apdomājiet, ko tas nozīmē, ka mēs pilnīgi neapzinātā burvestībā līdz pat zobu maiņai ļaujam bērnam attīstīties reliģiskajam dabiskā veidā, caur tīru atdarināšanu. Tā mēs reliģisko ieliekam tajā cilvēka dzīves vecumā, kur mēs vēl nevaram sataustīt viņa iekšējās brīvās individualitātes spēku. Mēs audzinām dabiski un nepieskaramies dvēseliski-garīgajam. Un, kad mēs starp zobu maiņu un dzimumbriedumu piekļūstam dvēseliskajam, kad mums ir jātuvojās dvēseliskajam, tad mēs vairs nebāzam bērnam iekšā reliģiskās jūtas, tad mēs tās jau tikai pamodinām, tad mēs jau apelējam pie cilvēka patības. Tad mēs kā audzinātāji un skolotāji jau esam praktiski brīvības filozofi, jo mēs nesakām: tev tam vai tam ir garīgi jātic, – bet gan pamodinām to, kam cilvēks tic jau no dzimšanas. Mēs pastāvīgi kļūstam bērna dvēseles modinātāji, nevis šīs dvēseles izbāzēji. Tā ir īstā godbijība, kādai mums ir jābūt pret katru radību, ko pasaulē ienesis dievišķais, it īpaši pret cilvēku. Un tā jūs

redzat cilvēkā uzdīgštam viņa patību, redzat, kā tikumiskā patika un nepatika pieņem reliģisku raksturu.

Ja mēs tagad mācāmies ņemt vērā, kā reliģiskā attieksme, kas vispirms bija dabiska, grib dvēseliski metamorfozēties, tad skolotājs un audzinātājs vārdos ietver to, kas kļūst par patiku pret labo, skaisto, patieso. Tad viņa vārdos ir tas, pie kā bērns pieķeras. Bet tur vēl darbojas skolotājs un audzinātājs. Viņa darbības veids tagad vairs netiek atdarināts, tas tikai norāda uz to, kas ir tam fonā. Tas vairs neierosina ārēji ķermenisko aktivitāti, tas ierosina dvēselisko. Morālo patiku un nepatiku caurstrāvo reliģioza atmosfēra.

Kad bērns ir izgājis cauri dzimumbriedumam, tikai tad īsti savā veidā sāk rosīties intelektuālais. Tādēļ es jau pievērsu jūsu uzmanību tam, ka galvenais ir patiešām aizvadīt cilvēku tiktāl, lai viņš to, kas viņam būtu jāsaprot, varētu atrast pats sevī, lai viņš varētu to pacelt ārā no savas iekšējās pasaules, kas viņam ir tikusi iedota vispirms caur dabisku atdarināšanu, tad ar māksliniecisku tēlainumu; tā lai arī vēlākajā dzīvē mums nebūtu cilvēkam jā māca tā, ka mums ir jāpiespiež, bet lai viņš pats sevī, grib to vai negrib, sajustu loģisku sevis pievēršanu.

Tas bija liels moments vācu garīgās dzīves attīstībā, kad tieši attiecībā uz morālo izpratni *Šillers* nostājās pret kantisko morāles uztveri. Jo, kad *Kants* bija izteicis vārdus: Pienākums! Tu diženais, lielais vārds, kas neietver sevī neko iemīļotu, kas nestu pieglaimošanos, bet gan pieprasi pakļaušanos! – tas bija nepieņemami *Šilleram*. Viņš pretojās šādam pienākuma jēdzienam, kas neliek morālei izplūst no labās gribas pirmavota, bet gan no pakļaušanās tikumības baušļiem. *Šillers* *Kanta* pienākuma jēdzienam lika pretim savus neaizmirstamos vārdus, kuri satur īstu morāles motīvu: «Ar prieku kalpoju es draugiem», tā saka *Šillers*, «tomēr daru to diemžēl ar simpātijām, un tā bieži mani grauž apziņa, ka neesmu tikumīgs.» Tikai kad pienākums sāk kļūt par cilvēka iekšējām simpātijām, noslieci, kad tas kļūst par to, ko *Gēte* ir izteicis ar vārdiem: «Pienākums ir, kad mīl to, ko pats sev pavēl», tad visa morāle kļūst par to, kas izplūst no tīra cilvēciskuma. Tas bija liels mirklis, kad tolaik morāles «pārkantošanu» cilvēciski noapaļoja *Šillers* un *Gēte*.

Bet tas, kas toreiz izplūda no vācu garīgās dzīves, ir noniris lejā deviņpadsmitā gadsimta materiālistiskajā noskaņojumā. Mēs to tā atrodam arī šodien. Mums cilvēki ir atkal jāizceļ ārā, jāizceļ ārā no tā, kas ir radies civilizācijā tādēļ, ka ir aizmirsts šis lielais veikums morāles jomā. Un vispirms ir pienākums atkal izcelt ārā cilvēkus, tagad patiesi cilvēciskā, arī morālā ietērpā tos, kuriem ir jāaudzina, jā māca. Un ar šādu apziņu varēs rasties impulss dzīvīgai audzināšanai un mācīšanai. Gribētos teikt: tieši tai saulei vācu garīgajā dzīvē, kas tur mirdz *Šillerā* un *Gētē* morāles jomā, tai it īpaši būtu jāapspīd tas viss, kas var kļūt par rīcību mūsdienu audzinātājiem un skolotājiem, kuri saprot sava laika uzdevumu, kas caur audzināšanu un mācīšanu grib attīstīt cilvēcisku attieksmi cilvēkam pašam pret sevi un pret patiesajām šī laika kultūras vajadzībām. Runāt par izglītības vietu cilvēka personīgajā dzīvē un mūsdienu kultūrā bija šīs izglītības konferences uzdevums. Mēs šo uzdevumu varēsim izpildīt tikai tad, ja pateicīgi iedziļināsimies arī tajā, ko kā impulsus Viduseiropas attīstībai mums jau ir snieguši tādi lielie, apgaismotie dižgari, kā tikko minētie. Mēs gribam attīstīt ne tikai kritisko izpratni, ja gribam aptvert savu vietu pasaulē, bet pirmām kārtām pateicību pret to, ko jau ir paveikuši cilvēki, kas ir dzīvojuši pirms mums.

Un tā varētu sacīt: īstenībā par pašaudzināšanu runā tikai tad, kad domā to veidu, kā cilvēks audzina sevi pats; bet jebkura audzināšana ne tikai šajā subjektīvajā nozīmē, bet arī objektīvā nozīmē ir pašaudzināšana, proti, cita patības audzināšana (*vāciski: Selbst un Selbsterziehung*). Un vācu valodā “audzināt” (*erziehen*) ir saistīts ar “vilkt” (*ziehen*). Ko pievelk klāt, to pēc būtības atstāj neapcirtu. Ja grib izvilkēt no ūdens akmeni, tad to nesadauza gabalos. Audzināšana neprasa, lai cilvēcisko būtni, kas ienāk pasaulē, kaut kādā veidā sadauzītu vai varmācīgi mocītu, bet gan cenšas iekļaut tajā kultūras pakāpē, kurā cilvēce tajā laika momentā atrodas un kurā šī cilvēciskā būtne ir nolaidusies no dievišķi-

garīgajām pasaulēm lejā jutekliskajā pasaulē. Visas šīs sajūstās un izjustās idejas – tās piederas mācīšanas metodikai. Tas, kuram šādas idejas nav metodikā, var vismazāk izprast audzināšanas vietu tagadnē.

Un kamēr mēs ļaujam augt morālai patikai pret labo, nepatikai pret ļauno, kamēr mēs ļaujam dvēseliski izaugt reliģiskajam, kas iesākumā bērnā bija dabiskā veidā, tikmēr savukārt pagrīdē, kā dīglis cilvēkam laikā starp zobu maiņu un dzimumbriedumu, veidojas dotības, kad cilvēks ir izgājis cauri dzimumbriedumam, šī brīvībā-apjēgšana par to, kas viņā pašā jau ir. Mēs sagatavojam brīvu pasaules aptveršanu arī reliģiskajam un tikumiskajam. Tas ir liels sasniegums, ja cilvēks var to piedzīvot un pieredzēt – patiku un nepatiku, visas savas jūtu dzīves caurausanos ar morāli labo un ļauno savas dzīves otrajā posmā. Tad viņā uzstrāvo impulss: to, kas tev patika kā labais, tas tev ir jādara, pret ko tev bija nepatika, no tā tev jāatturas. – Tad morāles principi uzstrāvo no tā, kas jau ir cilvēka patībā; tad izceļas reliģiska, garīga nodošanās pasaulei pēc tam, kad vispirms tas piemita dabiski pirmajā posmā, dvēseliski otrajā dzīves posmā. Tad reliģiskās jūtas un arī reliģiskais gribas impulss kļūst par to, kas liek cilvēkam rīkoties tā, it kā viņā rīkotos Dievs. Tas kļūst par cilvēka patības izpausmi, nevis kaut kas ārēji iepotēts. Viss parādās izceļoties no cilvēka dabas un piedzimst pēc dzimumbrieduma, ja bērns ir audzināts atbilstošā veidā tā, kā tas atbilst cilvēka būtības izpratnei.

Bet tam, kā es jau ieskicēju, jūsu priekšā ir jābūt visai cilvēka būtībai, kā cilvēks dzīvo savu šīs dzīves dzīvi no piedzimšanas līdz nāvei. Cik gan vieglu ceļu izvēlas pedagogijā, izejot no tā, ka bērnu novēro. Viņu mūsdienās novēro ārēji eksperimentāli; un tad grib no tā, kas no bērna ir uztverts, saskatīt mācīšanas metodiku. Tas nav iespējams. Jo tas, kurš, piemēram, sava holēriskā temperamenta dēļ, kam ļauj izplest spārnus, kā skolotājs un audzinātājs rīkojas ātrās dusmās, tas sagatavo iedīgļus podagrai, reimatismam, visa organisma neveselīgumam vēlākajā cilvēka vecumā. Un tā tas ir daudzējādus citos aspektos. Mūsu priekšā vienmēr ir viss cilvēks ar visu viņa laiku uz Zemes, kad mēs kaut ko darām ar kādu norisi, kas notiek vienā noteiktā dzīves vecumā. Tas mums ir jāpatur prātā. Kurš pieķeras tām trivialitātēm, ko mūsdienās bieži sauc par uzskatāmajām mācībām, kur no vienas puses paslēpjas aiz pašsaprotamās, no otras puses aiz muļķīgās idejas: bērnam uzskatāmi ir jārāda tikai tas, ko viņam ir spējas apjēgt – tieši tā nonāk pie visām tām trivialitātēm, attiecībā pret kurām gribas vai līst augšā pa sienu. Tam pretī ir jāliek tas dziļākais cilvēces likums, kas liek mums apzināties, ko tas nozīmē cilvēka vitalitātei, kad viņš četrdesmit gadu vecumā pēkšņi saprot: es tikai tagad sapratu to, ko man skolā ir mācījusi un rādījusi godātā autoritāte. Toreiz tu to uzņēmī, jo šī autoritāte tev bija patiesības, labestības un skaistuma iemiesojums. Tagad tev ir iespēja dzirdēto pacelt augšā pilnā apziņā.

Tā apzinātais iedarbojas ārkārtīgi atjaunojoši, vitalizējoši vēlākajā dzīvē. Un bez tā visa vēlākajā dzīvē ir jāiztiek, ja audzināšanā un mācīšanā nav pievērsta uzmanība tam, ka tur pagrīdē patiešām ir kaut kas, kas var tikt saprasts tikai vēlāk. Tukša un vienmuļīga kļūst pasaule, ja no cilvēka iekšējās dabas vienmēr atkal nevar uzstrāvēt kaut kas, kas ārēji uzskatāmo caurauž ar garu un dvēseli. Mēs cilvēkam iedodam pilnīgā brīvībā vitalitāti visai dzīvei, ja audzinām šādā veidā. Un atļaušos pieminēt, ko jau bieži esmu teicis: īstam pedagogam un audzinātājam vienmēr ir jāpatur acīs visa cilvēka dzīve, piemēram, jāievēro tā dažu cilvēku brīnišķīgā izpausme sirmā vecumā: viņam ir tikai jāatnāk un nav nekas daudz jāsaka, bet tas jau atstāj tādu svētīgu zīmogu. Katrā rokas kustībā, ko viņš izdara, ir kaut kas svētījošs. Tas piemīt dažiem uz nāves sliekšņa stāvošiem cilvēkiem. No kurienes viņam tas? Viņam tas ir, jo viņš bērnībā ir iemācījies dabiskā veidā uzlūkot, nodoties. Godinošā uzlūkošana un nodošanās bērna vecumā kļūst par spēju svētīt vēlākajā vecumā. Drīkst sacīt: šīs dzīves beigās izplest rokas svētīšanai nevar neviens, kurš kā bērns dabiskā veidā nav iemācījies salikt rokas lūgšanā. No roku sakļaušanas lūgšanai, no šīs dievbijīgās nodošanās bērna vecumā rodas spēks apžēlot, svētīt vislielākajā vecumā pie nāves sliekšņa. Jo viss, kas kā dīglis ir ieguldīts bērnā, izveidojas kā labs vai

ļauns auglis paša cilvēka pārdzīvotajam turpmākajās Zemes dzīvēs. Arī tam visu laiku ir jābūt acu priekšā, ja grib izveidot mācīšanas metodiku uz dzīves nosacījumu pamata.

Nu, ar to vismaz nedaudz ir ieskicēts, kas ir pamatā mēģinājumam padarīt antropozofiju auglīgu audzināšanas un mācīšanas sistēmai valdorfskolā. Šai izglītības konferencei noteiktā veidā vajadzētu izgaismot to, kas tā tiek mēģināts, kas nu jau vairākus gadus darbojas praksē. Tas ir ticis izgaismots no dažādām pusēm; ir arī parādīts, kāds ir skolēnu veikums, un vēl ir lietas, kas ir parādāmas un pārrunājamās šajā virzienā.

Šīs stundas sākumā man tika veltīti mīļi vārdi no divām pusēm. Es drīkstu sacīt: es šos mīļos vārdus pieņemu ar sirsnīgu pateicību, jo ko gan varētu iesākt ar viskaistākajiem impulsiem, ja neatrastos cilvēki, kuri ziedo šo impulsu īstenošanai visu savu aizrautību un uzupurēšanos! – Tādēļ mana pateicība vēršas pie valdorfskolotājiem, kuri mēģina izpildīt to, kam jābūt pamatā audzināšanas atjaunotnei. Mana pateicība arī tiem, kuri, man gribētos teikt, kā vēlākā jaunatne, kā šodienas jaunie cilvēki tieši no savas pieredzes audzināšanas laikā attīsta sirds izpratni par to, kas īstenībā ir domāts ar valdorfskolas pedagoģiju. Varētu justies laimīgs, ja lielā mērā šeit paustā jauniešu sirsnīgā izjūta pret valdorfskolas pedagoģiju kļūtu par nesošo līdzekli, kas izvestu mūsu valdorfskolas pedagoģiju cauri mūsdienu kultūrai un šī laika civilizācijai. Un es arī ticu, ka rīkojos pēc jūsu visu sajūtām, kad ar vislielāko pateicību atdošu šos vārdus visiem tiem, kuri ir runājuši tik mīļus, tik skaistus vārdus; jo vairāk nekā jebkas cits audzināšanai un mācīšanai ir vajadzīgi cilvēki, kuri spēj realizēt ieceres. Gleznotājs, tēlnieks var radīt savu darbu pilnā vientulībā un teikt sev: ja arī cilvēki to neredz, dievi to tomēr redz. Mācošais, audzinošais paveic Zemes esamībai to, kas ir garīgs veikums; viņš to, kam ir jābūt viņa veikumam var izjust tikai savienībā ar tiem, kuri ir palīdzējuši to īstenot fiziski-jutekliskajā pasaulē.

Tas mums kā mācošajiem un audzinošajiem ir vajadzīgs kā spēcīgs impulss mūsu apziņā, īpaši šajā mūsu tagadnē. Un uz to atļaujiet man vēl norādīt šo lekciju noslēgumā, jo ar to man ir šīs lekcijas jānoslēdz, jo man ir jābūt citur, nevaru šeit palikt; ļaujiet man ar to noslēgt: audzināšana, kā šī, kas ir pamatota antropozofijā – nevis antropozofija kā uzspiesta cilvēka pasaules uzskatam, bet antropozofijā pamatota, jo antropozofija sniedz īstu cilvēka izziņu pēc miesas, dvēseles un gara – tā arī grib pavisam lietišķi, pavisam reāli iestāties tajā, kas ir mūsu tagadējās civilizācijas dziļākās nepieciešamības un nosacījumi, nepieciešami tādēļ, ka Viduseiropas cilvēcei nākotne var pamāt vēl tikai tad, ja tā savā rīcībā un domāšanā vadīsies no šādiem impulsiem.

No kā mēs visvairāk ciešam? Man vienmēr atkal, mēģinot, tā sacīt, ļoti centrāli raksturot mūsu pedagoģiju un didaktiku, bija jānorāda uz to, ka mēs biklā godbijībā pret to, ko pasaulē kā cilvēka patību ir ielikušas dievišķās varas, kā audzinātāji palīdzam šai patībai attīstīties. Un šī patība netiek patiesībā aptverta, ja tā netiek aptverta garīgi; tā patiesībā tiek noliegta, ja to aptver tikai vieliski, materiāli. Pirmām kārtām jaunāko laiku materiālistiskajā dzīvē ir cietis «Es» dēļ cilvēka patības aplamas izpratnes, aplama uzskata par to, jo visur ir iziets no uzskata par materiālo, ar rīkošanos ar materiālo, atšķēlot no cilvēka garu, bet līdz ar to arī viņa patību. Ja noliek robežas dabiskajām dabas izziņas metodēm, ja saka, ka garīgā pasaulē nav iespējams iekļūt, tad neapgalvo neko mazāk, kā: nav iespējams iekļūt cilvēka pasaulē. Uzstādīt robežas izziņai nozīmē izdzēst cilvēku pasaules izziņai. Kā tad gatavojas audzināt kādu dvēseli, ja vispirms to izdzēš ar materiālistisko uzskatu? Bet šī izdzēšana ir bijusi tas, kas bija ļoti piemērota pagājušajam, bet arī mūsu dienās daudzējādi valdošajam materiālismam visā cilvēku darbībā. Un tā tomēr var teikt: tas, kas ir noticis jaunākajos laikos, kad, kā jau esmu teicis, no otras puses pamatotajam materiālistiskajam noskaņojumam – pamatotajam, jo tam bija jāienāk cilvēces attīstībā, bet tam arī jātiek atkal pamestam – ir izsakāms ar vārdiem: cilvēki savu patību ir norakstījuši matērijai, vielai. Bet līdz ar to īsta, dzīvīga mācīšanas metodika, īstie audzināšanas nosacījumi ir iesaldēti, jo civilizācijā, kas noraksta pati sevi, kas noraksta savu patību

matērijai, var dzīvot tikai ārēji tehniskais. Bet matērija nomāc cilvēku. Katrs cilvēks vairāk vai mazāk tādēļ, ka matērija viņu noslēdz viņa ķermeniskumā, kļūst arī par noslēgtu dvēseli. Cilvēks kļūst par noslēgtu dvēseli, ja otru cilvēku neatrod garīgi, jo ķermenī to patiesībā nevar atrast! Tā materiālistiskais civilizācijas noskaņojums ir radījis laikmetu, kurā cilvēki paiet viens otram garām, jo visas sajūtas ir norakstītas ķermeniskumam. Viņi kliež pēc sociālās dzīves ar prātu, bet no sajūtām attīsta nesociālo vienam otram-garām paiešanu, nesaprašanos. Dvēseles, kas tiek ieslēgtas atsevišķos ķermeņos, paiet viena otrai garām; dvēseles, kuras sevī pamodina garu, kuras pašas atrod garu, tās kā cilvēki atrod citus cilvēkus. Sociālā dzīve uzdīgs no haosa tikai tad, kad cilvēki atradīs garu un līdz ar to, ar garīgo, katrs viens cilvēks sāks dzīvot kopā ar citiem.

Un tās arī ir mūsdienu jaunatnes lielās ilgas: atrast cilvēku. Jaunatnes kustība iesākās no kliedziena pēc cilvēka. Tagad – tas parādījās pirms dažām dienām, kad jaunie cilvēki, kuri ir šeit, apvienojās šī sauciena pēc cilvēka pārveidošanā saucienā pēc garīgā, jo nojauš: cilvēks var tikt atrasts tikai gara atrašanās. Otram cilvēkam ir jātiek pazaudētam, ja pazaudē garu.

Kā var nonākt pie pasaules izzīņas un no šīs pasaules izzīņas atrast patiesi dzīvo cilvēku uz Zemes ar viņa miesu, dvēseli un garu, to es mēģināju parādīt vakar vakarā, kā pasaules uzskats var izplesties kosmiskā pārdzīvojumā, kā Saule un Mēness var tikt saskatīti visā, kas zeļ un plaukst uz Zemes. Ja mēs audzinām ar šādu fonu aizmugurē, tad arī pareizā veidā augošajā bērņā attīstīsīm nemirstības, dievišķā, mūžīgi-reliģiskā pārdzīvojumu. Tad mēs cilvēkiem bērņības laikā iedēstīsīm to, ko viņiem, lai tas varētu turpināt zelt, garā ir jānes līdzī cauri nāves vārtiem kā savu nemirstīgo daļu. Bet pārrunāt šo audzināšanas pusi īpaši, nav uzdevums šeit. Audzināšanas saistība ar cilvēka patību un kultūras dzīvi, tas ir tas, kam būtu jātiek parādītam vispirms. Bet varam būt pārliecināti: ja cilvēks uz Zemes tiek pareizi audzināts, tad pareizi audzināts tiek arī debesu cilvēks, jo šīs zemes cilvēkā dzīvo debesu cilvēks. Ja mēs pareizā veidā audzinām šīs zemes cilvēku, tad cauri tam mazajam posmiņam, kuram viņam jātiek izvadītam cauri starp piedzimšanu un nāvi, mēs pareizā veidā izvedam arī debesu cilvēku.

Bet līdz ar to ir ņemts vērā uzskats, kas virzās uz pasaules izzīņu pareizā veidā, uz to pasaules izzīņu, kas zina: cilvēkam ir jāpiedalās lielās garīgās pasaules būvē, kas tad atklājas arī jutekliskajā pasaulē. Kā cilvēces līdzveidotājam cilvēkam ir jātiek atzītam arī pareizā audzināšanā. To es vakar domāju ar tās pasaules uztveres raksturojumu, par kuru es teicu, ka tai vajadzētu būt mācīšanas un audzināšanas fonā. Bet no tā seko, ka mēs nedrīkstam aptvert pasauli tikai galvas vienpusīgajā saturā. Tas ir aplami, ja kāds saka, ka pasauli varot aptvert idejās, jēdzienos, priekšstatos. Nepareizi pat ir, ja saka, ka pasaule esot jāpatver ar sajūtām. Tai ir jātiek aptvertai ar idejām un jūtām, bet arī ar gribu! Jo tikai tad, kad dievišķi-garīgais nolaižas gribā, tad cilvēks ir aptvēris pasauli; bet tad ir aptverts arī cilvēks, ir uzlūkota ne tikai daļa no cilvēka, bet viss cilvēks. Mums pasaules uzskats ir vajadzīgs ne tikai prātam un intelektam, pasaules uzskats ir vajadzīgs visam cilvēkam, domājošajam, jūtošajam un gribošajam cilvēkam, pasaules uzskats, kurš visā cilvēkā ar viņa miesu, dvēseli un garu no jauna atklāj pasauli cilvēkā pašā. Tikai tam, kurš tā no jauna atklāj pasauli cilvēkā, kurš cilvēkā saskata pasauli, tikai tam var būt reāls pasaules uzskats. Jo tāpat kā acīs atspoguļojas redzamā pasaule, tā viss cilvēks ir garīgi-dvēseliski-miesiska acs, kurā atspoguļojas visa pasaule. Šo atspoguļojumu nevar aplūkot no ārpuses, tas ir jāpiedzīvo iekšēji. Un tad tas arī nepaliks kā šķietamība, kā ārējs atspoguļojums, tad tā ir iekšēja realitāte. Tad audzināšanā pasaule kļūst cilvēks, un cilvēks sevī atklāj pasauli. Ja audzinoši strādā tā, tad pa īstam sajūt, kā cilvēce tiek sadrumstalota, ja visi cilvēciskie pārdzīvojumi tiek norakstīti matērijai, vielai, jo dvēseles nevis iemanto viena otru, bet gan pazaudējas, ja noliedz pašas sevi. Ja pāriet pie gara, tad caur to, kas var tikt atklāts garā, atrod otru cilvēku. Sociālajai dzīvei šī vārda īstajā nozīmē ir jātiek pamatotai garīgajā. Cilvēka būtībai ir jāatrodas garā, tad cilvēks var sasaistīties ar cilvēku, un cilvēkā ir jāaskata pasaule, ja pasaules tiek veidotas no cilvēku darbiem. Tādēļ ļaujiet man izteikt šo apskatu noslēgumā to, kas īstenībā man vienmēr bija

fonā, kamēr es runāju ar jums. Tam, kam bija jātiek pārrunātam, būtu liekams virsraksts par audzināšanu personīgajā dzīvē un tagadnes kultūras dzīvē. Tagad noslēgumā atļaujiet man metamorfozēt šo virsrakstu, pārveidojot to tā, lai tas sevī ietvertu to, ko es īstenībā gribēju izteikt. Tā, saspiežot kopā to, ko es īstenībā domāju, tas ir izsakāms vārdos:

Dem Stoff sich verschreiben,
Heißt Seelen zerreiben.

Im Geiste sich finden,
Heißt Menschen verbinden.

Im Menschen sich schauen,
Heißt Welten erbauen.

Atdoties matērijai,
Nozīmē dvēseles saberzt.

Atrast sevi garā,
Nozīmē cilvēkus savienot.

Ielūkoties cilvēkā,
Nozīmē pasaules veidot.

KONFERENCE PAR AUDZINĀŠANU ŠTUTGARTES VALDORFSKOLĀ.

Rūdolfa Šteineru ziņojums
par iepriekšējām lekcijām

No 7. līdz 13. aprīlim mēs varējām uzņemt Štutgartē lielu apmeklētāju skaitu. Gēteānuma valde un valdorfskolas skolotāju kolēģija izsūtīja ielūgumu apspriest jautājumus par «Audzināšanas loma tagadnes personiskajā un kultūras dzīvē». Šī tēma mums šķita svarīga. Laiks prasa pašrefleksiju par to, kā tagadnes kultūra, kas ir nesusi izcilus sasniegumus tikai dabas izziņas un dabas pārvaldīšanas jomā, atkal varētu tā iesniegties cilvēka iekšējā pasaulē, ka varētu ieskanēties dvēseles valoda, kas ir nepieciešama audzināšanai un mācīšanai. Ar dabas izziņu īstenībā aptver tikai to, kas ir ārpus cilvēka. Dabaszinātniskais pasaules uzskats savos ziedu laikos tic, ka ar savām metodēm varot izpētīt un arī veidot cilvēku; bet patiesībā cilvēks cilvēkam paliek nezināms, ja nav nekāda ieskata, ka cilvēkā iekšā ir pavisam kas cits nekā ārpus viņa. Patiesai cilvēk-izziņai, kas balstās uz tikpat droša pamata kā dabas izziņa, bet kas grib būt cilvēk-izziņa ne tikai ar to, ka apietas ar cilvēku kā dabas būtni, ir nepieciešams, lai iedvestu dzīvību audzināšanā un mācīšanā, kas tik daudziem mūsdienās tajās pietrūkst, bet negribot neko zināt par ceļiem, pa kuriem kaut kas tāds ir sasniedzams. Patiesai cilvēk-izziņai ir jāizpēta cilvēks pēc viņa miesas, dvēseles un gara. Jo cilvēka ķermenis ir gara darbs un dvēseles atklāsmē. Ja audzinātājs grib veidot ķermeni, tad viņam ir jāvērsas pie gara spēkiem, lai turpinātu to, kas ir iesūtīts šajā ķermenī kā veidojošie spēki no pirmszemes dzīves un turpina darboties šai dzīvē. Ja viņš grib veidot dvēseli, tad viņam ir jāpazīst ķermenis, lai saprastu, kā dvēseliskais, kas slēpj garu šajā ķermenī, var tikt no tā izcelts. Gribēt veikt ķermenisku audzināšanu tikai caur ietekmi uz ķermeni, ir absurds. Jo tas, kas tiek uzņemts dvēselē bērna vecumā, parādās pieaugušajā kā veselīga vai slimā ķermeņa konstitūcija. Ja bērnā dvēselisko izveido nepareizi, tad šis nepareizais veidojums pārlēks ķermeniskajā būtībā. Jo bērnā katrs dvēseliskais impulss tiek pārņemts veselīgā vai slimīgā elpošanā, veselīgā vai slimīgā cirkulācijā, veselīgā vai slimīgā gremošanas darbībā. Kas tur rodas slimīgs, tas bērnā uzkrītoši vēl neparādās. Tas iesākumā pastāv iedīgļa veidā. Bet šis dīgļis turpina augt reizē ar bērnu. Un dažāda labā hroniska saslimšana cilvēka četrdesmitajos gados ir rezultāts dvēseles veidojumam pirmajā vai otrajā dzīves desmitgadē.

Domāšanas veids, kurš ir attīstījies kopš piecpadsmitā gadsimta un mūsu laikos ir sasniedzis savu kulmināciju, var tik maz izprast minētās patiesības, ka tās tam var pat šķist absurdas. Tādēļ šim domāšanas veidam neizdodas izlauzties cauri līdz dzīvīgai, visu cilvēku un visu cilvēka dzīvi no piedzimšanas līdz nāvei aptverošai pedagoģiskajai mākslai.

Kā cilvēce tagadnē iekšēji neapzināti pieprasa pamatus, kurus ārēji apzināti gribētu noliegt, to vajadzētu attēlot mūsu izglītības konferencē. Ka daudzi cilvēki sajūt vajadzību pārdomāt audzināšanas lomu kultūras dzīvē, tas labi parādās tajā, ka mēs tik tikko varam ietilpināt lekciju apmeklētājus ne tik mazajā Sieglehaus ēkā. Ka veids, kā tika runāts par šo lomu, dažam labam kļūst saprotams, bija redzams no klausītāju noskaņojuma. Un arī tas pierādīja šo noskaņojumu, ka tika sajūsts, kā antropozofiskā pedagoģija dod audzināšanai un mācīšanai dod tādu vietu cilvēka dzīvē, kas atbilst pašas cilvēka dabas prasībām.

Man bija ļoti sāpīgi, ka es pats varēju piedalīties konferencē tikai savu lekciju laikā no otrdienas vakara līdz piektdienas rītam; un arī šajā laikā citu pienākumu dēļ nevarēju piedalīties mūsu lielisko, uzpurēties gatavo, nenogurdināmo pedagoģu lekcijās. Bet es varēju uztvert arī no ziņojumiem, cik

skaistus augļus šī aizrautība, uzpurēšanās un nenogurdināmība arī šajā konferencē ir devusi valdorfskolas pedagoģijas publiskajam tēlam.

Bez lekcijām notika arī iepazīšanās ekskursijas ar valdorfskolas telpām, lai uzskatāmi parādītu skolēnu veikumus. Notika arī bērnu eiritmiskie uzvedumi un mākslinieciski eiritmijas priekšnesumi, kas atklāja eiritmijas būtību un pedagoģiski-didaktisko vērtību.

Diskusijās un pārrunās notika centieni paplašināt un paskaidrot dzirdēto un redzēto.

Mūsu jaunie antropozofi noturēja jaunatnes asambleju, kurā tika pārrunāts, par ko var kļūt antropozofija tagadnes jaunajiem cilvēkiem viņu meklējumos. No šo jauno draugu sejām varēja nolasīt, kā viņu jaunības sajūta sakrīt ar antropozofijas sajūtām. Es atskatos uz šo audzināšanas konferences daļu ar dziļu apmierinājumu.

IZGLĪTĪBAS KONFERENCE ŠTUTGARTES BRĪVAJĀ VALDORFSKOLĀ

NO 1924.GADA 7. LĪDZ 13. APRĪLIM

Audzināšanas loma tagadnes personiskajā un kultūras dzīvē

Katrai izglītības sistēmai ir jāstrādā ar tiem spēkiem, kas aktīvi darbojas tajā kultūras dzīvē, no kuras tā ir izaugusi. Pēdējo simts gadu kultūrā, saskaroties ar uzbrūkošo materiālistiskās zinātnes pasauli progresējoši izdziest senākās, lielās garīgi-dvēseliskās tradīcijas un spēki, ir pazaudēts savu totalitāti veselīgi izjūtošais cilvēks. Tāpēc vairs nevar godīgi cerēt, ka tāda izglītības zinātne vēl spēs pamodināt šo pilnīgo cilvēku.

Bet jaunās paaudzes dvēselēs no jauniem pasaules impulsiem paceļas pilnā cilvēka būtības tēls, uz kuru jaunais cilvēks meklē vadību pāri laika sliekšnim. Traģisks ir meklējošā, kā skolotāja, tā skolēna, pārdzīvojums, kad viņš atklāj, ka visi mūsu pašreizējie jēdzieni nāk no atmiršanai lemtas kultūras pasaules, bet iekšēji dvēselē uz priekšu dzenošie impulsi jau iesniedzas no šo laiku un dvēseles sliekšņa viņpusē. Tā mūsu parastie jēdzieni vairs nesaprot mūsu dziļākos pārdzīvojumus. Tajā ir ietverta skolotāja nezināšanas, skolēna neatrašanas traģēdija. Starp skolotāju un skolēnu ir pavēries bezdibenis, un ilgu sauciens pēc izziņas tilta skan no abām pusēm.

Antropozofija iekšējās dzīves faktiem ir nemitīgi progresējoša noteikta atbilde uz šiem dvēseles saucieniem. Tā dod tiltu uz mūsu dziļākajām dvēseles mīklām no dzīvei atbilstošas izziņas, kas jau ir izlauzusies pāri sliekšnim reālajos dvēseliskajos faktos un līdz ar to dāvina nevis teoriju, bet dzīvību. Tajā visa pilnīgā cilvēka daba aptveroši runā par audzināšanas patieso vietu tagadnes personiskajā un kultūras dzīvē, jo tā slēpj sevī nākotnes kultūras spēkus, un tā no antropozofiskās izziņas ir jānobriest arī jaunajai cilvēces pedagoģijai, kuru tagad jau piecus gadus savā darbībā īsteno Brīvā Valdorfskola Dr. Rūdolfa Šteinera pedagoģiskajā vadībā.

Mēs ielūdzam visus audzināšanas jautājumā ieinteresētos pārbaudīt, kas gribētu plūst visai cilvēcei no šīs pedagoģijas bez kādas partiju sistēmas, un kā Brīvā Valdorfskola tiecas pēc dzīvīgas pedagoģiskās prakses, kas atbilstu gan cilvēka būtības prasībām, gan arī tagadnes kultūras prasībām izziņā, mākslinieciskajā un reliģiskajā dzīvē.

Antropozofiskās biedrības valde
Brīvās Valdorfskolas skolotāju kolēģija

Übersicht über

	Sonntag 6. April	Montag 7. April	Dienstag 8. April	N
9 Uhr morgens		Eröffnung der Tagung — <i>Dr. W. J. Stein:</i> Die Geschichte als Erziehungsmittel und als Lebens- perspektive für die Jugend.	<i>Dr. Erich Schrebbsch:</i> Von der Notwendigkeit einer Erneuerung der Pädagogik.	<i>Dr. R.</i> 2
11 Uhr		<i>Aussprache</i> über Methodik des Unterrichts in Sprachen, Literatur und Geschichte. Einleitung: <i>Dr. Maria Röschl.</i>	<i>Aussprache</i> über das Künst- lerische in der Pädagogik der Waldorfschule. Einleitung: <i>Dr. Erich Schrebbsch</i>	du stellur arbe H t E Max
Nachmittags	Von 4 Uhr nach- mittags an zwang- loser Empfang der Teilnehmer von auswärts in den Räumen der Waldorfschule.	<i>Kinder- eurhythmie</i> 4 Uhr.	<i>Musik und Rezitation</i> ausgeführt von Schülern und Schülerinnen. 4 Uhr.	A über mal und U I A.
8 Uhr abends		<i>Paul Baumann:</i> Elementares Seelenerleben als ein Ausgangspunkt der Pädagogik.	<i>Dr. Rudolf Steiner:</i> Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens. 1. Vortrag.	
Die Vortragsreihe <i>Dr. Rudolf Steiners:</i> »Die Methodik des Lehrens und die Le platz, statt. Die <i>eurhythmischen Darbietungen</i> unter Leitung von Frau Marie Anthroposophischen Gesellschaft, Landhausstraße 70, gegeben. Alle übrigen Vortr				

Veranstaltungen

	Donnerstag 10. April	Freitag 11. April	Samstag 12. April	Sonntag 13. April
ner:	<i>Dr. Rudolf Steiner:</i> 3. Vortrag.	<i>Dr. Rudolf Steiner:</i> 5. Vortrag.	<i>Dr. Hermann o. Baraballe:</i> Die Kulturaufgabe des mathematisch- naturwissenschaft- lichen Unterrichts in der Gegenwart.	<i>Dr. Karl Schubert:</i> Erziehung als schicksalgestaltende Kraft.
is der em gef.	<i>Dr. Caroline von Heydebrand:</i> Unzeitgemäßes und Zeitgemäßes in der Erziehung jüngerer Kinder.	<i>Führung</i> durch die Ausstel- lung von Malereien und Handarbeiten der Kinder.	<i>Aussprache</i> über Methodik der Natur- wissenschaften. Einführung: <i>Dr. Hermann o. Baraballe.</i>	
: des en hen i.	<i>Kinder- eurhythmie</i> (Wiederholung). 4 Uhr.	<i>Dr. Eugen Kolisko:</i> Pädagogik und Heilkunde. Mit Aussprache. 3 Uhr.	<i>Aussprache</i> über Pflege des reli- giösen und morali- schen Lebens in der Waldorfschule. Einführung: <i>Dr. Karl Schubert.</i> 4 Uhr.	5 Uhr Konzert. Kompositionsabend Paul Baumann. Anschließend zwangloses Bei- sammensein.
	<i>Dr. Rudolf Steiner:</i> 4. Vortrag.	<i>Eurhythmie- Darbietung</i> durch die künst- lerischen Kräfte des Goetheanums. (Besondere Karten zu lösen.)	<i>Eurhythmie- Darbietung</i> durch die künst- lerischen Kräfte des Goetheanums. Wiederholung. (Besondere Karten zu lösen.)	

Veranstaltungen des Erziehens findet im großen Saal des Gustav-Siegle-Hauses, Leonhards-
m Freitag, den 11. und Samstag, den 12. April, werden in dem Bühnensaal der
Veranstaltungen finden in den Räumen der Freien Waldorfschule, Kanonenweg 44, statt.

Anmeldungen von auswärts erbitten wir möglichst bald an die Freie Waldorfschule, Stuttgart, Kanonenweg 44, unter dem Kennwort »Erziehungstagung« gelangen zu lassen. Dasselbst sind auch die Eintrittskarten zu erhalten.

Preis der Eintrittskarte zu alten Veranstaltungen - außer den Darbietungen in Eurhythmie, die vom Goetheanum ausgehen, G. M. 12.—.

Preis einer Einzelkarte für einen Vor- oder Nachmittag G. M. 1.—.

Preis der Karten für die Vortragsreihe Dr. Rudolf Steiners allein (nur in beschränkter Zahl verfügbar) Sitzplatz G.*M. 8.—, Stehplatz G.-M. 5.—. Die Sitzplätze im Gustav-Siegle-Haus bei den Vorträgen Dr. Rudolf Steiners werden nach einem Schlüssel so verteilt, daß jeder Hörer bei jedem Vortrage einen anderen bestimmten Platz bekommt.

Zu den beiden Eurhythmie Darbietungen am Freitag, den 11. und Samstag, den 12. April, sind die Karten gesondert zu lösen. Karten zu G.«M. 5.—, 2.—, 1.—.

Unterkunft kann auf Wunsch in beschränktem Umfang vermittelt werden, doch wird eine Gewähr dafür nicht übernommen.

NORĀDES

Šajā sējumā ietvertās piecas lekcijas Rūdolfs Šteiners nolasīja publiskās «Audzināšanas konference Štutgartes Brīvajā Valdorfskolā no 1924. gada 7. līdz 13. aprīlim» ietvaros. Tās bija pēdējās Rūdolfa Šteinera publiskās lekcijas Štutgartē, tajās piedalījās 1700 klausītāji.

Par teksta avotiem: Lekcijas stenografēja *Karls Lehofers* un *Karls Šūberts*. Lehofera oriģinālā stenogramma nav saglabājusies, no Šūberta stenogrammas ir tikai fragmenti. Šajā sējumā ietvertā teksta pamatā ņemti teksti no iepriekšējiem izdevumiem (1.izdevums 1926. gadā, izd. E.A.Karl Stockmeyer, 2.izdevums, izd. Marija Šteinere), kas sākotnēji balstījušies *Lehofera* stenogrammas apstrādē.

Sējuma nosaukums atbilst tam, ko Rūdolfs Šteiners deva lekciju sērijai.

Norādes saturam pirmo reizi tika izveidotas 6. izdevumam.

Pielikums pirmo reizi tika pievienots 6. izdevumam. Norādes ir papildinātas.

zu Seite

- 21 *der orientalische Dātā*: Sanskrit: der Gebende, der hingebungsvoll Schenkende.
- 33 *in dem neuen Buch von Maurice Maeterlinck*: «Das große Rätsel», Jena 1924. Wörtlich heißt es dort (S. 167 f.): «Er beschreibt uns die aufeinander folgenden Wandlungen der Wesenheiten, die zu Menschen werden, und er tut das mit soviel Sicherheit, daß man sich fragt, nachdem man ihm mit Interesse durch die Einführung gefolgt ist, die einen sehr abwägenden, logischen und weiten Geist zeigt, ob er plötzlich wahnsinnig wird oder ob man es mit einem Schwindler oder wirklichen Visionär zu tun hat.»
- 42 «*Wilhelm Meister*»: Der große Entwicklungs- und Bildungsroman Goethes, an dem er 1775–1829 arbeitete und der aus «*Wilhelm Meisters Lehrjahre*» (4 Bde. 1795/96) und aus «*Wilhelm Meisters Wanderjahre oder die Entsagenden*» (1821 und 1829) besteht; die früheste Fassung «*Wilhelm Meisters theatralische Sendung*», die 1775/85 entstand, wurde 1910 gefunden und gedruckt.
- 44 *böhmisch-mährische Brüder*: Die Böhmisches Brüder, auch Mährische Brüder, sind eine 1467 in Böhmen gegründete religiöse Gemeinschaft, die sich «*Unitas fratrum*» («*Brüdervereinigung*») nannte und nach echter Brüderlichkeit strebte, ein schlichtes zurückgezogenes Leben führte, Kriegsdienst, Eid und Bekleidung staatlicher Ämter ablehnte; später gingen sie in der «*Brüdergemeine*» auf.
- 45 *John Wiclif*, 1324–1384, englischer Vorreformer.

- 45 *Johannes Hus*, 1370–1415, tschechischer Vorreformer.
- 53 *Gay-Lussacsche Gesetz*: Joseph Gay-Lussac, 1778–1850, französischer Chemiker und Physiker. Das Gay-Lussacsche Gesetz (1802) besagt, daß alle vollkommenen Gase durch die Wärme sich gleich stark und zwar um $\frac{1}{273}$ des Volumens für 1° ausdehnen, oder daß bei konstantem Volumen der Druck um $\frac{1}{273}$ seines anfänglichen Wertes steigt. Siehe «Repetitorium der Physik», von Dr. Theodor Schmidt, II. Auflage, neu bearbeitet von Dr. H. Lux, Breslau 1900 (Von Rudolf Steiner benutzte Ausgabe), § 274, S. 109.
- 62 f. *Goethe . . . hat die sich bildenden Pflanzenformen in ihren verschiedenen Metamorphosen verfolgt*: Siehe hierzu seine Schrift «Die Metamorphose der Pflanzen», 1791.
- 70 f. *Lorenz Oken*, 1779–1851, deutscher Naturforscher und Philosoph. Vgl. seine Schrift «Lehrbuch der Naturphilosophie», Buch XIV Zoologie, Jena 1831, S. 424–496. Es handelt sich hier um eine zusammenfassende freie Wiedergabe der Ausführungen von Oken durch Rudolf Steiner.
- 80 «*Pflicht! du erhabener großer Name . . .*»: Immanuel Kant, «Kritik der praktischen Vernunft» (1788), 1. Teil, 3. Hauptstück.
- «*Gerne dien ich den Freunden . . .*»: Friedrich von Schiller in der Xenie «Gewissensskrupel».
- «*Pflicht, wo man liebt, was man sich selbst befiehlt*»: Goethe, Maximen und Reflexionen, 6. Abteilung: Ethisches, 829.
- 90 f. Der Bericht Rudolf Steiners über die Erziehungstagung in Stuttgart erschien in der Beilage zur Wochenschrift «Das Goetheanum»: «Was in der Anthroposophischen Gesellschaft vorgeht. Nachrichten für deren Mitglieder» vom 20. April 1924. Siehe auch: Rudolf Steiner «Die Konstitution der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft und der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft. Der Wiederaufbau des Goetheanum 1924–1925», GA Bibl.-Nr. 260 a.