

Rudolf Steiner

ÎNNOIREA ARTEI PEDAGOGICO-DIDACTICE PRIN ȘTIINȚA SPIRITUALĂ

GA 301

Patrusprezece conferințe ținute pentru învățătorii și profesorii din
Basel și împrejurimi, între 20 aprilie și 11 mai 1920
cu răspunsuri la întrebări
și cuvinte introductive la două spectacole de euritmie
în Dornach pe 15 și 16 mai 1920
și o anexă

Prima ediție a traducerii a fost publicată sub îngrijirea
Centrului pentru pedagogie Waldorf din România, București, 1991

Pentru publicarea de față traducerea a fost confruntată cu originalul
și revizuită de Andrea Dumitrescu

Traducere după:

Rudolf Steiner

**Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch
Geisteswissenschaft**

Editura Rudolf Steiner, Dornach/Elveția 1991

Volumul 301 în Opere Complete

Editată de Administrația moștenirii Rudolf Steiner după note nerevăzute de
către conferențiar.

Cel care nu lasă să treacă pe lângă el, într-un fel de somn sufletesc, criza actuală a civilizației europene, ci o trăiește din plin, acela îi poate vedea originea nu doar în instituții deficitare, ce trebuie reformate, ci va trebui să o caute înlăuntrul gândirii,

sentimentelor și voinței umane. Apoi va recunoaște printre căile de însănătoșire a vieții noastre sociale și pe aceea a educării generației tinere. Și nu va lăsa neremarcată o încercare ce caută în arta pedagogică mijloace prin care se pot manifesta practic principii bune și o voință hotărâtă.

Școala Waldorf nu este o „școală reformată” ca multe altele, care sunt întemeiate de către cei care cred că știu unde se află eroarea unui mod de a educa sau a altuia, ci ea este născută din gândul că, în acest domeniu, cele mai bune principii și voința cea mai hotărâtă pot deveni active abia atunci când cel care educă și instruește este un cunoscător al individualității umane. Și nu poți fi așa ceva fără a dezvolta și o participare vie la întreaga viață socială a omenirii.

Simțul ce este deschis pentru ființa omului percepe întreaga suferință și întreaga bucurie ale umanității ca pe o trăire proprie. Prin acel profesor care este un cunoscător al sufletului, un cunoscător al oamenilor, întreaga viață socială acționează asupra generației ce se străduiește să intre în curentul vieții. Din școala sa vor ieși oameni ce se vor implica puternic în viață.

din : Rudolf Steiner *Obiectivele pedagogice ale școlii Waldorf din Stuttgart*, 1920, GA 24

CUPRINS

<u>CONFERINȚA I, Basel, 20 aprilie 1920.....</u>	10
--	----

Introducere: Știința spirituală și pedagogia modernă

Despre știința educațională a secolului al XIX-lea folosind exemplul pedagogiei lui Herbart; condiții sociale haotice în pofida unor principii pedagogice excelente. Necesitatea de a transforma știința educației într-o artă educațională. Elementele constitutive ale ființei umane și dezvoltarea lor, înfățișate prin formarea dinților în primul și dezvoltarea limbajului în al doilea interval de șapte ani. Observarea sufletească-spiritualului în lucrarea sa asupra trupescului și metamorfoza forțelor: Legătura reprezentării și voinței cu formarea dinților și a limbajului.

<u>Răspunsuri la întrebări referitoare la prima conferință.....</u>	28
---	----

<u>CONFERINȚA a II-a, Basel, 21 aprilie 1920.....</u>	32
---	----

Structura tripartită a ființei umane

Diferența dintre știința obișnuită și știința spirituală. Natura tripartită a omului, trupească, sufletească și spirituală. Structura tripartită a trupului în legătură cu viața sufletului: sistem neuro-senzorial – viața de reprezentare, sistem ritmic – viața afectivă și sistem metabolic – viața de voință. Nervii motori și senzitivi. Legătura sentimentului cu procesele circulatorii folosind exemplul experienței muzicale; mișcarea lichidului cefalorahidian. Structura tripartită în sufletească: gândire, simțire, voință. Simpatie și antipatie. Structura tripartită din punct de vedere spiritual: veghe, vis și somn. Importanța somnului pentru simțul Eului.

<u>CONFERINȚA a III-a, Basel, 22 aprilie 1920.....</u>	50
--	----

Cunoașterea omului ca bază a pedagogiei

Științele naturii și educația. Pestalozzi, Diesterweg. Pedagogie instinctivă și pedagogie conștientă. Imaginea vie a omului. Teoria lui Avenarius ca pregătire a practicii bolșevice. Memorie și amintire. Teoria goetheană a culorilor. Inima nu este o pompă, ci un organ de echilibrare pentru circulația sângelui. Importanța spiritual-sufletească a organelor fizice. Principiul imitației în prima perioadă de viață a copilului, principiul autorității în cea de a doua. Forțe formatoare ale dinților = forțe de reprezentare și de modelare. Penetrarea științei cu căldură lăuntrică.

CONFERINȚA a IV-a, Basel, 23 aprilie 1920..... 66

Educatorul ca plăsmuitor al viitorului conținut sufletesc uman

Reprezentările abstracte provoacă bariere despărțitoare între oameni. Cultura intelectuală – spirit „filtrat”. Activarea intelectului abstract și pasiv prin elaborarea interioară vie a conceptelor științei spirituale. Știința spirituală este mai importantă prin felul în care se manifestă, decât prin conținutul ei. Legea biogenetică fundamentală (Haeckel). Vestigii sufletesc-spirituale în experiențele interioare ale vârstei înaintate. Retragera treptată din epoca proto-indiană până în epoca culturală actuală a paralelismul între dezvoltarea trupească și cea sufletesc-spirituală. În prezent dezvoltarea naturală se oprește la 28 de ani. Ceea ce mai înainte ne era oferit de natură, trebuie cucerit acum prin activitate lăuntrică. Conținutul sufletesc al omenirii este în mâna celor care educă tineretul.

Din răspunsuri la întrebări referitoare la a patra conferință..... 82

CONFERINȚA a V-a, Basel, 26 aprilie 1920..... 85

Câte ceva despre planul didactic

Școala Waldorf din Stuttgart. Rodnicia pedagogiei spiritual-științifice se arată în aplicarea practică. Planul didactic. Necesitatea unui compromis. Legătura între forțele sufletești. Învățarea

scrisului. Nașterea vorbirii. Dezvoltarea intelectului prin dezvoltarea dexterității manuale. Lecții de lucru manual. Pornirea de la elementul artistic. Schimbarea fizionomiei copilului în jurul celui de-al nouălea an de viață. Principiile educaționale ale celor trei faze ale celui de-al doilea ciclu de șapte ani de viață. Preluarea de adevăruri pe bază de afecțiune și sentiment îndreptățit al autorității între 7 și 12 ani și dezvoltarea capacității proprii de a judeca începând cu 12 ani. Ernst Mach și importanța dezvoltării fanteziei la copii. „Individualizarea” elevilor în ciuda claselor numeroase prin munca corectă a profesorului. Un dascăl ar trebui să-i însoțească pe copii de-a lungul întregului ciclu primar și secundar. Dascălul crește împreună cu clasa sa.

CONFERINȚA a VI-a, Basel, 28 aprilie 1920 100

Predarea euritmiei, a muzicii, a desenului și a limbilor.

Copii puțin dotați și copii rămași în urmă. Importanța elementului imagine pentru suflet; ineficiența reprezentărilor abstracte. Predarea limbilor străine. Euritmie și muzică. Euritmie: tendințe de mișcare ale organelor vorbirii transferate asupra omului întreg. Fortificarea inițiativei voinței prin euritmie; despre paralizia voinței care este răspândită astăzi. Interes crescând pentru lumea exterioară. Elementul muzical produce interiorizarea afectivă. Desene ale copiilor. Predarea limbii. Gramatica. Logica mai cuprinzătoare a dialectului. Pedagogia spiritual-științifică vrea să formeze oameni, să dezvolte inițiative.

Din răspunsuri la întrebări referitoare la a șasea conferință..... 116

CONFERINȚA a VII-a, Basel, 29 aprilie 1920.....123

Educația ca problemă a formării dascălului

Educație morală și religioasă. Efecte ale perspectivei unilaterale asupra nemuririi, fără considerarea faptului că viața fizică este o continuare a unei vieți spirituale. Intelectul este ceva adus din lumea spirituală, voința trebuie dezvoltată în viața de aici. Problema

învățământului, o problemă a calității educatorului. Umor și seriozitate. Pregătirea lăuntrică a dascălului; depășirea situațiilor subiectiv-personale în predare; pregătirea meditativă. Relația personală a profesorului cu elevul ca bază pentru formarea simțirii și voinței elevului. Copii cu voința slabă. Exemplu deosebit pentru slăbiciunea voinței: ceea ce într-o generație este gând, devine în următoarea ceva organic. Interacțiunea dintre gândire, simțire și voință.

CONFERINȚA a VIII-a, Basel, 03 mai 1920.....139

Predarea zoologiei și a botanicii între 9 și 12 ani.

Trei momente importante ale învățământului primar și secundar: vârstele de 9, 12 și 14 ani. Judecăți independente numai după 12 ani. Bucurie și durere, plăcere și suferință în judecată. Nietzsche, antichitatea greacă și sec. XIX. Distincție între lume și eu după împlinirea vârstei de 9 ani; de abia de atunci este posibilă predarea științelor naturii. Lumea animală ca desfășurare a ființei umane. Omul – compendiu al lumii animale. Botanica: Pământul ca organism; considerarea a lumii vegetale în legătură cu viața anuală a Pământului. Raportul lumii animale cu umanul, al lumii vegetale cu extraumanul – copilul dobândește o relație cu lumea.

CONFERINȚA a IX-a, Basel, 04 mai 1920..... 154

Dialect și limbă literară

„Folosirea” dialectului în școală. Copiii care vorbesc în dialect au o legătură mai intimă cu limba. Simțirea și voința ca bază a dialectului, reprezentarea ca bază a limbajului literar. Elementul plastic și elementul muzical al limbii. Limba și logica. Învățarea gramaticii – conștientizarea forțelor logice. Propozițiile fără subiect. Dezvoltarea simțului pentru geniul limbajului. Viață și abstracțiune în predicat și substantiv. Funcționarea inteligenței subconștiente a omului, înțelegerea ei greșită prin psihanaliză. Instinctul lingvistic adus cu sine și dezvoltarea conștientă a simțului lăuntric al stilului. Nașterea trupului eteric odată cu schimbarea dinților. Despre procesele de gândire și amintire. Nașterea trupului

astral odată cu maturitate sexuală. Educarea pentru propria simțire și voință. Autoritate și iubire. Asocierea ideilor ca pericol pentru o judecată corectă.

Răspunsuri la întrebări referitoare la a noua conferință..... 171

CONFERINȚA a X-a, Basel, 05 mai 1920..... 175

Sinteză și analiză în ființa umană și în educație

Materia ca mijloc de educație. Activitate sufletească sintetică și analitică. Analiza creează libertate, sinteza constrânge. În predarea scrisului se pornește de la cuvântul întreg. Atomistica se datorește unei insuficiente activități analitice la vârsta copilăriei. Activitatea analitică – trezire, cea sintetică – adormire. Adunarea și înmulțirea. Predarea muzicii: numai metode naturale, nu artificiale. Dascălul trebuie să fie interesat de evoluția omenirii și cultura contemporană. Necesitatea spiritualizării limbii. Sintaxa și gramatica trebuie să provină din viața de simțire, nu din intelect, pentru a revitaliza limba.

CONFERINȚA a XI-a, Basel, 06 mai 1920.....192

Elementul ritmic în educație

Consecințele de-a lungul întregii vieți ale formării prea timpurii a judecății: judecarea prin trup și nu prin suflet. Veghe (lumea exterioară) în elementul desen și visarea (lumea interioară) în elementul muzical. Conținutul muzicii – elementul melodic. Elementul vis și cel muzical în sufletul copilului. Elementul melodic în limbaj. Tematica în muzică – drum spre predarea limbii. Epoca noastră a pierdut sentimentul pentru ritm. Limbă și ritm. Cauzele ortografiei slabe, auzul imprecis. Ascultatul. Vorbirea clară. Predarea științelor naturii și a istoriei începând în jurul vârstei de 12 ani. Predarea religiei. Școala Waldorf nu este o școală care impune o anumită concepție despre lume.

CONFERINȚA a XII-a, Basel, 07 mai 1920.....209

Predarea istoriei și a geografiei.

Metodologia predării istoriei. Pornirea de la ceea ce există în prezent ca moștenire din epoca anterioară. Prezentarea epocilor trecute în ansamblu, ca întreg, epoca greacă și epoca romană, contribuția lor la mersul civilizației occidentale. Creștinismul: a doua eră a omului, dezvoltarea general-umanului. Istoria modernă: privirea asupra fenomenelor individuale. Considerarea simptomologică a istoriei în loc de cauzală, lucru care duce totodată la dezvoltarea simțirii religioase. Trecerea treptată de la ideile concrete la cele abstracte. Predarea geografiei corelată cu predarea istoriei. Despre ne-abuzarea memoriei copilului. Vorbire și respirație. Despre stângaci.

CONFERINȚA a XIII-a, Basel, 10 mai 1920..... 227

Joaca la copil

Schiller despre „impulsul spre joacă”. Jocul copilăresc în primii șapte ani de viață: copilul se joacă singur, pentru sine; imitarea activității adulților, dar fără scopul și utilitatea practică – activitate sufletească ca în vis. Caracterul individual al jocului copiilor reapare metamorfozat în caracterul particular al modului de a judeca după vârsta de 20 de ani. Jocul din a doua perioadă de șapte ani: sociabilitate și a „a vrea să fie ceva” în joc – pregătire pentru ruperea de autoritate ce are loc în a treia perioadă de șapte ani. Aspectul intelectual unilateral al psihologiei moderne, reprezentat de o viziune a herbartianului Robert Zimmermann. Pentru formarea noțiunilor vii procedarea ca la fotografiere: caracterizări din diverse puncte de vedere în loc de definiții. Predarea geometriei prin reprezentări cu mobilitate lăuntrică. Dezvoltarea simțului pentru spațiu și perspectivă prin jocuri de mișcare și configurații de umbre. Desene copilărești: copilul povestește prin imagini.

CONFERINȚA a XIV-a, Basel, 11 mai 1920.....243

Alte puncte de vedere și răspunsuri la întrebări

În pedagogie nu principii formale noi, ci lărgirea orizontului dascălilor. Calculul cu fracții. Nu trebuie exagerată predarea ilustrativă. Să se transmită copilului ideea lucrurilor convenționale.

Predarea științelor naturii trebuie să fie orientată spre practică. Introducerea copilului în ramuri importante ale vieții. Măselele de minte ca o rămășiță a puterii de reprezentare legate de trup. Comentarii critice despre găsirea „locul potrivit” în viață. Ortografia. Activarea reciprocă a voinței și intelectului printr-o educație adecvată. Robinson – prototipul filistinului. Rousseau. Problema bunătății sau coruperii originare a omului. Necesitatea menținerii naturii inerent bune a omului prin activitate interioară, pentru a nu se corupe. Marxismul – element aducător de boală. Educația ca tămăduire.

Cuvinte introductive la reprezentarea de euritmie

<u>Dornach, 15 mai 1920</u>	259
<u>Dornach, 16 mai 1920</u>	266

<u>Anexă</u>	272
--------------------	-----

Lămurire - Discuție / Cuvinte de mulțumire de la un participant și
un organizator / Cuvinte de încheiere adresate de Rudolf Steiner

<u>Note</u>	278
-------------------	-----

<u>Lista lucrărilor lui Rudolf Steiner despre educație</u>	288
--	-----

PRIMA CONFERINȚĂ

Basel, 20 aprilie 1920

Știința spirituală și pedagogia modernă

Stimată asistență! Trebuie să mulțumesc într-adevăr din inimă organizatorilor pentru organizare. Vă puteți imagina că acela care-și pune în joc întreaga existență pentru răspândirea așa-numitei științe spirituale, trebuie să fie legat cu un anumit entuziasm de aceasta și că el trebuie să aibă credința că ea are de jucat un rol în cadrul culturii universale și al întregii civilizații a epocii noastre. Că acest curs ia naștere, îmi pare un fapt pentru care trebuie să fim deosebit de recunoscători, căci poate tocmai în raport cu educația se poate cerceta cel mai bine și mai degrabă știința spirituală. Din raportul ei față de educație se va putea vedea cât de puțin este știința spirituală numai o preocupare a câtorva exaltați și visători sau a unei secte oarecare. Ea vrea ceva care, omenirii în totalitatea ei, îi este dat în mână ca un fel de îndrumar. De aceea îmi veți da desigur voie să mă exprim cu aceste câteva cuvinte: eu sunt cu adevărat recunoscător din inimă celor care au organizat aceste conferințe și vă mulțumesc și dvs., care o să le audiați și sper că în cursul ședințelor următoare, vom putea sta de vorbă despre probleme importante ale omenirii.

În conferința de astăzi îmi voi permite să fac un fel de introducere, să dau o indicație asupra direcției pe care o va lua tema pe care mi-am propus-o. Acum vă rog ca din formularea temei mele să nu trageți concluzia că prin aceasta aș fi dorit, așa cum ar face poate vreun radical lipsit de înțelepciune, să sugerez că știința educației, așa cum s-a dezvoltat mai ales în cursul sec. al XIX-lea și până în zilele noastre, nu e bună de nimic și a așteptat știința spirituală pentru a fi abia acum creată. Cu siguranță, o asemenea convingere n-a stat la baza formulării temei. Dimpotrivă, un cu totul alt sentiment este punctul de plecare pentru problemele asupra cărora aș vrea să vă atrag atenția

în aceste conferințe. Cred că știința educației, care tocmai în cursul sec. al XIX-lea a avut ca reprezentanți personalități atât de eminente, a căror activitate ajunge până la practica pedagogică a prezentului, poate dobândi o anumită perfecțiune. Și mai cred că acela care este nevoit, dintr-un motiv sau altul, să se orienteze în cele mai diferite științe pentru a afla cum sunt reprezentate acestea din punct de vedere teoretic și practic și în ce mod pătrund ele în viață (și care, apoi, se ocupă și cu știința educației) trebuie să constate că ea cuprinde principiile cele mai puțin îndrăznețe și unele formulări inatacabile, necesare pentru a sta la baza activității educative; se obține astfel despre știința educației o impresie deosebit de bună. Exprim aceasta ca pe o experiență a mea proprie. Tocmai de aici aș vrea să pornesc, de la faptul că nu subapreciez deloc, ca să dau numai un exemplu, activitatea unui spirit cum este Herbart [1].

Am cunoscut eu însumi în mod foarte intim curentul herbartian. În prima jumătate a vieții mele am fost în Austria (am trăit în Austria până la vârsta de aproape 30 de ani), și în Austria pedagogia lui Herbart devenise propriu-zis dătătoare de ton pentru întregul învățământ de stat, pe care atunci îl puseseră în ordine Exner [2] și alții. La toate universitățile austriece activau în pedagogie herbartieni, astfel încât, în cursul vieții mele m-a întâmpinat tocmai pedagogia lui Herbart, aș zice în cele mai detaliate strădanii ale ei. Dar dacă extind studiul de la pedagogia lui Herbart asupra altor curente pedagogice, care se prelungesc din trecutul apropiat până în prezent, aș spune de asemenea că de fapt pe tărmurile gândirii și simțirii pedagogice pot fi consemnate pretutindeni lucruri îmbucurătoare. Acesta este un curent în fața căruia ne aflăm când este vorba să concepem pedagogia ca o componentă dintre cele mai importante ale întregii noastre civilizații.

Aspectul celălalt este că, de fapt, întregul artei pedagogice, al gândirii pedagogice este supus unei vaste critici. Vedem cum profesorii și specialiștii critică factorul pedagogic într-un mod grosier,

cum, pe de altă parte, el este apărat, uneori în mod iscusit, alteori nu deosebit de iscusit, așa cum s-a dezvoltat și s-a impus el în prezent. Dacă auzim toate câte se spun de către unii oameni care întemeiază cămine rurale de învățământ [3] și care vorbesc de o totală înnoire a sistemului pedagogic, dacă urmărim mai departe cum cercurile cele mai largi iau parte la asemenea discuții, trebuie să spunem și noi: când oamenii privesc la ceea ce se atinge propriu-zis – o spun în mod absolut deschis – prin măreția științei noastre educaționale, nici noi nu putem uneori să nu dăm dreptate criticii care se face simțită.

De fapt suntem situați la mijloc între aceste două puncte de vedere. La acestea se adaugă un altul, unul mult mai cuprinzător. Și eu cred cu adevărat că nu depășesc sfera unei conferințe introductive la un curs pedagogic, dacă atrag atenția asupra acestui lucru ciudat.

În ultimii cinci, șase ani am trecut printr-o perioadă foarte grea, chiar dacă în Elveția aceasta s-a făcut mai puțin resimțită decât în celelalte țări. În orice caz – și acest lucru va trebui să-l admită fără discuție orice elvețian – am trecut printr-o perioadă despre care oamenii de acum zece ani nu și-au făcut nici o reprezentare. Întrebați-vă numai dacă oamenii de acum zece ani ar fi putut visa că asupra Europei va veni ceea ce a venit acum. N-avem voie să uităm ceea ce astăzi, aș zice, a rezultat ca un precipitat al îngrozitorului impas al războiului: un haos în relațiile sociale peste o mare parte a Europei. Se amăgește acela care crede că acest haos ar fi deja la un punct de răscruce și că în curând va fi mai bine. În privința acestor relații haotice ne aflăm abia la început. Atunci trebuie să ne întrebăm: oare numai relațiile exterioare sunt de vină că am ajuns în acest haos al chestiunilor sociale publice europene? Nu cumva, însă, privind fără nici o prejudecată lucrurile, trebuie să ne spunem: nu pot fi de vină relațiile, căci relațiile sunt făcute de către oameni; oamenii trebuie să fie de vină.

Dacă privim mai exact, vom descoperi foarte curând modul în care sunt de vină oamenii; cum vinovat este faptul că astăzi, în perioada în

care se vorbește foarte mult despre o organizare a relațiilor noastre sociale, există atât de puține sentimente cu adevărat sociale și atât de multe sentimente antisociale. Și, într-adevăr, putem oare altfel decât să mărturisim că am atras asupra noastră toate acestea în pofida excelentelor principii pedagogice, în pofida a tot ceea ce trebuie recunoscut că a fost realmente însuflețit de voința cea mai bună? Trebuie să spunem că: în pofida a toate, noi n-am fost în stare să aducem omenirea epocii moderne în stadiul în care un om să stea cu adevărat plin de înțelegere în fața celui alt. Am văzut ivindu-se zorile unei epoci în care oamenii n-au fost zgârciți cu laudele că am progresat atât de frumos. Am cunoscut, însă, în mod temeinic și ducerea la absurd a acestei epoci. Ar trebui să pătrundă în inimi măcar ceva ca o dorință de a cerceta dacă nu cumva tocmai prin această artă pedagogică a fost crescută această generație care se încaieră în prezent în Europa? Acest lucru ar trebui examinat mai îndeaproape. Dacă privim ceva mai exact, vom descoperi că: nu e deloc posibil altfel decât să nutrim venerație față de marile figuri de pedagogi din sec. al XIX-lea, față de Herbart, Ziller, Diesterweg, Pestalozzi [4], și alții. Nu mai e nevoie să vă amintesc diferitele nume, însă pe de altă parte trebuie să spunem: da, noi avem o știință a educației exemplară, dar tocmai în cazul educației este vorba de mai mult decât de o știință exemplară; tocmai în cazul educației este necesar ca această știință să poată fi transformată într-o adevărată artă; este necesar ca pedagogia să devină o artă.

Dacă vrem să studiem chestiunea, chiar și numai pentru a ne lămuri în comparație cu arta, putem spune: poate exista o estetică excelentă, cunoștințe excelente despre cum se lucrează în muzică sau în sculptură sau în pictură, și această știință despre pictat, această știință despre sculptat, această știință despre compus muzica poate fi extraordinară; totuși este altceva să poți să și aplici această știință. Da, putem spune: acela care o aplică, sculptorul, pictorul, muzicianul are chiar de regulă o adevărată antipatie față de principiile care au fost

formulate. La el esențial este ca aceste principii să nu treacă absolut deloc în viața de reprezentare, ci ca aceste principii să treacă în mâinile sale, în întreaga sa ființă, să poată deveni în el o formă vie. În știința educației problema nu se pune în întregime ca într-o știință estetică oarecare. În știința educației totul trebuie să fie mai conștientizat, să fie mai pătruns de reprezentări decât, să zicem, în pictură sau muzică sau sculptură. Totuși, ceea ce noi înțelegem just în educație, trebuie să poată trece în întreaga ființă a personalității noastre, dacă vrem să devenim artiști pedagogi.

Eu cred că tocmai pe acest tărâm știința spirituală poate ajuta. Despre acest ajutor pe care pedagogia poate să-l primească de la știința spirituală aș dori să vorbesc în acest curs. Nu cred că principiile științei pedagogice trebuie reformate, ci cred că pentru a aplica aceste principii juste în mod practic – fie într-un caz individual al educației, fie față de toată clasa – este necesar ca aceste principii să devină vii, să fie străbătute de ceea ce de fapt numai știința spirituală poate oferi, de ceva care vrea să-și facă intrarea în toate domeniile cunoașterii științifice actuale. Știința actuală este ceva menit să dea o împrăștiere pentru tot ceea ce se întreprinde în cultura epocii noastre; această cultură a epocii – chiar dacă mulți oameni cred astăzi că facem deja un fel de pas înapoi spre idealism – a provenit din materialism și mai are în ea din plin materialismul ultimei jumătăți a sec. al XIX-lea. Toate ramurile activității spirituale umane, ba putem spune: toate ramurile cultural-civilizatorii umane își primesc forma lor culturală de la această mentalitate materialistă a epocii. Această mentalitate materialistă a epocii nu se arată în mod egal dăunătoare în toate privințele: materialismul are influența cea mai păgubitoare în domeniul educației.

Acesta este lucrul pe care aș vrea doar să-l sugerez în introducere, dar care va rezulta din întregul ciclu de conferințe. Știința spirituală este astăzi rău înțeleasă de mulți și de aceea mă văd nevoit să atrag atenția măcar cu câteva cuvinte asupra mijloacelor prin care lucrurile

rău înțelese pot fi corectate. Aceasta deoarece înainte de a ajunge în situația de a vă dovedi ce poate face știința spirituală, tocmai pentru aplicarea justă a unei admirabile științe pedagogice prin prefacerea cunoștințelor pedagogice în aptitudini pedagogice, trebuie să vă vorbesc în detaliu despre înțelegerea greșită cu care este întâmpinată știința spirituală. N-aș vrea să vorbesc aici în abstracțiuni, ci aș vrea să pătrund în acest subiect imediat, în modul cel mai concret posibil.

Veți fi auzit, cel puțin unii, că științei spirituale nu-i este așa de ușor să studieze omul cu care avem a face în procesul de educație, ca antropologiei exterioare a epocii prezente. Această antropologie a epocii prezente își simplifică oarecum problemele care ne revin cu privire la om. Privim atunci, aș zice, cu dispreț, ca pe un fel de superstiție, faptul că știința spirituală are nevoie să consemneze niște componente suprasensibile ale ființei umane; să vadă deja în copilul în creștere cum se dezvoltă nu numai omul în general, ci cum, în primă instanță – să o spunem aproximativ –, se dezvoltă patru componente ale entității umane.

Este ușor să râzi astăzi de pe pozițiile actuale ale cunoașterii avansate asupra naturii și ale concepției despre lume derivate din aceasta, să râzi când auzi că știința spirituală spune că omul constă din trup fizic, trup eteric, trup astral și din Eu. Pot înțelege foarte bine acest râs. Pot înțelege că oamenii râd de aceste lucruri, pe baza înțelegerii lor greșite. Dar ei râd de fapt pe socoteala unei dezvoltări rodnice cu adevărat promițătoare a omenirii și pe socoteala unei arte a educației care privește în mod just omul. Trebuie desigur să vă dau dreptate: dacă auziți că aici sau acolo teosofii se adună în mod sectar în grupurile lor și cineva care a citit într-o carte sau a auzit la o conferință, le spune oamenilor că omul constă din trup fizic, trup eteric, trup astral și Eu, aceasta este o știință cât se poate de nefertilă și este ceva de care oamenii chiar au dreptate, într-un anumit fel, să râdă. Căci dacă se rămâne la faptul că unii oameni răspândesc aceste lucruri ca pe un fel de confesiune religioasă, în mod sectar, atunci de

aici nu rezultă de fapt nimic deosebit pentru cultura și civilizația omenirii, pentru viața reală. Din aceste lucruri rezultă ceva, doar dacă le considerăm, așa zice, ca forțe orientative pentru a privi viața în mod mai bogat decât o putem privi când ne bazăm doar pe noțiunea abstractă a copilului în creștere.

Dacă ne oprim la cea mai mare abstracțiune, este desigur un principiu extraordinar de bun al pedagogilor să spună că omul trebuie dezvoltat după individualitatea sa, că trebuie studiat ce forțe ies la iveală treptat în entitatea umană la copilul în dezvoltare și că prin arta pedagogică trebuie dezvoltat ceea ce vrea să-și croiască drum în afară, din entitatea umană. Acesta este un principiu excelent, dar nu e voie să rămână o abstracțiune, nu e voie să rămână așa, să-l privim doar ca pe un principiu excelent și că doar să avem bunăvoința să-l și aplicăm. Nu, principiul are o importanță numai dacă poate trece cu adevărat în viață, dacă viața dă realmente posibilitatea să privim omul în devenire de la primul an de viață până la maturitate în așa fel încât să vedem în mod real forțele care-și croiesc drum în afară.

Dacă luați numai acea noțiune despre om pe care o dă antropologia actuală, pe care o puteți dobândi astăzi din știință, atunci nu observați ce anume din om vrea să iasă la iveală, ce vrea să-și croiască drum înspre exteriorul ființei umane. Când spunem că omul constă din trup fizic, trup astral, trup eteric și ființa Eului, acestea sunt doar linii orientative, la care se face aluzie. Modul de a privi, cu care oamenii s-au obișnuit pe baza științelor materialiste ale naturii, poate fi aplicat numai pentru omul fizic, mai trebuie însă puse în valoare și alte puncte de vedere în studierea omului. Trebuie să-l privești pe om ca pe o ființă mult mai complicată și trebuie să dobândești o înțelegere a modului în care din natura umană se dezvoltă și ceva ce nu este cuprins în simplele legi ale naturii, ceva ce putem înțelege numai cu ajutorul componentelor superioare ale naturii umane.

Ce înseamnă de fapt când spunem că omul are patru componente în ființa sa? Vedeți dvs., atunci indicăm ceva ce este de fapt cunoscut

oricărui pedagog care a studiat psihologia, însă în așa fel, încât din această cunoaștere nu decurge încă o privire cu adevărat profundă asupra întregii entități umane. Se știe cât de mult au discutat psihologii despre întrebarea dacă sufletul omului trebuie văzut – ca să vorbim în mod absolut prudent – într-o metamorfoză tripartită ca gândire, simțire și voință. Dvs. știți cât de mult s-au certat oamenii din secolul al XIX-lea și până în zilele noastre în jurul problemei dacă voința este elementul originar și gândirea se elaborează treptat din natura voinței ori dacă la bază stă gândirea sau reprezentarea. Știți că, de pildă, în pedagogia herbartiană domnește un anumit intelectualism, că voința este considerată numai ca un fel de rezultată din strădaniile spre reprezentare etc. Dacă privim însă fără prejudecăți întreaga natură a discuțiilor despre gândire, simțire și voință, observăm că acestor discuții le lipsește ceva, și anume privirea reală asupra entității umane. Știința spirituală vrea tocmai aceasta: să privească cu adevărat în entitatea umană. Ea dorește ca oamenii să dobândească facultatea de a înțelege această entitate umană în totalitatea ei.

Noi vorbim, dacă nu suntem materialişti grosieri, de faptul că omul nu are numai un trup fizic exterior, ci și un suflet, și că sufletescului îi atribuim gândirea, simțirea și voința. Dar oare nu cunoașteți discuțiile care au loc astăzi și care merg mereu în această direcție: nu ne putem face de fapt nici o reprezentare despre relația dintre sufletesc și trupesc, despre modul cum sufletescul acționează asupra trupescului, trupescul asupra sufletescului? În definitiv, toți oamenii care iau în serios aceste lucruri pun această întrebare. Ei nu ajung însă să-și dea seama că întreaga punere a problemei de obicei nu este tocmai corectă, și nici că întregul mod de a privi lucrurile ar trebui schimbat.

Dacă observăm copilul în creștere, trebuie să vedem din dezvoltarea lui cum sufletescul își croiește drum în trupesc. Cel care are simț pentru forma exterioară, așa cum apare ea la copil, atât de minunat de enigmatic pe de o parte, și atât de grăitor înțelegerii

umane pe de altă parte, dacă-l privim zi de zi în primele săptămâni de viață, săptămână de săptămână, lună de lună, an de an în cursul următor al vieții, cel care privește această transformare și are un simț pentru felul cum sufletescul își croiește drum în afară, trebuie să-și pună întrebarea: cum se revelează în exterior această legătură a sufletescului cu trupescul? Este cert faptul că în interiorul trupului lucrează sufletescul. Știința actuală nu este însă destul de puternică, așa zice că are arme prea tocite, pentru a se putea apropia în mod just de problematica felului în care lucrează sufletescul în fizic. Anumite fenomene nu sunt privite astăzi de către știință în mod adecvat. Vedem, atunci, parcurgând primii ani de viață ai copilului, un fenomen ce ne pune în fiecare zi în fața unor noi enigme; trebuie numai să-l putem observa.

Vedem acest fenomen, cum pe la sfârșitul primului an de viață sau ceva mai târziu, copilului îi cresc primii dinți, dinții de lapte. Vedem cum acești dinți de lapte cad și, începând cu al șaptelea an de viață, sunt înlocuiți cu dinți permanenți. Acest fenomen este descris desigur în toate nuanțele sale de către știința actuală, dar pentru a cerceta ce înseamnă de fapt, ce semnificație are el în întreaga dezvoltare a omului, pentru aceasta știința actuală nu are forța reală. Vom vedea mai departe cum copilul în creștere se dezvoltă până la pubertate, cum această intrare în pubertate reprezintă o revoluție totală în viața trupească și sufletească a omului. Mai știm, gândindu-ne la școala primară și secundară, că tocmai perioada de la schimbarea dinților până la pubertate este inclusă în această perioadă școlară, partea cea mai importantă din educație. Știința și întreaga viață nu au astăzi puterea de a pătrunde în cele ce se întâmplă în domeniul existenței umane, pe care noi nu îl denumim, în mod unilateral, pe de o parte trupesc și corporal și pe de altă parte sufletesc, ci îl denumim sufletesc-trupesc.

Aceasta ne indică necesitatea ca noi să ne însușim o mai exactă, o mai intimă artă de a observa entitatea umană. Organismul uman

ajunge, la un an sau după o perioadă mai îndelungată de la naștere, să modeleze, din întregul său – nu numai din maxilarul superior sau din cel inferior, ci cu adevărat din întregul său –, primii dinți. Este un lucru care se petrece în această entitate enigmatică a omului; dar este un lucru care se repetă încă o dată, în medie, către cel de al șaptelea an de viață. Aici vedem cum organismului îi trebuie un timp mult mai lung pentru a împinge spre exterior această cea mai dură formațiune, dintele, decât a fost nevoie în prima copilărie pentru dinții de lapte.

Vedeți dvs., studiind acest fenomen din domeniul corporalului, nu trebuie să o facem doar cu mijloacele științelor actuale ale naturii. Trebuie să vedem totodată cum, cu fiecare săptămână ce se scurge de la apariția dinților de lapte până la aceea a dinților permanenți, întreaga ființă a omului devine în timp alta și în domeniul sufletesc. În această perioadă, în entitatea umană acționează și alte forțe decât ceva mai târziu, între schimbarea dinților și pubertate. Trebuie să privim omul în totalitatea lui și atunci observăm ca întreaga viață sufletească se desfășoară într-un alt mod înainte de schimbarea dinților, decât după schimbarea acestora. Dacă avem acest simț pentru ceea ce se manifestă de fapt aici după schimbarea dinților, ne vom spune că trebuie să sesizăm ființa gânditoare, ființa intelectuală din om și trebuie să încercăm să scrutăm ceea ce apare până la schimbarea dinților și în timpul schimbării dinților ca esență umană, intelectuală, ca ființă a reprezentării! Dacă privim în mod lipsit de prejudecăți, trebuie să spunem de fapt că acum apar multe lucruri. Jean Paul [5], care a cugetat și el mult la pedagogie, a atras atenția, nu fără îndreptățire, asupra faptului că primii ani de viață au mai multă influență asupra omului decât cei trei ani de studii superioare. Pe atunci erau numai trei. Este adevărat că, privind la configurația elementului intelectual, observăm că cei mai importanți ani pentru formarea capacității de a înțelege, pentru formarea puterii de judecată sunt anii de viață până la schimbarea dinților. Încercați să vă educați un simț real pentru observarea a ceea ce se schimbă sufletește,

încercați de asemenea să vă gândiți la trecut, cât de departe ajunge memoria clară, și încercați să vă gândiți cât de departe ajunge ea înainte de epoca schimbării dinților, cât de puțin, așadar, este capabil omul, înainte de schimbarea dinților, să adune în el noțiuni precise, care să fie apoi integrate amintirii. Putem spune deci cu hotărâre: cu cât mai puțin are organismul nevoie să folosească acele forțe puternice, de care mai târziu nu mai are nevoie pentru a mai plăsmui din sine dinții cei duri, cu atât mai mult este omul în măsură ca ceea ce preia în mod intelectual să modeleze în reprezentări bine conturate, care-i rămân în amintire.

Astăzi vreau doar să vă sugerez acest lucru. Vedeți din cele spuse că inițial aceste forțe din corp, care într-un fel culminează cu ieșirea seriei a doua de dinți, merge în paralel cu așezarea în suflet a acelor forțe care remodelează reprezentările – care altfel ar fi uitate – în noțiuni ferme care apoi rămân, care devin o comoară în sufletul uman. Aș dori să vă prezint ceea ce vreau să spun astăzi, în primă instanță numai ca o punere de problemă; în zilele următoare o vom demonstra. Trebuie deci să ne întrebăm dacă nu cumva reprezentarea are ceva de a face tocmai cu aceste forțe care se fac simțite în apariția dinților? Nu este ca și cum atunci când în primii șapte ani până la schimbarea dentiției copilul trebuie să folosească anumite forțe corporale, sufletul trebuie să se reverse în trup, pentru ca să iasă dinții? – Când se încheie acest proces, se întâmplă o metamorfoză: copilul transformă aceste forțe, ele devenind propriu-zis forțe sufletești pentru formarea de reprezentări. Oare nu vedem cum sufletul, care formează reprezentări, lucrează în plăsmuirea dinților? – Și când formarea dinților, adică folosirea anumitor forțe sufletești în sufletul care formează reprezentări s-a epuizat după ce dinții au ieșit, aceleași forțe se manifestă sufletește.

Gândiți-vă numai ce puțin sunt înclinați oamenii să privească astăzi, cu mijloacele științelor naturii, asemenea metamorfoze! Cât de mult își bat ei capul astăzi în legătură cu felul în care se leagă între ele

trupul și sufletul? Trebuie să privim mai întâi acele regiuni unde sufletescul este activ în trup. Se gândește cineva să întrebe dacă sufletul ce formează reprezentări este acela care se exprimă în mod absolut evident și în formarea dinților? Nu vedem oare aici sufletescul acționând în trup și nu recunoaștem oare modul în care el, retrăgându-se din această activitate, apare în alt fel, și anume sufletește pur? Aici este vorba să ne întoarcem iar la reprezentări mai sănătoase – pe care oamenii le-au avut mai de demult, înainte ca materialismul să se fi răspândit în forma actuală – și anume să vedem realmente cum spiritual-sufletescul acționează în fizic-corporal.

Aceasta deoarece este adevărat un lucru cât se poate de ciudat: materialismul are însușirea de a-și pierde treptat facultatea de a înțelege materia și fenomenele ei. Nu numai că materialismul pierde legătura cu spiritul; nu, soarta lui tragică rezidă în faptul că până la urmă este condamnat tocmai la a nu înțelege aspectele legate de materie. Noi am văzut materialismul ridicându-se: el nu are nici o posibilitate să întrezărească în trupesc acele forțe cu care mai târziu vă amintiți, cu care mai târziu sunteți activi în gânduri; forțe care acționează în trupesc în formarea dinților. Nu că materialismul ar cunoaște în mod fals spiritualul, el cunoaște încă și mai fals corporalul, întrucât nu vede deloc cum spiritual-sufletescul lucrează asupra corporalului.

Tocmai aceasta vrea să aducă știința spirituală: o înțelegere justă a ceea ce lucrează în om. Materialismul este de-a dreptul condamnat să nu înțeleagă materia, căci materia este cea în care spiritualul lucrează în permanență și modul de a privi materialist nu poate urmări această activitate la nivelul spiritual-sufletesc al omului. Ar trebui să credem că cea mai mare daună s-ar produce, că omul ar trebui să înceteze să gândească, că omul ar trebui să devină animal, dacă materialismul n-ar mai înțelege de loc spiritualul! Nici un om nu poate admite că atunci când gândim nu ne aflăm în sinul unei spiritualități oarecare!

Dar tocmai aceasta este soarta materialismului, de a nu înțelege fizic-trupescul.

Nu este cazul că ne-ar fi suficient acest principiu abstract, și anume că aceleași forțe care se află în reprezentări lucrează la formarea dinților. Ci, dacă știm aceasta observăm copilul în cu totul alt mod și, înainte de toate, îl observăm nu numai sub raport intelectual într-un alt mod, ci ne raportăm la copil cu sentimentul, cu simțirea, cu toate impulsurile de voință într-un mod cu totul diferit. Veți vedea în conferințele următoare că aceste lucruri, care pătrund cu adevărat în domeniul spiritual-sufletesc, nu sunt simple principii abstracte, ci pot fi aplicate nemijlocit în prezent.

Și mai departe: vedem tocmai în perioada școlii primare, acea epocă importantă a copilului în creștere, în care începe să acționeze memoria, în care putem conta deja pe memorie, că pentru copil devine extrem de important ca el să simtă în dascăl, în educator, o autoritate aleasă de el însuși, aleasă de bunăvoie. Este o totală neînțelegere a naturii umane dacă nu recunoști că dorința de a avea alături o autoritate se numără printre forțele de sentiment fundamentale ale vieții copilului de la 6-7 până la 14-15 ani. Vom afla cum ține de elementele cele mai importante ale vieții omului, ca el să poată avea în afara lui și lângă el o autoritate aleasă liber prin propria lui simțire.

Dar cel care și-a antrenat odată privirea pentru faptul că există o anumită legătură între spiritual-sufletesc și trupesc până la perioada schimbării dinților, acela observă apoi ceva extraordinar de important în perioada următoare. Vedeți dvs., noi avem nevoie, ca oameni, de o anumită perioadă până ne cresc dinții de lapte. Este un timp scurt. Avem nevoie, apoi, de o perioadă mai lungă până să-i putem schimba cu dinții definitiv. Vom auzi în cursul acestor conferințe că dinții definitiv se află într-o legătură mult mai intimă cu individualitatea decât dinții de lapte, care se bazează mai mult pe ereditate. Într-adevăr, nu numai cu dinții este așa, că noi ne însușim încă o dată, aș

zice, din natura noastră proprie, ceea ce mai întâi am primit prin ereditate; aceasta este valabil și pentru altceva, înainte de toate pentru vorbirea umană. Aș vrea să atrag aici atenția asupra unui lucru care, firește, poate fi expus mai pe larg abia în conferințele următoare: misterul dezvoltării vorbirii umane rămâne ascuns de fapt în esența lui cea mai adâncă, pentru gândirea naturalist-științifică, pentru întreaga știință actuală. Nu se știe de fapt că, așa cum primim primii dinți prin ereditate de la părinți, dobândim vorbirea printr-un fel de influență exterioară a mediului înconjurător, prin principiul imitării, care devine însă un principiu organic.

Învățăm să vorbim în primii ani de viață de la cei din jur. Dar această vorbire pe care o învățăm, pe care copilul o mai folosește pe la 4, 5, 6 ani, se raportează la omul întreg, în același fel cum se raportează la omul întreg dinții de lapte. Ceea ce are omul cu adevărat din vorbire după ce a împlinit 14-15 ani, după ce a atins pubertatea, ceea ce vorbește el acum, ceea ce este pus acum în activitate în el când vorbește, este un lucru însușit a doua oară, elaborat din nou, tot așa cum principiul dinților este elaborat a doua oară. Acest lucru se exprimă exterior, în dezvoltarea băieților, prin schimbarea vocii; în dezvoltarea feminină se merge mai mult în adânc, în viața lăuntrică, dar el există de asemenea. Pentru că aceste forțe lucrează la băiat altfel în laringe, aceasta se arată și în plan exterior. Aceasta este o revelație a faptului că tocmai acum, în acești ani importanți ai școlii primare și secundare, în întregul om, nu numai în trupul uman și nu numai în sufletul uman, ci în trup-sufletul uman, se petrec în permanență, de la an la an, de la lună la lună, lucruri care au legătură cu însușirea lăuntrică a ceea ce omul și-a dobândit ca vorbire în mod exterior deja în prima copilărie de la mediul înconjurător. Pentru cel care știe cum lucrează la om sufletesc-spiritualul până pe la 14-15 ani și care poate observa acest lucru cu o intuiție instinctivă directă la elevii de școală primară și secundară, această observare devine viață nemijlocită. El își spune: iată unul dintre elevi; sunetele guturale le produce în acest

mod, sunetele labiale în acest mod, sunetele palatale în acest mod; acesta produce mai ușor sunetele palatale, celălalt sunetele labiale etc. Aceasta devine o știință intensivă, care în toate detaliile ei trimite la ceea ce se dezvoltă la copil ca sufletesc-trupesc, ca trupesc-sufletesc.

Schimbările vorbirii între 7 și 15 ani, asupra cărora în mod obișnuit nu se îndreaptă atenția, apar tocmai ca efecte extraordinare ale sufletescului asupra vorbirii, atunci când există un simț al observației în acest sens. Aceasta ne scapă dacă ne educăm simțul observației numai prin ce învățăm astăzi fără știința spirituală. Fiindcă acela care poate face asemenea observații constată următoarele: în primii ani de viață, până la schimbarea dinților, vedem cum activitatea de a forma reprezentări se eliberează treptat în timpul schimbării dinților, astfel încât, după ce schimbarea dinților s-a produs, reprezentările pot prinde formă! În timp ce formarea de reprezentări se retrage parțial din trupesc și devine activitate sufletească de sine stătătoare, mai târziu, de cele mai multe ori anunțându-se deja dinainte, dar îndeosebi de la schimbarea dentiției până la maturizarea sexuală, voința, ceea ce numim voință, se retrage din întreaga organizare a copilului și se localizează în organizarea laringelui și a vorbirii. Exact așa cum viața de reprezentare se concentrează spre interior și devine element sufletesc independent, tot astfel elementul voință se localizează, în ceea ce devine vorbirea și organele ei la vârsta de 14-15 ani – la unii copii ceva mai devreme, firește. Putem vedea în ceea ce se întâmplă ca modificare a organelor băiatului în laringe – vom mai vorbi despre ceea ce corespunde acestui lucru la fată –, acel element în care culminează voința.

Cu alte cuvinte, dacă privim astfel lucrurile, în mod spiritual științific, reprezentările și voința încetează să mai fie abstracțiuni, cum sunt considerate de obicei. Pornind de la aceste abstracțiuni nu se poate, în nici un caz, clădi puntea spre aspecte corporale concrete. Dacă învățăm însă cu adevărat să observăm și dacă învățăm să cunoaștem cât de diferită este entitatea unui copil la care vedem cum

sunetele labiale sunt însușite altfel decât sunetele palatale și altfel decât sunetele guturale etc., atunci învățăm să privim aceste lucruri, atunci învățăm să cunoaștem cum se desfășoară în trup activitatea de a forma reprezentări în primii șapte ani de viață, învățăm să cunoaștem cum se desfășoară natura volitivă în natura laringială, învățăm să observăm intrarea voinței în natura umană. Se dezvoltă voința iar activitatea de a forma reprezentări nu mai devine abstracțiune, ci devine ceva ce observăm în procesele reale ale vieții. Așa cum observăm forța de cădere, forța gravitațională a apei ce se prăvălește de pe munte, așa cum observăm viteza apei în studierea forței gravitaționale și a forței de rezistență, tot așa învățăm să cunoaștem felul în care trupeșul se dezvoltă de la o săptămână la alta din spiritual-sufletesc, aceasta însă doar dacă învățăm mai întâi să observăm cum lucrează spiritual-sufletescul în interiorul trupeșului.

Vă rog să vedeți în cele ce spun doar un îndemn de a observa în acest fel devenirea omului; de a privi cu adevărat în intimitatea a ceea ce se petrece în omul în devenire. Acesta este modul destul de incomod, complicat, în care știința spirituală vorbește despre entitatea umană, în comparație cu științele actuale ale naturii, care pur și simplu nu țin seama de faptul că acest om este o ființă minunată, care exprimă legitatea întregii lumi, care în el însuși conține o lume, o mică lume în fața marii lumi. Când spui că omul constă din trupul fizic, dar în afară de acesta mai este alcătuit și din trupul eteric – aceasta înseamnă că nu trebuie să înveți să urmărești doar pe un cadavru sau pe ceva asemănător, în mod exterior naturalist-științific, în mod anatomic și fiziologic, cum se plăsmuiește dezvoltarea trupească în primii ani de copilărie până la vârsta de 7 ani, ci trebuie să înveți a observa cum există un spiritual-sufletesc și cum acest spiritual-sufletesc, indiferent dacă îl numim trup eteric sau altfel, lucrează în trupeș. Învățăm, astfel, să cunoaștem felul în care lucrează trupul eteric mai întâi la modelarea trupească, în formarea dinților, care vin din întreg trupul, apoi, în adâncul reprezentărilor,

astfel încât aceste reprezentări să poată fi păstrate. Putem astfel spune că de abia la schimbarea dinților se naște trupul eteric; până la schimbarea dinților el mai lucrează încă în trupul fizic unde plăsmuiește ceea ce culminează cu schimbarea dinților. Devine apoi liber și lucrează la formarea de reprezentări, care pot rămâne în amintire. Mai târziu vorbim de eul independent care e concentrat cu predilecție în voință, care se vestește însă și în devenirea vorbirii privită în mod corect. Vorbim despre faptul că voința o cunoaștem atunci când nu o comparăm în mod sufletesc cu activitatea de formare a reprezentărilor, ci atunci când o privim cum lucrează la plăsmuirea vorbirii ca la ceva foarte concret. Recunoaștem în această plăsmuire a voinței dezvoltarea eului, pe care trebuie să o urmărim separat, iar la mijloc observăm ceea ce se află între trupul eteric și eu, care se exprimă tocmai în vorbire și care trebuie avut în vedere în mod special în arta pedagogică în primii ani ai școlii primare.

Vedem aici ceea ce este de fapt sufletescul omului. El trăiește în copilul în devenire astfel încât, atunci când copilul vine la școala primară și se află sub influența forțelor schimbării dinților, elementul intelectual încă nu apare, dar elementul voință, în această perioadă, de la săptămână la săptămână, de la lună la lună, intră în trupesc, în care se localizează. Dacă știm aceasta, vom avea în planul de învățământ al școlii primare ceea ce tinde în direcția corectă, astfel încât să stimuleze această modelare a voinței în intelect. Dacă înțelegem astfel ce este voința, ce este intelectul și putem de asemenea observa cum la copil, de la lună la lună, de la an la an, voința care se localizează în vorbire și intelectul care s-a retras în spiritual-sufletesc lucrează împreună, abia atunci înțelegem ce trebuie să facem pentru educarea trupească și sufletească a copilului; abia atunci privim pedagogia ca pe o artă și recunoaștem că trebuie mai întâi să înțelegem materialul, natura umană. După cum sculptorul are lut sau bronz și trebuie să le prelucraze, după cum pictorul trebuie să prelucrate culorile etc., tot astfel artistul pedagog trebuie să înțeleagă cum să lucreze voința în

intelect, cum să acționeze pentru a realiza prin voință articularea corectă, modelarea plastică și artistică corectă a intelectului, care s-a născut până la vârsta de 7 ani și care se dezvoltă apoi sub mâinile dascălului, până la pubertate.

RĂSPUNSURI LA ÎNTREBĂRI ÎN LEGĂTURĂ CU PRIMA CONFERINȚĂ

Este foarte normal ca, la un asemenea ciclu de conferințe, să nu poată fi spus totul din prima conferință, că unele dintre lucrurile care în introducere au fost numai sugerate, vor deveni clare în conferințele următoare, și că de aceea pot fi și astfel de întrebări care în conferințele următoare își găsesc răspuns din context. Cu toate acestea, aș dori să vă rog să puneți întrebări încă de astăzi. Ați putea să procedați scriind întrebările pe hârtie și atunci este posibil ca următoarele conferințe să fie ținute astfel încât întrebările să primească răspuns în context în decursul cursului. Nu este deloc nefolositor sau superfluu să puneți asemenea întrebări astăzi sau mai ales mâine, când ați mai reflectat la câte ceva.

Există deja aici o întrebare în scris, cu rugămintea pentru o indicație despre cum poate fi tratat un băiat înzestrat în mod unilateral pentru matematică și științele naturii, aflat într-o a treia perioadă de vârstă, așadar după pubertate și care nu are absolut nici o înzestrare pentru limbile străine.

Ei bine, aceasta este tocmai o astfel de întrebare care are legătură cu foarte multe lucruri pe care le voi trata în mod amănunțit. În conferințele următoare voi vorbi pe larg despre aceste înzestrări particulare, specializate și voi arăta de asemenea cum astfel de înzestrări unilaterale pot fi puse, pe de o parte, în slujba dezvoltării întregului om, iar pe de altă parte, le putem armoniza procedând tocmai în mod pedagogic. Așadar, în detaliu se va vorbi mult despre aceasta în zilele următoare. Totuși, pentru a nu fi complet nepoliticos față de persoana care a pus întrebarea, aș vrea să spun despre această problemă următoarele.

Înzestrarea unilaterală a băieților – ea este foarte rar prezentă și la fete, dar atât de rar, încât de regulă despre ele se scriu chiar și biografii amănunțite, care pot fi studiate, pentru că ele devin apoi

matematicieni vestiți –, această înzestrare unilaterală pentru matematica și științele naturii se bazează în esență pe faptul că un organ în aparență absolut neînsemnat al omului este dezvoltat cu mare finețe. Poate că cei mai mulți dintre dvs. știu că în familii ca de pildă familia Bernoulli [6], de-a lungul a opt generații, diferiți membri ai familiei au fost în mod cu totul deosebit înzestrați pentru matematică. Se știe, de asemenea, nu-i așa, că în familia Bach [7] a existat o mulțime de Bachi și Bachuleți mai mari și mai mici, care erau cât se poate de înzestrați din punct de vedere muzical. În cazul unei asemenea înzestrări pentru matematică și pentru modelarea matematică a științelor naturii – dar uneori tocmai băieți foarte înzestrați pentru matematică și fizică nu sunt apti pentru observare, să spunem de exemplu, în botanică sau în zoologie, uneori sunt uneori buni cristalografi dar nu sunt foarte înzestrați pentru observarea proprietăților propriu-zis fizice ale mineralelor; toate acestea există în cele mai diverse nuanțări –, este deosebit de puternic dezvoltat un organ în aparență neînsemnat, așa-numitele trei canale semicirculare din organul auzului uman. Aceste trei oscioare ale urechii, așezate perpendicular unele pe altele, pot fi astfel dispuse la om, încât să poarte cu sine un simț foarte pronunțat al spațiului și al numerelor, această înzestrare având o legătură deosebită cu elementele organice. Acum însă, dacă organismul uman este deosebit de dezvoltat spre această unică locație – dacă-mi îngăduiți să mă exprim astfel –, aceasta condiționează ca înzestrarea deosebită de care vorbim să fie extrasă din organul propriu-zis al auzului. Și anume, în totalitatea organului auzului sunt îmbinate organele propriu-zise ale auzului, care la rândul lor au o legătură interioară cu organele vorbirii, și organele pentru simțul echilibrului și al numerelor. Acestea sunt oarecum strâns legate. Dacă omul este dezvoltat unilateral înspre dezvoltarea oscioarelor urechii, care apar în cele trei canale semicirculare, această înzestrare este în detrimentul celeilalte înzestrări pentru auzitul sunetelor vorbirii și mai ales pentru a auzi

structura vorbirii. Această înzestrare a ajuns să fie prea limitată și consecința este că atunci când asemenea copii sunt bine dotați pentru matematică, ei sunt mai puțin dotați la limbi. Aici nu ajută nimic altceva decât să încercăm într-un fel să începem mai devreme tocmai la asemenea copii, de îndată ce observăm că înzestrarea matematică ar putea merge prea puternic înspre unilateralitate, să procedăm în așa fel cu învățarea vorbirii încât, pe cât posibil fără a pune mare preț pe elementul intelectual, așadar pe cât posibil fără a pune mare preț pe structura gramaticală a propozițiilor și altele asemenea, să educăm învățarea vorbirii prin vorbirea ritmică. Dacă încercăm să punem astfel de copii să învețe pe de rost, fără să se adâncească în mod deosebit în conținut, ci doar bucurându-se de ritmul limbii, dacă-i punem să învețe mici poezii într-o limbă străină și de abia pe urmă să transpunem în înțelegere ceea ce ei au asimilat mai întâi pur acustic, prin urmare să obținem înțelegerea din ceea ce ei poartă deja în ei, atunci constatăm că, dacă începem aceasta destul de timpuriu, ei pot birui unilateralitatea. Este absolut necesar, după cum vom vedea în conferințele următoare – în școala Waldorf am apelat cu toată hotărârea la această practică –, este absolut necesar exact cu copiii în vârstă de 7-8 ani să nu pornim de la o educație intelectualistă, ci de la o educație care merge mai mult spre latura artistică. Astfel, de pildă, scrisul să nu se învețe în mod intelectual, din formele literelor, ci să se învețe treptat, dintr-un fel de desen primitiv. Prin aceasta dezvoltăm mai mult voința decât intelectul, și deci solicităm omul întreg, pe când în cazul scrisului actual ne adresăm prea puternic intelectului. Prin acest mod sunt echilibrate într-un anumit fel diferite talente unilaterale. Deci așa se poate realiza acest lucru.

Dacă acum se mai pune întrebarea cum poate fi trezită memoria pentru imaginea ortografică a cuvântului, eu cred – și despre aceasta vom vorbi mai mult în conferințele următoare – că în această privință este necesară o bună observare a diversității forțelor umane în cele trei epoci succesive de viață, până la schimbarea dinților, până la

pubertate și apoi dincolo de pubertate până la vârsta de 20 de ani. Trebuie să dezvoltăm un simț al observației pentru aceste trei epoci de viață, în diversitatea forțelor lor vitale specifice. Căci veți observa – cred că pot vorbi despre aceste lucruri în mod deosebit de adecvat, din motive pe care poate că le veți constata printre rândurile a ceea ce voi spune –, se poate observa că oamenii care până la 15 ani nu au absolut nici un simț pentru imaginea ortografică și și mai ales gramaticală a cuvântului sau a propoziției, nici măcar pentru limba lor maternă, darămite pentru o limbă străină, dacă sunt tratați în așa fel încât să le atragem atenția asupra elementului de ritm, de tact, recuperează de la sine, ca din străfunduri de suflet, această deficiență, după vârsta de 15 ani. Este de aceea nepotrivit să acordăm prea mare importanță acestui fapt și să lăsăm în urmă copii la care de altfel observăm o bună înzestrare, din cauză că nu prezintă o înzestrare deosebită pentru scrierea ortografică a cuvintelor sau a propozițiilor. Studiați ce a scris Goethe când era copil și cum a fost el în relație foarte intimă cu gramatica și cu ortografia când era deja destul de matur și veți dobândi o judecată foarte diferită de aceea pe care oamenii o au foarte frecvent, când văd că un băiat sau o fată care a împlinit vârsta de 13 ani, nici măcar nu știe să scrie corect ortografic. În loc să ne tot plângem că ei nu știu să scrie corect ortografic și să tot întrebăm: Ce ar trebui să facem pentru ca ei să învețe să scrie ortografic? – ar fi mult mai bine să cugetăm: Unde se ascund de fapt aptitudinile reale, dacă nu sunt aici? – și să căutăm tocmai domeniul în care se află aceste aptitudini reale, spre a găsi apoi într-un fel oarecare puntea de legătură pentru a introduce eventual și ceea ce trebuie introdus în astfel de oameni.

Veți vedea întotdeauna că, dacă la copiii înzestrați în mod unilateral pentru matematică, accentuați puternic elementul artistic în educație, această unilateralitate se va echilibra întotdeauna.

A DOUA CONFERINȚĂ

Basel, 21 aprilie 1920

Structura tripartită a ființei umane

Este greu uneori să caracterizezi, pornind de la conștiința timpului, natura specifică a științei spirituale; căci este de la sine înțeles ca judecăm un lucru nou conform cu ceea ce cunoaștem deja. Știința spirituală, așa cum o înțelegem noi aici, este de altă natură decât ceea ce suntem astăzi obișnuiți să numim știință; firește, de altă natură nu pentru că ar vrea să constate pretutindeni alte conținuturi, alte idei despre lucruri, ci pentru că ea vizează într-un alt mod omul în întregul lui. Și tocmai prin această natură diferită, știința spirituală poate deveni rodnică pentru arta pedagogiei. Dacă trebuie să vorbesc despre particularitățile ei, atunci aș vrea să spun astăzi pentru început următoarele:

Când auzim astăzi despre unele cunoștințe, ne gândim că dobândim niște reprezentări oarecare despre un lucru sau altul și că purtăm apoi aceste reprezentări cu noi de-a lungul întregii vieți, dacă avem o memorie mai mult sau mai puțin bună. Ne amintim lucrurile și astfel le cunoaștem. Știința spirituală nu este elaborată de fapt pentru o asemenea folosire în viață. Sigur, pe baza obișnuințelor epocii actuale mulți își însușesc știința spirituală în acest fel. Dar aceia care și-o însușesc ca pe o colecție de notițe, nu privesc știința spirituală în mod just. Ei privesc ceva care e mult mai aproape de viață decât cunoașterea obișnuită senzorială și materială, într-un mod care e la fel de departe de viață ca și modul de a privi senzorial material. Dacă un om ar spune: ieri am mâncat și am băut, asta s-a întâmplat o dată, prin urmare nu mai am nevoie de așa ceva întreaga viață, bineînțeles că ați privi această afirmație drept o absurditate. Aceasta, deoarece legătura cu ceea ce organismul trebuie să preia din natură pentru a trăi, trebuie mereu reînnoită și nu putem face altfel decât să

reluăm mereu acest proces al hrănirii. Așa este într-o anumită privință, cu știința spirituală. Știința spirituală dă interiorului omului ceva care-l pătrunde cu viață, ceva ce omul este nevoit să reînnoiască mereu, pentru a-l avea viu într-însul. Și de aceea știința spirituală este ceva care stă de fapt mult mai aproape de elementul creator din om decât cunoștințele obișnuite și care prin urmare poate realmente da stimulenți din multe direcții, pentru a prelucra acest valoros material, omul în dezvoltare, pe care cel ce educă îl poate lua în primire în mod corect numai ca artist.

Nu este evident de la început faptul că știința spirituală ar fi în această direcție ceva nemijlocit, viu. Dar dacă aveți răbdare să priviți ceea ce trebuie prezentat, la început într-o formă mai abstractă, dacă aveți răbdare să priviți acest lucru, în așa fel încât să observați cum el devine treptat viață reală, astfel încât deținem nu numai cunoștințe, ci ceva care în fiecare clipă, în fiecare ceas este totodată o școală a iubirii de viață, atunci veți observa, dacă aveți răbdare, că știința spirituală are o cu totul altă direcție, și veți vedea cum îi dăunează cel mai mult tocmai aceia care au cunoscut o dată ceva din ea și care o tratează apoi la fel ca pe oricare altă cunoaștere; cei care o privesc drept o colecție de notițe.

Am vrut să fac acest preambul, pentru că tocmai lucrurile pe care voi fi nevoit să le spun astăzi trebuie privite în această lumină. Eu am atras ieri atenția asupra faptului că pentru o cunoaștere reală a omului trebuie să-l privim din cele mai diferite puncte de vedere, dar că aceste puncte de vedere duc tocmai la o privire de ansamblu unitară asupra corporal-fizicului și sufletesc-spiritualului. Am spus ieri că în știința spirituală se vorbește de omul fizic, omul eteric, omul astral și de Eu. Fiecare dintre aceste componente ale naturii umane, la rândul său, este, într-o anumită privință, tripartită. Trupul fizic este tripartit; toate celelalte componente ale entității umane sunt de asemenea tripartite, așa încât intră în considerație cele mai diferite puncte de vedere, care se intersectează. Eu voi încerca să luminez astăzi natura

umană dintr-o cu totul altă latură și veți vedea că la urmă, luminată sub diferite unghiuri, va rezulta o caracterizare vie a entității umane.

Putem privi omul sub un cu totul alt aspect decât am făcut-o ieri, pornind de la trei puncte de vedere: cel trupesc, cel sufletesc și cel spiritual. Subliniez în mod expres că ceea ce spun astăzi este spus dintr-un cu totul alt punct de vedere și abia mai târziu se va reîntâlni cu ceea ce am expus ieri. Am spus că putem studia omul din punct de vedere trupesc. Atunci el va apare imediat ca o ființă tripartită. Iarăși, din punctul de vedere sufletesc ne apare ca o ființă tripartită iar din punctul de vedere spiritual de-aseenea.

Să studiem omul mai întâi din punct de vedere trupesc. Aici studiul naturalist-științific fiziologic greșește în multe privințe și nu ajunge la o concepție plastică reală despre entitatea omului. Am atras atenția asupra acestui lucru, îngăduiți-mi s-o spun, pe baza unui studiu de treizeci de ani al acestei probleme, în cartea mea apărută acum doi sau trei ani *Despre enigmele sufletului* [8]. La început am atras atenția asupra acestei împărțiri a omului făcută conform naturii, din perspectiva trupescului. Voi aminti mai întâi aceste lucruri relatându-le, spre a aduce apoi treptat în cursul conferinței dovezile particulare pentru această problemă.

Dacă privim omul la început sub raport trupesc, atunci este vorba să luăm în considerație mai întâi ceea ce este omul prin faptul că el este o ființă vie, care percepe lumea exterioară prin simțuri. Dar dvs. știți de asemenea că aceste simțuri, care sunt oarecum localizate la periferia organismului uman, se prelungesc spre omul lăuntric prin nervi. Acela care amestecă fără nici un discernământ organizarea senzorială și nervoasă cu restul organizării omului, acela nu-l privește deloc pe om astfel încât să-l poată înțelege conform entității sale. În ceea ce eu aș numi omul neuro-senzorial există un înalt grad de independență, de individualizare. Și tocmai pentru faptul că omul întreg este privit astăzi ca o unitate nebuloasă, numai în mod naturalist-științific, nu se ajunge la sesizarea acestei independențe

fundamentale a omului neuro-senzorial. Ne vom înțelege de îndată și mai bine, când voi expune tema în continuare.

O zonă componentă independentă a entității umane trupesti este apoi tot ceea ce este integrat organismului nostru drept organism ritmic, ritmicizant al omului; ceea ce este sistem respirator și este ritmic, ceea ce este sistem al circulației sanguine și este ritmic, ceea ce este sistem al vaselor limfatice și este ritmic. Tot ceea ce este angajat în activitate ritmică în om constituie un al doilea sistem al entității umane întregi și are o relativă independență față de omul neuro-senzorial. Este ca și cum aceste două sisteme s-ar întrepătrunde ca sisteme independente, care doar comunică. În om nu există acea unitate constatată de științele actuale ale naturii, pe baza unor noțiuni neclare.

O a treia componentă este iarăși ceva relativ independent în raport cu omul întreg; este ceea ce aș numi organismul metabolic. Dacă studiați omul tripartit în privința activității, omul neuro-senzorial, omul care trăiește în anumite activități ritmice, omul care trăiește în metabolism, atunci aveți tot ceea ce există în natura umană, în măsura în care ea este un organism activ. Și totodată ați indicat trei sisteme independente în organismul uman.

Știința actuală își face noțiuni absolut greșite despre aceste trei sisteme independente, ea spunând pur și simplu: Viața sufletească este legată de viața nervoasă. Putem vedea pretutindeni, ca pe o obișnuință care s-a încetățenit în decursul timpului – este o obișnuință începând de la sfârșitul sec. al XVII-lea –, că viața sufletească este pusă într-o anumită legătură exclusiv cu viața nervoasă. Ne propunem, pentru a da un anumit sens lucrurilor pe care tocmai le-am sugerat în legătură cu structura tripartită a trupului uman, să studiem legătura vieții sufletești umane cu această structură tripartită.

Iată cum trebuie spus: tot ceea ce este concentrat în sistemul metabolic uman, tot ceea ce este ca activitate sistemul metabolic, are

legătură nemijlocită cu voința umană. Ceea ce este sistem circulator are legătură nemijlocită cu simțirea umană iar ceea ce este sistem neuro-senzorial are legătură cu activitatea de reprezentare umană. Aici științele moderne ale naturii își fac idei absolut greșite. Ele spun că viața sufletească a omului este legată în general doar de viața nervilor, cel mult de viața neuro-senzorială. Gândirea, simțirea și voința ar fi legate în mod nemijlocit de viața nervilor și abia prin nervi este transferată activitatea vieții sufletești, în mod indirect, asupra omului ca sistem circulator, asupra omului ca sistem ritmic și asupra omului ca sistem metabolic. Prin aceasta apare o confuzie în concepția despre om. Se îndepărtează de natura umană, în loc să se apropie de ea. Cu viața neuro-senzorială nu are a face în mod nemijlocit nimic altceva decât activitatea de reprezentare. La fel de nemijlocit cum e legată viața de reprezentare de viața neuro-senzorială, este legată viața de simțire a omului de sistemul ritmic al omului. Viața afectivă ca viață sufletească pulsează concomitent în respirație, în circulația sângelui, în circulația limfei și este tot așa nemijlocit legată de acest sistem, cum este legat sistemul de reprezentare de sistemul nervos. Și sistemul de voință este legat nemijlocit de sistemul metabolic. Întotdeauna se întâmplă ceva în metabolismul uman când apare o activitate a voinței sau un impuls volitiv. Viața nervilor nu are cu voința acel raport care i se atribuie de obicei, ci voința are o relație nemijlocită cu metabolismul, și această relație cu metabolismul este pe de altă parte percepută de om abia prin sistemul nervos, în activitatea sa de reprezentare. Acesta este raportul real. Sistemul nervos nu are altă sarcină decât să formeze reprezentări. Indiferent că este reprezentat un obiect exterior oarecare, sau că este reprezentat ceea ce se întâmplă prin voință în legătură cu metabolismul, nervul are întotdeauna aceeași menire. Știința actuală distinge nervii senzitivi, care ar exista pentru a aduce de la periferia corpului impresiile lumii exterioare la organul central, și nervii motori, a căror sarcină ar fi de a duce spre periferia corpului ceea ce pornește de la

sistemul central, ca impuls de voință. S-au născocit (voi vorbi despre asta mai exact) teorii foarte ingenioase – căci ingenioase sunt aceste lucruri – spre a dovedi cum prin secționarea nervilor se poate dovedi că există o asemenea deosebire între nervii senzitivi și nervii motori. Dar în realitate ea nu există. Mult mai important decât toate teoriile ingenioase născocite despre diferența dintre nervii motori și cei senzitivi este faptul că putem secționa așa-numitul nerv motor, îi putem lega capătul de capătul unui nerv senzitiv de asemenea secționat și că de aici rezultă iarăși un nerv de un fel oarecare. Acest lucru este mult mai grăitor decât tot ceea ce a fost născocit până acum, pentru faptul că nu poate fi găsită o deosebire în ceea ce privește funcția lor reală între nervii motori și cei senzitivi. Această deosebire nu poate fi găsită nici sub raport anatomo-fiziologic. Așa numiții nervi motori nu sunt cei ce duc impulsul de voință de la organul central la periferia omului, ci acești nervi motori sunt în realitate tot nervi senzitivi. Ei sunt acolo pentru că, să zicem când de exemplu mișc un deget, se realizează o relație directă între decizia volitivă și metabolismul degetului, influența nemijlocită exercitată de voință ia în stăpânire metabolismul degetului. Această modificare a metabolismului, acest proces metabolic e perceput prin așa-numitul nerv motor. Și dacă eu nu percep procesul metabolic, atunci nu ia naștere o decizie a voinței, pentru că omul este dependent de faptul de a percepe cele ce se petrec în el, spre a lua ceva la cunoștință, spre a participa la ceva, precum este dependent de perceperea celor din lumea exterioară, spre a participa la ele.

Aș zice că această distincție între nervii senzitivi și nervii motori este slujitorul cel mai la îndemână al materialismului; în orice caz un slujitor care s-a putut impune în știința materialistă doar prin faptul că s-a găsit o comparație ieftină în această epocă modernă, și anume cea cu telegraful. Se telegrafiază de la o stație la alta și apoi se telegrafiază înapoi. Cam după acest model al telegrafiei își imaginează oamenii procesele de la periferie la organul central și iarăși înapoi,

prin nervii senzitivi și motori. Întreaga imagine este posibilă, firește, numai într-o epocă în care telegrafia are de jucat un rol atât de important ca în sec. al XIX-lea. Dacă telegrafia n-ar exista, această imagine n-ar fi fost găsită și s-ar fi ajuns poate la o reprezentare mai firească a proceselor respective.

Vedeți dvs., ceea ce tocmai am spus lasă impresia că dintr-un anumit radicalism, dintr-o sete de a critica, am vrea să călcăm în picioare un lucru cu care atâția oameni și-au dat atâta osteneală. Dar să nu credeți că aceasta este ușor. Pe când eram foarte tânăr, am început să mă ocup de neurologie și am fost cutremurat observând că tocmai neurologia este slujitorul materialismului, deoarece influența sufltească nemijlocită a voinței asupra metabolismului este eronat gândită a fi de ordin material, prin aceea că oamenii își reprezintă că fibrele nervoase materiale duc impulsul de voință de la organul central la periferia omului, adică la mușchi, la organul mișcării. În acest fel sunt transferate procese de ordin material în organism.

În realitate, la un act de voință există mai întâi o legătură nemijlocită între ceea ce constituie impuls sufletesc volitiv și un proces metabolic. Nervul există anume și numai pentru a mijloci perceperea acestui proces. Tot astfel, nervul există numai pentru a mijloci acea percepție care trebuie să existe pentru om atunci când ia naștere o legătură între simțirea sa și un proces care se exprimă în circulație; ceea ce se petrece ori de câte ori simțim. Atunci, la baza acestui lucru, nu se află un proces nervos oarecare, ci o modificare a sistemului nostru circulator. La un sentiment oarecare există întotdeauna un proces, de data aceasta nu în metabolism, ci în desfășurarea ritmică a proceselor circulatorii. Și ceea ce se petrece în sânge, în formarea limfei, în metabolismul oxigenului – care însă nu este un metabolism adevărat; metabolismul oxigenului este desigur un metabolism, dar în această privință se numără printre mijlocitorii voinței – în măsura în care avem de-a face cu un proces ritmic al respirației, ține de simțire. Întreaga simțire este direct implicată în

procesul ritmic. Și în acest caz nervii există numai pentru a percepe ceea ce se petrece în mod nemijlocit între simțirea sufletească și procesul ritmic din organism.

Nervii sunt prin urmare și aici numai organe de percepție. Așa încât abia prin această cercetare spiritual-științifică vedem ce înseamnă de fapt ceea ce găsim mereu în manualele de fiziologie sau psihologie; faptul că pe baza teoriei trebuie să presupunem: omul are nervi senzitivi și nervi motori; dar din punct de vedere anatomic aceștia se deosebesc cel mult prin grosimea lor, în orice caz nu prin altceva. Asupra speculațiilor care s-au făcut cu privire la tabes și la alte situații asemănătoare, voi mai reveni. Astăzi am vrut numai să sugerez în primă instanță că o observare lipsită de prejudecăți a organismului uman ni-l arată pe acesta drept a fi tripartit: organismul neuro-senzorial, care este corelat cu viața sufletească de reprezentare, apoi organismul care trăiește în ritmuri, corelat cu viața sufletească de simțire și organismul care trăiește în metabolism în sensul cel mai larg, corelat în mod nemijlocit cu partea de voință a vieții sufletești.

Pentru clarificare putem să examinăm viața, să zicem, în elementul muzical. Această viață în elementul muzical este cea mai bună dovadă – una din multele, poate una dintre cele mai bune, dar vom mai face cunoștință și cu altele – pentru corelarea deosebită a vieții de simțire cu viața ritmică a organismului. Aceasta viață ritmică este percepută în legătura sa cu viața de simțire de către viața de reprezentare, care e legată de sistemul neuro-senzorial. Când auzim muzică, când ne dăruim unei bucăți muzicale, atunci aceasta este percepută în mod aparent, mai întâi de către simțul auzului. Dar acei fiziologi care pot face observații ceva mai subtile constată că la urmărirea unei bucăți muzicale participă lăuntric respirația, că respirația are într-adevăr de a face cu ceea ce viețuim înlăuntrul nostru, cu faptul care face ca bucata muzicală să ne apară drept ceva care trebuie apreciat sub raport estetic, și care trebuie transpus în domeniul artei.

Trebuie să ne fie limpede ce proces complicat are loc de fapt în permanență în noi. Să plecăm de la organismul nostru. Acest organism neuro-senzorial, care e centralizat în creierul uman, este centralizat astfel, încât creierul este numai în foarte mică măsură în stare oarecum solidă; întregul creier plutește în lichidul cefalorahidian. Încerc să lămuresc ce stă la bază aici, prin următoarele: creierul nostru, dacă n-ar pluti cu adevărat în lichidul cefalorahidian, ar apăsă în permanență asupra vaselor sanguine aflate la baza craniului și le-ar strivi în permanență. Prin faptul că plutește în lichidul cefalorahidian, creierul nostru este în permanență împins în sus – este forța de împingere în sus conform principiului lui Arhimede, așa cum îl cunoaștem din fizica – astfel încât, din creierul care cântărește 1300-1500 gr., pe baza craniului apasă cel mult 20 gr. Prin faptul că este puternic împins în sus, apăsarea pe baza craniului este foarte mică. Dar lichidul cefalorahidian nu participă mai puțin la întreaga noastră viață umană decât creierul solid. El se află într-o permanentă mișcare în sus și în jos. Lichidul cefalorahidian se mișcă ritmic dinspre creier prin canalul măduvei spinării, radiază apoi în cavitatea abdominală, la inspirație este împins înapoi spre cavitatea cerebrală, este apoi din nou dat afară iar la expirație coboară din nou. Acest lichid cranian, adică prelungirea lui în restul organismului, este într-o permanentă mișcare în sus și în jos, astfel încât are loc o continuă mișcare vibratorie care, în fond, umple întregul om și este legată de respirație.

Când ne aflăm în fața unei succesiuni oarecare de sunete, stăm în fața ei ca oameni care respiră. Lichidul este împins neconținut în sus și în jos. Și când ascultăm, ritmul lichidului care urcă și coboară se izbește launtric de ceea ce se configurează prin sunete în noi, în organul auzului, ca percepție senzorială, și are loc o continuă ciocnire a muzicii vibratorii launtrice a respirației noastre cu ceea ce izbește ritmic în urechea noastră ca proces de percepție. În aceasta constă de fapt viața muzicală, în această echilibrare dintre percepția

auditivă și procesul respirator ritmic. Acela care ar vrea să pună în legătură percepția muzicală, care în esență este străbătută pretutindeni de simțire, numai cu fenomenele nervoase, descrie cu totul greșit acest proces. În cazul percepției muzicale, activitatea nervoasă există numai pentru ca noi să unim mai adânc cu eul nostru ceea ce auzim, pentru a percepe în așa fel, încât să putem transpune aceasta în reprezentare.

Am căutat să urmăresc aceste lucruri în toate direcțiile. Era în vremea când omenirea europeană se mai interesa încă în mod nemijlocit de asemenea probleme. A existat atunci, după cum știți, disputa vie între concepția lui Richard Wagner și a elevilor lui Wagner și cea a vienezului Hanslick [9] asupra frumosului muzical. Era discutată atunci în toate sensurile problema percepției muzicale. S-a atras atenția în acest context asupra acelor experimente care pot fi făcute pentru a ajunge dincolo de percepția muzicală. Tocmai la percepția muzicală se impune să cauți raportul nemijlocit dintre procesele circulatorii și ceea ce este simțirea umană propriu-zisă, în timp ce simultan există și un raport direct între sistemul nervos și reprezentare. Dar acest raport direct nu trebuie căutat între sistemul nervos și simțire și nici între sistemul nervos și voință.

Sunt convins de faptul că ipoteza greșită despre nervii senzitivi și motori, care a intrat în știință ca un slujitor al materialismului, a luat în stăpânire mult mai mult decât se crede gândirea oamenilor și că în următoarele două generații va deveni mentalitate. Ba sunt convins că această teorie materialistă despre nervi a devenit mentalitate în omenire și că de fapt avem astăzi în mentalitățile noastre ceea ce este exprimat în fiziologie sau psihologie ca teorie și că aceste mentalități îi despart de fapt pe oameni. Dacă avem sentimentul – oamenii au astăzi deja acest sentiment – ca de fapt celălalt om ne stă în față astfel încât facem asupra lui numai o impresie senzorială, că viața lui de simțire este izolată de noi și urmează să fie mijlocită abia prin nervi, atunci înălțăm un perete despărțitor între un om și altul. Este cu

adevărat așa; acești pereți despărțitori au dus la concepții bizare, din moment ce auzim astăzi oameni spunând: da, când privesc un alt om, văd că are nasul în mijlocul feței, că are doi ochi în acel loc unde știu că am și eu doi ochi. El are o față de aceeași formă cu a mea; văzând toate acestea trag concluzia inconștientă: în acest organism este tot un asemenea eu ca și în mine. Există astăzi deja oameni care susțin și această teorie și care concep raportul de la om la om în mod atât de exterior, încât din înfățișarea omului ar fi necesară mai întâi o concluzie inconștientă pentru a ajunge să-ți dai seama că celălalt om are un eu asemănător cu eul tău propriu. Concepția care asociază nu numai viața nervoasă cu viața de reprezentare, ci asociază și viața circulatorie și respiratorie cu viața de simțire, care asociază întreaga viață metabolică cu viața de voință, această concepție, dacă devine mentalitate, dacă va deveni cândva trăire reală, îi va reuni pe oameni. Pentru această reunire pot să folosesc astăzi pentru început doar o imagine.

Vedeți dvs., noi am fi complet separați ca oameni din punct de vedere spiritual-sufletesc, dacă am sta unii în fața altora în așa fel încât am dezvolta întreaga simțire și voință înlăuntrul nostru prin nervii noștri, și dacă întregul om ar trebui gândit ca închis în pielea lui. Sufletescul este izolat în acest caz foarte mult. Și eu aș zice că așa se simt astăzi oamenii și că o copie fidelă a acestei simțiri este starea antisocială din Europa, stare din ce în ce mai antisocială.

Dar există și o altă posibilitate: stăm toți aici, împreună, în această sală, respirăm aerul comun, nu putem spune că-și poate închide fiecare de jur împrejur dulapul său cu aer. Respirăm cu toții același aer. Acela care fixează întreaga viață sufletească în sistemul nervos, îi izolează pe oameni. Acela care, de pildă, îi redă vieții respiratorii viața sufletească, face de asemenea din viața sufletească ceva comun. După cum aerul este comun, tot astfel viața sufletească ne este și ne devine comună dacă o redăm organismului ritmic. Și chiar dacă, în cadrul ordinii noastre sociale, unii oameni își pot cumpăra astăzi ceva mai

bun iar ceilalți trebuie să cumpere și ceva mai rău, bogatul totuși nu poate, pentru ca să nu mănânce aceleași lucruri ca săracul, să-și aducă alimentele de pe Lună, de pe un cu totul alt corp ceresc. Deci în privința metabolismului avem o viață comună. Tot astfel și viața noastră de voință devine comună, dacă ne dăm seama de astfel de raporturi fundamentale nemijlocite între viața de voință și viața metabolică. Veți vedea că are consecințe infinit de vaste înțelegerea acestei legături a vieții de simțire cu tot ceea ce este ritmic în natura umană și ceea ce leagă ritmic omul cu lumea exterioară și, pe de altă parte, cunoașterea vieții volitive în conexiunea ei cu viața metabolică. În această privință se dovedește încă o dată că știința spirituală este în măsură să înțeleagă cu adevărat materia și procesele ei. Materialismul este condamnat să nu înțeleagă nimic tocmai despre materie.

Prin aceasta v-am făcut cunoștință, în mod preliminar – vom adânci toate aceste lucruri – cu structurarea tripartită a vieții trupești umane într-o viață neuro-senzorială, o viață a organismului ritmic și o viață a organismului metabolic. Cu privire la viața sufletească am discutat deja de fapt structura tripartită cu ocazia discuției asupra vieții trupești. Putem considera pur și simplu împărțirea curentă în gândire, simțire și voință drept o structură tripartită a vieții sufletești. Însă nu înțelegem bine viața

sufletească dacă punem în prim plan această împărțire, care este una întru totul justificată. Știți că în cărțile de psihologie apare de multe ori împărțirea vieții sufletești umane în reprezentare sau gândire, simțire și voință. Dar pentru un observator lipsit de prejudeci al naturii umane trebuie să devină din ce în ce mai clar că totuși prin aceasta nu dobândim de fapt viziune reală asupra vieții sufletești.

Există un fenomen sau, să zicem, un complex de fenomene care e mult mai caracteristic pentru viața sufletească decât noțiunile abstracte de gândire, simțire și voință. Noțiunile abstracte de gândire,

simțire și voință sunt cum am spus, bune, dar pentru a cunoaște în mod viu viața sufletească facem mai bine dacă nu pornim imediat de la gândire, simțire, și voință, ci dacă luăm seama mai întâi la ceva care străbate în întregime viața sufletească, drept o revelație mult mai primară a vieții sufletești, și anume faptul că această viață sufletească trăiește mereu alternativ în simpatii și antipatii, în iubire și ură. Dar de obicei nu băgăm de seamă cum pendulează viața sufletească între iubire și ură, între simpatie și antipatie. Noi nu observăm aceasta pentru că nu evaluăm în mod corect anumite procese sufletești.

Vedeți dvs., omul emite judecăți. Judecata este sau afirmativă sau negativă. Eu spun: copacul este verde. Leg cele două reprezentări copac și verde, le leg în mod pozitiv. Spun: tu n-ai fost ieri la mine. Leg două reprezentări, respectiv două complexe de reprezentări în mod negativ; și la baza unei asemenea reprezentări stă, pentru viața sufletească, ceva din simpatie și antipatie. Judecata afirmativă este trăită întotdeauna cu simpatie, judecata negativă întotdeauna cu antipatie. Corectitudinea judecății nu se bazează pe simpatie și antipatie, dar este trăită prin simpatie și antipatie. Putem spune că există și o a treia posibilitate între simpatie și antipatie. Acesta se întâmplă atunci când omul trebuie să decidă între simpatie și antipatie. Noi nu avem în viața sufletească doar simpatie și antipatie, avem și o pendulare sceptică, între amândouă, stare care este tot pozitivă. Astfel găsim și aici, nu atât de separate ca la trup, pentru că avem de-a face cu un proces, și nu cu părți componente între care se poate face o distincție netă, dar și viața sufletească este împărțită în simpatii și antipatii și ceea ce se află între acestea două.

Mai clară ni se înfățișează împărțirea dacă privim spiritualul din om, pe care psihologia modernă îl comasează întotdeauna cu sufletescul. Dar vom vedea că putem dobândi o privire reală, plastică, asupra esenței omului, numai dacă ajungem în situația de a face distincție între aceste trei puncte de vedere ale entității umane: trupescul, care constă din sistemul neuro-senzorial, sistemul

circulator și sistemul metabolic; sufletescul, care constă în trăirile antipatiei și simpatiei și pendularea între acestea două; și spiritualul, care ni se prezintă în mod foarte clar tot ca ceva tripartit. Spiritualul uman ne apare și el în trei părți, și anume în trei stări clar distincte una de alta. În trăirea spirituală a omului trebuie să distingem clar între viețuirea trează, pe care o cunoaștem ca pe o stare a vieții noastre spirituale, care ne este proprie de la trezire până la adormire, și o altă stare a vieții noastre spirituale, de la adormire până la trezire, viața de somn. Avem și o a treia stare, între acestea două, viața de vis cu care facem cunoștință în momentul trezirii. Veghe, vis, somn, acestea sunt cele trei componente ale vieții spirituale. Numai că nu trebuie să facem uz doar de reprezentarea uzuală referitor la veghe, vis, somn, spre a ajunge la o cunoaștere reală a vieții spirituale, ci trebuie să ne fie limpede necesitatea însușirii unui simț de observație anumit pentru felul cum se manifestă mai întâi starea spirituală de somn. Vedem că somnul se caracterizează prin faptul că omul devine imobil, că devine insensibil la impresiile senzoriale etc., dar dacă încercăm să punem în valoare un alt punct de vedere – am putea pune în valoare multe alte puncte de vedere – ne putem apropia de ceea ce este somnul pentru viața noastră în felul următor:

Se crede de obicei că dacă ne uităm înapoi la viața noastră ne uităm la un curent unitar. Noi ne reunim de fapt amintirile ca într-un curent unitar; dar aceasta este o eroare. Dvs. vă amintiți ceea ce ați trăit astăzi din momentul trezirii. Înainte de aceasta este perioada când ați avut conștiința de somn; aici curentul amintirii este întrerupt pe întreaga durată a somnului. Apoi vine iar viața de zi, pe urmă din nou durată somnului. Ceea ce avem în conștiință în acest fel, ca un curent unitar în sens invers, este de fapt mereu întrerupt de stările de somn. Vedeți dvs., aceasta are o anumită importanță chiar și pentru conștiință. Se poate chiar spune că suntem organizați și orientați în așa fel, încât resimțim la fel de mult ceea ce lipsește ca și lucrul care ar umple golul; numai că nu ne lămurim întotdeauna aceasta. Dacă v-aș desena aici

pe tablă o suprafață albă, astfel încât să izolez mereu cerculețe negre, dvs. ați privi la suprafața albă, dar de fapt ați acorda mai puțină atenție suprafeței albe decât locurilor unde nu se află nimic, unde sunt cercurile rămase negre, pe care doar le-am izolat, unde n-am desenat nimic. Dacă avem, de pildă, o sticlă cu apă minerală, în mare măsură nici aici nu vedem apa, care este mai densă, nu vedem decât micile bule de acid carbonic. Noi vedem așadar în apă aceste bule, care nu sunt apă. Tot așa, când simțim retroactiv, noi nu sesizăm de fapt trăirile noastre; le cuprindem cu privirea, desigur, așa cum cuprindem cu privirea suprafața albă, dar de perceput nemijlocit percepem altceva. Și în legătură cu ceea ce percepem în mod nemijlocit vrem să ne informăm foarte exact. La aceasta ajungem numai dacă încercăm realmente să percepem pe ce se bazează de fapt simțul eului. Treptat ajungem să observăm – și fenomenele care duc la aceasta vi le voi enumera cu grijă în conferințele următoare – că această percepție a stărilor de somn rămase goale ne mijlocește propriu-zis simțul eului, că noi ne distrugem simțul eului dacă nu dormim cum trebuie. Pentru ca să ajungem la un simțul în ordine al eului, această întrerupere cauzată de somn trebuie să fie intercalată în amintirea noastră. Dacă studiați în context – după cum am spus, voi mai aminti ulterior diferite aspecte – acele tulburări care apar în simțul eului printr-o viață de somn dezordonată, atunci veți putea, aș zice, apuca cu mâinile faptul că simțul eului se bazează pe aceste lacune din conștiință, pe acele goluri, care apar acolo în simțul eului. Nu spun în reprezentarea eului, ci în simțul eului.

În om nu trăiește numai ceea ce putem numi conținut al conștiinței de veghe; și viața de somn participă direct la ceea ce trăiește în om, are chiar o participare mult mai mare. Acela care poate observa în mod real subiectivitatea umană găsește, dacă conștientizează în mod corect starea de veghe, că această stare de veghe există de fapt în mod real numai în reprezentare. Este imposibil să găsim același grad de trezie în simțirea umană. Simțirea umană nu

există în același fel în conștiință noastră ca reprezentarea umană. Simțirea noastră are mai degrabă aceeași relație cu conștiința noastră pe care o are viața de vis. Oricât de ciudat ar suna, acela care este în stare cu adevărat să-și lămurească deosebirea dintre reprezentare și simțire exclusiv ca fenomene de conștiință, trebuie să-și dea seama că atunci când percepem visele care sunt în conștiință, avem același fel de trăire ca și în cazul simțirii. Vom vorbi mai exact despre aceasta, acum nu facem decât să schițăm chestiunea.

Același fel de trăire ca în starea inconștientă a somnului fără vise există de fapt și în cazul voinței. Gândiți-vă la aceasta: ridicați mâna, ridicați brațul și aveți un rezultat al voinței. Dumnezeu voastră percepeți acest rezultat al voinței. Impulsul de voință, impulsul spiritual direct, are de a face cu metabolismul. Întregul proces lăuntric care are loc între impulsul de voință și metabolism îl întrevedeți la fel de puțin, pe cât de puțin trăiți în mod conștient ceea ce se petrece cu dvs. atunci când sunteți în somnul inconștient, fără vise. Trăirile de conștiință ale proceselor propriu-zise de voință și procesele somnului fără vise au absolut aceeași valoare. De aceeași natură sunt procesele vieții de simțire și procesele visului. Aceasta deoarece viața cu adevărat trează constă numai în viața de reprezentare. Astfel, noi nu dormim numai când ne aflăm în starea dintre adormire și trezire, ci dormim parțial și atunci când suntem treji, căci suntem în stare de veghe numai cu privire la viața noastră de reprezentare, visăm însă în viața noastră de simțire și dormim în viața noastră de voință.

Să nu spuneți că atunci viața de voință trebuie să rămână inconștientă. Nu, tocmai că nu rămâne inconștientă. Dacă aș avea aici o suprafață albă, cu patru cercuri negre goale, neacoperite de alb, atunci acolo unde nu este nimic, unde a fost lăsat gol, aș percepe la fel cum percep în conștiința mea și conținutul lăsat gol, conținutul de voință care este de fapt dormit în viața de veghe diurnă.

Și acum gândiți-vă că, privind în mod plastic omul, vedem de fapt în el interacțiunea unor realități net diferite între ele, vedem trei stări

spirituale. În activitatea sa de reprezentare este activ spiritul treaz; în simțirea sa este activ spiritul care visează; în voința sa este activ spiritul care doarme. Trebuie să învățăm să deosebim între ele nu numai veghea și somnul în stările lor alternative de zi și noapte, ci trebuie să învățăm a deosebi între ele și veghea și somnul în omul treaz, în interacțiunea dintre ele. Acest lucru are o mare importanță practică tocmai pentru pedagogie. Trebuie să ne întrebăm: cum ajung să cunosc în mod corespunzător interacțiunea dintre voință și viața de reprezentare și cum trebuie să lucrez în mod optim cu copilul, începând cu vârsta de șase, șapte ani, când trebuie să țin seama în mod deosebit de această interacțiune dintre activitatea de reprezentare și voință. Răspunsul este: observând interacțiunea dintre voință și activitatea de reprezentare în cazul celui alt fenomen, al stărilor de veghe și somn. Dacă studiez veghea și somnul, dețin ceva cu care pot compara voința și activitatea de reprezentare.

Acest lucru trebuie amintit la începutul acestui curs deoarece psihologia dobândește un conținut cu adevărat real abia prin știința spirituală. Luați astăzi în mână manualele de psihologie și veți găsi definiția voinței sau definiții ale gândirii, dar acestea rămân mai mult sau mai puțin definiții în cuvinte. Aceste lucruri trebuie cunoscute în mod real. Cunoaștem însă lucrurile în mod real numai dacă le putem raporta cu adevărat unele la altele în existența reală, dacă de pildă putem studia raportul dintre veghe și somn, așa cum o vom face noi, și dacă prin aceasta aruncăm totodată o lumină asupra raportului dintre activitatea de reprezentare și cea de voință. Atunci pătrundem în lumea reală. Aceasta vrea să facă știința spirituală. Ea privește viața nu numai dintr-o oarecare nevoie subiectivă, lucru ce pare frumos unora care de altfel nu prea au ce face și care, în loc să-și caute alte subiecte, aleg ca subiect de discuții la cafea ideea că omul constă din trup fizic, trup eteric, trup astral și Eu. În multe cazuri, în mentalitatea oamenilor aceasta este doar un subiect de discuții la cafea. Dar esențialul este că aceste lucruri nu pot să rămână la nivelul unei

flecăreli la cafea. Ceea ce se realizează prin știința spirituală în cunoașterea spiritului trebuie să lumineze într-adevăr înlăuntrul ei viața umană în așa fel, încât noi să învățăm să o tratăm în realitatea ei practică. Căci noi ne-am dezvățat s-o tratăm conform cu realitatea ei practică. Rezultatul acestei dezvățări este haosul din Europa, sunt evenimentele absurde ale ultimilor cinci-șase ani. Există o legătură între uitarea conținutului real al lumii și impasul civilizației noastre. Greșesc chiar foarte mult aceia care cred că se poate rămâne la vechea mentalitate. În special acolo unde trebuie să ne gândim cel mai mult la viitorul omenirii, pentru că pe tărâmul pedagogiei avem de-a face cu omul viitor. Aici ar trebui să ne gândim mai întâi la forțele care ne dau posibilitatea să oferim generației viitoare altceva decât ceea ce a primit generația noastră, care a provocat circumstanțele îngrozitoare ale civilizației actuale. De pe tărâmul sfânt al școlii, închisă între pereții ei, se deschide în acest fel perspectiva către întreaga mare evoluție a omenirii.

A TREIA CONFERINȚĂ

Basel, 22.04.1920

Cunoașterea omului ca bază a pedagogiei

Cred că ați observat că strădaniile mele merg în direcția de a dobândi o cunoaștere a entității omului și cu aceasta a entității copilului în devenire, ceea ce face pe urmă posibil să mânuim practic ceea ce este necesar, dacă avem misiunea de a conduce spre viață materialul uman, în mod cu adevărat fertil, ca artiști-pedagogi. Puteți vedea, din aluziile pe care le-am făcut până acum, că se poate da de pe acum un răspuns măcar parțial la întrebarea pe care am pus-o în prima conferință. Eu cred că această întrebare este de o importanță deosebită pentru pedagogul actual: cum se face că, pe de o parte, avem o pedagogie științifică excelentă, adică avem așternute pe hârtie principiile unor genii pedagogice, și că totuși în cercurile cele mai largi avem critici îndreptățite la adresa artei pedagogice, ale mânăuirii acestei științe pedagogice în epoca actuală? Aceasta provine din faptul că, în principiile care sunt date pe baza unei anumite intuiții instinctive de către unele genii pedagogice, avem numai indicații abstracte despre felul cum trebuie să ne comportăm ca pedagogi. Totodată, această colecție de principii din perioada anterioară, în care acestea au dominat întreaga noastră concepție despre lume nu a fost dublată de o înțelegere reală a naturii umane. Din științele naturii, așa cum au fost practicate – nu e nevoie să ignorăm marile lor progrese, imensele triumfuri – nu se poate dobândi în mod nemijlocit o artă pedagogică. Pentru aceasta este necesar să se pătrundă din cu totul alte puncte de vedere în esența omului în devenire. Și astfel putem spune că înainte de toate că științele naturii, care au rămas teoretice și au creat o opoziție între corporal și spiritual-sufletesc, n-au oferit nici un sprijin, nici un ajutor, pentru excelentele principii pedagogice

și că aceste principii pedagogice au fost folosite din acest motiv numai în mod instinctiv de către unii pedagogi deosebit de înzestrați.

Este cu totul de la sine înțeles că oameni ca Pestalozzi, sau alții asemănători lui, au dezvoltat un grandios instinct pedagogic și o cunoaștere instinctivă a omului. Dar noi trăim în această epocă în care instinctul nu mai poate să ne conducă mai departe în cultură și civilizație. Cu instinctul se putea acționa în forme ale conviețuirii sociale mai mult sau mai puțin patriarhale; noi trăim într-o epocă în care totul trebuie să devină din ce în ce mai conștient. Aceasta nu este posibil altfel decât dacă apropiem mai mult studierea entității umane, partea de cunoaștere a entității umane, de acțiune, de practică atât de necesare pedagogului. Cu ceea ce ne spun științele naturii despre fiziologia și despre biologia omului nu se poate face nimic, în măsura în care nu putem scoate din ele reguli pedagogice, care să ne permită să vedem în mod nemijlocit unde este mai puțină dotare și unde este o mai bună dotare pentru o direcție sau alta și cum trebuie valorificate aceste însușiri.

Pentru ca toate acestea să devină posibile, este necesară o altă cunoaștere a omului decât aceea care decurge din științele naturii actuale. Unele lucruri spre care trebuie tins pentru fundamentarea unei asemenea cunoașteri a omului le-am amintit, altele, care trebuie să construiască puntea de trecere spre o artă pedagogică reală, le vom cunoaște ulterior. Aș vrea să atrag atenția aici, înainte de toate, asupra faptului că în epoca materialismului am ajuns tot mai puțin în situația – am descris deja acest lucru din diferite puncte de vedere – de a înțelege cu adevărat organizarea fizică a omului și, pe de altă parte, am ajuns să nu mai putem folosi aproape nimic altceva, ca mijloc de a ajunge la om, decât vorbirea. Iar ceea ce numim predare ilustrativă, predare folosind mijloace vizuale, este ceva extraordinar de bun în anumite domenii ale educației și învățământului, dar nu avem voie să cădem în unilateralitate. Tot așa ne întrebăm dacă vorbirea, comunicarea cu copilul în devenire, luată în sine, este un mijloc de a

ne apropia cu adevărat de ființa copilului. La această întrebare nu putem da un răspuns decât dacă încercăm să pătrundem ceva mai mult în entitatea omului.

Aici aş vrea să vă fac atenți asupra următorului aspect: Oare nu oricine care, pentru a modela sufletescul, încearcă să-și facă o reprezentare despre organizarea ființei umane, pe baza a ceea ce găsește în introducerile manualelor uzuale de pedagogie și în cele ale psihologilor, sau în arta pedagogică bazată pe principii din științele naturii și din psihologie, are de fapt imaginea că organizarea umană este un ansamblu de forme strâns îmbinate între ele? Oamenii au următoarea concepție: acesta este organismul uman, înlăuntrul craniului se află ceva solid sau semisolid ce numim creier; pe urmă sunt celelalte organe, ficatul, plămânul ș.a.m.d. Și după desenele care se folosesc, dar și după observarea nemijlocită la care putem ajunge dacă privim lucrurile la suprafață, și prin observarea clinică, se ajunge la reprezentarea că această conturare precisă, aş zice, a diferitelor organe ar fi singurul lucru care-l organizează pe om. Vă rog totuși să țineți seama de faptul că omul este 80% (cel puțin), o coloană de lichid, că el constă numai în foarte mică măsură în organizarea lui din ceva solid. Putem atunci presupune că descriem într-adevăr omul în organizația sa dacă îl descriem ca și cum organele individuale ar fi formațiuni net conturate? Omul este o coloană de lichid. În afară de aceasta omul este plin de elementul gazos. De toate acestea se ține seama foarte, foarte puțin. Astfel sistemul nervos este descris numai ca și cum am avea de a face cu cordoane mai mult sau mai puțin solide sau cel puțin drept ceva care face trecerea de la solid la mai puțin solid. Prin aceasta nu se vedește o conștientizare a faptului că sistemul nervos e pretutindeni așezat în lichid și chiar în gazos; gazos care este în organismul uman doar sub formă de vibrații, de mișcări ritmice. Cine devine conștient de faptul că în om – vreau acum să fac abstracție de elementul gazos – avem de-a face cu o coloană de lichid, cine devine conștient de faptul că de pildă creierul este imersat în lichidul

cefalorahidian, cine devine conștient de cât de mult din viața organelor noastre are legătură cu procesul pe care l-am descris ieri într-un anumit mod, și anume că lichidul cefalorahidian se mișcă în sus și în jos sub influența inhalării și expirării, acela nu doar va atribui acelor procese din organism un paralelism cu faptele spiritual-sufletești care sunt bine circumscrise, ci va trebui să-și formeze reprezentarea: în timp ce gândesc, în timp ce simt, în timp ce vreau, sunt neîncetat și componentele lichide ale organismului care se află într-o mișcare, care capătă o structură lichidă pentru a se destrăma apoi din nou. Trebuie să ne punem întrebarea: de ce să aibă, de pildă, procesul de reprezentare legătură numai – el nici nu face asta – cu niște vibrații sau cu niște procese asemănătoare din fibrele nervoase? De ce să nu aibă legătură cu niște vibrații din cadrul componentelor lichide din om? Era materialistă a științelor naturii n-a pus deloc această întrebare în modul potrivit. Și pentru scopurile pe care științele naturii și le propun în prima instanță, o scoți foarte bine la capăt cu ceea ce aduc ele la lumina zilei. Căci, vedeți dvs., științele naturii sunt de fapt eficiente astăzi în rezultatele lor practice, pe tărâmul tehnicii solidelor, al lichidelor și gazelor, ca în tehnologia cu aburi, unde aburii se află în exterior, în spațiu, și se pune problema de a-i stăpâni.

Dacă mecanizezi în domeniul anorganicului folosind cunoștințele științelor naturii, atunci trebuie să ții seama de felul cum merg lucrurile. De aceea au ajuns atât de departe științele naturii în era materialismului, pe acest tărâm, pentru că tehnica le-a urmat pas cu pas. Dacă cineva ar construi un pod de cale ferată după principii mecanice incorecte, s-ar dovedi foarte curând că acest pod de cale ferată s-ar prăbuși, dacă, de exemplu, pe el ar merge două locomotive în loc de una. Am fost martori la asemenea catastrofe. Aici practica corectează principiile greșite.

Cu cât ne înălțăm mai mult în domeniile unde anorganico-tehnicul nu mai corectează principiile, cu atât mai puțin acționează practica la

corectarea teoriei. Nu e nevoie decât să atrag atenția asupra faptului că nici măcar medicina nu este în aceeași situație ca tehnologia lumii anorganice. În cazul unui pod de cale ferată sau al altor lucruri asemănătoare, puteți vedea curând ce importanță are să mânuiești principii științifice incorecte. În prezent, cand medicul tratează un om, nu este încă obișnuit astăzi să îl verifice – nici nu există mijloacele, pentru că științele naturii nu sunt pătrunse de știința spirituală –, nu este încă posibil să îl verifice dacă a făcut tot ceea ce este necesar pentru însănătoșirea omului. Aici chestiunea este alta; practica nu mai poate corecta așa ușor concepția teoretică. Acum – scuzați-mă că fac această observație, dar cred că ea este importantă tocmai pentru pedagog, deoarece pentru pedagog viața este importantă în toate aspectele ei –, dacă s-ar merge pe tărâmul, să zicem, al jurisprudenței sau al vieții economice, pe urmele aplicării principiilor pe care le au acum oamenii, s-ar vedea cât de slab este astăzi controlul prin practică. Trebuie să se dispună prin lege dacă este corect ceea ce face jurisprudența oficial înscăunată. Așa se obișnuiește în toate țările. Despre faptul dacă această chestiune se poate justifica în fața unei cunoașteri reale a omului, se vorbește astăzi la fel de puțin ca pe vremea lui Goethe, când acesta a încredințat „Faustului” său întrebarea despre ideea de drept care este sădită în noi.

Și, în sfârșit, despre modul în care ceea ce, după niște principii pedagogice aparent excelente, imprimăm generației în devenire este legat de ceea ce apare ulterior, despre aceasta oamenii nici măcar nu simt nevoia să-și facă reprezentări. Dar tocmai aici aș vrea să atrag atenția asupra unui lucru – în alte locuri am și făcut-o în mod repetat – pentru ca măcar o dată privirea sufletească să fie îndreptată într-o direcție corespunzătoare. Vă puteți informa astăzi despre lucrurile îngrozitoare care se petrec pe plan social în estul Europei, în Rusia. Veți auzi în orice caz cu groază despre ceea ce se face în estul Europei sub influența teoriilor lui Lenin și Troțki [10]. Lumea se preocupă de

fapt numai de ceea ce se petrece în prezent. Oamenii încă nu vor astăzi să-și facă o imagine despre ceea ce va deveni peste 20-25 de ani ceea ce se întâmplă astăzi, despre barbaria ce se va abate asupra Europei ca rod al faptelor care se petrec în prezent. Tocmai aceasta este însă sarcina pedagogului, de a observa fenomenele din evoluția omenirii în devenire.

Există aici însă ceva specific. Vedeți dvs., în Zürich a predat filozofie un foarte cuminte filozof burghez, Avenarius [11]. Mai târziu a predat un elev de-al lui Ernest Mach, Vogt [12], care era în legătură cu filosoful Adler [13]; același Adler, ceva mai târziu, l-a împușcat pe ministrul austriac Stürgkh. Ei bine, despre Adler nu se poate spune că a fost un domn atât de cuminte ca Avenarius; dar Avenarius a fost un burghez cuminte, onest. Dar el a predat acea filozofie, acea viziune asupra lumii care era posibil să fie predată în sânul materialismului. Și dacă veți cerceta astăzi „filozofia statului” propagată de bolșevism, veți constata că este cea a lui Avenarius! După două generații, ceea ce a fost predat la Zürich drept filozofie corectă, a devenit teoria care se transpune în mod nemijlocit în practica bolșevismului!

Oamenii nu țin seama absolut deloc de această legătură peste timpuri, pentru că lor nu le e deloc clar ce se întâmplă atunci când concepțiile uneia dintre generații se transmit generației următoare – nu mă refer doar la ereditatea fizică – și apoi la generația care urmează după aceasta. Avenarius cel burghez și cuminte a predat o filozofie care după un timp relativ scurt urma să ducă într-adevăr la barbarizarea Europei. Esențialul este să nu ne orientăm doar după judecăți abstracte, dacă vrem să înțelegem cât valorează pentru evoluția omenirii o concepție oarecare, ci să examinăm modul în care acționează concepțiile. Să privim la ceea ce va deveni peste 20, 25, 30 de ani ceea ce facem acum în sala de clasă; aceasta este o obligație importantă a oricărei pedagogii, fiindcă orice pedagogie are sarcina de a se angrena în mod conștient în evoluția omenirii. Aceasta nu se poate însă fără o cunoaștere temeinică a omului. Această cunoaștere

a omului trebuie să o dea științele naturii înnoite prin știința spirituală. Științele naturii, înnoite prin știința spirituală, nu vor fi o născocire fantasmagorică a creierului, ci vor asigura o bună cunoaștere a organismului material uman, ca purtător fizic al vieții sufletești și spirituale.

Aș vrea să vă atrag azi atenția asupra unui fenomen important al vieții noastre sufletești, pe care-l cunoașteți bine cu toții, și care, în special dacă vom înainta tot mai mult spre esența pedagogiei, se va dovedi important: faptul că ceea ce este procesat de noi ca reprezentări atunci când am ajuns la vârsta necesară pentru aceasta în copilărie, devine în decursul timpului ceva ce ține de memorie, de amintire. Dvs. știți că, pentru sănătatea vieții sufletești, reprezentările, care se formează ca rezultate ale impresiilor senzoriale, ca rezultate ale puterii de judecată etc. – detaliile le vom putea descrie ulterior –, trebuie transformate în mod corect, că aceste rezultate ale vieții de reprezentare trebuie integrate amintirii, memoriei. Când descriem în exterior, noi scoatem din nou – să spunem mai întâi abstract – din interiorul sufletului ceea ce am trăit și ne-am reprezentat în interacțiunea cu lumea exterioară sau cu semenii noștri. Rechemăm aceste lucruri în conștiință. Ce se întâmplă aici de fapt?

Concepția generală a mers tot mai mult în direcția de a privi acest proces în mod unilateral și abstract, drept un proces pur sufletesc. S-a pus întrebarea: ce devin reprezentările noastre atunci când sunt preluate de către suflet? Ce au fost ele atunci când au fost preluate și iarăși rechemate prin amintire? Cum se petrece acest proces? Nu putem studia acest proces dacă nu privim în intimitatea legăturii dintre sufletesc-spiritual și trupesc-fizic. Sigur, vor fi existând idealisti în aparență care poate chiar spun: da, această știință spirituală este întru totul materialistă, ea se referă peste tot la organele fizice. – Nu, ar fi o greșeală enormă dacă s-ar crede aceasta. Știința spirituală, dimpotrivă, recunoaște marea putere a sufletescului

în formarea organelor. Ea trebuie să atribuie sufletescului o putere mai mare decât aceea de a lucra numai în abstracții, ea trebuie să atribuie sufletescului forța de a plăsmui mai întâi organele; astfel încât ea caută cu predilecție mai întâi sufletescul la vârsta copilăriei, când după naștere tocmai prin sufletesc-spiritual se lucrează mai departe la formarea organelor.

Aș spune: un prim început pentru o studiere propriu-zis înțeleaptă a vieții sufletesc-fizice este dat de Goethe în Teoria culorilor [14], în această mult greșit înțeleasă teorie goetheiană a culorilor, despre care n-ai decât să vorbești astăzi într-un sens pozitiv pentru a fi considerat imediat diletant, dar care, cred, într-un timp foarte scurt va fi altfel privită de fizicieni decât astăzi. Dar eu nu vreau să intru acum în detaliile unei aprecieri asupra acestei teorii a culorilor, ci vreau doar să vă atrag atenția asupra frumosului capitol în care Goethe vorbește la început despre culorile fiziologice și asupra celui alt frumos capitol în care, către sfârșit, vorbește de acțiunea sensibil-morală a culorilor. Partea de mijloc este cea atacată de fizicieni. Începutul și sfârșitul – acestea sunt judecate încă și astăzi mai mult de naturile artistice și acestea o scot mai ușor la capăt cu problema. Dar ar fi de asemenea necesar să se încerce, pentru o fundamentare naturalist științifică a pedagogiei, să se apeleze la acest studiu pe care Goethe l-a făcut despre lumea culorilor.

La început Goethe atrage atenția în mod deosebit asupra faptului că există o interacțiune între organul ochiului și lumea exterioară; nu numai o interacțiune vie care durează câtă vreme expunem ochiul unui proces de culoare din lumea exterioară, ci și după aceea. Goethe se ocupă în mod cu totul deosebit de post-imaginile care rezultă ca urmare a percepției nemijlocite. Cunoașteți cu toții aceste post-imagini, care rezultă în organul de simț însăși, în acest caz special, în ochi. Nu aveți decât să expuneți ochiul un timp, să zicem, unei suprafețe verzi, să vă abateți privirea de la această suprafață verde, precis circumscrișă, asupra uneia albe, și veți vedea aceeași suprafață,

ca un ecou subiectiv, colorată în roșu. Rezultă în plan senzorial astfel de ecouri. Organul se mai află un timp sub acțiunea a ceea ce a trăit în lumea exterioară.

Acesta este procesul elementar, așa cum are el loc în organele de simț, într-un organ de simț se petrece ceva în timpul în care acesta este expus proceselor sau lucrurilor lumii exterioare și se mai petrece după aceea altceva, care apoi se stinge. Dar chiar sub raport exterior, omul va putea observa o anumită asemănare între ceea ce se întâmplă în timp scurt în organul de simț și ceea ce se întâmplă în organismul uman cu facultatea amintirii, cu memoria. Așa cum roșul este ecoul verdelui pentru scurt timp, tot astfel în organism rămâne ca ecou reprezentarea-amintire a întâmplării trăite nemijlocit. Atât doar că scara de timp este cu totul alta.

Pe lângă aceasta mai este ceva diferit, ce duce la rândul său la înțelegerea diferențierii scărilor de timp. Dacă expunem ochiul unei impresii de culoare și avem pe urmă un ecou, acesta este ceva absolut parțial; un organ izolat de la periferia organismului uman face să vă apară ecoul. Când o reprezentare-amintire, care redă ceva ce a existat cu ani în urmă, iese în afară din interiorul uman, atunci întregul om – aceasta o putem simți, este un lucru evident – este angajat în această scoatere la suprafață; apare atunci un ecou în care este angajat întregul om.

Ce se petrece de fapt în acest caz înăuntrul omului? Putem înțelege aceasta numai dacă ne adâncim în mod mai intim tocmai în acele modalități de acțiune din organismul uman asupra cărora am atras atenția la începutul expunerii de azi. Și aici vreau să vă fac atenți asupra unui fapt care a fost pus într-o lumină absolut greșită de studierea naturalist-științifică modernă. Este vorba de funcționarea și rolul inimii noastre în organismul uman. În prezent găsiți pretutindeni inima descrisă ca un fel de pompă care pompează sângele în toate părțile organismului uman, întreaga circulație a sângelui este pusă pe seama activității inimii. Că această teorie

contrazice embriologia, că observarea mai subtilă a bățăilor inimii duce la rezultate contrarii, acestor lucruri nu li se acordă astăzi importanță deosebită. Doar puțini oameni, ca de pildă eminentul medic Schmid [15], care a scris încă din anii optzeci ai secolului trecut un tratat despre această problemă, și apoi antropologul criminalist Moriz Benedikt [16], au atras atenția asupra acestui lucru; dar toate acestea nu sunt suficiente, sunt doar chestiuni elementare; sunt doar câțiva care au devenit conștienți de faptul că mișcările inimii sunt o consecință a mișcării sângelui, că însăși mișcarea sângelui este factorul elementar viu, că inima nu pompează, că inima în mișcările ei se află sub influența sângelui mobil, viu. Inima nu este nimic altceva decât acel organ care echilibrează cele două circulații ale sângelui și anume pe cea a omului de sus, a omului-cap cu cea a omului-membre. Aceste două mișcări ale sângelui se întâlnesc în inimă. Sângele nu este ceva mort, care e pompat doar ca un curent de apă, ci sângele este el însuși viu în sine și își dă el însuși mișcările, transferând apoi aceste mișcări asupra organismului inimii care, în mișcarea sa, doar reflectă mișcările sângelui. Întocmai așa cum putem spune că există un paralelism între organele mai mult sau mai puțin solide și între procesele sufletești, tot astfel există un paralelism – am prezentat aceasta ieri –, între această mișcare a sângelui și organele sufletești.

Oare ce sarcină are un asemenea organ cum e inima, față de sufletească? Aș vrea să întreb acum așa: Dacă sub influența unei științe corecte a naturii, spunem că sângele este mișcat în mod viu și că mișcarea inimii, întreaga activitate a acestui organ al inimii, este propriu-zis numai o urmare a circulației sângelui, că ea doar se situează în circulația vie a sângelui, ei bine, ce sarcină are atunci inima?

Pentru o observație lipsită de prejudecată rezultă că dacă expunem privirii lumea exterioară, trăirile pe care le are ochiul la această expunere au un ecou, dar dispar curând. Când dezvoltăm lumea noastră de sentiment, aceasta lume de sentiment se află în strânsă

legătură cu întreaga circulație a sângelui. Gândiți-vă că atunci când avem sentimentul rușinii, roșim: orice om știe că acest lucru se întâmplă pentru că sângele tinde spre periferie; când ne este frică, pălim: sângele tinde spre centru. Fiziologul Lange [17], din Copenhaga a făcut studii excepționale asupra legăturii existente între mișcarea sângelui, procesele din organism în general, și procesele sufletești. Așa cum în cazuri radicale se poate observa cum trăirea sufletească a fricii și a rușinii acționează asupra circulației sângelui, tot așa viața sufletească normală acționează în mod permanent asupra circulației sângelui. Viața noastră de simțire este mereu activă. Ea stânjenește circulația normală a sângelui, într-o direcție sau alta, numai dacă ia o formă extremă într-o direcție sau alta. Dar la fel cum respirăm continuu, simțim continuu; după cum în permanență este activă circulația sângelui, tot astfel simțim în permanență și veți vedea, când vom urmări mai departe aceste procese, că simțim chiar și în somn.

Ceea ce circulă în sânge este expresia exterioară corporală a trăirii noastre ca sentiment. Viața noastră ca sentiment se unește la rândul ei cu viața noastră ca reprezentare. Ceea ce întipărim noi vieții noastre circulatorii vibrează în inima omului împreună cu ea. Iar dacă Goethe folosește despre ochi expresia că este un organ lăuntric viu, inima este și ea un organ viu. Ea nu are doar sarcina să slujească sângelui, ci este ceva care are o mare importanță în întreg organismul uman. Pe când ochiul se adaptează pentru scurt timp impresiei luminoase exterioare, inima participă în permanență la micile oscilații în care este angrenat sângele sub impresia vieții de simțire și a vieții de reprezentare legate de viața de simțire. Treptat, inima preia în configurația vieții sale vibratorii ceea ce se trăiește în special în viața de simțire și în viața de reprezentare legată de aceasta. Și unul dintre organele care participă când sunt aduse înapoi amintirile trăirilor și experiențelor, este chiar inima. Toate organele omului care participă la curentul de lichid din organism, care sunt conectate la curentul de lichid – precum rinichii

sunt așezați în curentul de eliminare, precum ficatul este implicat în curentul digestiei și așa mai departe –, toate aceste organe vibrează, prin aceea că circulația și viața metabolică vibrează împreună cu viața noastră de sentiment și de voință. Și în felul în care vine din ochi post-imaginea, tot așa vine înapoi din omul întreg, în mod diferențiat, specificat în amintire, ceea ce trăim în contact cu lumea exterioară. Omul întreg este un organ care post-vibrează iar organele, cărora li se atribuie de obicei faptul că sunt doar așezate fizic unul lângă altul, există în realitate pentru ca cele pe care le trăiește omul inclusiv în mod spiritual-sufletesc, să le prelucreze lăuntric și să le păstreze într-un anumit mod. Vom vedea că aceasta este numai în aparență o concepție materialistă; vom vedea cum aceasta duce la cunoașterea justă a omului ca ființă spirituală. Acum puteți vedea, eu atrăgându-vă atenția asupra acestui lucru, că printr-o asemenea concepție întregul OM este perceput nu doar așa cum o face astăzi știința materialistă despre natură, punând unul lângă altul diferitele organe, desenându-le unul lângă altul și atribuindu-le doar acțiuni materiale mecanice, ca de pildă inima ca „pompă”, când ei nici nu-i dă prin minte să fie și pompă. Concepția spiritual-științifică arată că omul întreg este concomitent trup, suflet și spirit, și că de fapt noi îl separăm numai în reprezentare după cele trei puncte de vedere, după trup, suflet și spirit. În realitate, în om, trupul, sufletul și spiritul sunt în permanență unite între ele.

Aflați rezultatele embriologiei contemporane și anume faptul că inima ia naștere treptat în organele circuitului sanguin, în sistemul vascular al circuitului sanguin; constatați faptul că inima nu există inițial și că nu de la ea provine construirea organelor circuitului sanguin ci tocmai circulația sanguină este cea care se plăsmuiește treptat iar inima ia naștere la sfârșitul formării embrionului, ca rezultat al acestei plăsmuirii! Veți afla, astfel, în mod nemijlocit din embriologie că lucrurile stau așa cum le-am descris. Încercăm așadar prin știința spirituală să nu privim ficatul uman numai ca ficat, splina

umană numai ca splină, așa cum apar ele când disecăm cadavrul în clinică, ci încercăm să răspundem la întrebarea: Ce importanță au aceste organe în viața sufletească-spirituală? Nu vom privi ochiul numai ca un instrument pur fizic, tot atât de puțin trebuie însă să privim și celelalte organe ca fiind simple instrumente fizice. În timp ce credem că ficatul este doar un organ al digestiei, el are foarte mult de-a face tocmai cu viața spirituală a omului. Vă voi mai descrie aceasta în amănunt; astăzi aș vrea doar să vă indic mersul metodic al expunerilor și ceva din direcția pe care o are acest mers metodic.

Vorbirea a mai păstrat uneori asemenea lucruri: cei vechi, care mai aveau o cunoaștere originară, o cunoaștere originară instinctivă, n-au privit lucrurile întotdeauna așa de abstract ca noi. „Ipohondrie” (cartilaginozitate în abdomen), acest lucru sugerează că o anomalie aparent sufletească își are cauza în abdomenul uman. Iar limba engleză, care față de limbile central-europene se află pe o treaptă ceva mai timpurie (încercați să verificați), a desemnat un anumit fenomen drept „spleen”. Știți că atunci când vorbim de „spleen”, desemnăm prin aceasta o stare sufletească. Dar „spleen” este și splina, și aceasta din motive fiziologice bine întemeiate; căci splina are foarte mult a face cu „spleen”-ul sufletească. Vom mai vorbi despre aceasta în detaliu. Aceste lucruri s-au pierdut aproape în întregime. Tocmai materialismul este cel care a pierdut cunoașterea organelor materiale și anume a celor omenești. Cum să-l tratezi pe om, dacă nu ești în situația de a înțelege ce este el sub raport fizic, construindu-se bucată cu bucată din spiritual-sufletească, astfel încât nu este nimic fizic care să nu fie o revelație a spiritualului-sufletească!

Dacă vrem să avem o fundamentare corectă pentru pedagogie, este nevoie să privim corect la cele fizice. Fiindcă eu trebuie să vorbesc aici despre aceste lucruri în acest fel, foarte ușor se poate naște prejudecata: Iată, aici vorbește unul care de fapt vrea să răstoarne tot ceea ce a fost elaborat în lume cu o muncă temeinică, în domeniul științei. N-o fac cu inima ușoară, de aceasta puteți fi siguri. În general

astăzi este mult mai comod să vorbești ca toată lumea, decât să fii nevoit să te așezi împotriva anumitor lucruri, pe baza unei cunoașteri reale, pentru că înțelegi că tocmai pentru o reconstrucție culturală reală a epocii noastre decadente este necesară o astfel de poziție pe tărâmul vieții spirituale. Eu însumi aș conferenția mult mai bucuros despre rezultatele științei mai noi, pe care le recunosc pe deplin în sfera lor de valabilitate, decât să mă văd nevoit să mă așez împotriva lor, într-o anumită direcție, tocmai acolo unde este vorba de cunoașterea omului.

Pe de o parte această împotrivire este necesară, dacă ținem seama de fizic-corporal; iar pe de altă parte este de asemenea necesară, dacă ai o concepție clară despre practica relațiilor umane. Învățarea și educarea sunt în fond doar un caz special al relațiilor umane. A trebuit să facem distincție între viața umană până la schimbarea dinților și aceea până la pubertate și am căutat să vă arăt cât de diferite sunt forțele în prima perioadă de viață față de cele din a doua perioadă. Doar prin faptul că elementul reprezentare merge spre acea densificare interioară a trupului uman în prima epocă de viață, proces care-și trăiește punctul culminant prin schimbarea dinților în jurul vârstei de șapte ani, mijlocul de comunicare cel mai important pentru om în această perioadă este principiul imitării. Tot ce face omul în acești ani, până la schimbarea dinților, o face în virtutea principiului imitării. Este foarte important ce se petrece în ambianța unui copil la această vârstă, aceasta deoarece copilul imită pur și simplu. Imitarea ține de forțele acestei vârste a copilului. Această imitare are legătură cu acele forțe care scot din maxilar al doilea rând de dinți. Sunt aceleași forțe și am văzut că ele sunt și forțe de reprezentare. Forțele de reprezentare sunt totodată și forțe modelatoare, și anume, sunt forțele care acționează în copil în procesul imitării. Gândiți-vă ce înseamnă să înțelegi acest lucru nu numai cu mintea, nu doar cu intelectul, să înțelegi acest lucru cu întregul om, cu întregul suflet, să ai o deplină înțelegere universal umană a acestui lucru! Aceasta

înseamnă că știu că atunci când fac ceva în prezența unui copil care nu are încă șapte ani, nu fac acest lucru numai pentru mine, ci fapta mea se prelungește în fapta copilului. Eu nu sunt singur cu fapta mea, eu nu sunt singur cu gândirea mea sau cu activitatea mea de reprezentare, ci acestea acționează ca factori subtili. Și altceva este, după cum vom vedea, dacă eu cu o mentalitate pozitivă trăiesc lângă copil și las copilul să crească lângă mine, sau dacă fac aceasta cu o mentalitate negativă. Aici acționează factori subtili a căror valoare nu este cunoscută astăzi. Așa cum nu se cunoaște valoarea legăturii spiritual-sufletescului cu organele fizice umane individuale, nu se cunoaște nici valoarea a ceea ce trăiește între oameni, ca reală putere: însuși spiritual-sufletescul.

Și iarăși, de la schimbarea dinților până la pubertate, voința, așa cum am caracterizat-o, răzbate astfel încât la băiat avem viețuirea acestei răzbateri ducând până la fenomenul schimbării vocii; la fată se exprimă în alt mod, despre care vom mai vorbi. Ceea ce acționează în copil tocmai la vârsta școlară ne arată că există ceva de natură volitivă, că există ceva din voință care vrea să răzbată în corp, care vrea să prindă rădăcini în corp. Aici nu mai poate acționa simplul principiu al imitației – deși acesta, după cum vom vedea, în special sub raport pedagogic, rămâne important până la vârsta de nouă ani și trebuie să aibă un impact asupra planului didactic –, aici nu mai poate acționa numai acesta, ci trebuie să intervină un alt principiu, cel al autorității. Dacă eu nu trăiesc ca o autoritate lângă copilul pe care trebuie să-l educ sau să-l învăț, între vârsta sa de șapte ani și paisprezece sau cincisprezece ani, pentru spiritual-sufletescul acestui copil este același lucru cum ar fi pentru el dacă i-aș tăia două degete sau brațul, pentru ca el să nu se poată manifesta astfel în comportarea lui corporală. Îi iau atunci ceva, acel ceva care vrea să iasă la suprafață din el: experiența contactului cu oameni mai vârstnici care-l educă și-l învață în calitate de autorități reale.

Aici ajungem la ceva prin care trebuie să comunicăm, să ne înțelegem și în alt mod, decât prin simțul vizual al copilului în creștere sau prin vorbire; ajungem la funcția iubirii în predare și în educare. Aceasta ține de factorii subtili ai relațiilor educative cu copilul în creștere, și anume, faptul că noi suntem îndreptățiți să exercităm autoritate asupra copilului și că această autoritate devine forța ce acționează de la sine. Ea nu devine o forță, dacă nu suntem pătrunși într-un anumit mod de ceea ce trebuie să dăruim copilului. Dacă purtăm doar în mod sec și bazat pe memorie, ca dascăl și ca educator, un tezaur de cunoștințe, dacă educăm sau predăm numai din obligație, acționăm altfel asupra copilului decât dacă ne legăm cu căldură lăuntrică, cu entuziasm, de ceea ce avem să-i transmitem. Dacă lucrăm neconținut în fiecare fibră a sufletului nostru și ne identificăm în întregime cu acest tezaur de cunoștințe, atunci iubirea noastră pentru ceea ce purtăm în suflet acționează ca un mijloc de comunicare, la fel ca predarea ilustrativă și ca vorbirea. Numai o știință pedagogică rodnică de știința spirituală ne va face apți să înțelegem exact importanța acestor factori subtili.

Despre aceasta vom vorbi mai departe mâine. Vom da răspuns în următoarele conferințe în special la întrebări de felul celor care mi-au fost puse astăzi în scris. Căci tocmai lucruri de felul celor pe care le-am rostit ieri și astăzi și legătura lor, de pildă, cu legea biogenetică fundamentală a lui Haeckel [18], vor deveni absolut clare și lămurite. Mentalitatea materialistă a epocii a fost o mare piedică, îndeosebi în luminarea pedagogiei din asemenea direcții. Cred că tocmai prin dezvoltarea în continuare a expunerii, aceste lucruri vor fi puse într-o lumină corectă.

A PATRA CONFERINȚĂ

Basel, 23.04.1920

Educatorul ca plăsmuitor al viitorului conținut sufletesc uman

Am încercat până acum să vă arăt cum ne putem apropia de om din exterior. Astăzi aş vrea să mă apropiu de sarcina noastră din cealaltă direcție, pe care aş numi-o direcția viețuirii lăuntrice a aspectelor relevate în cele trei zile precedente. Ar putea părea că acea concepție despre om, pe care am încercat s-o descriu, n-ar duce în prima instanță la construirea unei temelii pentru practica artei pedagogice. Dar aici va fi vorba să ne apropiem de ființa omului din cele două direcții diferite, din direcția exterioară, cum am făcut până acum, și din direcția interioară și de abia de acum să dobândim puncte de plecare reale și nu simple puncte de vedere pentru arta pedagogică.

Aş vrea să vă atrag atenția pentru început asupra faptului că prin modul de a trata lucrurile care s-a afirmat aici într-o oarecare măsură ca viitor al științelor naturale, omul devine treptat transparent din exterior. Prin studierea omului ajungem să descoperim din activitatea organelor, din întreaga ființă, ceea ce este trăit apoi lăuntric în om, trăit întâi ca activitate de reprezentare, trăit ca simțire, trăit ca voință. În întreaga concepție actuală despre lume avem de-a face, pe de o parte, cu o ființă umană impenetrabilă, întunecată, pe care n-o înțelegem, care stă în fața noastră opacă; pe de altă parte avem de-a face cu trăiri lăuntrice mai mult sau mai puțin abstracte ale gândirii, simțirii și voinței, a căror interpretare concretă n-o percepem deloc lăuntric, n-o simțim lăuntric. Am văzut că omul este o ființă tripartită. Să-l privim acum lăuntric conform celor trei aspecte: gândire, simțire și voință. Vom vedea astfel că ambele moduri de abordare, cel exterior și cel interior, se întâlnesc.

Ceea ce dobândim noi astăzi drept conținutul nostru de reprezentări este în fond ceva foarte, foarte abstract. Prin acest conținut de reprezentări noi, ca dascăli, ca pedagogi, ca educatori, nu ne putem apropia de omul în devenire. Există oarecum un perete despărțitor între noi și celălalt om. El există în viața socială și ne aduce nenorocirea noastră socială. El există și pe tărâmurile atât de speciale ca acela al educației, al învățământului. Sub influența dezvoltării materialiste naturalist-științifice pe care a luat-o întreaga noastră gândire și care a intrat și în mentalitatea noastră, tot ceea ce avem de spus despre suflet, despre spirit, a devenit treptat frazeologie goală; și pe baza frazeologiei nu poți acționa, pe baza frazeologiei nu îți poți crea un comportament corect față de omul adult. Nici față de copii nu te poți comporta pe baza frazeologiei. Trebuie să răzbatem până la realitate. Această realitate n-o dobândim dacă avem numai acea viziune intelectualistă abstractă, așa cum a fost ea cultivată de direcția naturalist-științifică de până acum. Prin aceasta ajungem, ce-i drept, la spirit. Tot ceea ce avem astăzi în cultura noastră intelectualistă drept conținut al intelectului este spirit, dar este spirit filtrat. Este un spirit care, așa zice, nu poate ieși din sine, care nu trăiește launtric drept conținut real, care, de aceea – ca să mă exprim comparativ – rămâne mai brut. Acest spirit domină viața noastră, acest spirit care de fapt nu pătrunde în nimic, acest spirit care în artă întipărește forma materială exterioară, în loc s-o scoată din însuși materialul folosit, acest spirit care, cu privire la modelările sociale ale comunității umane, ar vrea să impună relații sociale în mod exterior, în loc să le scoată din însuși omul viu. Dobândim o cu totul altă poziție față de spirit dacă ținem seama de ceea ce ne poate da știința spirituală. Fiindcă, vedeți dvs., știința spirituală este mult mai importantă prin felul în care abordează lucrurile decât prin conținutul ei. Dacă vă apropiați de ceea ce constituie cunoașterea actuală veți constata că aceasta redă ceea ce există deja. Noi am ajuns la naturalism, care în artă doar copiază lumea exterioară, pentru că nu avem cunoștințe care

să ajungă la un conținut independent dincolo de această lume. Ne mișcăm numai în imaginea-copie a lumii. Nu devenim atenți la faptul că din izvoarele omului poate țâșni un conținut viu iar acest conținut viu nu poate veni de la altceva decât de la spiritul însuși.

Luați acum întreaga opoziție dintre ceea ce constituie conținutul științei spirituale și ceea ce constituie conținutul științelor obișnuite ale naturii. Mulți oameni ai prezentului, când aud ceea ce are de spus știința spirituală, o consideră mai întâi drept ceva – aș vrea să mă exprim în mod radical –, extravagant, absolut fantezist. De ce oare? Pentru că oamenii nu sunt obișnuiți să audă vorbindu-se despre lume așa cum o face știința spirituală. Ei sunt obișnuiți să audă vorbindu-se despre lume astfel încât să poată compara cele discutate cu cele văzute afară, cu cele percepute cu ochii, cu ceea ce percep prin celelalte simțuri. Știința spirituală aduce lucruri pentru care nu găsești la început nimic în lumea exterioară, pentru care nu poți găsi nimic doar observând cu simțurile, și pentru care poți realiza ceva numai dacă crezi pornind din propriul tău spirit. Creăm, desigur, din conținutul mai profund al lumii, dar trebuie să creăm în mod productiv din spirit. Acesta este esențialul, această activitate productivă provenind din spirit. Când studiem știința spirituală nu așteptăm, dacă pot să spun așa, până ne iese în întâmpinare din afară, un copac, un animal, pe care-l reprezentăm printr-o noțiune; trebuie să creăm noțiunea în plenitudinea vieții lăuntrice. Vom vedea imediat, după aceste exemple, felul cum tocmai prin știința spirituală trebuie să producem lăuntric noțiuni, felul cum prin aceasta ele devin un conținut viu în om. Putem spune că inteligența noastră intelectualistă a devenit treptat goală. Știința spirituală dă acestui intelect ceva prin care el poate umple golul din sine însuși.

Dacă luați de pildă cartea mea *Știința ocultă* [19] și o citiți ca pe o carte oarecare ce tratează astăzi despre lume, nu veți fi satisfăcuți, deoarece chiar în fața unor lucrări artistice suntem tentați să spunem: da, aici e descris ceva, dar unde găsim așa ceva în lume? De la o dramă,

de la roman chiar, așadar de la produse ale fanteziei, se cere astăzi ca ele să se regăsească, potrivit conținutului lor, întocmai așa sau aproape așa, în lume. Aceasta n-o puteți face absolut deloc, pentru început, în ceea ce privește conținutul științei spirituale. Sunteți obligați la altceva. Și de aceea se găsesc atâția adversari ai științei spirituale, pentru că suntem obligați să facem cu totul altceva decât în cazul produsului științific sau artistic obișnuit din prezent. Suntem obligați să facem și noi, prin activitatea lăuntrică, fiecare pas făcut și exprimat de către autorul unei asemenea cărți de știință spirituală. Nu dobândim nimic din lectura unei asemenea cărți, dacă nu recreăm imediat din noi înșine conținutul său, după indicațiile din ea. Tocmai prin aceasta știința spirituală se situează în prezent în modul cel mai categoric împotriva formației culturale a epocii. Astăzi oamenii aleargă de predilecție la conferințe în care, prin imagini de film sau într-un alt mod asemănător, li se pune în fața simțurilor ceea ce ei trebuie de fapt să preia activ. Sau dau buzna la cinematograful, pentru că acolo pot vedea ceva; ei nu dau multă valoare faptului că acolo se află și câteva cuvinte explicative. Asta înseamnă că oamenii vor să rămână pasivi, vor să rămână spectatori. Dacă lăsăm să acționeze în acest fel asupra noastră obișnuințele epocii actuale, nu ne alegem cu absolut nimic de la o carte sau o conferință de știință spirituală. Ele nu conțin de fapt absolut nimic de acest fel. Totul depinde de faptul că elaborăm lăuntric ceea ce, așa zice, este doar trasat ca un fir conducător în carte sau conferință.

Esențialul este deci ca intelectul, devenit pasiv în era noastră intelectualistă, să devină activ. Știința spirituală însăși este o activitate lăuntrică, în măsura în care ne ocupăm cu o lume de reprezentări, și se deosebește prin aceasta radical de activitățile cu care suntem astăzi obișnuiți. Vedeți dvs., de această autoeducație lăuntrică depinde imens de mult. Căci prin aceasta este biruită cu totul spiritualitatea abstractă proprie tocmai culturii actuale a intelectului. Prin aceasta,

întreaga dispoziție și constituție spirituală și sufletească a omului se modifică.

Am fost mișcat când tocmai azi dimineață am primit o scrisoare de la un cadru didactic al școlii noastre Waldorf din Stuttgart [20], pe care am întemeiat-o pe baza principiilor pedagogice expuse aici. Vă este poate cunoscut că acum câțva timp am pregătit corpul de cadre didactice al acestei școli Waldorf, printr-un curs seminaristic [21], curs pe care dascălii îl tot recitesc. În această scrisoare, cadrul didactic scrie: „Recitind mereu și mereu aceste conferințe pedagogice, mi se pare că, deși mă află într-un ținut străin, aud deodată sunete din patrie”. Este un sentiment pe care-l poți înțelege foarte bine. Omul de astăzi se simte străin în lumea noastră intelectualistă. Dacă el se biruie cu adevărat pe sine în asemenea măsură, încât pune în activitate omul său activ lăuntric, așa cum trebuie să o facă în cazul oricărei prezentări spiritual-științifice, atunci îl cuprinde parcă sentimentul de apartenență la patria originară, trăiește ceva din acordurile lumii spirituale din care el provine de fapt. Acesta este esențialul, să fim mereu conștienți de prezența spiritualului. Ce a fost de pildă esențial pentru mine în privința dascălilor școlii Waldorf? Esențial a fost ca acești dascăli să pună deoparte tot ceea ce este pedagogie normativă, care este valorificată la orele de curs prin faptul că ne amintim că un lucru trebuie făcut așa sau așa, că știința pedagogică corectă spune cutare și cutare lucru etc. Știința spirituală conduce oarecum în direcția în care omul uită în fiecare moment conținutul spiritual pe care l-a primit prin intermediul ei, astfel încât el trebuie să-l primească de fiecare dată din nou, recreându-l lăuntric. Nu trăiești cu adevărat știința spirituală câtă vreme o porți doar în memorie.

Nu mi-o luați în nume de rău dacă spun aici ceva personal. Eu nu sunt niciodată în stare, dacă vorbesc de 30, 40, 50 de ori pe aceeași temă, să țin aceeași conferință. Pot face aceasta la fel de puțin pe cât de puțin – iertați comparația grotescă – aș putea mânca încă o dată ceea ce am consumat ieri. Aici ne situăm în mijlocul a ceea ce este viu.

Acest lucru trebuie elaborat mereu, din nou. Am încercat să-i pregătesc pe dascălii școlii Waldorf astfel încât ei să pășească în fiecare dimineață peste pragul școlii lor cu suflet feciorelnic, spre a sta în fața unor lucruri total noi, în fața a noi și noi enigme. A putea uita, lucru care este numai latura cealaltă a prelucrării active, aceasta este ceea ce educă știința spirituală la om, ceea ce este rezultatul autoeducației prin știința spirituală. Dvs. însă veți spune: dar eu cunosc un număr de antroposofi sau adepți ai științei spirituale, care-mi numără pe degete ceea ce au învățat. Da, prea stimată asistență, aceasta este încă imperfecțiunea antroposofilor. Eu n-am putut împiedica să nu fie prezenți aici și asemenea antroposofi, aceștia trebuie așadar să audă acum eventual acest lucru. Este o imperfecțiune dacă avem cunoștințe antroposofice ca pe niște cunoștințe ale memoriei, dacă nu le avem ca pe un izvor original al viețuirii sufletești lăuntrice care vrea în orice moment să fie nou creat în suflet. Tocmai aceasta este dispoziția în care trebuie să stăm în fața omului, dacă trebuie să-l învățăm sau să-l educăm. Prin urmare acesta este esențialul, ca știința spirituală, prin felul cum o prelucrăm, să transpună sufletul nostru într-o stare de trăire care se desfășoară așa cum se desfășoară în fizic procesul digestiei, în fiecare zi, din nou, astfel incit, tot ceea ce e bazat pe memorie dispare în fața a ceea ce știința spirituală dă prin faptul că pornește de la intelectul activ, nu de la intelectul pasiv.

Aceasta este ceea ce aș numi o fertilizarea a artei pedagogice în domeniul reprezentării, tocmai prin faptul că lăsăm ca știința spirituală să se reverse în întreaga noastră gândire, în activitatea noastră de reprezentare. Acum, pe de o parte, noi ne putem apropia în mod interior de om, din direcția reprezentării, din direcția intelectului, dar o putem face și din direcția voinței. Eu nu pot aici decât să descriu aceste lucruri, dar ideile pe care voi căuta să le descriu sunt apte, dacă le înțelegem în mod suficient de profund, să înflăcăreze pe acela care trebuie să educe sau să învețe oamenii. Aș

vrea să atrag atenția asupra unui lucru ce are legătură cu întrebarea care mi-a fost pusă.

S-a pus întrebarea cum se raportează evoluția copilului, așa cum am încercat cel puțin s-o schițez, cum se raportează evoluția copilului până la 7 ani, apoi până la 14, 15 ani, la ceea ce rezultă pentru dezvoltare din legea biogenetică fundamentală a lui Ernest Haeckel.

Dvs. știți că această lege biogenetică fundamentală spune, pentru studierea naturalist-științifică exterioară a lumii, că, dacă ne oprim asupra omului, în dezvoltarea embrionară umană se repetă dezvoltarea filogenetică și că ontogeneza este o repetare a filogenezei. Omul se află, în perioada de la concepție până la naștere, într-o evoluție ce parcurge treptat diferitele forme de animale, de la cele mai simple până la cele mai complicate, urcând până la forma umană. Se poate spune despre această lege, care este extraordinar de importantă pentru concepția despre lume naturalist-științifică – eu îi cunosc foarte bine excepțiile și limitele, dar tocmai acela care cunoaște aceste limite trebuie să spună că este o lege naturalist-științifică foarte importantă –, că s-a încercat să i se demonstreze valabilitatea cu privire la evoluția spiritual-sufletească a individului în raport cu omenirea întreagă. S-a ajuns prin aceasta pe o pistă absolut greșită.

Cum s-ar putea găsi un paralelism între dezvoltarea spiritual-sufletească a omului și această lege biogenetică fundamentală? Numai atunci când s-ar putea spune că odată începută biografia pământească, copilul mic traversează niște stări originare ale neamului omenesc iar când crește, traversează niște stări ale unor epoci de evoluție mai târzii ale omenirii etc. Dezvoltarea copilului ar repeta așadar dezvoltarea întregului neam omenesc. Așa ceva putem prezenta drept o plăsmuire a fanteziei, dar nu corespunde nici unei realități, și abia știința spirituală este în stare să se apropie pe acest tărâm de realitate. Dacă urmărim embrionul uman începând cu prima, a doua, a treia săptămână – în măsura în care putem face astăzi aceasta –, și până la nașterea sa, vedem schițările formelor succesive,

tot mai desăvârșite, înfățișarea de pește etc. Dimpotrivă, atunci când observăm primii ani de dezvoltare la copil, nu vedem nimic dintr-o repetare a unor stări originare ale evoluției omenirii sau, mai târziu, nimic din niște epoci următoare ale evoluției omenirii. Dacă am vrea să găsim așa ceva, ar trebui să ne și închipuim în evoluția copilului niște forțe și niște procese care nu există. A fost un vis frumos când pedagogul Wolf [22] sau alții au arătat felul în care copiii traversează vremurile epocii sălbatice a barbarilor, apoi există anumite perioade ale băieților când se traversează epoca perioadei persane etc. Pot ieși astfel la iveală imagini frumoase, poetice, dar rămâne tot o absurditate, căci o asemenea descriere nu corespunde nici unei realități! Trebuie să fii în stare să vezi viața umană în realitatea ei pleneră dacă vrei să găsești corespondentul ei spiritual-sufletesc în legea biogenetică fundamentală. Aici științei spirituale i se arată că nu-i este îngăduit să privească începutul vieții, ci trebuie să privească sfârșitul ei. Dacă am trecut de 35, 40, 45 de ani și ne-am păstrat dincolo de acești ani posibilitatea unei anume autoobservații, atunci în viața noastră sufletească, în trăirea noastră cea mai lăuntrică se arată anumite vestigii. La fel cum în corporalitatea exterioară apar vestigii ale evoluției neamului omenesc, tot astfel apar remarcabile trăiri lăuntrice, pe care omul le are aproape de 35, 40, 45 de ani, când se dezvoltă în el o autoobservație reală, la care poate că nu se ajunge decât dacă dezvoltăm acea activitate a gândirii care apare atunci când trăim cu adevărat știința spirituală. Observăm că la bătrânețe apar trăiri lăuntrice care nu se exprimă în întregime, care se prezintă ca niște rămășițe; nu mai există corporalitatea care să ne ofere posibilitatea de a exprima cu adevărat ceea ce apare la această vârstă sub raport spiritual-sufletesc; corpul, corporalitatea eșuează. Dacă nu ne lăsăm induși în eroare de corporalitatea noastră, la bătrânețe devenim bogați din punct de vedere sufletesc-spiritual. În orice caz, puțini oameni observă azi în cultura noastră intelectualistă ceva din ceea ce apare sub forma acestor vestigii la această vârstă în sufletul

omului. Și știți de ce nu se observă aceasta? Din cauza educației noastre bazate astăzi pe intelectualism! Aceasta ne face dependenți de corporalitate într-un înalt grad. Astfel nu observăm cum, de îndată ce am trecut de 35 de ani, în viața noastră sufletească apar lucruri care nu se pot manifesta în corporalitatea actuală a oamenilor, care însă pot fi trăite lăuntric, dacă nu dormim sufletește când traversăm această perioadă a vieții umane.

Acesta este un lucru care ne apasă așa de tare sufletește, că cea mai mare parte a omenirii prezentului trece dormind de-a binelea prin acele trăiri ale vârstei înaintate, care într-o stare de deplină trezie lăuntrică mai bătrână, ar putea să-l conducă pe om în mari profunzimi, pur și simplu prin faptul că înaintează în vârstă. Astăzi o enormă parte a omenirii trece prin viață dormind! Dacă ne însușim intelectul activ, dacă ne însușim înainte de toate – vom vedea imediat ce se înțelege propriu-zis prin aceasta – viața activă a sentimentului și voința, atunci observăm la bătrânețe aceste vestigii ale vieții sufletești. O artă educativă cu adevărat înnoită de știința spirituală va permite într-adevăr să putem avea aceste trăiri ale vârstei înaintate. Abia atunci se va ști și în cadrul ordinii sociale că asemenea trăiri ale vârstei înaintate există, abia atunci oamenii vor merge altfel în întâmpinarea ei. Ei vor avea curaj în fața a ceea ce le poate oferi vârsta înaintată. În om se maturizează, în această perioadă, o cu totul altă experiență de viață lăuntrică.

Dar de unde vine faptul că apar asemenea trăiri ale unor vestigii? Ca să înțelegem aceasta trebuie să ne focalizăm atenția cu ajutorul științei spirituale asupra evoluției reale a omenirii. Această evoluție reală a fost cu totul întunecată de antropologia noastră materialistă. Se crede că la începutul evoluției omenirii ar fi existat o perioadă de sălbăticie. Acest lucru nu corespunde realității. Dimpotrivă, dacă ne întoarcem în milenii 7 și 8 precreștine, găsim că, peste o mare parte din omenirea civilizată de atunci, era răspândită o cunoaștere originară, în orice caz de natură instinctivă, dar o cunoaștere originară

în fața căreia ne plecăm astăzi cu considerație, dacă o putem înțelege. Ultimele resturi sunt consemnate în Vedele culturii indiene. Acestea nici nu sunt elemente primare, sunt doar ceea ce a derivat din ele. Erudiția noastră abordează astăzi cu un intelectualism extrem de sec primele vestigii istorice rămase de la egipteni, de la babilonieni, de la indieni. Dar ceea ce scoate ea la lumina zilei cu maximă uscăciune, este la rândul său numai ultimul rest al unei cunoașteri originare instinctive a omenirii prin care omul se simțea una cu întregul Univers. Acela care stăpânește astăzi cu adevărat științele naturii și vede apoi ce a fost această cunoaștere originară a oamenilor, chiar în reflexul slab care este transmis prin tradiție istorică – se poate însă arăta și ceea ce nu este transmis pe cale istorică; puteți citi despre aceasta în cartea mea *Știința ocultă*, acela care știe să privească în mod real în adâncurile acestei cunoașteri originare, știe că lucrurile au arătat altfel în vremurile mai vechi ale evoluției omenirii decât crede antropologia materialistă actuală, care-și închipuie că omul s-a dezvoltat de la sine, de la sălbăticie până la momentul în care putem spune că am făcut astăzi progrese atât de splendide. Nu, studierea reală a evoluției omului ne duce până acolo unde putem vedea că a existat mai întâi o perioadă de evoluție preistorică. Ajungem până în mileniiile 7, 8, 9 înainte de apariția creștinismului, când oamenii au avut o cunoaștere originară pe care și-au putut-o însuși numai prin faptul că au rămas apți pentru a evolua trupește și sufletește până la o vârstă mai înaintată. Privim apoi la prima cultură care a luat naștere în sudul Asiei, după o mare catastrofă cosmică ce atinsese Pământul. Ne apropiem de această cultură originară numai dacă privim la specificul omenirii în vremea de atunci. Astăzi, mersul în paralel al evoluției trupești și al evoluției sufletești până la 7 ani, apoi iarăși până la pubertate, încetează la vârsta între 20 și 30 de ani; la această vârstă suntem oameni încheiați pentru timpul de astăzi. Din acel moment nu mai avem voie să credem că facem salturi peste prăpăstiile dezvoltării, precum salturile la schimbarea dinților și la maturizarea sexuală.

Altfel erau toate acestea în vremurile străvechi ale omenirii. În perioada veche indiană oamenii se dezvoltau din punct de vedere fizic-corporal până la vârsta de 50-60 de ani, așa cum noi ne dezvoltăm numai până la vârsta de 20-30 de ani. Prin acest paralelism al dezvoltării fizic-trupești și spiritual-sufletești exista cunoașterea originală instinctivă, care era trăită de patriarhii vremii de atunci, de aceia care pur și simplu îmbătrâniseră și care până la vârsta de 50-60 de ani, trecuseră printr-o astfel de transformare corporală împreună cu dezvoltarea sufletesc-spirituală, precum noi o mai trăim numai la pubertate.

A venit apoi epoca pe care am numit-o în cartea mea *Știința ocultă* epoca veche persană. Ne întoarcem în mileniile 4, 5, 6 ale erei precreștine; aici dezvoltarea trupească mai are loc încă până la vârsta de 40-50 de ani. Apoi are loc evoluția egipteano-babiloniană, care merge până în mileniile 3 și 4 ale erei precreștine. Acum omul rămâne apt de dezvoltare până la mijlocul vieții, până dincolo de 35 de ani. Apoi vine acea evoluție, despre care știm cu certitudine, sub raport istoric, lucruri considerabile; vine evoluția perioadei greco-latine, în care omul mai rămânea deplin apt de dezvoltare în corporalitatea sa până la începutul anilor 30 ai vieții sale. Grecii și vechii romani trăiau altfel decât trăim noi astăzi, dar oamenii nu mai vor să recunoască asemenea adevăruri ale evoluției istoriei lumii, pentru că atenția nu mai este îndreptată spre ele. Grecul mai trăia încă astfel încât simțea spiritual-sufletescul totodată drept ceva corporal. Când își îndrepta privirea în afară spre lume, știa că nu privește doar lucrurile; el era conștient în același timp de procesul fizic al trupului său. Aceasta depindea de faptul că, sub raport corporal-fizic, el rămânea mult mai multă vreme apt de dezvoltare decât noi.

Vedeți dvs., tot ceea ce oamenii unei epoci de dezvoltare umană anterioară mai trăiau în trup, noi trăim la bătrânețe numai spiritual-sufletesc, dacă nu trecem prin această vârstă dormind. Acestea sunt vestigiile. Pe când pentru fizic începutul vieții apare, în cadrul legii

biogenetice fundamentale, drept repetare a ceea ce s-a parcurs în filogeneză, astăzi conștientizăm ceea ce a traversat omenirea originară, prin aceea că studiem vestigiile de la vârsta înaintată. Ceea ce trăim noi astăzi în jurul vârstei de 50 ani, ca vestigii sufletești, ne mai poate da o idee despre prima civilizație originară indiană, care își are începuturile prin mileniile 7 și 8 ale erei precreștine. Ceea ce trăim launtric sufletește în anii 40 ai vieții noastre, ne dă un reflex a ceea ce a fost epoca veche persană în mileniile 4 și 5. Ceea ce trăim pe la sfârșitul anilor 30 ai vieții noastre este un reflex – nu mai este unul trupesc, ci numai spiritual – a ceea ce vechii egipteni și babilonieni trăiau și simțeau cu totul altfel, motiv pentru care au și putut duce o cu totul altă viață socială. Erudiții îi descriu astăzi pe greci în așa fel încât ei rămân de fapt complet străini față de aceștia. Este foarte ciudat câte lucruri superficiale s-au făcut de fapt azi. Am auzit înainte de anii războiului că în lume urmează să se facă din nou „Jocuri olimpice”, jocuri în care să se imite exteriorul a ceva care era clădit întru totul pe faptul că omul dincolo de vârsta de 30 de ani încă trecea printr-o dezvoltare trupesc-fizică, prin care el astăzi nu mai trece. În vremurile mai vechi din trupesc i se revărsa omului un sufletesc-spiritual până la vârstă înaintată.

Se poate spune astfel:

- prima treaptă de cultură: trăiri reale până peste 48 de ani;
- a doua treaptă de cultură: trăiri reale până peste 42 de ani;
- a treia treaptă de cultură: trăiri reale până peste 35 de ani;
- a patra treaptă de cultură: trăiri reale între 28 și 35 de ani;

Treapta a cincea de cultură este a noastră, cea actuală, este prezentul nostru; în el trăim de la mijlocul secolului al XV-lea. Acum noi rămânem apți de dezvoltare cel mult până pe la 27 sau 28 de ani.

Doar această concepție ne explică felul în care este constituită omenirea actuală. Ea este astfel constituită încât trebuie să se dezvolte altfel decât omenirea anterioară. Omenirii actuale nu-i mai apar, în spiritual-sufletec, nici un fel de reprezentări vii, dacă ea se lasă pasiv

în voia dezvoltării trupesc-fizice. Dacă de la 30 de ani încolo nu vrem să ne pustiim, este necesar să ne creăm concepții din alte izvoare decât acelea pe care le dobândim doar prin dezvoltarea noastră trupesc-fizică. Deocamdată oamenii în privința acestor lucruri se mai lasă pradă unor iluzii îngrozitoare.

Vreau doar să vă fac atenți asupra faptului că reprezentările noastre religioase din care noi mai trăim astăzi în învățământ sunt moștenite. De ce ne temem noi de o înnoire oarecare a reprezentărilor religioase? Pentru că astăzi oamenii privesc cu o imensă sfială spre izvoarele spirituale. Ei vor să rămână la lucrurile moștenite, pentru că se văd puși cumva în fața neantului. Sentimentul este îndreptățit, pentru că în zilele noastre, pe la 27, 28 de ani, moare în om viața spirituală lăuntrică trezită de dezvoltarea corporală. Am fi așadar pustiți dacă nu ar mai trăi în noi, cel puțin în mod inconștient și instinctiv, reprezentările religioase moștenite. Dacă n-am mai perpetua pe cale tradițională unele reprezentări din vremuri vechi, ne-am pustii cu toții după 28 de ani. Suntem nevoiți să recunoaștem astăzi această lege a evoluției omenirii. Dvs. vă dați seama că vorbesc despre acest lucru în sens metaforic. Cu cât dezvoltarea omenirii înaintază mai departe, cu atât mai tânără devine omenirea. Altfel spus, această dezvoltare a omenirii merge în mod pasiv până la ani din ce în ce mai tineri, încetând pe urmă să mai acționeze sub raport spiritual. Greci mai ajungeau până la anii 30 ai vieții în dezvoltarea corporală. Omul actual ajunge la acest stadiu numai în dezvoltarea sufletesc-spirituală și lăuntrică, în predispoziții pe care trebuie să le scoată la iveală prin spiritualitate productivă. Cu cât oamenii se răcesc mai mult în privința acestor reprezentări religioase tradiționale și nu vor să pună nimic altceva în locul lor, cu atât mai mult vor trăi această răcire. Educația pur intelectualistă n-ar mai putea să dea niciodată oamenilor ceva pentru o vârstă mai târzie. Este în esență acea educație care începe odată cu schimbarea dinților, care intervine în anii tineri ai copilăriei, pe care o putem apoi duce mai departe numai printr-o

stimulare a voinței. Dar lucrul esențial este că omul trăiește astăzi într-o omenire care rămâne propriu-zis aptă de dezvoltare prin corporalitatea ei numai până la 27, 28 de ani și pentru care impulsurile de dezvoltare ulterioară, pentru o vârstă mai avansată, trebuie date prin izvoare spirituale.

Dacă privim astfel viața socială, atunci ne spunem că o examinare din perspectiva acestor idei ne demonstrează această întinerire a omenirii, ne arată acest proces prin care omenirea devine, dintr-un anumit punct de vedere, tot mai nedesăvârșită. Dar eu cred că voința care poate înnoi arta noastră pedagogică crește în cel care poate înțelege în mod real acest lucru, în cel care se poate transpune cu un sentiment plinar de responsabilitate în omenire, în cel ce posedă o asemenea cunoaștere a evoluției omenirii. Privim apoi la ceea ce avem propriu-zis de realizat. Trebuie să scoatem din izvoare spirituale ceva care să permită omului să fie om în dezvoltarea lui dincolo de 27, 28 de ani. Această cufundare, cu sentimentul și cugetul, în etapele evolutive ale omenirii, este impulsul de care avem nevoie în noi în primă instanță. Acest lucru nu este înțeles într-o măsură suficientă. Dacă omului i se inoculează astăzi ideea că Pământul s-a dezvoltat dintr-o nebuloasă originară, împreună cu celelalte planete, că el va recădea cândva înapoi în soare și că nu se știe pentru ce există de fapt această omenire, dacă ne însușim astăzi în mentalitatea noastră această întreagă evoluție despre care vorbește concepția despre lume naturalist-științifică, din aceasta nu se naște nici o voință. Voința se naște din acea concepție despre lume care privește în realitatea adevărată din om, pentru că acum știm ce avem de făcut, știm că acum încep să se resimtă acele necesități educative de care înainte s-a îngrijit natura însăși. Privim înapoi în timpurile vechi și spunem: voi grecii mai erați încă atât de fericiți pentru că ați putut dezvolta din corporalitatea voastră spiritual-sufletescul și după 28 de ani; voi, egiptenii și voi babilonienii la fel, pentru că voi înșivă ați putut extrage de acolo acest spiritual-sufletesc până în anii 40 ai vieții, din simplul

motiv că în organele voastre trupești a acționat cu forța originară divinul. Această posibilitate de a exprima ceea ce a realizat natura însăși, adică forțele divine din natură, nu mai există pentru omenirea actuală și va exista din ce în ce mai puțin pentru omenirea viitoare. Noi, oamenii, trebuie să luăm în mâinile noastre evoluția. Trebuie să ne găsim tot mai mult drumul în misiunea de a face OAMENI din oameni.

Aici știința începe să devină în mod nemijlocit voință. Ni se arată că am intrat de fapt în acea epocă a evoluției omenirii în care cresc noile sarcini pentru arta educativă. De aceea, până în epoca mai nouă, întreaga artă a educației a fost instinctivă. Mai mult decât orice altceva, întreaga artă a educației era instinctivă. Apoi au început să existe principii abstracte bune, pe care deja le-am expus. Acum se naște însă necesitatea de a vitaliza aceste principii abstracte, din interior spre exterior, pentru că stă în puterea noastră fie să transformăm aceste principii abstracte prin vitalizarea lor într-o artă reală a formării omului, fie să lăsăm de izbeliște omenirea viitorului.

Acum, când mă aflu la începutul a ceea ce vreau de fapt să expun despre arta pedagogică, vedeți că aş vrea să pornesc nu de la o explicație teoretică, ci de la un sentiment. Aș dori să exprim aici, la începutul considerațiilor, că în cazul unei pedagogii nu trebuie pornit de la principii, ci de la un sentiment. În acest moment noi trebuie să fim pătrunși de următorul sentiment: Conținutul sufletesc al omenirii este în mâna celor care modelează tineretul, a educatorilor. Pedagogia este sănătoasă dacă noi simțim în ființa noastră viitorul omenirii. Acesta este punctul de plecare corect, nu dacă știm un lucru sau altul ci dacă simțim aceasta, dacă simțim întreaga sarcină a educației, așa cum se leagă ea de evoluția omenirii. Am vrut să vă prezint astăzi acest punct de plecare nu ca pe unul teoretic, ci ca pe unul afectiv. Ceea ce am vrut să expun astăzi în fața dvs. a fost înțeles în mod corect, dacă puteți uita toate propozițiile izolate pe care le-am rostit, toate exprimările teoretice izolate pe care le-am folosit și să simțiți apăsând

pe sufletele dvs. ceea ce este sarcina educatorului. Dacă putem lua cu noi, concentrate într-un sentiment, impulsurile care trebuie trezite prin aceste expuneri, dacă toate cele spuse se condensează într-o simțire, atunci vom putea dezvolta detaliile artei pedagogice, în cursul expunerilor următoare.

DIN RĂSPUNSURI LA ÎNTREBĂRI ÎN LEGĂTURĂ CU CEA DE-A PATRA CONFERINȚĂ

Dr. Steiner (răspunzând la unele obiecții făcute oral):

Astăzi aş vrea să mai adaug doar câteva lucruri: Este extrem de tentant să presupunem că, de pildă, desenele copiilor amintesc de desenele popoarelor sălbatice. La baza acestei tendințe se află însă o ipoteză total neîntemeiată și anume că popoarele la care găsim astăzi aceste desene ar fi popoare originare. Noi găsim, ce-i drept, că putem compara desenele copiilor cu cele pe care, după cum spunem, le fac popoarele primitive. Aceste popoare însă nu sunt primitive, ci decadente. Antropologia naturalist-științifică mai face greșeala că privește popoarele care trăiesc azi în sălbăticie și barbarie ca fiind acelea din care mai mult sau mai puțin descindem cu toții. Artă educației nu are voie să clădească pe această greșeală științifică; dacă face aceasta, va supraestima apropierea unor caracteristici ale copiilor de unele caracteristici ale popoarelor primitive care trăiesc în zilele noastre; de altfel această apropiere a și fost supraestimată intens în epoca actuală. Faptele le putem admite, bineînțeles, dar legătura dintre ele se bazează pe o ignorare a legăturii reale dintre dezvoltarea omului individual și dezvoltarea omenirii în ansamblu. Nu este decisiv nici faptul că găsim versuri de copii care merg departe înapoi în perioada pe care am numit-o aici epoca a cincea. Însă aceste versuri de copii nu se mai întorc mai departe în trecut. Dacă ne-am întoarce în trecut cu ajutorul științei spirituale mai departe decât o poate face antropologia, am constata că nu avem voie deloc să punem în corespondență versurile scrise acum de copii cu ceea ce a existat în vremurile anterioare ale evoluției omenirii.

Astăzi nu aş vrea să atrag atenția asupra a nimic altceva decât asupra faptului că de la antropologia exterioară, care urmărește omul înapoi din prezent până în timpurile primordiale, care vede în omul actual un ecou al omului originar, trebuie pășit pe drumul către o

studiere spiritual-științifică a evoluției omenirii. Pe acest drum trebuie dezvoltat, firește, și un sentiment pentru ceea ce a rămas, numai din punct de vedere istoric, din cultura străveche instinctivă a omenirii. Vă aduc aminte de literatura Vedelor, de maximele nespuse de importante despre Tao ale lui Lao-Tse ș.a.m.d. Tocmai acela care mijlocește o studiere spiritual științifică a evoluției omenirii va ține seama de tot ceea ce a fost transmis istoric, înainte de a ajunge la ceea ce am amintit aici.

Nu degeaba am spus ieri că ar fi, bineînțeles, mult mai comod să cântăm în cor cu toată lumea, decât să trebuiască să ne opunem atâtor lucruri. Tocmai acesta este, însă, astăzi, un principiu pedagogic periculos: a face paralelismul între ceea ce fac copiii și ceea ce fac popoarele primitive actuale sau ceea ce ne prezintă astăzi vremurile trecute – ceea ce numim „timpuri trecute”. Căci realmente problema se pune să găsim în mod real izvoarele vieții spirituale și trebuie să le căutam mai întâi în copil.

Apoi, un alt aspect: Țineți seama, vă rog, de faptul că am spus că în zilele noastre predomină principiul abstract – eu l-am numit chiar exemplar – de a dezvolta ceva din ființa copilului. Acest lucru îl putem auzi astăzi în toate variantele și putem găsi și credința că aceasta se face. Dar încercați să vă adânciți în ceea ce înseamnă să nu luăm natura copilului ca pe ceva mistic, necunoscut, care trebuie dezvoltat apoi din sine, ci să ne pregătim mai întâi pe noi înșine prin ceea ce realizăm în noi ca autoeducație, prin ceea ce putem dobândi numai prin știința spirituală. Încercați să dobândiți, prin știința spirituală, o perspectivă asupra a ceea ce trăiește în mod real în copii! Eu n-am nimic împotriva principiului că nu trebuie să aducem nimic din afară înspre copil, ci să vedem totul în copil; numai că trebuie mai întâi să înveți să vezi în copil. Căci omul trebuie mai întâi să devină transparent pentru înțelegerea noastră. Și ceea ce dau eu, duce numai la a vedea în mod real cele mai diferite laturi ale naturii umane. Noi acoperim însă diferitele laturi ale naturii umane prin multe dintre

lucrurile care provin astăzi din mentalitatea materialistă obișnuită. Căci ceea ce mulți numesc astăzi spiritual-sufletesc este o abstracție, ceva intelectualist. Multe din cele necesare pentru a confirma lucrurile pe care le-am spus, vor ieși realmente la lumina zilei, desigur, abia în considerațiile care urmează. Dar nu am nimic împotrivă nici dacă se spune că ceea ce este în copil trebuie mai presus de orice altceva prețuit și pus în valoare, nici dacă cineva spune că nu trebuie să introducem în copil ceea ce este în noi. Dimpotrivă, ambele principii le consider ca pe ceva absolut de la sine înțeles. Preocuparea mea este doar să arăt cum este posibil să respectăm cu adevărat aceste două principii, într-un sens cuprinzător.

A CINCEA CONFERINȚĂ

Basel, 26.04.1920

Câte ceva despre planul didactic

Expunerile anterioare sunt diferite nu numai prin conținut de ceea ce ni se oferă astăzi drept antropologie, ci și prin întregul fel de a privi lucrurile. Cel care nu vrea să dezvolte acel sentiment despre care am vorbit la sfârșitul ultimei conferințe, nu-și va da seama imediat că o cunoaștere a omului, de felul celei pe care am putut-o schița numai în câteva direcții diferite, ia naștere în alt mod decât ceea ce este considerat valabil astăzi. Ia naștere prin faptul că întregul om în devenire este sesizat în mișcare vie, și anume omul trupesc și omul spiritual-sufletesc. Printr-o asemenea sesizare a omului viu în mișcare, printr-o asemenea transpunere în entitatea umană, creăm în noi o cunoaștere care este ea însăși vie și care, înainte de toate, este aptă, pe de o parte să nu fie dependentă de fizic-materialul exterior, și pe de altă parte să nu cadă totuși în iluzii și fantasmagorii. Și așa se face că de fapt ceea ce tratăm noi aici poate deveni cu adevărat rodnic de abia când este aplicat, pentru că-și arată specificul său deosebit doar în aplicarea nemijlocită.

Aș vrea să relatez, oarecum în mod episodic, că în școala Waldorf de la Stuttgart s-a încercat ca modul de gândire expus aici să se facă cu adevărat fertil pentru pedagogie. Această școală a luat ființă prin aceea că Emil Molt, care conduce o fabrică la Stuttgart, a dorit să amenajeze pentru copiii muncitorilor săi o școală organizată într-adevăr numai după principiile pedagogico-didactice ale științei spirituale. Școala a depășit de mult acest cadru și se poate spune că aceasta este prima încercare. În orice caz ne aflăm în primul an cu ea și am primit copiii din toate clasele din alte școli; prin urmare este necesar la început un compromis, pentru a configura o astfel de școală conform cu obiectivele ei didactice și cu planul ei didactic pe baza

abordării spiritual-științifice a omului. Din aceasta puteți vedea că în ceea ce vreau să spun aici nu este vorba să vrem rezolvarea corectă pedagogic atunci când te ocupi copii în mod individual și când ai clase puțin numeroase în care, după cum se crede, te poți ocupa suficient de fiecare copil. Punctul de vedere reprezentat aici este că trebuie să se facă posibilă o astfel de impregnare a individualității profesorului, încât să poată face față și la clasele mari, atunci când datorită condițiilor sociale este pus în fața lor; și aceasta pentru că o percepere a omului în mișcarea sa vie duce la înțelegerea faptului că inima nu este o pompă care pompează sângele în organism, ci că, așa cum omul este viu în interiorul său, la fel și mișcarea umorilor și mișcarea inimii sunt un rezultat al acestei vitalități. Când îi dai spiritului tău configurația necesară pentru a gândi în acest fel, anumite forțe din individualitatea profesorului încep să vadă dezvoltarea copilului. Această capacitate poate conduce la aceea că și la un copil dintr-o clasă foarte mare, de care nu te-ai ocupat decât foarte puține luni, apar lucruri importante. Dacă îți antrenezi spiritul în acest sens și produci în felul acesta un contact puternic, acest spirit ajunge să privească într-un anumit sens în mod clarvăzător în individualitatea copilului. Nu trebuie pus atâta accentul pe faptul că știm că inima nu este cauza circulației sângelui, ci rezultatul circulației sângelui; ceea ce este important este faptul că acela care dezvoltă în sine posibilitatea de a-și reprezenta acest lucru în alt mod decât gândirea noastră materialistă actuală, acela care dezvoltă în sine această posibilitate de a-și configura astfel spiritul, devine viu în alt mod față de copilul în dezvoltare și față de un număr mare de copii în dezvoltare, și tocmai prin aceasta ajunge să citească din natura copilului în dezvoltare planul didactic.

În orice caz, am fost nevoit la Stuttgart să închei într-un fel un compromis [23], întrucât nu poți să dezvolți o școală în condițiile noastre sociale, numai din pură pedagogie și didactică. Le-am spus: Trebuie să luați în considerare următoarele trei etape. Libertate

deplină cu privire la desfășurarea planului didactic pentru primul, al doilea și al treilea an școlar. Dar vrem să aducem copiii până acolo încât la sfârșitul acestei perioade să atingă aceleași obiective educaționale ca și copiii celorlalte școli. Această situație se va repeta după împlinirea vârstei de 12 ani, deci după clasa a șasea gimnazială și apoi din nou atunci când părăsesc școala. Astfel încât până acum a fost posibilă numai realizarea planului didactic, care acum este preluat pur și simplu din legile naturale, în aceste etape intermediare, adică în primii trei ani școlari, în a doua etapă următorii trei ani școlari și în a treia etapă ultimii doi ani școlari. Acestea sunt situații care au trebuit să fie acceptate firesc drept compromisuri cu condițiile sociale actuale. Dar în cadrul acestor intervale de timp se pot oricum realiza unele lucruri. De exemplu, se poate construi pe principiul sănătos că nu se pornește de la intelect, de la care de fapt învățământul actual pornește în cele mai multe cazuri, ci de la om ca întreg.

Vedeți, este vorba în acest caz de a vă face o idee clară despre ceea ce este de fapt omul întreg. Astăzi există părerea că omul învață să gândească prin faptul că îndrumă logic spre gândire omul în devenire, deoarece oamenii nu observă în ce mod figurează gândirea în natura umană. Îmi este permis să recunosc, și trebuie să o fac, că am utilizat cei șaiszeci de ani ai vieții mele de până acum pentru a observa oamenii din acest punct de vedere. Acela care poate observa omul în devenire, care poate compara omul în devenire cu ceea ce a devenit el, acela vede anumite legături care se întind peste epocile de viață ale omului și care, în cazul când nu ai privirea exersată pentru aceasta, scapă observației. Aș dori să menționez un lucru, și o fac cu bucurie, pentru că indică într-un mod aproape proverbial anumite interdependențe din natura umană. Dacă observi copiii și vezi cum, prin faptul că oamenii din jur se comportă cu ei în mod corespunzător, se dezvoltă în ei un sentiment justificat de devotament față de educatori sau în general față de persoane față de care acest devotament este justificat,

și dacă se urmărește mai departe ce devin astfel de copii în viață, atunci găsim că acest sentiment de devotament se transformă tot mai mult așa încât acești copii devin astfel de oameni care devin pentru semenii lor o binefacere prin simpla lor prezență, sau prin aceea că le vorbesc, sau doar prin faptul că în anumite împrejurări din viață le aruncă o privire. Acești copii devin binefăcători din motivul că, învățând să venerezi, sau dacă îmi este îngăduit să spun, învățând să te rogi, înveți pentru mai târziu să binecuvântezi, obții cu adevărat puterea de a binecuvânta. Nici o mână nu poate binecuvânta la o vârstă mai înaintată, dacă în copilărie nu a învățat să venereze, să se roage, să roage. Caracteristicile vârstei copilăriei se metamorfozează într-un mod cu totul logic la vârste mai înaintate.

Astfel de lucruri trebuie privite. Pentru astfel de lucruri trebuie să ne cucerim privirea printr-o știință vie care poate deveni sentiment și voință, nu printr-o știință moartă așa cum o avem astăzi. Așa puteți vedea cum cuprindem întregul om, dacă mai întâi evităm, lucru care este desigur foarte evident, să învățăm copilul în mod convențional, în sensul cel mai larg al cuvântului.

Noi avem, nu-i așa, sarcina de a-i învăța pe copii să scrie. Da, dar scrisul așa cum este el astăzi, e un produs înaintat al culturii. El a luat naștere prin faptul că în cursul evoluției omenirii dintr-o scriere în imagini s-a dezvoltat scrisul nostru abstract, care a ajuns să fie o convenție. Dacă încercăm să aducem în fața sufletului scrieri mai vechi, să zicem vechea scriere egipteană în imagini, în întregul ei caracter fundamental, vom vedea că predispoziția umană originală a pornit de la a reproduce prin desene lumea exterioară.

Scrisul și desenul stau într-un anumit mod și la baza formării vorbirii umane. În privința acestei formări a vorbirii au fost emise multe ipoteze. Există – și cu aceasta nu spun ceva nefolositor, ci lucrurile sunt numite în mod tehnic așa în multe scrieri –, așa-numita teorie „bim-bam” [24], care spune că vorbirea este o reproducere a anumitor specificuri sonore interioare ale ambianței. Există și teoria

„ham-ham”, care spune că vorbirea constă într-un fel de reproducere a sunetelor care vin din interiorul ființelor care ne înconjoară. Toate aceste teorii nu provin dintr-o studiere suficient de cuprinzătoare a ființei umane. O studiere cuprinzătoare a ființei umane, înainte de toate o observare cu adevărat exersată a vorbirii copilului, arată că în învățarea așa-numitelor vocale este angajată simțirea omului. Acestea sunt însușite în mod afectiv. Dacă ne formăm facultatea de observație, vedem că tot ce este vocală ia naștere prin faptul că interiorul omului ajunge la anumite trăiri, care sunt ca niște interjecții simple sau complicate. În vocale se manifestă interiorul omului. În consoane omul desenează procese exterioare, prin propriile lui organe. Vorbirea însăși este o desenare a proceselor exterioare prin consoane și o nuanțare, o pictare a acestui desen cu vocalele. Tot așa și scrisul este la origini o reproducere picturală, un desen.

Dacă predăm copilului scrisul nostru convențional așa cum a devenit el până în prezent, noi acționăm numai asupra intelectului. De aceea trebuie să pornim nu de la învățarea propriu-zisă a scrisului, ci de la o anumită sesizare artistică a acelor forme care ajung apoi să se exprime în scrisul de mână și în scrisul de tipar.

Dacă avem puțin spirit inventiv, putem lua de pildă scrierea egipteană în imagini, sau o altă scriere în imagini și putem încerca să dobândim din anumite forme ale acestei scrieri formele convenționale actuale ale literelor. Dar nici măcar nu e nevoie de aceasta. Nu este necesar să ne ținem cu totul de mersul real al evoluției omenirii. Dacă încercăm noi înșine să descoperim în formele literelor actuale linii care ne oferă posibilitatea de a face să se exerseze în copil cutare sau cutare mișcare a mâinii sau a degetelor, dacă-i punem pe copii să deseneze cutare sau cutare linie, făcând cu totul abstracție de faptul că ele trebuie să devină litere, dacă-i facem pe copii să înțeleagă lăuntric pe cale afectivă, prin omul ca un întreg, diverse forme rotunjite sau colțuroase, linii orizontale sau verticale, atunci vom dezvolta în copil o îndemânare orientată spre lume. Prin aceasta

realizăm ceva extraordinar de important sub raport psihologic. În prima instanță nu-l învățăm pe copil deloc să scrie, dar organizăm o anumită activitate de desen artistic condus, care se poate intensifica până la pictat, așa cum facem noi în școala Waldorf, pentru ca elevii să dobândească totodată o relație vie cu culoarea și cu armonia culorilor, pentru care sunt deosebit de receptivi în al șaptelea și al optulea an de viață. Dacă facem cu totul abstracție de faptul că în final din aceasta trebuie să rezulte scrisul, îl facem pe copil să savureze aceste lecții de desen artistic. Observăm că, prin faptul că el este nevoit să-și miște degetele și brațul întreg într-un anumit mod și să nu pornească doar de la gândire, ci de la îndemânare, eul său ajunge să lase să se dezvolte în sine intelectul drept ceva care apare ca o consecință a omului ca un întreg. Cu cât mai puțin dresăm intelectul, cu cât mai mult urmărim să tratăm întregul om astfel încât din mișcările membrelor, din îndemânare, să se dezvolte – și el se va dezvolta – intelectul, cu atât este mai bine.

Vom fi surprinși, poate, în prima instanță, dacă vom intra în școala Waldorf din Stuttgart la ora de lucru manual și vom vedea cum băieții și fetele, stând amestecați în bănci, tricotează și croșetează și cum fac toți nu numai lucru de mână „feminin”, căci există și lucrări „masculine”. Și de ce aceasta ? Succesul constă în faptul că băieții, dacă nu sunt opriți în mod artificial de la aceasta, au absolut aceeași bucurie pentru aceste lucrări ca și fetele. De ce? Dacă știm că intelectul nostru nu se formează prin faptul că ne ocupăm direct de formarea intelectuală, dacă știm că cineva care își mișcă neîndemânatic degetele are un intelect neîndemânatic, are idei și gânduri puțin maleabile, pe când acela care știe să-și miște degetele cum trebuie are și gânduri și idei maleabile și poate intra în esența lucrurilor, atunci nu vom subaprecia ce înseamnă să dezvoltăm omul exterior cu scopul ca din întreaga mânăuire a omului exterior să rezulte intelectul ca o parte a întregului.

Are deci o importanță educativă cu totul deosebită momentul în care facem ca formele scrise să izvorască din învățământul pur artistic și, abia din formele scrise, formele literelor de tipar. Învățământul în școala Waldorf pornește de la un element pur artistic. El dezvoltă din elementul artistic de pildă, pe lângă altele, scrisul iar din scris, cititul. Prin aceasta dezvoltăm copilul întru totul în sensul acelor forțe care vor în mod real să se exprime treptat din natura copilului. În acest fel noi nu introducem în copil nimic străin, și din aceasta rezultă că până spre al nouălea an de viață, putem reuși ca desenul să-l aducă pe copil la învățarea scrisului și, de asemenea, a cititului. Aceasta este de o importanță cu totul deosebită, pentru că în cazurile în care dezvoltăm aceste lucruri împotriva forțelor naturii umane, și nu împreună cu ele, acționăm păgubitor pentru întreaga viață a omului. Dacă facem exact ceea ce dorește natura copilului, atunci abordăm omul în așa fel încât putem dezvolta în el ceea ce-i va fi pe urmă folositor pentru întreaga viață.

Dacă ne îndreptăm de la lucrurile exterioare spre cele interioare, este important să vedem că la 6, 7, 8 ani copilul nu este deloc predispus să se diferențieze ca o entitate, ca un Eu, de mediul său înconjurător, și răpim ceva naturii sănătoase a omului dacă dezvoltăm prea devreme această deosebire a entității Eului față de mediu. Observați copiii care se uită în oglindă. Observați copii înainte de 9 ani și după vârsta de 9 ani și însușiți-vă facultatea de a vedea modelarea fizionomiei. Veți constata atunci că privirea aptă să sesizeze modelarea fizionomică va observa că odată cu depășirea celui de al nouălea an de viață – aproximativ, bineînțeles că totul este aproximativ, copiii sunt diferiți între ei –, în natura umană se întâmplă ceva extraordinar de important. Putem caracteriza acest lucru important spunând că până la schimbarea dinților, omul se dezvoltă de fapt ca un fel de imitator. În principiu, omul imită ambianța sa. Noi n-am învăța să vorbim dacă n-am fi imitatori în

această perioadă. Acest principiu al imitației se mai prelungește apoi, în anii următori, până pe la vârsta de 9 ani.

Încă din timpul schimbării danturii începe să se dezvolte, sub influența sentimentului autorității, principiul de a acorda valoare lucrurilor pe care persoanele respectate din ambianță le consideră corecte. Este important să existe priceperea necesară, pentru a se menține acest sentiment de autoritate la copil și anume un sentiment de autoritate justificat, care apare între schimbarea danturii și maturizarea sexuală, aceasta deoarece natura umană vrea acest lucru.

Orice afirmații ale timpului nostru cum că, într-o oarecare măsură, însuși copilul trebuie lăsat să judece ce consideră el că este just să învețe – căci la aceasta se ajunge în prezent –, orice asemenea afirmații nu iau în considerare necesitatea naturii umane însăși, care este dusă în întreaga viața ulterioară prin aceea că omul mai menține principiul imitației peste anul al 7-lea până într-al 9-lea, întrețesându-l cu principiul autorității. De la vârsta de 9 ani, acest principiu al autorității rămâne tot mai curat iar de la vârsta de 12 ani se amestecă cu ceva nou și anume cu capacitatea proprie de a judeca.

Pentru orice artă pedagogică este de o importanță fundamentală ca omul, omul în devenire, să nu fie condus prea devreme spre o judecată personală. Desigur, tot ceea ce se numește predare ilustrativă, vizuală are o anumită justificare limitată, o importanță mare dar într-un domeniu limitat. Dar dacă predarea folosind mijloace vizuale este astfel extinsă încât se consideră că nu este permis să aduci în atenția copilului decât ceea ce înțelege el însuși prin contemplare directă, atunci se ignoră din capul locului faptul că există în lume lucruri care sunt non-vizuale și care totuși trebuie aduse și ele în atenția copilului. Există lucruri non-vizuale, de exemplu toate chestiunile religioase sunt non-vizuale. Tot așa toate chestiunile morale sunt non-vizuale. Cel mult poți arăta vizual acțiunea lucrurilor în lume, dar nu ceea ce este propriu-zis non-vizual. Dar, făcând abstracție de toate acestea, este vorba aici de altceva. Cine nu este capabil să țină socoteala în mod

corect de această înclinație de a accepta ceva pentru că te afli în fața unei autorități, de a crede ceva pentru că această autoritate crede, cine nu acordă atenția necesară acestui fapt, acela răpește omului pe care îl educă ceva pentru tot restul vieții. Dacă la vârsta de 30-35 de ani un om își amintește ceva ce i-a fost predat la școală, atunci își dă seama că pe atunci el nu a înțeles, dar pentru că ținea la profesorul său a acceptat acel lucru. El a avut sentimentul, acest lucru desigur el nu și l-a lămurit, dar l-a trăit: eu trebuie să venerez acest bărbat sau această femeie care are o anumită părere și dacă este de părerea aceasta, trebuie să fiu și eu de aceeași părere. De așa ceva, ce nu ai înțeles dar ai acceptat din dragoste, îți amintești în al 30-lea sau 35-lea an de viață. Acum ai devenit mai matur. Vezi ceea ce ai scos din străfundurile sufletului tău cu ființa ta umană de mai târziu, și ajungi la următoarea concluzie: Ceea ce cu mulți ani în urmă ai preluat cu dragoste, îl aduci din nou în orizontul vieții și acum ți se deslușește. Trebuie numai să știi să observi ce înseamnă acest lucru. Aceasta înseamnă că, printr-o astfel de readucere din adâncuri a ceea ce abia acum poate fi înțeles cu maturitatea proprie, se atinge un grad de intensificare a sentimentului pentru viață de care avem nevoie dacă vrem să devenim oameni utili pentru viață, pentru viața socială. Am răpi foarte mult omului dacă i-am lua asimilarea adevărilor primite din dragoste devotată într-o simțire justificată a autorității. Copilul trebuie să cunoască această simțire justificată a autorității și trebuie să elaborăm cu toată forța sufletului nostru arta pedagogică, astfel încât să-i oferim copilului, de la schimbarea dinților până la pubertate, o autoritate justificată.

Trebuie însă să ne fie clar acum că faptul că trebuie să împărțim durata școlii primare și secundare în trei epoci ne dă baza pentru determinarea planului didactic și determinarea obiectivelor didactice. În primii ani de școală primară imitația este întrepătrunsă de principiul autorității. De la 9 la 12 ani de viață principiul autorității devine tot mai dominant iar simpla imitație regresează. În al 12-lea an

de viață se trezește puterea de judecată. În cel de al 9-lea an de viață copilul începe și să desprindă de mediul înconjurător Eul în propria trăire interioară. Acest Eu îl solicită, începând cu cel de al 12-lea an de viață, să judece singur.

În acest domeniu, modul în care gândim și simțim în privința vieții este foarte strâns legat de modul în care gândim asupra învățământului corect. Poate că ați auzit de filozoful Mach, al cărui sistem provine din concepțiile de bază ale științelor naturale. El a fost un om foarte cinstit, sincer, dar care chiar și în felul său de viață a reprezentat omul cu mentalitate materialistă. Deoarece era atât de cinstit, mai cinstit decât ceilalți, a trăit și structura interioară a gândirii materialiste într-un mod deosebit. El povestește astfel, cu o anumită sinceritate naivă, cum fiind odată foarte obosit, a sărit într-un omnibus. A intrat și, în mod uimitor, de partea cealaltă, vizavi, sări, după cum spune el, un om cu aspect de dascăl care îi făcu o impresie cu totul deosebită. Abia după ce se așează (recunoaște chiar el) își dădu seama că în fața ușii de intrare se găsea o oglindă, astfel încât el se văzuse pe sine însuși. Atât de puțin își cunoștea înfățișarea exterioară! Același lucru i s-a mai întâmplat odată: în fața unei vitrine era așezată o oglindă, el s-a văzut în ea și nu s-a recunoscut! Faptul că acest om avea o atât de slabă aptitudine de a vedea caracteristici corporale, era legat de aceea că reprezenta în mod fanatic un anumit principiu pedagogic. Mach este un adversar fanatic al oricărui mod de trezire a fanteziei tinere a copilului. El nu vrea să se citească copiilor vreo poveste, să i se aducă copilului în atenție altceva decât ceea ce este copia naturalistă a unui adevăr exterior, sensibil. Așa și-a educat și proprii săi copii, și povestește acest lucru cu o naivă și cinstită sinceritate.

Acum, poți gândi cum vrei despre conținutul spiritual al realității sensibile exterioare, dar este ca o otravă pentru omul în devenire, dacă tocmai în perioada dintre 6, 7 și 9 ani nu i se dezvoltă fantezia într-un mod ca în basme. Chiar dacă dascălul nu are talent deosebit pentru a

povesti basme, el va preda copilului sub formă de imagini asemănătoare celor din basme tot ceea ce dorește să transmită copilului despre mediul înconjurător – copilul încă nu se diferențiază pe sine de mediul înconjurător, aceasta se petrece abia mai târziu, la vârsta de 9 ani – tot ceea ce dascălul îi prezintă despre animale, plante, despre restul naturii, el îl va învăța pe copil sub formă de basme. De-ar cunoaște oamenii uriașa deosebire dintre faptul de a citi copilului povești și cel de a-i crea povești! Oricâte povești ați citi și le-ați repovesti copilului dvs., ele nu acționează așa ca atunci când creați dvs. înșivă povești mult mai proaste și le povestiți copiilor, și anume, pentru că procesul creației din dvs. – tocmai aceasta este ceea ce vreau eu să spun când vorbesc de a face ceva în mod viu – acționează mai departe asupra copilului, pentru că el se transmite realmente copilului. Aceștia sunt factorii imponderabili în relațiile cu copilul.

Este de un mare folos pentru dezvoltarea copilului dacă încercăm să-i predăm anumite reprezentări prin imagini exterioare, să zicem de pildă: eu vreau, și este bine aceasta, să-i insuflu copilului cât mai devreme un sentiment despre nemurirea sufletului. Încerc aceasta, lucrând cu toate mijloacele care mi se oferă în acest sens; încerc aceasta atrăgând atenția copilului asupra faptului că fluturile iese afară din pupă și zboară, apoi îi spun că așa zboară sufletul nemuritor afară din trup.

Sigur, aceasta este o imagine; dar veți avea succes cu această imagine, numai dacă o veți apropia de copil nu ca pe o plăsmuire cerebrală, ci dacă veți crede dvs. înșivă în ea. Dacă pătrundem în misterele naturii, ceea ce zboară din pupă va deveni pentru noi înșine simbolul pentru nemurire așezat în natură de Creatorul însuși. Trebuie să credem noi înșine în aceste lucruri. Și ceea ce credem și trăim noi înșine acționează cu totul altfel asupra copilului decât ceea ce doar acceptăm în mod intelectual. De aceea în școala noastră Waldorf se încearcă, în primii ani de școală, să se predea copiilor prin fantezie tot ceea ce se referă la ambianța umană. După cum am spus,

dascălul care nu este el însuși un fantast, care nu se lasă antrenat de fantezie, nu-i face nici pe copii fantaști, oricât de plin de fantezie ar povesti despre gândăcei și despre plante și despre elefanți și despre hipopotami.

Acestea sunt cele două lucruri esențiale aici: să procedăm mai întâi în mod artistic, cu o reală dăruire de sine pentru plăsmuirea artistică a scrisului, așa cum am explicat eu, lăsându-l să se dezvolte din desen, și acționând în acești primi ani de școală primară în primul rând asupra fanteziei. Este dăunător tot ce predăm copilului înainte de vârsta de 9 ani sub forma de descriere naturalist-științifică sau într-un fel asemănător. Descrierile realiste ale unui gândăcel sau ale unui elefant sau a orice altceva, așa cum suntem obișnuiți să le găsim în științele naturii și în istoria naturală, sunt dăunătoare pentru copil înainte de 9 ani. Acum nu trebuie să acționăm asupra simțului realist al gândirii, ci asupra fanteziei. Trebuie însă să ne pricepem cum s-o facem. Trebuie să avem darul, când stăm în fața unei clase, să știm să observăm. Mie nici nu mi se pare că e atât de rău, dacă clasele au mulți elevi, cu condiția să fie bine aerisite, să aibă condiții adecvate din punct de vedere sanitar; căci ceea ce numim individualizare se întâmplă de la sine, dacă dascălul acționează în așa fel încât ceea ce face izvorăște din sesizarea vie a entității umane. Atunci el devine atât de interesant pentru elevii săi, încât aceștia se individualizează ei înșiși. Ei se individualizează negreșit; se individualizează în mod activ. Nu trebuie să ne ocupăm de fiecare în parte, ca individualizarea să se facă în mod pasiv. Dar esențialul este să încercăm să tratăm întreaga clasă în așa fel încât să existe acest contact viu cu dascălul, care rezultă absolut de la sine. Dacă ne-am configurat noi înșine în propria noastră viață sufletească, pentru a sesiza viul, atunci viul vorbește unor suflete care vor să primească în mod viu.

Dacă ne-am însușit un dar real al observației, atunci putem percepe ceva și într-o clasă mare. Putem vedea că dacă elementul artistic, care abia mai târziu este abstractizat și individualizat, îl

predăm copiilor în modul descris aici, fizionomiile reale ale copiilor se schimbă și apar cu adevărat mici variante în fizionomia fizică, astfel încât între 7 și 9 ani copilul se cuprinde pe sine lăuntric în așa fel încât vedem că în fizionomia feței lui apare ceva sănătos-activ iar nu ceva nervos-activ. Este de o importanță deosebită pentru întreaga viață ca acest lucru să se întâmple; căci prin această apariție a unui moment sănătos-activ exprimat în fizionomie, se ajunge în viața de mai târziu să se dezvolte iubirea pentru lume, simțirea pentru lume, forțe lăuntrice tămăduitoare împotriva oricărui fel de ipohondrie, spirit critic inutil și altele asemenea. Este de fapt îngrozitor dacă nu reușești ca educator și profesor să faci în așa fel încât copiii să fie, după vârsta de 9 ani, chiar și din punct de vedere al fizionomiei pur exterioare, puțin diferiți față de etapa anterioară. Nu e nevoie, aceasta e părerea mea, să ne temem de clase mari; în schimb ar trebui să se tindă – obiectiile împotriva acestui lucru le cunosc prea bine și vorbesc numai după ce am ținut seama de ele –, să nu se schimbe dascălul de-a lungul întregii școli primare și secundare; să se dea prima clasă primară unui dascăl și să se lase ca acest dascăl să înainteze cu clasa lui cât mai departe posibil, cel mai bine până la sfârșitul școlii secundare. După cum am spus, cunosc toate obiectiile, dar ceea ce se realizează prin aceasta în ceea ce privește creșterea intimă împreună cu școlarii, compensează toate dezavantajele, căci prin aceasta se compensează cu timpul și acele lucruri care la început mai apar ca dezavantaje din cauza necunoașterea întregii individualități a unei clase care are mulți elevi. Dascălul crește tot mai mult și mai mult cu clasa lui și face într-adevăr cunoștință cu lucruri de felul celor pe care tocmai le-am spus. Căci nu este deloc ușor să ajungi să observi acea schimbare fundamentală subtilă în fizionomia copilului.

Esențialul este nu că am vrut să vă comunic teoretic dintr-un motiv oarecare că putem urmări fiecare forță sufletesc-spirituală a omului în așa fel încât s-o vedem în legătura ei cu trupescul, ci esențialul este că odată ce ai înțeles că ființa umană este o unitate în acest fel, nu ai

pace până ce nu vezi acest lucru în mod real în fiecare caz în parte. Prin acest mod de observare ne educăm să observăm cum oamenii devin altfel prin faptul că-i dezvoltăm în mod corespunzător. Poate este îngăduit să dezvoltăm că se poate chiar dobândi un anumit dar al observației pentru felul cum un om ascultă când a mai îmbătrânit puțin. Putem citi foarte bine din fizionomie dacă ascultă întregul om, adică dacă preia cele ce ascultă cu reprezentarea, simțirea și voința, sau ascultă doar cu reprezentarea și simțirea, sau, dacă este un coleric, lasă ca lucrurile ascultate să acționeze asupra voinței sale. În orice caz, pentru pedagog este foarte bine dacă își educă pentru viață un asemenea dar al observației; căci tot ceea ce ne însușim în viață ne ajută când este vorba să facem niște copii să progreseze. Dacă, așa cum am văzut eu la școala Waldorf, putem vedea dascălul acționând corespunzător cu individualitatea sa, atunci observăm cum fiecare clasă împreună cu dascălul devine un întreg, ceea ce este altceva decât suma copiilor sau a dascălului și a copiilor, și din acest întreg rezultă apoi acel lucru care este dezvoltarea copiilor. Aceasta poate fi realizat de diferiți dascăli în modurile cele mai diferite, și rezultatul poate fi la fel de bun. Nu trebuie deloc să credeți că aceste lucruri pe care le prezint aici pot fi înțelese doar într-un singur sens. Ele sunt așa încât se pot individualiza foarte mult, încât putem spune că un profesor care predă la băieți și fete de 9 ani le poate predă bine într-un anumit fel iar un altul, care predă cu totul altfel, le predă de asemenea bine, deoarece apare o individualizare totală.

Astfel, eu sunt de părere că, pentru fiecare an de școală al elevului de curs primar și secundar, este într-adevăr posibil să aflăm din natura omului, atât planul didactic, cât și obiectivele învățământului. De aceea trebuie pus atât de mare preț pe faptul că pedagogul este el însuși stăpân în școală – dacă-mi este îngăduit să folosesc aici cuvântul „stăpân” –, pe faptul că nu există niște norme cărora trebuie să li se conformeze, ci că pedagogul este el însuși stăpân al școlii; ca el să concrească nu numai cu metodică ci și cu planul școlii, ca el să

concrească, indiferent dacă într-un an predă la clasa întâia sau la a opta, cu întreaga configurație a însăși școlii primare și secundare, și ca în clasa întâi să predea deja în așa fel încât în acest mod de predare să fie dată și modalitatea în care trebuie predat apoi în clasa a opta.

Despre aceste lucruri vreau să vorbesc poimâine, să caracterizez în detaliu planul didactic și să justific obiectivele învățământului pentru fiecare an în parte. Este firesc ca în zilele noastre, deoarece trăim în sânul unei culturi materialiste care se repercutează și asupra planului didactic și asupra obiectivelor noastre didactice, ca aceste lucruri să poată fi prezentate doar ca un ideal pentru viitor care va fi realizat apoi în măsura în care este posibil. Dacă undeva există o porțiță, ca în legea școlară din Württemberg, se mai poate introduce ceva, ca un compromis, prin această porțiță. Dar asemenea lucruri trebuie totuși acceptate; căci eu cred că ele sunt legate de ceea ce noi trebuie să învingem, pentru a depăși mizeria care s-a arătat în evenimentele sociale ale ultimilor cinci-șase ani.

A ȘASEA CONFERINȚĂ

Basel, 28.04.1920

Predarea euritmiei, a muzicii, a desenului și a limbilor

Ca să studiem unele dintre lucrurile pe care vreau să le expun mai târziu, pornesc astăzi de la o regulă de comportament pe care am încercat-o în școala Waldorf din Stuttgart. După ce am asistat la orele din cele opt clase și m-am convins de felul în care se predă, am devenit atent într-o conferință a cadrelor didactice la faptul că unul sau altul dintre dascăli n-o scoate la capăt cu un copil sau altul și că, în general, din diverse motive, anumiți copii nu puteau să țină pasul cu ceea ce se voia să se realizeze într-un anumit timp. Am cerut să mi se dea lista acestor copii care rămân în urmă și să mi se trimită pe rând tocmai copiii fiecărei clase care erau școlari slabi, în perioada respectivă a anului școlar. Deoarece n-am putut sta la Stuttgart decât în perioada vacanței de Crăciun, acest lucru s-a realizat numai pentru că atât părinții cât și copiii școlii Waldorf au dat dovadă de o extraordinară bunăvoință. Pentru mine esențial a fost să stabilesc, împreună cu dascălul respectiv, despre ce putea fi vorba de fapt sub raport psihologic sau, poate, și fiziologic. La o asemenea examinare a capacității elevilor trebuie – aceasta aș vrea s-o spun spre ilustrarea a ceea ce urmează – să pornim de la principii ceva mai profunde decât cele care se aplică azi de obicei sub influența așa-numitei psihologii experimentale, împotriva căreia nu vreau să spun nimic atunci când ea rămâne între limitele sale.

Am căutat înainte de toate să aplic acest principiu, că predispoziții defectuoase trebuie uneori testate pe lucruri care se află foarte departe de manifestarea propriu-zisă a acestor predispoziții greșite. Să luăm de pildă cazul următor: S-a constatat că un copil, să zicem din clasa a treia primară, deci în vârstă de opt ani și jumătate, nu poate fi făcut să dezvolte o anumită atenție. Când este atent, îl putem învăța

ceva, lucru pe care poate că-l va uita de altfel curând; dar nu este posibil să-l facem pe copil să dezvolte un grad de atenție dorit.

Mi-am propus să mă ocup de un asemenea copil. După cum am spus, copiii au acolo o mare bunăvoință, sub influența întregii atitudini a corpului didactic, care este pregătit în felul pe care vi l-am caracterizat recent. Am luat deci un asemenea copil și am încercat, de exemplu, următorul test cu el. Am spus: apucă-ți brațul stâng cu mâna dreaptă. După aceea i-am desenat conturul unei urechi și am întrebat: Este o ureche stângă? Este o ureche dreaptă? Sau am desenat o figură geometrică oarecare, pe care copilul nu era nevoie să o înțeleagă, lângă o altă figură și am căutat să aflu dacă își dă seama de faptul că una dintre figuri este concepută simetric față de cealaltă și cât timp îi trebuie să constate aceasta, nu măsurat după un ceas, ci după simțire.

În acest fel am putut vedea că un asemenea copil are o capacitate de reacție mai rapidă sau mai lentă pentru faptele de viață nemijlocite. După câteva luni am venit din nou la școală și atunci s-a văzut – pur și simplu prin faptul că s-a ținut seama de asemenea lucruri – că în mijlocul lecției au fost puse copilului întrebări similare, că s-a făcut cu el așa ceva de două, de trei, de patru ori și că se realizase excitarea unei anumite influențe asupra copilului. Se realizează întotdeauna o anumită influență asupra copilului dacă se încearcă să se pornească de la imagine, dar de la o imagine care se leagă de propria lui corporalitate, deci nu să se pornească de la o imagine pe care copilul doar o privește, care e în afara copilului, ci să se pornească de la o imagine ca: apucă cu mâna ta dreaptă brațul tău stâng, sau ceva de acest gen.

Acest caracter imagistic, în care copilul trebuie să se plaseze el însuși în imagine, este ceva care apoi acționează în permanență asupra lui. Cine nu cunoaște știința spirituală nu poate deosebi în mod corect întreaga impresie pe care o asemenea imagine o face asupra copilului, față de cea produsă de o altă imagine, mai abstractă, pe care el o privește numai în mod exterior. Aceasta deoarece noi subapre-

ciem, dacă nu pornim de la știința spirituală, influența pe care o are asupra întregii dezvoltări a unui copil perioada în care el doarme. În observarea omului se ține seama prea puțin de ceea ce se întâmplă de la adormire până la trezire. În cadrul concepției materialiste despre lume, în simțirea noastră practică, suntem împinși, mai mult sau mai puțin, chiar dacă vrem s-o contestăm, să privim spiritual-sufletescul ca rezultând nemijlocit din corporal-fizic. Prin aceasta nu devenim niciodată atenți la faptul că într-adevăr în timpul stării de veghe, de la trezire până la adormire, avem de-a face cu o coexistare a spiritual-sufletescului cu omul fizic și că, dimpotrivă, de la adormire până la trezire avem a face cu o cu totul altă ființă care zace acolo în pat. Această ființă care zace în pat este depozitată propriu-zis de spiritual-sufletescul ei superior și acest spiritual-sufletesc duce o existență extracorporală de la adormire până la trezire. Dar chiar dacă acest spiritual-sufletesc își dobândește conștiința și prin corporalitate – corpul nostru este necesar pentru ca noi să avem o conștiință despre conținutul nostru sufletesc –, corporalitatea noastră nu este necesară pentru a viețui acest conținut sufletesc. În conținutul sufletesc se petrece în permanență ceva în perioada de la adormire până la trezire. Iar ceea ce se petrece atunci poate fi studiat numai cu ajutorul cercetărilor spiritual-științifice. Atunci iese la iveală faptul că numai ceea ce este în imagini, adică ceea ce trezește sentimente corespondente, intră în sufletescul nostru și că tot ceea ce primim în noi numai ca noțiuni abstracte, ca noțiuni neimagistice, imobile, nu lucrează asupra noastră de la adormire până la trezire, nu intră deloc în mod nemijlocit în sufletescul nostru.

La copil, imaginea intră într-un mod sănătos numai dacă este legată într-un oarecare fel de propria corporalitate, atunci când propria corporalitate este conectată cu această imagine. În viață, asemenea distincții subtile sunt extraordinar de importante pentru o fundamentare a artei pedagogice. Noi trebuie să învățăm să contăm pe colaborarea spiritual-sufletescului în starea prin care omul trece de

la adormire până la trezire. Dacă nu facem cunoștință cu acest lucru, vom realiza de fapt foarte puțin pentru viața de mai târziu, de-a lungul perioadei școlare sau al perioadei educative în general.

Dar de abia prin faptul că privim aceste două părți ale entității umane la un loc în timp ce avem de-a face cu copilul, devenim atenți la felul în care se combină în copil ceea ce el aparent efectuează ca o activitate cu totul unitară. Trebuie să ne lămurim foarte bine asupra faptului că dacă încercăm să predăm copilului ceva în mod pur intelectualist, vom suferi un eșec. Dacă ne străduim să sprijinim ceea ce lipsește, de exemplu puterea de captare rapidă a atenției, prin imagini, atunci noi dăm copilului ceva de care el poate că tocmai are nevoie.

Dacă, din cauza condițiilor sociale, avem de a face în mod obligatoriu cu un număr de elevi mai mare, putem cu bunăvoință individualiza chiar și în aceste clase, într-un anumit mod limitat, luând de pildă elevi slabi și căutând să devenim atenți la ceea ce le lipsește și care eventual poate fi schimbat prin lucruri mărunte care poate că sunt îndepărtate de lipsa propriu-zisă. N-aș vrea să prezint cele caracterizate drept ceva exemplar, însă exemplarul trebuie să se afle în această direcție. Esențialul este ca printr-un asemenea studiu al vieții copilului să ajungem să înțelegem cum niște activități aparent unitare din natura umană rezultă dintr-o dualitate și că de acest lucru trebuie să se țină seama.

Am expus alaltăieri felul cum învățarea scrisului trebuie să se dezvolte din învățarea desenului, poate chiar din niște lecții simple de pictură, care însă vor sluji mai apoi și pentru alte lucruri pe care le voi aminti. În școala Waldorf am făcut încercarea, și mi se pare că există deja anumite dovezi despre o reușită rapidă, de a porni cu copiii mici întotdeauna de la un fel de activitate artistică. Copiii cei mai mici din școala Waldorf sunt solicitați din punct de vedere școlar doar două ore pe zi. Un timp lung este folosit pentru ca ei să învețe limbi străine. Și are un efect incredibil de profund asupra copiilor – știu câte

prejudecați stau împotriva – privind faptul ca ei să devină vioi și atenți, ca sufletul să se trezească, dacă se încearcă ca tocmai copiilor mici să li se predea limbile străine, fără nicio pedanterie gramaticală, doar într-un fel de conversație faptică. Copiilor noștri li se dau lecții de limba franceză și engleză de îndată ce intră în școală. Pentru aceasta se folosește un timp mai lung decât se obișnuiește în altă parte. Restul, și anume orele de după amiază, constă aproape numai în aceea că facem muzică. Lecțiilor propriu-zis școlare le inserăm însă ceea ce numesc baza de desen a scrisului. Prin urmare, copiii cei mai mici sunt îndrumați spre desen, într-un mod pe care-l voi caracteriza mai târziu. După-amiază, cu excepția câtorva ore de religie, pe care le predau pastorii și preoții, o folosim aproape în exclusivitate pentru exerciții corporale și pentru elementul cânt-muzică. Aici se vede că, dacă la copiii cei mai mici se procedează de la început așa, putem cuprinde cu adevărat omul întreg cu acest fel de fundamentare artistică a întregului învățământ.

Mai presus de toate, prin elementul muzical copiii se interio-rizează. Exercițiile corporale le-am împărțit în așa fel încât deosebim simpla gimnastică fiziologică de ceea ce numim euritmie [25]. Ceea ce numim euritmie – euritmia intră în considerație și din punctul de vedere artistic, dar despre aceasta voi vorbi altă dată – aș putea numi din punct de vedere pedagogico-didactic o gimnastică pătrunsă de suflet. Ea se adaugă simplei gimnastici fiziologice. Vedeți dvs., simpla gimnastică fiziologică – prin care înțeleg gimnastica așa cum este ea practică azi – pornește mai mult sau mai puțin, chiar dacă acest lucru se neagă, de la un studiu al corporalității umane. Desigur, eu știu că împotriva acestui lucru pot fi ridicate multe obiecții. Dar în ansamblu, se gândește doar la ceea ce s-ar putea numi însuflețirea educației fizice, care de fapt se referă doar la fiziologic sau, cel mult, la psihologic, fiindcă știința de astăzi nu dă niciun motiv să se gândească la mai mult. Euritmia se deosebește de aceasta prin faptul că fiecare mișcare pe care copilul o face este plină de suflet, că fiecare

mișcare este nu numai o mișcare corporală, ci și, în egală măsură, expresia a ceva sufletesc, după cum și sunetul vorbirii este expresia a ceva sufletesc.

S-a văzut că, într-adevăr, din toți cei 280 de copii pe care îi avem în școala Waldorf în opt clase, doar trei n-au vrut să participe la aceste lecții. Nu le-au dorit. Ceilalți participă la ele cu cea mai mare bucurie. Când am căutat cauzele acestui lucru, am aflat că acestor trei nu le place să fie activi. Ei sunt prea leneși pentru aceasta; și preferă să facă mișcări care-l solicită pe om numai în mod pasiv. Acești copii nu vor să introducă în mișcare acest element de a fi pătruns cu suflet al mișcării.

Euritmia merge în ultimă instanță până acolo încât, dacă o înțelegi, poți citi din mișcările euritmice un cuvânt, o propoziție, întocmai ca și din limbajul bazat pe sunete. Euritmia a luat naștere prin faptul că – dacă-mi e îngăduit să folosesc expresia lui Goethe – au fost studiate prin vedere sensibilă-suprasensibilă tendințele de mișcare ale laringelui, ale palatului, ale buzelor și că mișcarea unui organ este transferată asupra corpului întreg, după principiul goethean al metamorfozei. La Goethe domnea concepția că întreaga plantă este doar o frunză complexă. Putem spune că toate mișcările pe care le poate efectua omul după voința lui sunt o replăsmuire a celor ce sunt nu mișcările reale, ci tendințele de mișcare din organele vorbirii, astfel încât omul întreg devine un laringe pus în mișcare în mod viu.

Euritmia este un ceva care acționează extraordinar de natural asupra naturii copilului; trebuie numai să ne gândim la faptul că vorbirea prin sunete este o localizare a activității umane totale. În vorbire confluează activitatea de reprezentare și activitatea de voință și, întâlnindu-se, ele devin activitate de sentiment, activitate de reprezentare și activitate de voință. Activitatea de reprezentare, care în limbile noastre civilizate este în cea mai mare parte una foarte abstractă, este părăsită la euritmie, unde totul curge din voință din întregul omul, astfel încât, în euritmie este solicitată propriu-zis

voința. Euritmia este contrariul stării de vis. Visarea îl duce pe om la trăirea lumii reprezentărilor. El stă întins în pat iar mișcările pe care și le reprezintă nu există în realitate. El poate face lungi călătorii în vis, dar în realitate nu se mișcă. Toate acestea există doar în reprezentarea sa. La euritmie avem contrariul. În cazul visului, omul este pe jumătate adormit; în cazul euritmiei, este mai treaz decât este treaz în viața obișnuită. El execută tocmai ceea ce este suprimat în vis; și reprimă ceea ce este principalul în vis; el execută totdeauna o mișcare, în locul a ceea ce este reprezentare. Această activitate nu convine unor copii. Sunt ferm convins, și trebuie să spun că scurta perioadă în care am împărțit timpul prevăzut pentru gimnastică, între gimnastică și euritmie, m-a convins deja – firește, în ceea ce privește gradul, problema trebuie examinată mai departe – de faptul că simpla gimnastică fiziologică realizează desigur parțial acele lucruri spre care se tinde, dar ea nu contribuie cu nimic la întărirea inițiativei voinței care pornește din suflet, decât cel mult indirect, prin faptul că un copil învață să biruie mai ușor anumite neîndemânări corporale. Dar, într-un mod pozitiv, simpla gimnastică fiziologică nu contribuie cu nimic la inițiativa voinței. Și nu pot altfel decât să atribui acestei chestiuni și o mare importanță socială.

Vedeți dvs., eu mă întreb de unde vine faptul că noi, cu toate că am trecut prin impasul ultimilor ani, ne aflăm azi în fața unei omeniri care este atât de puțin conștientă de paralizia voinței, paralizie care se răspândește tot mai mult? Cei care trăiesc aici, în Elveția, și nu se uită niciodată la niște ținuturi cum sunt cele din Germania, nu au o înțelegere corectă a unui asemenea fenomen. Ei vor dobândi aceasta înțelegere în cinci, șase ani, sau poate ceva mai târziu; căci ceea ce apare în diferitele ținuturi ale Europei, dacă nu se creează remediu potrivit, se va răspândi peste întreaga Europă. În ținuturi care sunt încă puțin atinse de aceasta, oamenii nu-și fac nici o idee despre cât de paralizată este tocmai voința sufletească, de pildă, a populației central-europene. Este ceva îngrozitor. Dacă ți-ai dat osteneala, de-a

lungul multor săptămâni și luni, să atragi atenția oamenilor asupra unui lucru sau altul și pe urmă vorbești cu unul sau altul dintre oameni, el va spune: toate acestea pot fi adevărate, dar nu contează! Acesta este un mod de exprimare pe care l-am auzit adeseori în cursul acestui an. Eu nu pot altfel – mi-am dat multă osteneală să descopăr cauzele unor asemenea lucruri – decât să văd și aceasta ca o urmare a proslăvirii – dacă mă pot folosi de această expresie, vă rog însă, nu mi-o luați în nume de rău – gimnasticii pur fiziologice. Aceasta nu fortifică inițiativa voinței! Inițiativa voinței este fortificată numai dacă în copilărie executăm mișcări la care fiecare mișcare în parte este în același timp și una sufletească, la care sufletul se revarsă în fiecare mișcare în parte.

Dacă încercăm în acest fel să abordăm lucrurile în mod artistic și – dacă-mi e îngăduit să mă folosesc de această expresie – în mod artistic-uman, vedem ce câștigă tocmai copiii cei mai mici de la o asemenea conducere artistică a predării. Ca urmare a celor ce trăiesc ei prin gimnastica pătrunsă de suflet – aceasta o putem vedea în mod absolut clar –, crește interesul lor pentru lumea exterioară. Rezultă ca o consecință absolut necesară că interesul pentru lumea exterioară crește. Hermann Grimm [26], istoricul de artă, și-a exprimat în diverse conversații cu mine, disperarea lui că absolvenții de liceu care vin la universitate și cărora trebuie să le prede istoria artei, la prezentarea unui tablou de Rafael n-au putut desluși care personaje stau în spate și care stau în față, că n-au nici cea mai mică noțiune în privința a ce se află în fundal, ce se află în prim-plan. Hermann Grimm mi-a spus adeseori: sunt absolut disperat când primesc acești studenți și trebuie să le predau istoria artei. Pentru copiii care învață încă din primii ani să-și pătrundă mișcărilor proprii cu viața sufletească conștientă, cred că ar fi cu totul exclus acest lucru. Ei dobândesc un interes uimitor pentru observarea lumii exterioare. Acestei cultivări a voinței trebuie să-i adăugăm în mod corespunzător cultivarea interiorității, care se face prin predarea în mod

corespunzător a elementului muzical și a cântului. Acestea două trebuie să fie menținute în armonie. Ca să obținem această armonie, am făcut încercarea ca euritmia, gimnastica și cântul să fie predate de același cadru didactic. Dacă se încearcă aceasta, se constată că prin elementul euritmie-gimnastică relația cu lumea exterioară îndeosebi în privința a ceea ce pornește din voință se fortifică, este pătruns de inițiativă și că de la elementul muzical în orice formă, pornește interiorizarea afectivă. Acesta este un lucru extraordinar de important. Apoi însă, dacă încerci în acest fel să studiezi copilul în creștere, atunci bagi de seamă cum îndeosebi la copilul în creștere lucruri care par la el unitare, provin din două izvoare ale trăirii umane.

De-a lungul multor decenii, mi-am îndreptat atenția asupra desenului primitiv al copiilor. Nu o scoatem la capăt cu desenul copiilor dacă încercăm să urmărim doar formele primare pe care copilul reușește să le deseneze, ci, pentru a înțelege în mod corect ce se petrece de fapt în copil atunci când desenează, este necesar să observăm copiii care sub influența diferitelor condiții au deja la 6, 7 ani înclinația să deseneze; apoi să observăm copii care sub influența diferitelor condiții nu ajung să deseneze înainte de 9,10 ani. Nu este bine să existe o astfel de situație, dar în viața noastră chiar există destui asemenea copii pe care îi poți observa. Este o mare deosebire între desenele pe care le produc aceia care desenează la 10 ani și care n-au mai desenat niciodată înainte, față de desenele care sunt produse la 6, 7 sau 8 ani. Deosebirea este aceea că acei copii care sunt determinați cumva să deseneze la o vârstă timpurie – o știți aceasta cu toții, nu trebuie decât s-o repet – desenează într-un mod foarte primitiv. Ei desenează în așa fel încât desenează, să spunem, un cap, doi ochi, o gură, adeseori dinții și apoi imediat picioarele. Sau desenează un cap, desenează apoi și trunchiul, fac acolo două linii (pentru brațe) și uneori devin conștienți că acestea mai au ceva, ca o mână, și altele asemenea.

Ei bine, puteți urmări astfel de desene. Și în manualele de pedagogie este adunat extraordinar de mult material. Problema se pune însă să învățăm să creăm asemenea desene din întreaga ființă a omului. Acest lucru este astăzi extraordinar de greu, pentru că de fapt nu avem o viziune cuprinzătoare asupra artei, pentru că nu sesizăm într-un mod corect întregul proces al creării artistice a omului. Concepția noastră despre artă este influențată de creația artistică așa cum s-a dezvoltat ea în epoca modernă. Și de fapt abia în ultimii ani s-a făcut front – în mod adeseori de-a dreptul insuficient, o spun în mod accentuat –împotriva a ceea ce s-a dezvoltat aici. Căci în fond, întreaga noastră producție artistică depinde de model, adică de percepția exterioară.

Eu am petrecut cu adevărat în viața mea mult timp în ateliere și am văzut cum totul la artistul din zilele noastre, la sculptor, la pictor, e dependent de model. Aceasta duce la credința că și grecii, de pildă, erau dependenți în activitatea lor artistică de model și totuși nu acesta este cazul. Cine înțelege în mod corect fie grupul Laocoon, fie o figură individuală oarecare – avem, firește, asemenea figuri în perioada artei grecești târzii –, cine se cufundă cu adevărat în aceste lucruri, va ajunge treptat să înțeleagă tocmai independența artistului grec față de model. Cu siguranță, artistul grec știa să privească bine și el putea să păstreze bine imaginea. Dar numai acest lucru nu e suficient. Artistul grec crea ca sculptor astfel încât pornea în creația artistică de la simțirea membrilor, de la propria simțire a membrului și a mișcării acestuia. El simțea, de pildă, lăuntric un braț îndoit cu un pumn strâns și a reprodus această simțire lăuntrică, prin urmare nu pur și simplu ceea ce vedea ca model exterior, ci această simțire lăuntrică, această simțire a formei umane o imprima el materialului. Cu adevărat, această simțire lăuntrică a omului s-a pierdut pentru civilizația europeană de la greci încoace. Trebuie să studiem mai întâi trecerea de la simțirea omului, la autocunoașterea sa organică, existentă la grec, care există în ultimă instanță în fiecare poezie grecească, în

fiecare dramă grecească, numai să vrei s-o găsești; trebuie să poți recunoaște deosebirea dintre această simțire, această autocunoaștere organică a omului, mai bine zis autocontemplare sau autosimțire a omului și ceea ce ia naștere prin imitarea fără percepere interioară a celor primate, prin bazarea pe model. Este ușor, nu-i așa, să spui că la jocurile olimpice grecul putea vedea în ansamblu formele. Desigur, acestea contribuiau și ele; dar esențialul în creația artistică era această simțire lăuntrică, simțirea organelor. Și astfel, creând, el era foarte independent față de model, care pentru el era cel mult un fel de exemplu de care ținea seama doar în mod exterior. Esențialul era la el această simțire lăuntrică, această autocunoaștere organică.

Și trebuie să spun: Dacă privesc acum niște desene oricât de schematic și de primitive ale unui copil, în fiecare găsesc o confluență a percepției copilului și a autosimțirii primitive în organe a copilului. Aș zice că în fiecare linie în parte ale acestor desene de copil am putea să distingem: aici el încearcă să exprime ceva care provine din privirea exterioară; aici el încearcă să exprime ceva care însă provine numai din simțirea interioară. Luați un număr mare de desene de copii, încercați să vedeți cum desenează copilul brațe și picioare și atunci veți vedea că aceasta provine din simțirea lăuntrică; sau, atunci când desenează din profil, aceasta provine din ceea ce vede. Această activitate confluează din două izvoare ale vieții sufletești. Problema devine interesantă dacă luăm apoi desene de la copii care până la o anumită vârstă n-au desenat; aceștia desenează mai mult sau mai puțin intelectual. Copiii mici nu desenează intelectual, ei desenează trăiri, percepții primitive întrețesute cu simțirea primitivă a organelor. Cred că se poate deosebi întotdeauna faptul că atunci când copilul desenează gura, conturul gurii este privit, dar când desenează dinții, acest lucru este luat într-un fel din simțirea lăuntrică a organelor. Dacă urmăriți în activitatea lui un copil care începe să deseneze abia la 9 sau la 10 ani, veți vedea că acesta face de fapt uneori lucrări expresioniste mult mai frumoase decât expresioniștii; el

desenează, uneori chiar pictează cu deosebită plăcere cu creionul colorat, pictează ceea ce-și imaginează, ceea ce și-a născocit în mintea lui. Este uneori foarte curios cum desenează copiii ceva despre care în primă instanță nu știm deloc ce ar vrea să fie, și despre care ei spun pe urmă: acesta este diavolul, sau: acesta este un înger. Nu arată deloc ca o ființă îngerească, dar copilul spune: acesta este un înger. El pictează din intelect, pictează ceea ce și-a imaginat.

Dacă în anii în care acest lucru este esențial, între 6,7 și 9 ani, nu este cultivată simțirea lăuntrică a organelor, atunci îl acoperă și-l înăbușă intelectul imediat. Și acest intelect este de fapt dușmanul vieții intelectuale umane și, de asemenea, al vieții sociale – prin aceasta, bineînțeles, nu vreau în niciun caz să vorbesc în favoarea prostirii omenirii. Dar este vorba să cunoaștem intelectul și în natura lui parazitară, să-l cunoaștem astfel încât să-l vedem ca fiind desăvârșit numai când rezultă din întregul om și nu apare unilateral. Vom obține ceva în această direcție numai dacă predarea desenului și a muzicii – voi mai spune unele lucruri despre aceasta mai târziu – o sprijinim în același timp prin alte ramuri ale predării, mai ales prin predarea limbilor și a aritmeticii.

Predarea limbii – vedeți dvs., mai întâi trebuie să cunoaștem întregul sens al predării limbii. Trebuie să spun că sensul predării limbii mi-a devenit clar de fapt pe când am avut prilejul să urmăresc ce se întâmplă atunci când copiii care vorbesc în dialect stau la școală împreună cu alți copii, care nu vorbesc în dialect. Tocmai observarea copiilor vorbitori de dialect și îndrumarea copiilor vorbitori de dialect este extraordinar de importantă și de asemenea interesantă. Aceasta deoarece orice dialect are o anumită particularitate. El provine din ceea ce aș numi simțirea lăuntrică a omului; întocmai așa cum există o simțire lăuntrică a organelor, care doar sub efectul intelectualismului nostru actual a regresat foarte mult, există și așa o trăire lăuntrică care practic împinge întregul om în vorbire. Dar în vorbirea noastră uzuală devenită abstractă, așa-numita limbă cultă –

numită uneori limba scrisă – nu mai există o legătură strânsă între trăirea interioară și ceea ce se exteriorizează prin sunet sau prin succesiunea de sunete. Anumite deosebiri subtile, care există în relația dintre omul care percepe și ambianța sa, se exprimă minunat în dialect. Din acestea, în vorbirea uzuală cultă nu mai percepem nimic. Când eu, ca băiat, am auzit, de pildă, Himmlitzer am știut imediat că acesta este un fenomen care trebuie să fie asemănător cu aceste sunete. În anumite dialecte este fulger; sensul zace înăuntru, în succesiunea de sunete. Aici limba desenează. Ea desenează în mod lăuntric-muzical. Această legătură strânsă dintre trăirea lăuntrică de simțire și limbă este de fapt infinit mai puternică în dialect decât în vorbirea noastră cultă uzuală.

Apoi mai intră în considerație și un alt lucru. Dacă studiem comparativ, ne dăm seama că logica proprie a limbii este mai mare în limbile primitive decât în limbile culte uzuale. Ne-am aștepta la contrariu. Există – desigur nu la limbile negrilor, dar acestea sunt cu adevărat limbi primitive – voi reveni la aceasta – există la anumite limbi primitive o remarcabilă logică interioară în limbă, care, apoi devine mult mai abstractă, mai simplă, când limba devine mai cultă. Și tot așa și în dialect este realmente mai multă logică lăuntrică decât în limba uzuală cultă și se poate realiza foarte mult; dacă, să zicem, la o școală sătească trebuie să lucrăm în întregime în dialectul respectiv, atunci bineînțeles că trebuie să începem cu dialectul, atunci trebuie să vorbim dialectul cu copiii, atunci trebuie să încercăm să aducem în conștiința copiilor ceea ce există inconștient în limbă, și aceasta este de fapt gramatica. Gramatica ar trebui predată practic în mod întru totul viu, astfel încât plecăm de la premisa că ea există deja atunci când copilul vorbește. Ea este deja toată acolo când copilul vorbește. Îl punem pe copil să rostească propoziții care-i sunt foarte apropiate, cărora le simte legătură interioară și plasticitate interioară. Apoi începem să-l face atent cum să devină conștient de ceea ce face în mod inconștient. Nu trebuie deloc să transformăm aceasta într-o analiză

pedantă, dar putem dezvolta întreaga gramatică prin faptul că pur și simplu aducem în conștiință viața gramaticii, care este deja acolo când copilul a învățat să vorbească.

Da, putem folosi această premisă, că de fapt întreaga gramatică se găsește deja înăuntrul organismului uman. Dacă o luăm în serios, ajungem să ne spunem: prin faptul că la timpul potrivit, în mod viu, scoți gramatica conștientă din întrebuintarea inconștientă a gramaticii, lucrezi pur și simplu la producerea conștiinței eului la copil. Și cu această cunoaștere în trup, către vârsta de 9 ani, când conștiința eului se trezește în mod normal, trebuie să orientăm totul în sensul de a ridica la nivel conștient ceea ce este vârat dedesubt la nivel inconștient în organismul copilului. Atunci copilul ajunge la așa-numitul Rubicon al dezvoltării, în cel de al 9-lea an al vieții, într-un mod firesc, într-un mod favorabil, atunci se ridică în modul corect inconștientul la conștient. Lucrăm așadar în copil cu forțele care vor să se dezvolte din el, nu cu niște forțe pe care le introducem din afară. Și aceste mod de predare a limbilor pe baza a ceea ce copilul poate deja rosti și sprijinirea acestei învățări a limbilor pe niște relații vii pe care le dezvoltă între ei copiii care vorbesc limba cultă uzuală și copiii care vorbesc în dialect, prin aceea că faceți ca una să se măsoare cu alta în planul afectiv, și nu în mod abstract, transpunând conform simțirii un cuvânt sau o propoziție din dialect în cealaltă vorbire, o astfel de lecție de limbă, dacă ați predat-o oră și jumătate, vă face să transpirați zdravăn. Dascălii care au de predat în acest mod viu în școala Waldorf au transpirat destul, după ce au predat dimineața o oră și jumătate până la o oră și trei sferturi în acest mod. Dacă practicăm astfel învățarea limbilor cu cunoașterea din trup, încât prin aceasta generăm conștientizarea, conștiința de sine, atunci lucrăm împreună cu artisticul pe care l-am pus ca bază prin desen și prin orele de muzică, cele două procese sprijinindu-se reciproc.

Aceasta este ceea ce aș dori să spun pentru început despre lucrul împreună al lecțiilor de limbă cu lecțiile de desen artistic și muzică.

M-a frapat când am găsit în manualele literaturii pedagogice mai noi afirmația că predarea desenului e prejudiciată de predarea limbii, pentru că predarea limbii – vorbirea în general – îl mână pe om spre abstracțiune. Se afirma că ne dezvățăm de a vedea, de a urmări ceea ce există în lumea exterioară ca forme și culori. Nu așa este cazul dacă nu practicăm învățarea limbii în mod abstract, ci în așa fel încât să o deducem din viețuirea launtrică. Atunci cele două se sprijină reciproc și apoi ceea ce este educarea conștiinței de sine până către al 9-lea an de viață, poate deveni vizibilă bucătică cu bucătică, prin faptul că se transformă într-o îmbibare a percepției exterioare cu un sentiment artistic pentru forma exterioară.

Aici mai las să se manifeste în școala Waldorf încă un sprijin, pentru că trebuie să se lucreze întru totul din simțirea artistică. La noi dascălii n-au voie să fie mulțumiți când copiii știu să deseneze un cerc, un pătrat, un triunghi, ci copiii noștri trebuie să învețe să simtă cercul, triunghiul, pătratul. Ei trebuie să deseneze cercul în așa fel, încât să aibă rotundul în simțire. Ei trebuie să învețe să deseneze triunghiul în așa fel încât să aibă cele trei colțuri în simțire, astfel încât indicând primul colț, să aibă sentimentul: aici vor fi trei colțuri. Tot astfel ei desenează pătratul încât simt procesul a ceva ce devine colțuros. Un copil de la noi trebuie să învețe ce este un arc, ce este o orizontală, ce este o verticală, o dreaptă, dar nu numai pentru privit, ci pentru urmărirea interioară cu brațul, cu mâna. Acestea trebuie făcute și ca bază pentru învățarea scrisului. La noi nici un copil nu trebuie să învețe a scrie un P fără să aibă mai întâi o trăire a unei verticale și a unui arc; el nu trebuie să aibă doar o percepție exterioară, despre verticală și despre arc, ci el trebuie să aibă o percepție afectivă, o trăire afectivă a lucrurilor.

Elaborând treptat tot ceea ce este exclusiv intelectual pe baza elementului artistic, din omul întreg, vom crește oameni întregi, oameni cu inițiativă reală, care au iarăși forță de viață în trup, nu oameni care, cum se constată acum la populația noastră, după ce au

trecut prin examenul final, nu știu de fapt ce să facă la 30 de ani. Este exasperant în această privință. Dacă trebuie să faci cunoștință profesional cu niște oameni, poți avea următoarea experiență: Trebuie de pildă să examinezi oameni de 26-30 de ani, dacă pot fi angajați în cutare sau cutare loc. Ei bine, n-o scoți la capăt – acesta este un fapt foarte răspândit – dacă îi abordezi cu pretenția că ei ar trebui să dezvolte inițiativă, în special acei oameni care merg spre profesiunile practice. Ți se spune: da, cereți aceasta de la mine, dar eu vreau să mă duc mai întâi în India sau în America de Nord, ca să cunosc acolo uzanțele profesiei mele. Aceasta înseamnă că omul vrea mai întâi să se introducă în profesiune în mod complet pasiv. El nu vrea să facă ceva din inițiativa sa, ci vrea să-și dea ocazia ca lumea să facă ceva din el. Știu, rostind acestea spun ceva care pentru mulți oameni este îngrozitor. Dar în același timp indic ceva care, plecând de la omul care si-a încheiat educația, vă permite să înțelegeți tot ceea ce învățământul și educația nu au făcut din acești oameni în ultimele decenii, și anume oameni care atunci când este necesar, la vârsta potrivită, să poată dezvolta cu adevărat inițiativă, inițiativă până înlăuntrul sufletului. Este, firește, ușor să spui că trebuie educată inițiativa. Esențialul este cum se face aceasta, esențial este ca materialul de predat, viața educațională să fie configurată astfel încât să nu acționeze împotriva inițiativei voliționale, ci în sensul inițiativei voliționale. Acesta este esențialul.

DIN RĂSPUNSURI LA ÎNTREBĂRI ÎN LEGĂTURĂ CU CEA DE-A ȘASEA CONFERINȚĂ

Ca să nu rămân dator cu nimic, aş dori acum să dau răspuns la câteva din întrebările care mi-au fost puse. Mai întâi aş vrea să mă ocup de problema psihanalizei, care este pusă atât de frecvent în diferite direcții. Această psihanaliză este copilul epocii noastre materialiste. Epoca noastră materialistă nu ajunge nici măcar să caute acordul dintre spiritul creator care, aş zice, este artistul trupului nostru și organizarea corporală, fizică. Cei doi stau unul lângă altul, corporal-fizicul și spiritual-sufletescul, iar teoriile se străduiesc să clădească punți între ei. La câte asemenea punți n-am fost martori în epoca modernă, care se presupune a fi construite între spiritual-sufletesc și fizic-trupesc, de la concepțiile lui Cartesius [27] până la paralelismul psiho-fizic ș.a.m.d. Toate aceste teorii s-au născut de fapt din neputința de a-l privi pe om ca pe un întreg. Nu vedem cum tot ce este fizic este modelat plastic din spiritual și cum în același timp tot ceea ce este spiritual în această viață fizică se revelează în cealaltă parte ca ceva fizic. Trebuie numai să înțelegem că oamenii despart una de cealaltă numai prin abstractizare. Și așa s-a ajuns că anumite fenomene, care pot fi înțelese dacă pătrundem cu privirea această armonie dintre fizic și psihic, au fost complet greșit înțelese în epoca modernă.

Presupuneți că un tânăr are o trăire zguduitoare pentru el. Orice trăire zguduitoare acționează mai ales înaintea vârstei de 20 de ani totodată și organic – și mai târziu are loc o asemenea acțiune, dar în măsură mai redusă. Ceva se petrece și în fizic. Din aceste corelații, oamenii astăzi văd de fapt numai ceea ce se petrece la suprafața cea mai exterioară. Văd că omul devine palid când îi este frică și se înroșește când îi este rușine. Ei nu văd, însă, că o trăire zguduitoare care poate că săptămâni de-a rândul aduce simțirea umană într-o anumită direcție de simțire, și de asemenea provoacă în întregul

organism ceva pur fizic într-o altă direcție decât ar fi avut dacă acest eveniment zguduitor n-ar fi avut loc. Organismul uman are, inițial, o structură normală. Această structură normală reacționează împotriva zguduirii. După un anumit număr de ani, pentru că viața umană se desfășoară ritmic, se va instala un anumit fel de repetare a zguduirii organice inițiale. Dacă facem cunoștință cu un om de 38 de ani, la care apar niște anomalii sufletești, vom înțelege acest proces numai dacă ne vom spune: Trăirea care apare în acest caz în suflet trimite la o trăire anterioară care este situată cu tot atâția ani înainte de al 35-lea an de viață, cu câți ani după cel de-al 35-lea an este situată repetarea. Cauza propriu-zisă a anomaliei sufletești pe care o observăm la omul de 38 de ani se poate afla așadar într-o trăire pe care omul respectiv a avut-o la 32 de ani. Ieșirea la suprafață a acestei trăiri la vârsta de 38 de ani o înțelegem dacă recunoaștem legătura dintre zguduirea sufletească ce a avut loc la 32 de ani și anumite organe fizice. Într-un alt caz poate fi așa, că trăirea actuală trimite la o altă trăire care a avut loc cu tot atâția ani înainte de al 28-lea an de viață, câți ani au trecut de la 28 de ani până a apărut repetarea. Trebuie să ne însușim un dar al observației pentru a recunoaște legătura dintre spiritual-sufletesc și organologie. Ce face în schimb epoca noastră? Dacă ești medic și gândești în mod materialist nu poți totuși nega că există o viață sufletească. Materialismul se caracterizează tocmai prin faptul că nu înțelege nimic din materie iar în epoca materialismului putem fi martori ai tragediei că acest materialism nu înțelege procesele materiale. Și tocmai de aceea trăirea sufletească nu este raportată la cele materiale. Dimpotrivă, se spune în mod greșit: O zonă sufletească izolată, care a existat ani îndelungați, acționează acum iarăși înspre suprafață; trebuie s-o aducem înapoi, s-o facem conștientă, pe când de fapt ar trebui să studiem starea sănătății organice a omului, nu să tot facem încercări psihanalitice asupra lui.

Tot așa este și cu aplicarea psihanalizei în pedagogie. Numai pentru că nu se înțelege lucrul căruia i se acordă în această conferință

o importanță deosebită și anume conlucrarea unitară a spiritual-sufletescului cu corporal-fizicul, se vorbește despre aplicarea psihanalizei în pedagogie. Nu poți trata în mod unilateral numai spiritual-sufletescul. Despre aceasta vom mai vorbi în mod mai exact.

Acum aș vrea să vă mai atrag atenția asupra unui alt lucru, asupra dificultăților vârstei pubertății. Aici îmi voi îngădui să fiu scurt. Aceste dificultăți ale vârstei pubertății apar numai dacă educația nu se face cum trebuie. Dacă copiii au viziune și trăire lăuntrică în acest fel cum am descris astăzi, atunci aceasta are o retroacțiune asupra întregii organizări sufletești și fizice, în așa fel încât apar alte sentimente și un alt raport față cu lumea exterioară, decât dacă dezvolt copilul la 7-8 ani în mod prea intelectualist sau prea puțin artistic. Păcatele educației în al 7-lea și al 8-lea an de viață apar în sentimentele eronate ale vârstei pubertății. În zilele noastre ai, în orice caz, cele mai ciudate experiențele și dacă am vorbi despre ceea ce povestesc azi adeseori unii părinți despre copiii lor, am vedea cum materialismul a prins rădăcini în toate cugetele. Vin azi oameni și spun despre copilul lor de 5-6 ani că are apucături sexuale. Aceasta arată că oamenii nu mai știu să facă distincții. Dacă un cuțit a devenit brici, el nu este un briceag. Tot astfel, unele acțiuni care apar la copil și care exterior par să trădeze porniri sexuale nu sunt deloc acțiuni sexuale, ci ele cer numai și numai ca acest copil să fie educat într-un mod natural; atunci cu siguranță că la vârsta pubertății nu vor apare sentimente anormale. Acela care cunoaște viața știe că este la fel de puțin un act sexual când copilul se scarpină în apropierea organelor genitale, dacă are acolo un mic loc inflammat, care poate că din punct de vedere exterior nu prea este observabil, pe cât de puțin este un act sexual dacă se scarpină la nas sau pe obraz. Cu aceasta am spus mai mult și am atras atenția asupra a mai mult decât se presupune de obicei și acest lucru trebuie înțeles. Și atunci nu vom cădea în asemenea fantasmagorii ca Freud [28], care, în loc să privească lucrurile așa cum sunt, și anume, că este indiferent dacă copilul se scarpină la obraz sau altundeva atunci când

copilul n-a atins încă vârsta pubertății, el afirmă din materialismul de astăzi că este un act sexual când copilul se bucură de suzetă. Da, stimată asistență, pornind de la această teorie putem aduce totul sub un singur punct de vedere. Goethe a vrut să țintească aceasta cu una din poeziile sale foarte umoristice, prin opusul dovezilor că lumea ar consta din atomi alcătuiți așa și pe dincolo și al concepțiilor despre lume potrivit cărora totul este construit ca voință sau ca existență inconștientă, prin propoziția: „Lumea este o salată de sardele” [29]. (Goethe: Poezii lirice). Gustav Theodor Fechner [30], umoristul, a făcut și el o faptă bună. În cârticica sa: „Luna ca iod”, apărută în anii 20 ai sec. al XIX-lea, el a dovedit, după modelul dovezilor pe care le oamenii le au pentru multe lucruri, că Luna este constituită exclusiv din iod. Această cârtică în loc să fie lăsată să dispară, ar trebui publicată azi pretutindeni ca o ilustrare a unor moduri de a gândi concepția despre lume.

Răspuns la o obiecție cum că dr. Steiner s-a referit numai la Freud, nu și la celelalte direcții.

Ca răspuns la întrebarea dvs., ar fi necesar să țin o întreagă serie de conferințe. Pentru că acest lucru nu este posibil, aș vrea să mai spun numai următoarele: Cât de puternic este în epoca noastră, aș zice, fanatismul pentru anumite direcții, aceasta apare foarte clar în special la adepții psihanalizei. Când am răspuns la o întrebare, pentru un anumit exemplu am indicat opinia freudiană referitoare la sexualitate. Este, firește, adevărat că alți psihanaliști s-au depărtat foarte mult de această tălmăcire unilateral sexualistă. În special în ultimele luni unii psihiatrii s-au îndepărtat foarte mult de direcția originală freudiană, chiar de direcția lui Jung [31], dar acela care poate judeca psihanaliza în legătură cu întreaga dezvoltare a civilizației epocii modeme, nu va vedea niciodată în psihanaliză ceva nou, respectiv nu va putea vedea germenul a ceva nou, ci ultima consecință a materialismului. Pentru materialism este caracteristic că el, în loc să se adâncească în contemplare vie, în legătura spiritual-

sufletescului cu fizicul, vrea să caracterizeze fizicul numai pornind de la contemplarea cea mai exterioară, așa cum este valabilă aceasta în fizică, în chimie și că, pe de altă parte, el se oprește la caracteristica abstractă a spiritual-sufletescului. Și acest lucru, prin urmărirea continuă a stărilor sufletești de-a lungul vieții omului, în psihanaliză este dus la extrema extremelor. Nu vom nega și nici nu trebuie să negăm că lucrurile pozitive pe care lumea le are în vedere când vorbește astăzi de psihanaliză, ca atare, sunt corecte. Sigur, este întrutotul corect că anumite trăiri sufletești, pot fi iarăși văzute, recunoscute, observate continuând să producă o anumită transformare. Dar esențialul este că, în timpul care se scurge între acestea, a avut loc o asemenea interacțiune între ceea ce în psihanaliză este privit ca sufletesc izolat și acțiunile organice, încât la reapariție iese la iveală o puternică unilateralitate, dacă nu suntem în stare să privim la aceste efecte organice.

Aceste teorii, din care face parte și psihanaliza, au în prezent ceva foarte specific. Puteți să mă credeți că tocmai cu lucrurile care au fost prezentate aici m-am ocupat în mod foarte aprofundat. Esențialul este să ne dăm seama că astăzi există tendința ca unele teorii, care sunt corecte pentru un anumit domeniu limitat, să fie sintetizate în mod nejustificat ca legi generale. Psihanaliza este un exemplu clasic pentru aceasta. O sintetizare într-o lege sau teorie este îndreptățită numai dacă aplicabilitatea poate fi urmărită în toate consecințele pe tărâmul practicii. Tocmai acest lucru nu-l poate face însă psihanalistul la teoria lui. Deoarece psihanalistul nu cunoaște legătura adevărată dintre fizic și psihic, el pune în legătură în mod unilateral stări de lucruri psihice actuale cu unele trecute. Acest lucru iese în evidență tocmai la Jung. Jung stă cu totul departe de o considerare cuprinzătoare a fenomenelor lumii. Dar trebuie să recunoaștem că Jung admite anumite complexe și chiar le urmărește înapoi în șirul evoluției sufletești – așanumitul complex a lui Oedip, cum îl descriu diferiți psihanaliști, este ceva foarte interesant, bineînțeles, și chiar

foarte captivant. Greșeala constă însă în faptul că în șirul de fenomene prezentate nu este cuprinsă întinderea necesară a tuturor celorlalte fenomene cu care are legătură șirul de fenomene prezentat. La ceea ce mă refer poate fi ilustrat printr-un exemplu simplu. Dacă puneți pe o masă un trandafir și un cristal, puteți spune că ambele sunt obiecte. Această echivalare a trandafirului cu cristalul sub noțiunea de obiecte este însă justificată numai sub un aspect exterior. Trandafirul rupt de planta sa nu este o realitate și dvs. nu-l puteți privi ca pe cristal care, într-un anumit fel, este ceva complet în sine. Bineînțeles că și cristalul, dintr-un punct de vedere mai larg trebuie privit în acord cu ambianța lui propriu-zisă. Trebuie să căutăm pretutindeni contextul fenomenelor în care se încadrează un complex dat. Nu putem ține seama numai de ceea ce se află în mod nemijlocit în fața noastră. Nici o floare a unui pom, de pildă, nu poate fi privită singură ca obiect complet, cel mult pomul; dar pentru un punct de vedere mai larg, trebuie asociată chiar și constituția solului, constituția aerului ș.a.m.d.

Psihanaliza face, înainte de toate, greșeala că privește izolat fenomene care sunt explicabile numai dacă sunt corelate cu alte serii de fenomene. Prin acest mod unilateral de a privi lucrurile iau naștere erori. Eu am atras atenția asupra exemplului cu sexualitatea numai din cauză că în cărțile de psihanaliză, de pildă, simbolul peștelui este explicat drept semn pentru organul sexual masculin și este argumentat într-un mod în care nu se poate argumenta științific. Asemenea explicații sunt pur și simplu grotești. Nici fenomenul așa-numitului complex a lui Oedip nu poate fi studiat numai într-un anumit curent, adică izolat, ci el trebuie pus în legătură cu alte lucruri și trebuie să ne înălțăm la o luare în considerare a evoluției omenirii în totalitatea ei.

Răspuns la o altă obiecție, referitoare la știința spirituală.

Dacă vreți să cuprindeți cu privirea știința spirituală, nu o puteți face doar din aceste conferințe pedagogice, ci trebuie să o studiați mai

temeinic. Este o afirmație mai mult sau mai puțin grotescă aceea că știința spirituală de care mă ocup eu ar avea ceva comun cu cea a sec. al XIX-lea.

Știința spirituală pe care o reprezint nu poate fi înțeleasă ca atare din aceste conferințe pedagogice, ci aceste conferințe pedagogice sunt numai o consecință a științei spirituale.

A ȘAPTEA CONFERINȚĂ

Basel, 29.04.1920

Educația ca problemă a formării dascălului

În aceste conferințe, doresc, în esență, să arăt în ce măsură știința spirituală, a cărei misiune v-am indicat-o, poate face ca arta pedagogică să fie rodnică. Bineînțeles că nu este posibil să dezvoltăm în patrusprezece conferințe un întreg sistem al pedagogiei. În primele considerații introductive, am atras atenția asupra faptului că eu nu privesc înnoirea pedagogiei ca știință drept ceva ce se cere în mod direct, deoarece aceasta cuprinde numeroase principii pedagogice bune. Cred că necesară este în primul rând o înviorare a artei pedagogice. Știința spirituală este întru-totul aptă ca la ceea ce în multe privințe există ca o excelentă teorie pedagogică, să stimuleze tocmai practica pedagogică, pentru că știința spirituală ca atare vrea să cuprindă spiritul viu; iar cuprinderea spiritului viu, care este necesară în special la arta pedagogică, este în același timp un izvor de stimulare a voinței și a simțirii. În plus, știința spirituală este un izvor de cunoaștere reală a omului, al unei asemenea cunoașteri care ți se deschide la contactul cu omul în general și în special cu omul în creștere, cu copilul. Așadar, vă rog să luați foarte bine seama că eu am de gând să mă mențin cu tema mea în această direcție. Tocmai pornind de la această temă au fost puse o serie întreagă de întrebări interesante, al căror răspuns urmează să fie inclus și în conferința de astăzi. Mai întâi aș vrea însă să observ următorul lucru: Bineînțeles că orice predare, indiferent că prin necesitatea condițiilor este orientată mai mult spre intelect sau mai mult spre alte forțe sufletești, trebuie să meargă în paralel cu o formarea a omului sub raport afectiv și înainte de toate sub raport moral și religios. Numai că de îndată ce luăm în considerație domeniul formării simțirii și, încă mai mult, dacă luăm seama la domeniul formării etice și morale și al formării

religioase, avem de-a face cu o tratare a întregului omului. Întotdeauna când vrem să acționăm asupra simțirii sau voinței prin întregul om, trebuie să ținem seama de transformările, metamorfozele prin care trece omul în cursul vieții sale, pe care le trăiește deja copil fiind, și pe care el de asemenea le trăiește în viața de mai târziu. Metamorfozele vieții de mai târziu sunt acelea pentru care trebuie să dăm impulsurile corecte necesare, tocmai în perioada de învățare și educare.

Dar este imposibil, în privința elementului moral, a elementului afectiv și mai ales a celui religios, să ne apropiem de om, dacă nu ne intensificăm mai întâi accesul la sufletul uman și la spiritul uman pe parcursul procesului educativ și al învățământului. Este o mare greșeală să credem că am putea stabili reguli în mod direct în sensul că trebuie să educăm la om un lucru sau altul în privințe afective, religioase, morale. Aici lucrurile stau de fapt cu totul altfel.

Dacă eu, în special în cazul copiilor așa cum am considerat până acum până pe la vârsta de 9 ani, prin întregul meu mod de predare obțin o relație corespunzătoare cu copilul, astfel încât prin această relație să am o legătură cu sufletul lui, care se înnoadă mai mult prin copil decât prin mine, atunci copilul se va lăsa stimulat de mine și sub aspect moral și religios. Dacă nu obțin o asemenea relație, dacă predau într-un mod care-mi închide accesul către simțirea sa, atunci copilul îmi va fi inaccesibil chiar și pentru cea mai bună învățătură morală și cele mai bune impulsuri religioase. Acest lucru, în acest caracter particular așa cum am indicat eu, este prea puțin luat în seamă în zilele noastre. Și tocmai pe acest tărâm nu folosește la nimic dacă în epoca prezentă ne lăsăm pradă iluziilor pentru a ne adormi în privința daunelor produse de civilizația epocii noastre. Dar ne lăsăm pradă iluziilor mai ales pentru că ne aflăm sub influența confesiunilor, împotriva cărora nimic altceva nu vreau să spun aici, care însă iau în calcul veșnicia sufletului uman numai înspre o latură a vieții.

Avem în vedere de fapt întotdeauna doar să-i transmitem omului o bună înțelegere și o simțire sănătoasă cu privire la trecerea prin poarta morții, cu privire la viața mai departe a sufletului după moarte. S-ar putea să pară că o asemenea referință ar fi în prima instanță doar una teoretică. Dar nu e așa. De faptul dacă despre o asemenea problemă a vieții ai o opinie sau alta, depinde – aș vrea s-o exprim în mod puțin radical – fiecare mișcare a vieții, tot ceea ce facem, tot ceea ce spunem și mai ales cum o facem și cum o spunem. Confesiunile care atrag atenția numai într-o direcție, care desigur este absolut corectă în felul ei, asupra veșniciei sufletului dincolo de moarte, provin de fapt toate din faptul că s-a contat pe egoismul naturii umane. Acest lucru poate că n-a fost rostit în mod explicit, dar în realitate aceste confesiuni s-au dezvoltat sub influența egoismului oamenilor. Desigur, ceea ce spun eu acum nu are nimic de-a face cu conținutul viziunii asupra dăinuirii sufletul după moarte. Acest conținut are, bineînțeles, deplină certitudine pentru știința spirituală. Dacă vorbim însă oamenilor în general, sau copiilor în special, numai despre această dăinuire a sufletului după moarte – și trebuie desigur să vorbim despre aceasta –, dar dacă vorbim numai despre aceasta, atunci ne gândim numai la egoismul naturii umane, care vrea să continue să trăiască atunci când trupul este predat Pământului, care nu vrea să fie distrus. Dar prin aceasta îl izolăm totuși într-un anumit sens pe om de sarcinile vieții lui pământești. Ne izolăm mai ales ca educatori și dascăli de misiunea propriu-zisă a evoluției omenirii, dacă gândim și acționăm sub influența unei asemenea viziuni unilaterale. Căci, vedeți dvs., întocmai așa cum trebuie să privim la viața care este după naștere, trebuie să privim și la faptul că această viață umană pământească pe care o începem cu copilăria și o trăim apoi mai departe până la moarte, este continuarea unei vieți suprasensibile; și că ceea ce trăiește în noi ca sufletesc-spiritual coboară dintr-o lume suprasensibilă și se unește cu ceea ce din curentul ereditar se poate forma drept corporalitate a noastră. Este

foarte important să privim în acest fel la copilul în creștere. Fiecare copil este pentru educator, dacă-l privim fără prejudecăți, o enigmă care trebuie dezlegată. Dacă privim în acest fel copilul în creștere și ne spunem: Ceea ce a intrat în viața pământească este continuarea unei vieți spirituale și avem răspunderea de a dirija în mod corect ceea ce a vrut entitatea spirituală prin faptul că s-a încarnat într-un om pământesc; abia atunci vom fi cuprinși de acel sentiment de sfințenie fără de care nu putem educa și preda, acel sentiment care vrea să dezlege enigma prin faptul că se află în fața omului în creștere. A da unei vieți, așa cum se desfășoară ea aici în lumea fizică, misiunea continuării unei vieți spirituale, este ceva important, dacă suntem pătrunși de acest sentiment.

Și prin aceasta atrag atenția asupra unui lucru important și anume cât de diferit va acționa învățătorul sau educatorul în funcție de faptul că are o mentalitate sau alta. Bineînțeles, pentru viața socială exterioară intră în considerare în primul rând ce este omul ca om care acționează. Dar stând față în față cu omul în devenire, cu copilul, noi stăm față în față și cu natura sa cea mai lăuntrică. Aici nu se poate acționa deloc altfel decât ținând seama că o mentalitate acționează asupra alteia și că lucrurile depind de ce impulsuri stau la baza mentalității. Dacă această atitudine există, ea dă un important sentiment de responsabilitate față de misiunea educării și predării. Fără acest sentiment de responsabilitate n-o scoatem deloc la capăt în practica educării. Tot ceea ce facem trebuie să fie impregnat cu el. Și așa dori în special ca dvs. să priviți explicațiile de astăzi, aparent îndepărtate de considerarea din acest punct de vedere, astfel încât să fiți pătrunși de acest sentiment de care tocmai am vorbit.

Dacă privim în mod corect faptul că omul, așa cum am explicat ieri, își trage originea activităților sale conform întregii sale ființe, din două surse, ne vom putea îndrepta privirile și asupra deosebirii care există între ceea ce omul aduce cu sine în viață și ceea ce trebuie dezvoltat tocmai prin această viață fizică. Unul dintre izvoarele despre

care am vorbit ieri și în zilele anterioare atrage mai mult atenția asupra a ceea ce omul introduce în viața fizică dintr-o viață supra-fizică. Celălalt izvor indică mai mult ceea ce omul trebuie să extragă din această viață de aici. Atunci când am atras atenția asupra faptului că odată cu schimbarea dinților se naște de fapt elementul intelectual și că pe urmă cu pubertatea năvălește și voința în entitatea umană, am caracterizat cele două izvoare din două puncte de vedere – există și multe altele. Atunci când în abordarea omului avem în vedere aspectul intelectual, privim mai mult la ceea ce adus el prin naștere în existența fizică. Atunci când ne adresăm voinței lui, trebuie să fim conștienți că-i aducem în față ceea ce el are de luat din această lume fizică, spre a integra acest lucru naturii lui superioare. Aici, în luptele vieții fizice, în tot ceea ce se dezvoltă prin viața fizică în termeni de armonii și dizarmonii față de lume, aici se educă voința umană, aici într-un fel își are devenirea voința umană. Ceea ce din natura umană se manifestă ca element intelectual, trebuie să încercăm să-l ademenim să iasă la iveală din această natură umană. Rostind aceasta, ne referim la multe neînțelegeri care iau naștere tocmai din exprimarea adevărilor pedagogice. Oamenii vor întotdeauna să exprime într-un singur mod toate lucrurile care, de fapt, în viața reală au două aspecte. Se afirmă în pedagogie fie că trebuie dezvoltat totul din însăși natura umană, fie că trebuie introdus totul din natura exterioară în om. Ambele afirmații sunt, firește, incorecte. Dar pentru tot ce este element de reprezentare în om este valabil într-un anumit grad, faptul că noi trebuie să-l scoatem din natura umană. Pentru tot ceea ce ține de voință este deasemenea corect, chiar dacă nu exclusiv, că experiențele pe care le oferim omului îi formează și îi modelează în mod nemijlocit voința. Omul își ia, își scoate voința din această viață. De aceea este atât de important pentru formarea voinței ce atitudine avem noi față de om, cum îi suntem noi alături, astfel ca el să ne poată imita sau să ne poată privi în așa mod încât ceea ce noi înșine spunem și ceea ce noi înșine facem să devină pentru el, după aproximativ cel

de-al șaptelea an de viață, autoritate. Ca dascăli trebuie să ținem cont că în ceea ce privește viața, de obicei nu se poate aplica în mod riguros principiul „sau-sau”, ci „atât.. cât și...”. Atât un lucru cât și celălalt se petrec în viața. Trebuie să dezvoltăm multe aspecte din ființa copilului. Trebuie să transpunem copilul într-o asemenea ambianță, încât el să poată extrage singur cât mai mult din lume, în vederea formării voinței lui. Aici vedeți desigur cât de mult din ceea ce aș numi problema educației și a învățământului este propriu-zis o problemă a dascălului, o problemă a calităților celui care educă și predă. Și, înainte de a continua considerația de la care am pornit ieri, aș vrea să caracterizez, măcar dintr-o anume direcție, acel element din tratarea întregii munci de predare și educare care trebuie să impregneze întreaga educare și predare.

Și aici putem deveni unilaterali. Putem, mânați de propria noastră fire, să impregnăm predarea sau educarea omului cu o veșnică gravitate, cu un chip de dascăl sau educator care nu poate râde niciodată, care poate numai să îndemne, care poate fi numai serios. Și putem, firește, de asemenea, dacă suntem predispuși la aceasta, să introducem prea puțină seriozitate în întreaga mănuire a activității de predare și educare. Ambele atitudini duc la rezultate educative care se dovedesc a fi foarte dăunătoare în viață. Este aproximativ ca și cum cineva ar reflecta – față de natură nu facem asemenea reflecții, pentru că observăm absurditatea, dar la mănuirea chestiunilor spirituale nu observăm imediat absurditatea –, la întrebarea dacă inspirația e mai bună decât expirația. Nu e vorba deloc de faptul că inspirația sau expirația e mai bună, ci de faptul că omul trebuie să inspire și să expire și că, dacă în timpul în care ar trebui să inspire el ar vrea să expire, aceasta este contra naturii lui, și invers. Așa cum este un ritm riguros în om conform căruia el face în medie optsprezece respirații pe minut, tot așa întregul vieții umane este orientat într-un anumit fel spre ritm. Și o parte a acestui ritm – după cum am spus și alte lucruri implicate în acesta – este și alternanță dintre umor și seriozitate. Să ne uităm

deci la izbucnirile fizice ale umorului și seriozității și să încercăm nu să le explicăm, ci să le cunoaștem din natura umană.

Pe ce se bazează de fapt umorul, care-l face pe om să râdă sau să zâmbească? El se bazează pe faptul că, într-un anumit fel, în momentul în care ajunge să zâmbească sau în care, din cauza impresiei umoristice, zâmbește doar în suflet, omul se detașează de sine. Încercați numai să epuizați în gândire și în simțire această problemă; veți constata că, trecând spre umoristic, spre trăirea cu umor, noi ne detașăm într-un anumit fel de noi înșine, pornim oarecum pe drumul spre visare. Nu-l parcurgem în întregime, îl părăsim foarte curând. Rămânem deplin conștienți, dar este începutul drumului spre visare, atunci când ne mișcăm în direcția umorului. Iar această pierdere de sine se exprimă – în prima instanță omul nu poate exprima ceea ce trăiește în sine însuși în mod trupesc-spiritual decât prin cele câteva mișcări din fizionomia feței sale – prin zâmbet. În zâmbet, în râs, spiritual-sufletescul, ceea ce în știința spirituală numim Eu și corp astral, se retrage într-un anumit fel – deși așa încât omul să păstreze controlul – din fizic și din eteric. Atunci când trăiește experiența umorului, omul se dilată din punct de vedere sufletesc-spiritual.

Să privim și la extrema radicală a seriozității care este plânsul, a deveni trist. Aceasta este doar un aspect al seriozității, dar aspectul care ne dezvăluie ce trăiește în seriozitate: ea este o mai mare strângere, comprimare în sine, este o unire mai intensă a sufletesc-spiritualului cu fizic-trupescul, decât este atunci când ne aflăm într-o stare de indiferență, nici umoristică, nici serioasă. Dispoziția umoristică produce o dilatare a sufletesc-spiritualului, dispoziția serioasă produce o presare-împreună a naturii spiritual-sufletești cu cea fizică-corporală. Am putea spune, de asemenea, pentru că nu avem voie să ne dedăm la învățături pedante sau fanteziste despre aceste lucruri, că în râs omul devine altruist iar în seriozitate egoist.

Această afirmație vă va apărea discutabilă. Desigur, toate afirmațiile sunt în fond discutabile, pentru că nu sunt valabile pentru lumea întreagă, ci întotdeauna numai pentru o arie limitată. Când spun: seriozitatea te face egoist, trebuie firește să ne fie limpede că se poate spune foarte bine că omul trebuie să combată egoismul; dar ce aspect pozitiv are acest lucru – vreau acum să spun ceva absolut radical –, dacă omul combate egoismul din rațiuni egoiste, de exemplu pentru ca lumea să-l considere foarte altruist, și de asemenea atunci când el însuși cugetă la sine, să-și poată oferi voluptatea de a se considera altruist? Este mult mai bine ca în asemenea lucruri să nu ne dedăm unor iluzii, ci să ne fie limpede că dacă cineva este atât de egoist încât are o plăcere în a iubi mulți oameni, dacă aceasta satisface egoismul său, acest lucru este pentru el o zestre mult mai bună, decât dacă cineva este atât de altruist încât, de pe urma acestui altruism vrea să culegă toate felurile posibile de laude, sau cel puțin cugetând asupra lui însuși să și le dea singur. Aceste lucruri trebuie privite așa cum corespund ele realității naturii umane, nu așa cum vor unii să le explice sau să le definească, spre sporirea voluptății sufletești. Esențialul este că alternanța dintre dispoziția umoristică și dispoziția serioasă întreține viața sufletească, așa cum viața fizică este întreținută de inspirație și expirație. Și după cum expirația este ceva ca un fel de dăruire, în care omul își devine mai străin sieși iar inspirația este ceva la care omul dă tribut fizic egoismului său, tot așa umorul este ceva în care omul se pierde în depărtări iar seriozitatea este ceva în care omul se adună egoist în sine. Între aceste două dispoziții trebuie să curgă, în special în timpul predării, viața copilului, prin intermediul comportamentului dascălului.

Este însă foarte greu dacă trebuie să pășești în clasă cu un fel de autoobligăție abstractă, spunându-ți că trebuie să fii când umoristic, când serios. A-ți impune o asemenea sarcină este bineînțeles ceva absolut imposibil, caraghios, este ceva care nu se poate întâmpla deloc; căci nimeni nu va putea cere de la mine ca, după o grea

încercare personală, a doua zi dimineața să-mi condimentez ora de predare cu lucruri umoristice. Dar o asemenea obligație abstractă nu este necesară dacă ajungi în mod spiritual-științific la conținutul a ceea ce trebuie să te entuziasmeze pentru ora de predare; căci dacă ajungi la aceasta în mod spiritual-științific, atunci participarea la diferitele porțiuni pe care le ai de predat devine obiectivă, impersonală. Dacă vin la ora trei în clasă și am ceva de făcut cu copiii și ajung la materialul meu de predat așa cum ajungi în știința spirituală, dacă am pregătit înainte acest material așa cum am învățat să mă școlesc eu în știința spirituală, atunci materialul devine pentru mine ceva prin care ignor toată lumea exterioară, în care propria mea dispoziție sufletească dispare, în care sunt atât de ocupat de obiectivitatea materialului încât materialul îmi dă la momentul potrivit umor sau seriozitate și lucrurile merg de la sine.

Aceasta este ceva despre felul practic în care știința spirituală poate rodnici arta pedagogică. Repet, ea poate rodnici arta pedagogică până în atitudinea și stăpânirea de sine a dascălului. Am putea spune, așa cum atunci când nu poți respira corect este nevoie de medic pentru restabilirea procesului de respirație, tot așa, celui care trebuie să lucreze ca om sănătos cu copii, îi este necesară influența binefăcătoare a științei spirituale, pentru a putea sta sub semnul obiectivității materiei pe care o predă. Este posibil ca, în drumul nostru spre școală, în mod justificat, să mergem cu capul plecat gândind la lucrurile rele de care am avut parte; dar intrând în sala de clasă, suntem pătrunși de ceea ce este sarcina zilei și nu vorbesc suferința și bucuria din noi, frământările personale; vorbesc problemele în discuție, ele mișcă degetele noastre atunci când trebuie să scriem cu creta sau să facem altceva. Aceasta arată că în prezent esențialul nu este să stabilim principii educative noi, ci să chemăm la viață o nouă structură spirituală, prin care să dobândim facultatea de a ne putea lepăda de subiectivitatea noastră în fața misiunii noastre. A inculca acest lucru sau cel puțin a-l scoate la suprafață din natura umană, tocmai aceasta

încearcă dascălii noștri din școala Waldorf. Astfel încât cu adevărat, în scurtul răstimp în care am lucrat acolo, a fost realizat ceva ce aş vrea să descriu acum. Ca să rămân cât se poate de discret, voi descrie în mod cât mai abstract posibil. A trebuit să fac experiența că unii oameni, care într-o direcție sau alta n-au fost de acord în alegerea dascălului făcută de mine, mi-au spus: Acela poate că nu va fi cu totul potrivit, deoarece este prea pedant. Dar eu nu m-am lăsat influențat, pentru că esențialul nu este ca, atunci când un om poate fi folositor într-un mod corect, pentru facultățile lui spirituale, morale și afective, să vedem că este și puțin pedant, ci esențialul este cum reușim să punem în mod corespunzător tendința spre pedanterie în slujba omenirii. Dacă ar fi pur și simplu să excludem toate tendințele pedante pentru că sunt acolo într-un om sau altul, atunci ați vedea cât de puțin ne-am descurca cu viața. Dacă ne însușim știința-spirituală în mod viu, aceasta ne înlesnește să explicăm imparțial un anumit domeniu concret al vieții, pentru că tocmai prin această știință spirituală însușirile subiective ale pedanteriei încetează să acționeze în mod deosebit, și iese într-adevăr la iveală faptul că aceia despre care s-a spus că sunt pedanți, au devenit foarte stimulativi în predare, după ce s-au deprins cu predarea dintr-o atitudine spiritual-științifică. Esențial este să nu acționăm pornind de la o idee sau alta plină de prejudecăți, ci să acționăm pornind de la viață. Acesta este lucrul de care avem nevoie în prezent. Socialismul ar vrea să modeleze întreaga lume după o teorie. Misiunea epocii prezente față de evoluția omenirii constă însă în a acționa pornind de la viață.

Tot ce-am spus azi este, aş zice, ca și cum ar fi cealaltă latură la cele ce am spus ieri despre predarea limbii, predarea euritmiei, predarea gimnasticii, etc. Fiincă ceea ce am spus ieri va fi realizat de dascăli în mod corect numai dacă ei se comportă în modul pe care l-am caracterizat astăzi.

Aceasta mă face să ajung la o problemă deosebit de interesantă care mi-a fost pusă și care are legătură cu cele tocmai expuse. S-a făcut

aluzie la o elevă de 12 ani și jumătate, care are nota doi la purtare. Ea a povestit, la discutarea unei compuneri, următoarele: la școala particulară am avut întotdeauna numai note bune, dar numai doi la purtare. La un moment dat a venit un învățător bun, pe care l-am îndrăgit mult și cât timp ne-a predat el n-am avut niciodată nota doi; apoi însă ne-a predat fiul lui și totul a început din nou, și de asemenea aici la școală până de curând.

Problema e pusă cu o profundă seriozitate și cred că tocmai o astfel de problemă poate stimula extraordinar de mult cu privire la diferite puncte care au fost discutate azi. Căci vedeți dvs., în predare și în educație, sunt necesare două lucruri. Unul este să înțelegem arta de a scoate din copil cât mai mult posibil; celălalt este să avem posibilitatea de a ne purta în așa fel cu copilul încât să ne poată iubi în felul lui.

Ei bine, sunt toate acele lucruri pe care cu osteneală le putem dobândi, și în cazuri individuale există chiar ca instinct. Aceasta este o problemă psihologică complicată, de care nu ne putem ocupa acum imediat; dar se întâmplă că ceea ce noi putem educa în noi cu osteneală, pentru unii oameni este ca și cum le-ar veni din zbor, există parcă în mod instinctiv: ei sunt iubiți de copii ca de la sine. Acesta este un lucru care poate fi foarte frumos atunci când iese la iveală în cazuri izolate. Dar, față de dezvoltarea culturii și a civilizației, esențial este să putem realiza aceasta și printr-o anumită autoeducație. Și o putem realiza, dacă încercăm să ne situăm față de lume așa cum trebuie să ne situăm când practicăm știința spirituală. Nu putem, după cum am mai spus, să practicăm știința spirituală ca și cum am sta la cinema și am privi, ci numai dacă participăm activ în modul cel mai lăuntric. Am spus-o și altă dată: dacă citiți cartea mea *Știința ocultă* și o citiți fără să o trăiți în mod lăuntric și fără ca ceea ce se spune acolo să fie doar călăuzirea spre a dezvolta propriile dvs. gânduri, atunci această știință spirituală rămâne fără urmări pentru dvs. Din acest motiv ea rămâne fără urmări pentru mulți oameni. Dar dacă o citiți în așa fel încât să o priviți ca pe o partitură, pe care o cunoașteți de fapt de abia

când extrageți toate detaliile din dvs. înșivă, atunci dezvoltăți în dvs. forțe care altfel rămân ferecate în natura umană și nu răzbat în afară.

Acestea sunt tocmai forțele care dezvoltă raporturile cu copiii, care atrag atenția copiilor asupra noastră. Dacă am trecut prin acest proces al dezvoltării în noi a unor forțe spirituale, atunci creăm o legătură nemijlocită de la suflet la suflet, între noi și copil. Și această legătură este de o uriașă importanță pentru îndrumarea afectivă și pentru cea morală, pentru îndrumarea voinței copilului. Prea puțin veți reuși să liniștiți o clasă în care 40 la sută sunt ștregari – copii neascultători sub raport moral și afectiv – prin îndemnuri morale sau afective, pe care le roștiți în niște propoziții abstracte. Puteți realiza uneori ceva pentru scurt timp prin tonul vocii sau prin energia glasului dvs. Dar în esență prin aceasta nu se realizează nimic. Încercați însă să acumulați experiență cu privire la următoarele: Încercați să vă pregătiți pentru orele dvs. adăugând pregătirii obișnuite un fel de pregătire meditativă; îi mai adăugați ceva care nu are nimic comun cu orele pe care le aveți de predat, dar care are ceva comun cu propria înălțare a sufletului dvs., care are ceva de a face cu pătrunderea intimă a unui material, a unui sentiment, a unei simțiri, care ne deschide lumii. Dacă ați făcut seara o asemenea contemplare lăuntrică meditativă și dacă revitalizați această contemplare prin faptul că dimineața vă gândiți iarăși la ea și oarecum o re trăiți, veți observa și efectul atunci când vă duceți în clasă. Toate acestea arată de parcă aș vrea să vă povestesc superstiții, dar sunt lucruri față de care nu trebuie adoptate teorii, ci care trebuiesc observate direct în practică. Observați-le și le veți găsi confirmate. Acesta este esențialul. La majoritatea oamenilor actuali nu există prea multă înclinație de a observa asemenea lucruri. Dar va trebui să luăm asupra noastră această osteneală, dacă vrem să ieșim din mizeria epocii actuale; atunci convingerile corespunzătoare care pot decurge din astfel de observații, mai ales pentru arta educației, se vor și dezvoltă omenirii. Dacă avem de-a face cu o elevă ca aceea despre care a fost vorba aici,

ne este atrasă atenția, în mod absolut clar, asupra faptului că, în cazul special în care a spus că și-a iubit învățătorul, educația voinței ei s-a aflat sub influența nemijlocită a acestui raport personal. Întreaga educație a voinței se va afla întotdeauna sub influența relației personale cu copiii, până dincolo de pubertate. Oamenii pot filozofa în legătură cu aceasta cum vor; orice filosofie care spune altceva decât că raportul personal este hotărâtor pentru formarea simțirii și a voinței, va păcătui împotriva vieții. Acest lucru trebuie numit cunoaștere vie, care nu se sfiește să se aplece asupra acestor probleme ale vieții. Și dacă luăm în serios lucrurile care pot lua naștere prin rodnicirea artei educative prin știința spirituală, ni se vor dezvălui multe lucruri, care altfel nu vor de loc să se dezvăluie. Aici ajung la o altă întrebare extraordinar de interesantă.

În fiecare școală elementară, mai ales în școlile de băieți, se găsește cel puțin un băiat care, fără a fi câtuși de puțin slab de minte, se arată a fi totuși extraordinar de slab la fiecare materie de studii, care are însă un talent absolut remarcabil pentru desen, prin urmare și un anumit instinct pentru observație și un sentiment real artistic. Aceasta este o observație foarte justă. Incapacitatea la celelalte materii are legătură aproape întotdeauna cu un fel de debilitate morală și cu un egoism care clocește în sine. El pare să nu se poată mobiliza pentru a ieși din sine însuși. Ce lămurire poate da considerarea spiritual-științifică într-un asemenea caz? Cum să trateze un dascăl un asemenea elev, pentru a dezvolta la el și facultățile intelectuale, mai ales însă tăria morală, puterea de a-și aduce la îndeplinire propriile sale hotărâri?

Ei bine, mi s-a pus această întrebare. Când mă aflu în fața unei asemenea întrebări, mai ales când este vorba de un caz atât de concret, atât de individual, am întotdeauna sentimentul că mă aflu într-un anumit sens în fața unor bariere de netrecut. Dacă încerci să pătrunzi prin știința spirituală în faptele lumii, atunci înclinația spre superficialitate încetează, atunci atitudinea care rezultă din aceste

studii spiritual-științifice nu-ți permite să iei așa ușor lucrurile. Și inițial, la examinarea spiritual-științifică, ai uneori cel mai apăsător sentiment tocmai față de asemenea întrebări elementare, în fața cărora unii debordează de teorii și știu să spună tot felul de lucruri. Știi că, oricât filosofezi și reflectezi în jurul ei, totuși nu ajungi la modelarea specială care duce la răspuns, pentru că viața prezintă întotdeauna faptele individuale în mod individual, cu nuanțe absolut particulare și trebuie mai întâi să o scoți la capăt cu aceste nuanțe. Și vedeți dvs., tocmai în cazul științei spirituale, în sensul cel mai riguros, ești condus mereu numai spre experiență, pentru a te căzni să găsești din experiență răspunsul la asemenea întrebări.

Acum aș vrea să vă arăt cum încercăm să găsim căile pentru a birui puțin asemenea piedici de neînving, așa cum ne întâmpină ele atunci când ne sunt date de viața însăși. Am cunoscut un băiat [32] – l-am putut urmări mai pe urmă și ca tânăr – care avea o ciudată debilitate a voinței. De pildă, își propunea să se urce într-un tramvai anume, spre a ajunge într-un anumit loc, dar, datorită slăbiciunii voinței sale, când venea tramvaiul, nu putea face efortul de voință de a se urca, deși toate gândurile lui îi spuneau să o facă; rămânea pe loc în stradă și după plecarea tramvaiului. Am cunoscut un asemenea băiat, care a devenit apoi un tânăr extraordinar de inteligent și a progresat, și la început m-am aflat în fața unei enigme. Enigma s-a dezlegat într-un mod absolut ciudat. Am devenit atent la faptul că tatăl acestui băiat, pe care de asemenea îl cunoșteam, avea părerea – era concepția sa despre lume – că să dezvolți voinței nu ține de fapt de însușirile sufletești. Gândurile lui se concentrău oarecum pe a da deoparte voința dintre însușirile sufletești. Acum aveam calea: tatăl era de o astfel de natură, încât această concepție a lui nu devenise activă până în corporal, nu-i luase încă în stăpânire organele. Ceea ce la tată era gând, la fiu devenise obicei. Aceasta bineînțeles a dat bineînțeles și posibilitatea ca ceea ce fiul dobândise prin ereditate să se mai fi întărit prin faptul că el a auzit mereu vorbe care poate că nu exprimau chiar

acest lucru, că voința nu se numără printre însușirile sufletești, dar care arătau totuși că această concepție se află în spatele lor. Și astfel intră oamenii în situații foarte, foarte complicate în viață.

De abia când suntem conduși în mod corect în cazul individual suntem, aş zice, maturi din punctul de vedere al judecății, să sesizăm chestiunea dintr-o perspectivă oarecum universală. Aş mai putea aminti, fireşte, şi alte cazuri. Putem vedea atunci cum rezidă în natura umană să dezvoltăm cu o anumită structurare cele trei facultăți sufletești: reprezentarea, simțirea, voința. Întotdeauna însă ceva din simțire trece în gândurile noastre. De fapt, nu avem niciodată o gândire complet pură, decât dacă ne educăm noi înșine în mod sever în această direcție, sau dacă ne dăruim unor idealuri ale moralei sau ale religiei. În viața obișnuită însă, în gândirea asupra lumii exterioare, în gândirea împreună cu alți oameni, avem întotdeauna reprezentări impregnate de sentimente. Așa încât putem spune că reprezentările noastre sunt înrudite cu sentimentul. Sentimentele noastre, tocmai prin faptul că sunt stimulate la rândul lor de activitatea de reprezentare, oglindesc felul vieții de reprezentare. Voința noastră se află pe de altă parte, la rândul ei, într-o relație reciprocă cu simțirea. Este o mare deosebire între o voință și alta. Voința poate fi, aş zice, un impuls mai mult neutru, sau poate fi străbătută de vibrațiile căldurii sentimentului. Acest raport este așa, că la anumite predispoziții umane, se ajunge că simțirea se întărește în detrimentul voinței, astfel încât înrudirea dintre simțire și voință devine atât de proeminentă încât sentimentul are partea leului iar voința rămâne neglijată. La asemenea oameni se întâmplă în copilărie ca ei să păstreze în sentiment ceea ce de fapt trebuie să transpună în voință; și atunci ei se mulțumesc cu imaginea acțiunii și nu trec la acțiune. Aceștia sunt oamenii de care vorbim aici. Noi trebuie să observăm asemenea copii, și anume în ce măsură simțirea lor reacționează puternic tocmai la un lucru sau altul, și trebuie să încercăm ca la ei nu doar să fim satisfăcuți cu desenul, ci mai presus

de toate să îndreptăm copilul spre ceea ce pune în mișcare întregul om.

Aș vrea să atrag aici atenția asupra faptului că tocmai asupra unor asemenea copii, care prezintă acest fel de debilitate morală, acționează în mod însănătoșitor o gimnastică însuflețită de felul celei pe care am descris-o drept euritmie, cu condiția ca această euritmie, la care omul nu desenează doar cu mâna, ci se desenează pe sine însuși în spațiu, să fie predată copiilor în perioada de până la 9 ani.

Este deci esențial să ținem seama de interacțiunea facultăților umane. Dacă învățăm să observăm viața, vom ajunge de asemenea să modelăm în așa fel influențele pe care le facem să acționeze asupra copilului, încât forțele sufletului și ale întregului om sunt aduse în interacțiunea corespunzătoare. În orice caz, îmi e îngăduit să mai menționez astăzi în încheiere, că școlirea spiritual-științifică, dacă e mândrită în mod corect, ne duce la observarea vieții. Uităm de regulă cele mai importante fapte ale vieții, sau nu găsim ritmul firesc dintre umor și seriozitate. N-am găsit ritmul dacă doar râdem de un tânăr pe lângă care tramvaiul trece fără să se urce. El este desigur un obiect al umorului, dar trebuie să putem trece de la umor la seriozitate; atunci un asemenea fapt se unește atunci cu celelalte fapte ale vieții; atunci trăiește în noi sufletul care trebuie să crească împreună cu viața. Nimeni nu va putea însă lua suficient de în serios o asemenea considerație asupra unui om, chiar dacă el stă acolo în acest fel, dacă nu va găsi și umorul necesar. Dar nimănui nu-i este îngăduit să rămână la o atitudine sau alta. O astfel de considerare a vieții este necesară în special educatorului sau învățătorului. Ea este de asemenea ceea ce, în cazul unei autoeducații spiritual-științifice corecte, poate fi format cu adevărat în noi.

Despre aceasta îmi voi permite să vorbesc în conferința următoare.

A OPTA CONFERINȚĂ

Basel, 03.05.1920

Predarea zoologiei și a botanicii între 9 și 12 ani

S-a încercat să se atragă atenția din diferite direcții asupra structurării planului didactic, asupra modelării obiectivelor didactice pe baza dezvoltării omului. Și anume, am încercat să caracterizez drept o perioadă unitară de viață perioada de vârstă de la 6-7 ani, când începe schimbarea dinților, până la pubertate, până pe la 14-15 ani și să vă arăt apoi cum în cadrul acestei perioade se situează una mai scurtă, aceea de până la vârsta de 9 ani. În această perioadă avem și o răscruce importantă, pe la vârsta de 12 ani. Aceste trei momente, vârsta de 9 ani, vârsta de 12 ani și vârsta de 14-15 ani, aceasta din urmă fiind aproximativ momentul absolvirii școlii, ar trebui să fie hotărâtoare pentru întreaga alcătuire a planului didactic și pentru formularea scopurilor didactice. Vom putea considera drept hotărâtoare această observare a dezvoltării omului, dacă ne spunem: Esențial în educarea omului este să scoatem la suprafață în mod real toate forțele care stau ca predispoziții în entitatea umană. Dacă privim corect acest lucru, vom ajunge să ne spunem: Trebuie să folosim întregul material de predat și întreaga viață educativă pentru a face să se manifeste cu adevărat aceste forțe care stau ascunse în entitatea umană. Nu este vorba de a folosi forțele copilului pentru a-și însuși cutare sau cutare din detaliile cunoașterii, ci este vorba ca ceea ce-i predăm copilului ca ansamblu de cunoștințe să îl folosim în așa fel încât prin efectul acestui ansamblu de cunoștințe să fie aduse la suprafață forțele din natura copilului. Nu vom face aceasta, dacă nu ținem seama cât de diferită este natura trupesc-sufletească a copilului până la 9 ani, până la 12 ani etc. Trebuie să fim conștienți înainte de toate de faptul că puterea de judecată și de discernământ, ceea ce-i dă omului capacitatea de a judeca în mod independent, apare de fapt în

mod plenar de abia odată cu pubertatea, și că ea se pregătește lent, începând cu vârsta de 12 ani. Putem deci spune că până la 9 ani apare tendința naturii umane de a se dezvolta sub autoritate; dar ceea ce numim instinctul imitării încă mai acționează până în al 9-lea an de viață. Apoi acest instinct de a imita dispare, rămâne tendința spre autoritate. În jurul vârstei de 12 ani începe, încă sub îndrumarea autorității, care acționează mai departe, imboldul decisiv de a dezvolta judecăți independente. Dacă ne bazăm prea mult pe judecata independentă înainte de 12 ani, ruinăm forțele sufletesc-trupești ale copilului, nimicim mai cu seamă puterea lui de judecată asupra problemelor vieții.

Unui om care nu este uscat de tot, nu îi este indiferent că judecând spune da sau nu față de un lucru sau altul. În funcție de faptul că pentru un lucru trebuie să spunem da sau nu, simțim plăcere sau suferință, bucurie sau durere. Dar, în orice caz, oricât de mult vor fi simțind oamenii pe tărâmul egoismului ca fiind plăcut sau dureros ceea ce au de judecat, tot pe atât de puțin sunt ei astăzi educați să simtă întregul vieții și al lumii ca fiind plăcut sau dureros. Ca oameni pierdem mult astfel. Pe lângă aceasta, incapacitatea de a trăi în interior, afectiv lumea, influențează întreaga voință socială. De aceea nu trebuie pus preț numai pe formarea de noțiuni corecte în materiile predate, ci și pe formarea unui sentiment corect față de lume, a unei poziționări de sine corecte în lume.

Omenirea este dominată azi aproape numai de o singură judecată referitoare la relațiile sociale. Oamenii își spun că lumea trebuie organizată astfel încât ea să reprezinte pentru toți oamenii un fel de paradis terestru. Ce altceva vor socialiștii extremiști, radicalii din Europa de Est, decât ca pe baza unor teorii să modeleze viața socială în așa fel încât să ia naștere un fel de paradis pământesc – chiar dacă în realitate paradisul se transformă în iad, dar aceasta este, firește, o altă poveste. De unde vine aceasta? Nu avem decât să punem o altă judecată în locul acesteia și vom observa de ce boală suferă tocmai

această judecată, de a transforma întreaga viață pământească, prin intermediul unor măsuri coercitive sociale, într-un fel de paradis. Eu spun următoarele, nu pentru a părea adeptul lui Nietzsche [33], ci ca să explic ceva. Nietzsche și-a scris prima lucrare sub titlul: „Nașterea tragediei din spiritul muzicii”. Printre ideile variate foarte incitante – împotriva cărora însă se poate polemiza foarte mult – ale acestei scrieri este și aceea că poporul grec n-a fost un popor veșnic voios, zâmbitor, cum este el descris de unii, ci că avea în substratul vieții sale tragism, tristețe și că tocmai grecii au fost aceia care simțeau că viața noastră dintre naștere și moarte, viața pe care o petrecem aici în condiții pământești, nu poate fi una complet fericită, că misiunea omului este altundeva, mai departe de această viață pământească. Nietzsche era de părere că grecii au simțit aceasta în mod cu totul deosebit, și că ei au avut nevoie de asemenea de o consolare puternică pentru dizarmoniile vieții pământești, pe care au găsit-o în artă. Nietzsche vede cu adevărat nașterea artei în așa fel, încât el își spune că arta este consolarea, mai ales la omul grec, pentru dizarmoniile pământești. În special în muzică, Nietzsche vede ceva menit să-l ducă pe om dincolo de dizarmoniiile pământești. Există oarecum o opoziție între gândirea noastră uscată, care calculează în mod rațional și ceea ce omul simte când are trăiri muzicale. Aici opozițiile se ating într-un mod cu totul special. Gândiți-vă însă că sunetele și raporturile sonore pot fi calculate în numere și atunci avem fizica sunetelor, acustica! Însă pentru acela care se dăruiește lumii muzicale a sunetelor, ceea ce putem calcula dispare cu totul. Tocmai în muzică elementul intelectual este complet acoperit. În muzică elementul intelectual doarme. Acesta este un lucru pe care Nietzsche l-a simțit în mod deosebit. El a numit aceasta tragismul muzicii, prin care omul se simte pe sine dăruit către ceea ce el ar trebui de altfel să simtă în contact cu lumea. Ei bine, Nietzsche a fost un om care prin dotarea lui deosebită a simțit foarte intens ce a introdus materialismul sec. al XIX-lea în omenire. Într-adevăr, acest pedagog care visa centre de

educație care s-ar fi putut dezvolta dintr-o astfel de idee ca cea pe care am caracterizat-o aici drept a lui, centre care ar fi putut fi izvoarele unei adevărate consolări în viață, cu adevărat acest Nietzsche a dezvoltat prin însăși viața lui unele lucruri de care sec. al XIX-lea a avut nevoie. El s-a prăbușit însă tocmai sub experiența dizarmoniilor acestui secol. Și dacă citim printre rândurile scrise de acest om, căruia i-a fost menit prin destin să trăiască în profunzime evenimente prin care ceilalți oameni din sec. al XIX-lea au trecut cu sufletul adormit, vedem că el se referă mereu la ceea ce a lipsit propriei sale educații și anume educației pe care ar fi trebuit s-o primească la școală. În cazul lui Nietzsche avem sentimentul că forțele care erau în el au rămas în adâncul ființei sale; n-au fost eliberate. Un om atât de genial a simțit aceasta, firește, în mod mult mai tragic decât un altul. Se poate spune cu ușurință că uneori s-a atras atenția ici-colo asupra celor trei perioade din viața copilului, mai ales a celei cuprinse între 6-7 și 14-15 ani. Aceste perioade de viață n-au fost puse însă niciodată cu adevărat în slujba pedagogiei de până acum iar acest lucru trebuie să se facă neapărat.

La vârsta de 9 ani, copilul trăiește cu adevărat o remodelare totală a ființei sale, care indică o importantă remodelare a vieții sale sufletești, precum și a trăirii sale trupesc-fizice. Omul începe să se simtă separat de lumea înconjurătoare. El începe să facă distincția între lume și eu. Dacă putem să observăm corect, trebuie să spunem: lumea și eul se contopesc oarecum în conștiința umană până la această răscruce de viață. Începând cu vârsta de 9 ani – firește că toate acestea se înțeleg în mod aproximativ – omul face distincția între sine și lume. De acest lucru trebuie să se țină seama în mod deosebit în ceea ce îl învățăm ca materii și educație începând cu cel de al nouălea an de viață. Facem bine dacă până atunci nu-l zăpăcim pe copil cu descrierea și caracterizarea lucrurilor care sunt separate de om, sau care sunt studiate separat de om. Dacă povestim copilului o fabulă, dacă spunem copiilor povești, noi povestim despre animale și poate

despre plante așa cumva cum putem vorbi și despre om. Animalele și plantele sunt personificate, spunem noi. Ele sunt personificate pe bună dreptate, deoarece copilul încă nu face distincție între eu și lume; din acest motiv, copilul trebuie să vadă lumea în mod asemănător cu cele trăite de el însuși. Trebuie să ne fie limpede că ceea ce descriu eu aici nu este o sărăcire a vieții copilului de 9 ani, ci o îmbogățire.

O să vă pară cu totul paradoxal că rostesc această ultimă frază. Numai că această ultimă frază, rostită așa cum am făcut-o acum, doar sună paradoxal. Dar ceea ce se spune însă adeseori despre viața copilului este exprimat astfel încât ea nu devine treptat mai bogată, ci de fapt sărăcește. Gândiți-vă ce se spune astăzi când un copil se lovește de un colț de masă și, în furia lui, lovește masa. Se spune atunci că el are în sufletul lui ceva care e numit animism. Copilul conferă viață mesei, își împinge oarecum înăuntru în masă sufletul său. Aceasta însă este o teorie imposibilă. De ce? Deoarece copilul nu se privește ca pe ceva nemijlocit viu care se transferă în masă, el nu personifică din el însuși masa, în primul rând pentru că el nu se concepe pe sine mai viu decât masa. Copilul privește masa, și încă n-a trăit mai mult în legătură cu sine decât trăiește în mod exterior, în legătură cu masa. Nu este vorba că el personifică masa ci mai degrabă, dacă-mi e îngăduit să mă exprim astfel, el dă personalității lui și calitatea de a fi masă, nu își face personalitatea lui mai bogată decât este masa. De aceea dacă-i povestiți copilului basme și fabule, vorbiți-i de atât de multe lucruri câte poate cuprinde el din lumea exterioară. Aceasta trebuie să se întâmple până în cel de al nouălea an de viață. Începând cu această vârstă, puteți conta pe faptul că el învață să distingă între eu și lume. De-abia de atunci încolo putem vorbi cu copilul despre plante și animale în sensul istoriei naturale.

Chiar mi-am dat multă osteneală pentru a cerceta efectul studiilor prea timpurii de științe ale naturii asupra copiilor. Studiile prea timpurii de științe ale naturii îl fac într-adevăr pe copil uscat, uscat

până într-acolo încât un observator bun o poate remarca, aş zice, din tendința de îngălbenire a pielii la om atunci când conceptele științelor naturii sunt introduse copilului prea devreme.

Cel de al nouălea an de viață este momentul în care avem voie să predăm copilului noțiuni ale științelor naturii, dar de asemenea mai întâi încă noțiuni vii; trebuie evitat pe cât posibil să se predea copilului în această perioadă despre ceea ce este mineral, mort. Lumea vie extraumană stă în fața noastră în două zone, în două sfere, cea animală și cea vegetală. Dar dacă ceea ce oamenii au realizat în descrierea animalelor, în caracterizarea științifică a animalelor, în descrierea științifică și caracterizarea plantelor, dacă prelucrăm acestea în scurte cărți populare pentru copii, căutând să le discutăm într-un mod popular exterior, tot n-am ajuns la ceea ce-i trebuie copilului. Putem observa la aproape toate manualele noastre de științe ale naturii că ele nu sunt de fapt altceva decât erudiție filtrată, naturalist-științifică și aceasta este îngrozitor. Desigur, pe de altă parte, s-a încercat să se clădească pe predarea naturalist-științifică pe bază de material ilustrativ. Și aici există cărți metodice. Dar ele suferă de greșeala opusă. Ele conțin multă platitudine. Acolo se caută pe cât posibil să nu se discute nimic cu copilul în afară de ceea ce copilul știe deja și se caută doar să se scoată clarificarea din ceea ce există în natura copilului. Prin aceasta se cade în banalitate. Și unele din manualele metodice care există te duc la disperare, pentru că sunt groaznic de banale. Simțim că dacă așa ceva ar fi generalizat în școală, în om ar fi implantat tot răul platitudinii. Platitudinea cu care se lucrează la vârsta copilăriei se exprimă mai târziu, ca și alte lucruri pe care le-am amintit deja, într-o pustiire a vieții umane sau cel puțin într-o modelare a vieții care l-ar pune pe om în imposibilitatea de a privi cu deplină bucurie înapoi spre copilăria sa.

Acesta însă este ceva de care omul are cu adevărat nevoie. Este necesar ca de-a lungul întregii vieți să fim în stare să privim în urmă, la vârsta noastră școlară, ca la ceva paradisiac. Nu pentru că am fi trăit

atunci doar lucruri îmbucurătoare. Nici măcar nu contează atât de mult să fi trăit atunci numai experiențe fericite. Se poate ca cineva să fi suferit de foame în copilărie, să fi fost bătut, poate, din prostie, de dascălii lui, să fi fost tratat fără iubire – bineînțeles că nu e voie niciodată să devină principiu pedagogic altceva decât intenția de a combate toate aceste lucruri în modul cel mai bun posibil –, dar așa ceva poate să se fi întâmplat și totuși amintirea vieții din copilărie să rămână un izvor de revigorare dacă, cel puțin dintr-o direcție sau alta, am primit în copilărie posibilitatea de a dobândi o relație cu lumea. O relație cu lumea se poate dobândi tocmai prin faptul că se predau copilului în mod corect științele naturii. Nu ajută absolut deloc dacă descriem copilului clasele de animale sau clasele și speciile plantelor etc. și apoi, ca să nu devenim seci, facem o dată și o plimbare cu copiii, pentru a le arăta plantele în aer liber, aceasta de fapt nu ajută aproape deloc. Desigur, potrivit cu calitățile instinctive, un dascăl va realiza mai mult, celălalt mai puțin. El va putea stimula foarte mult și în copii o înclinație față de natură care-i este proprie lui însuși. Dar ceea ce poate trece din știința spirituală în om și în simțirea lui este cu totul altceva, care ne aduce sentimentul unei apartenențe vii a omului la întreg restul lumii..

În prezent se face haz de faptul că în prima treime a sec al XIX-lea mulți oameni aveau încă sentimentul că întreaga lume animală este omul desfășurat pe tot cuprinsul acestui regn. Există diferite clase de animale. O clasă de animale este formată în mod unilateral într-o direcție, altă clasă de animale în altă direcție. Ne putem însuși o privire de ansamblu asupra diferitelor clase și specii de animale. Omul conține toate forțele, toate modelările interne care sunt repartizate diferitelor animale. De la aceasta a pornit studiul naturalist-științific al lui Oken [34]. El a susținut cu ardoare acest lucru. El a căut afară, în natură, animale inferioare. Astăzi știința materialistă despre natură spune că aceste animale inferioare au existat în vremuri primordiale, că ele s-au perfecționat treptat și că din ele a apărut omul actual, o

ființă fizică perfecționată. Nu e nevoie să intrăm aici în detalii, pentru că aici ne ocupăm nu cu știința obișnuită, ci cu pedagogia. Dar nu se poate vedea că ceea ce este capul uman, afară învelișul osos, înăuntru părțile moi, este asemănător tocmai cu anumite animale inferioare? Luați melcii, luați crustaceele, ele sunt asemănătoare capului uman. Și dacă priviți păsările, mai mult sau mai puțin evolute, va trebui să vă spuneți că, în cazul lor, prin adaptarea la aer, prin adaptarea la modul lor de viață, este dezvoltat în mod deosebit ceea ce la om scade în importanță ca structură internă a plămânilor. Dacă vă gândiți că lipsește ceea ce la om se exprimă prin membre, dacă gândiți întreaga organizare ca menținută mai mult în interior și adaptată la condițiile de viață din aer, obțineți organizarea păsării. Dacă veți compara organizarea leului sau a pisicii cu organizarea vacii, veți vedea pretutindeni că la una din speciile de animale este mai dezvoltată o parte a organismului iar la cealaltă specie, o alta. Fiecare specie de animal este organizată în mod deosebit înspre o parte a organismului. Despre melc putem spune că el este aproape în întregime cap, el nu are nimic altceva decât cap. Este însă un cap simplu, primitiv. Capul uman este mai complicat. Despre pasăre putem spune că este în întregime plămân, restructurat în mod corespunzător, pentru că tot restul s-a atrofiat. Despre leu putem spune că el este oarecum în întregime circulație sanguină și inimă. Despre vacă putem spune că ea este în întregime stomac. Și astfel, afară, în natură, putem caracteriza diferitele familii și specii uitându-ne la diferitele organe. Ceea ce spun eu acum poate fi spus foarte bine și într-un mod mai simplu, mai primitiv. Atunci, dacă privim în ansamblu lumea regnului animal și tot ceea ce este răspândit ca un mare evantai al entităților și apoi comparăm aceasta cu organizarea umană, cum în om totul este temperat, cum nici un sistem al organismului nu se evidențiază în prim-plan, cum unul se adaptează celuilalt, atunci găsim: Da, la animale sistemele de organe sunt întotdeauna adaptate la lumea exterioară; la om sistemele de organe sunt adaptate nu la lumea

exterioară, ci unul la celălalt. Omul este o totalitate încheată, un întreg de sine stătător, lucru pe care aici vi-l pot doar indica în mod schematic.

Imaginați-vă că noi folosim tot ce putem folosi, cabinetul de istorie naturală al școlii, fiecare plimbare pe care o facem cu copiii, tot ceea ce a trăit copilul, folosim totul pentru a înfățișa în mod viu faptul cum întregul om este un fel de compendiu al lumii animale, cum în el totul este format în mod armonios, rotunjit, cum animalele reprezintă o dezvoltare unilaterală și că de aceea nici unul nu poate avea o deplină înzestrare cu suflet, și cum omul reprezintă adaptarea unui sistem de organe la celălalt, având tocmai prin aceasta posibilitatea de a fi o ființă pe deplin pătrunsă de suflet. Dacă suntem noi înșine cu totul convinși și spiritualizați de acest raport al omului cu lumea animalelor, ne putem înălța apoi să și descriem în mod viu această relație, astfel încât descrierea să fie una absolut obiectivă, dar în același timp omul să simtă relația sa cu lumea. Gândiți-vă numai ce valoare are dacă-i spunem astăzi omului, în era materialistă, că el este coroana creației pământești. El nu înțelege aceasta în detaliu. Se studiază pe sine. Și studiază animalul individual. Dar nu o face încercând să-și dea seama de faptul că un sistem de organe este dezvoltat în mod unilateral la o clasă de animale iar un alt sistem de organe, la altă clasă de animale. Nu studiază nici faptul că omul le cuprinde sintetic în sine pe toate. Dacă facem aceasta, cunoașterea noastră devine în mod nemijlocit o simțire, o percepere a poziției noastre față de lume și încetăm atunci a mai simți în mod egoist numai în noi, ci simțirea noastră iese în afară în lume.

Încercați să predați în acest sens și veți vedea ce valoare are o asemenea predare pentru simțirea copilului. O asemenea cunoaștere se transformă cu totul în simțire. Sub influența unei asemenea cunoașteri omul devine treptat modest. Materia de predat este într-adevăr folosită ca instrument educațional. La ce folosește să tot repetăm că nu trebuie să predăm în mod sec, să nu-i predăm copilului

numai un set de cunoștințe, dacă nu avem nici o posibilitate să transformăm aceste cunoștințe în așa fel încât să devină mijloc direct de educație? Uneori, când se tot subliniază că prea multe cunoștințe pe care le vârm în mintea copiilor stânjenesc dezvoltarea corectă a acestora, am putea spune: Ei da, dar dacă predarea nu aduce nimic, de ce nu aruncați afară din școală întreaga materie de predat? Firește că acest lucru nu-l putem face. Materia de predat trebuie transformată în mijloc educativ. Predarea științelor naturale va deveni, cu privire la lumea animală, un asemenea mijloc printr-o tratare în sensul sugerat și prin faptul că nu o predăm copilului înainte ca el să fi împlinit 9 ani.

În cazul lumii vegetale nu merge așa, să putem descrie fiecare specie și gen de plante în mod unilateral, pentru ca apoi să le putem găsi reprezentate împreună în om. Modul de studiere care este atât de rodnic pentru animale, care ne furnizează o temelie atât de bună pentru o structurare artistică vie, a zoologiei, dă greș la regnul vegetal. Acesta nu poate fi privit astfel, ci trebuie să chemăm în ajutor cu totul altceva. Întreaga natură vegetală trebuie s-o considerăm ca aparținând în mod viu Pământului întreg.

Materialismul nostru a făcut să privim Pământul ca pe un glob constând din pietre, din minerale, cu plantele ca și cum ar fi înfipite în acest conglomerat. Nu avem voie să aplicăm același principiu, de exemplu, în ceea ce privește capul uman și părul lui. Vom considera creșterea părului ca ceva ce aparține capului uman. Tot astfel trebuie să considerăm plantele care cresc pe Pământ drept ceva ce aparține organismului Pământ. Noi creăm o abstracție dacă-l privim ca pe un corp pietros, despre care se spune cel mult că îi este proprie forța gravitațională. Vorbim despre Pământul adevărat, când studiem organismul Pământ în așa fel încât plantele îi aparțin, așa cum ne aparține nouă părul de pe capul nostru. Dacă privim astfel, descoperim că plantele cresc împreună cu Pământul și dobândim instinctul corect de a considera Pământul realmente în conexiune cu lumea lui vegetală. Aceasta o facem când îl privim în cursul timpului,

în funcție de ciclul anual. Dacă facem într-adevăr botanică cu copilul, nu trebuie să punem clasă lângă clasă și specie lângă specie. Trebuie mai degrabă să luăm în ajutor tot ceea ce avem, cabinetul de științe ale naturii, plimbările, toate lucrurile de care își amintește copilul, toate plantele proaspete pe care le putem aduce în clasă și să descriem apoi copilului: Primăvara scoate la iveală prin vrajă din Pământ acea plantă sau alta, face să apară cutare sau cutare lucru din plante; apoi mergem mai departe în luna mai, atunci Pământul devine așa; apoi mergem mai departe în vară, atunci Pământul devine așa.

Să încercăm să nu considerăm florile plantelor decât ca pe un produs al evoluției temporale a Pământului, în cadrul ciclului anual. Să vorbim copilului despre cum toamna semințele plantelor se întorc înapoi în Pământ, cum începe din nou ciclul. Concepem Pământul ca pe un organism și urmărim această răsărire și creștere vie urmată de o retragere temporară a plantelor. Spunem copilului denumirea – care este ceva convențional – numai după ce l-am condus într-acolo: „Ia te uită, aici se află aceasta plăntuță, care este așa și așa; crește sub copaci sau departe de copaci. Această plăntuță se află aici pentru că ea se dezvoltă așa și așa în luna mai; are cinci frunzulițe. Adu-ți aminte... iată: această plăntuță care are cinci frunzulițe gălbui este legată de întreaga viață a Pământului în luna mai; aceasta se numește piciorul cocoșului!”, și așa mai departe, astfel încât întreaga știință a naturii a lumii vegetale să apară ca expresie a vieții anuale a Pământului. Și trecem apoi la acele lucruri oarecum mai ascunse, cum anumite plante înfloresc la vremea Crăciunului, cum altele rezistă peste iarnă, cum unele dăinuie mai multă vreme. Trecem de la viața uneia dintre ierburi care în ciclul anual împodobește Pământul și apoi se usucă, la creșterea copacului etc. Niciodată nu tratăm plantele câte una, ci Pământul cu vegetația lui și creșterea plantelor născându-se din Pământul viu.

Ați prezentat astfel doi poli minunați în știința naturii. În regnul animal arătați ceva care amintește pretutindeni de om. Omul se simte

sintetizat din unilateralitățile regnului animal. Nu privim nici o specie animală fără să indicăm acea parte din om pe care specia respectivă a dezvoltat-o în mod deosebit de unilateral. Regnul animal devine pentru noi un regn uman în întregime despărțit în părțile lui componente, un regn uman răspândit ca un evantai. După cum am spus, oamenii de astăzi râd de asemenea lucruri. Desigur, prima treime a sec. al XIX-lea a împins uneori aceasta până la grotesc. Oameni ca Oken au rostit asemenea lucruri grotești, pe care nu vreau să le apăr: de exemplu, limba este o sepie. Aici Oken a avut în vedere principiul corect. El a studiat limba omului și a căutat corespondentul acesteia în fiecare specie animală în parte. A comparat apoi specia găsită cu organul omului și a găsit la sepie cea mai mare asemănare cu limba; ca urmare, limba este o sepie. Stomacul este un animal rumegător, etc. Aceasta a fost o denaturare extremă dar nu e nevoie să se meargă așa departe. În epoca de atunci, lucrurile acestea încă nu puteau fi considerate corect; dar astăzi putem în orice caz să descriem lumea animală în totalitatea ei, ca o răspândire sub formă de evantai a omului, îl putem prezenta pe om drept sinteza întregii lumi animale. Alăturăm imaginii omului tot ceea ce observăm cu copiii în lumea animalelor. Și avem atunci posibilitatea să punem în fața copilului, când își îndreaptă privirea înspre afară, elementele naturii sale de om.

În cazul regnului vegetal avem tocmai contrariul. Aici uităm omul cu totul și studiem regnul vegetal drept crescând în întregime din Pământul însuși, din planeta pe care umblăm. Avem pe de o parte regnul animal în cea mai strânsă legătură cu omul iar pe de alta punem regnul vegetal în cea mai strânsă legătură cu ceea ce este extrauman, obiectiv. Cu alte cuvinte, pe de o parte provocăm înțelegerea simțitoare a regnului animal și a omului însuși, prin studierea regnului animal; pe de alta îl educăm pe om să privească Pământul în obiectivitatea sa, drept un organism pe care el umblă și de pe urma căruia trăiește, și la care ceea ce vede în creșterea plantelor, în viața anuală a plantelor, în dăinuirea particulară a

plantelor din acel an și așa mai departe, este separat de el. Prin acest dublu mod de studiere noi introducem în sufletul uman nespuse de mult din ceea ce se poate numi echilibrul între elementul intelectual și cel afectiv. Aceasta face ca elementul intelectualist, care acționează atât de pedant și de pustiitor, să dea înapoi. Atunci când înțelegem planta anuală, planta erbacee crescând din pământ, rădăcinile în pământ, frunzulițe și tulpină în afară, frunzele verzi până la înflorirea și formarea semințelor, atunci când simțim acest lucru în mod viu în legătură cu Pământul și ne devine și mai viu prin faptul că o viețuim în ciclul anului; faptul că vedem cum floarea este scoasă la iveală, atunci când lumina solară, așa zice, se unește în iubire cu ceea ce țâșnește din pământ, când simțim aceasta în toată ființa noastră drept cunoaștere simțitoare, ca simțire cognitivă, când simțim în acest fel din primăvară până în toamnă, dezvoltarea de la rădăcină prin frunză până la floare și la sămânță, când simțim toate astea, ni se dezvăluie altceva. Vedeți dvs., aici este pământul iar aici este planta, planta anuală. Planta anuală se înrădăcinează în pământ. Acum să privim copacul; aici s-a lignificat, aici sunt ramurile. Ceea ce apare aici într-un an, este asemănător cu planta anuală, lăstarul crește din copac așa cum planta anuală crește din pământ. Într-o anumită măsură, pământul și ceea ce este acolo lemnul copacului devin pentru noi o unitate, și dobândim reprezentarea care acționează nespuse de puternic asupra noastră: pe măsură ce copacul crește înspre afară cu lemnul lui, însuși pământul și ceea ce este sub pământ se îngărmădește, se înalță; acolo unde nu cresc copaci, ci plantele anuale, acolo forța care țâșnea în sus în trunchiul copacului este în pământul însuși. Dobândim o senzație viedă a căuta curentul de seve al trunchiului de copac, însă sub suprafața pământului. Și după cum curentul de seve al trunchiului de copac face să iasă la iveală florile anului, tot astfel curentul de seve de dedesubt, pe care-l știm identic cu curentul de forțe al trunchiului de copac, face să se ivească planta anuală. Așa zice: vederea trunchiului de copac crește pentru noi

împreună cu vederea Pământului. Ajungem astfel în interiorul a ceea ce este viu.

Dacă putem, cu o caracterizare vie a Pământului, a regnului vegetal, a lumii animale și a regnului uman să dăm viață în copil, în mod simplu și elementar, la ceea ce de obicei este resimțit numai ca ceva lipsit de viață, – și anume în perioada de la 9 ani până la 12 ani, când copilul este deosebit de predispus să se diferențieze treptat de lume și totuși este dornic să preia în subconștient pe de o parte, legătura omului cu regnul animal iar pe de altă parte, tot ceea ce este izolat de om, ceea ce este Pământul cu viața acestuia –, atunci crește împreună cu omul ceva care-l aduce în relație corectă cu viața istorică a omenirii pe Pământ. De abia atunci se dezvoltă sentimentele care asimilează apoi în mod corect istoria. Înainte de 10-11 ani istoria va fi fost bineînțeles predată numai sub forma povestirii, a biografiei. La 10-11 ani vom putea foarte bine adăuga istoria în lecțiile de științe naturale, în așa fel încât ceea dezvoltăm în om ca sentimente, care vin din predarea științelor naturii, să le asociem intens peste tot cu ceea ce poate vitaliza și noțiunile, ideile și sentimentele predării istoriei. De abia la 12 ani este dată de fapt posibilitatea de a trece la ceea ce este judecată propriu-zisă. Despre aceasta vom vorbi mâine.

Vedeți dvs., este ciudat că imposibilitatea de a privi în mod corect viața umană și de a o compara cum se cuvine cu viața Pământului provine din faptul că omul n-a avut parte secole de-a rândul, de o asemenea educație în legătură cu natura. Oamenii devin foarte superficiali în ceea ce privește perceperea lumii. Ei spun de pildă într-un mod lesne de înțeles că primăvara este dimineața anului, vara, ziua anului, toamna seara anului și iarna noaptea anului. Dar stau lucrurile așa în realitate? În realitate este cu totul altfel. Când dormim, tot ceea ce ne deosebește de plantă pleacă din organizarea noastră umană. Când dormim nu suntem deloc îndreptățiți să arătăm așa cum suntem. De fapt, noi arătăm așa pentru că suntem pătrunși cu suflet și cu spirit. Când dormim suntem de fapt ființe vegetale, suntem la

nivelul ființelor vegetale. Atunci nu suntem altceva, ca om individual, decât ceea ce este pământul cu vegetația lui. Dar cărui anotimp îi corespunde timpul când dormim? Când dormim, aceasta corespunde verii, adică anotimpului în care există plantele. Și cărui anotimp îi corespunde timpul când suntem treji? După cum în timpul iernii viața vegetală încetează și se retrage oarecum înlăuntrul Pământului, tot astfel la om în perioada dintre trezire și adormire viața vegetală se retrage și este înlocuită prin altceva. Dacă nu mergem după o analogie vagă, ci după realitate, trebuie să spunem: Somnul uman trebuie comparat cu viața de vară iar veghea umană cu perioada de iarnă a Pământului. Cu aceasta, realitatea este tocmai contrariul a ceea ce noi presupunem ca vagă analogie.

Ceea ce v-am spus acum este un lucru pe care știința spirituală trebuie să-l trateze mereu și, aș zice, niciodată în mod diletant, ci trebuie să pornim la treabă întotdeauna în mod corespunzător. Aici, în acest loc, trebuie să spun ceva foarte special. Eu am cercetat dacă, cuiva care este activ pe tărâmul științei exterioare, i s-a relevat ceva, măcar cât de puțin, din ceea ce am spus aici ca rezultat spiritual-științific, anume că de fapt Pământul veghează iarna și doarme vara. Ei bine, singura mică indicație care, urmărită mai departe în mod just, ar duce la cele spuse, am găsit-o într-o programă școlară de la Basel, provenind din anii patruzeci sau cincizeci ai sec. al XIX-lea. În programa școlară de la Basel se găsește o abordare a somnului uman [35] care este tratat acolo într-un mod opus celui obișnuit. De dragul adevărului, aș vrea să atrag atenția asupra acestei programe școlare din Basel. În momentul de față nu am în minte numele autorului, dar sper că mi-l voi mai aminti, ca să vi-l pot spune mâine.

A NOUA CONFERINȚĂ

Basel, 04.05.1920

Dialect și limbă cultă

Întrebarea care mi-a fost pusă ieri după conferință se leagă în mod nemijlocit de cele expuse și va putea fi tratată foarte bine tocmai astăzi, în contextul celor spuse în ultimele zile. Am încercat ieri să caracterizez, cel puțin într-o oarecare măsură, cum de fapt conținutul materiei de învățământ nu poate fi de fapt esențialul. Am spus că nu putem lua în mod direct ceea ce avem ca material disponibil într-o știință, sau o formă oarecum popularizată, și s-o ajustăm pentru copii, așa cum ajustează de obicei botanica sau zoologia și să le predăm pur și simplu copiilor conținutul. Am atras atenția că sarcina de a preda poate deveni pentru noi o sarcină educativă, numai dacă suntem în stare în același timp să transformăm materialul ilustrativ de predare, oricum ar fi acesta alcătuit, în viață educațională. Și am arătat aceasta ieri, cel puțin sub formă de sugestii, pentru botanică și pentru zoologie. În arta educației, începând mai ales cu vârsta de 6, 7 ani și până la pubertate, trebuie să lucrăm tot mai mult și mai mult în sensul de a oferi copilului totul în așa fel încât forțele care vor să se dezvolte în el, să fie realmente dezvoltate.

Ei bine, dacă vrem să putem face aceasta, trebuie să fim în stare să folosim în mod corespunzător ceea ce copilul aduce deja cu el. Am atras atenția că o mare parte dintre copii aduc cu ei ceva ce putem folosi foarte bine în predare, în educație. Este vorba de faptul că un mare număr de copii aduc în școală limba în formă dialectală. Copiii vorbesc în dialect și o fac deoarece și-au însușit dialectul sub influența instinctului de a imita. Ne vom putea convinge, dacă avem cu adevărat darul observației pentru asemenea lucruri, că acei copii care vorbesc în dialect au o legătură mult mai intimă cu limba decât copiii care nu vorbesc în dialect. Cum putem valorifica în școală acest element al

vorbirii în dialect pentru formarea elementului vorbiri în așa-numita limbă literară, la aceasta s-a referit întrebarea ce mi-a fost pusă ieri.

Nu este îngăduit să trecem cu vederea că legătura mai intimă cu limba lor, pe care o au copiii care vorbesc în dialect, constă în faptul că dialectul ca atare, când sunt formate cuvinte și propoziții, este mult mai intens simțit și voit decât așa-numita limbă literară, care se bazează mai mult pe activitatea de reprezentare sau pe o simțire stăpânită în principal de reprezentare. În orice caz, viața de simțire este conținută mai puțin în limba literară, atunci când copilul o vorbește de la bun început, decât în dialect. Și tot așa este și cu impulsurile de voință.

Aceasta ne trimite de la bun început la ceva extraordinar de important în educație și predare și anume la faptul că omul, mai mult decât presupunem de obicei, își trage întreaga ființă din două izvoare, care se raportează realmente unul la celalalt precum Polul Nord la Polul Sud. De aceea, dacă lucrăm cu scopul de a modela într-o direcție sau alta educația sau predarea, dacă lucrăm cu predilecție în sensul de a întemeia totul pe vizualizare, de a întemeia totul pe faptul că copilului sintetizează oarecum judecând ceea ce i se înfățișează vizual, și prin aceasta să se formeze treptat, atunci mergem spre una din extreme. Dacă îl formăm pe copil cu predilecție prin faptul că ne bazăm pe facultatea lui de amintire sau pe preluarea pe bază de autoritate, atunci mergem spre o altă extremă unilaterală.

Faptul că în natura umană sunt pereche întotdeauna două extreme se vedește în special în vorbire. Și anume, limba însăși are în sine un element muzical care poate fi clar perceput, un element muzical care este strâns legat de interioritatea umană. Limba are însă în același timp un element plastic, un element de desen. Încă de când suntem copii foarte mici încercăm, fără a fi conștienți de aceasta, să imităm în vorbire ceea ce percepem prin simțuri. Mai ales în cazul limbii, devine acum limpede cum elementul muzical și cel plastic lucrează în două direcții absolut opuse. Dacă dezvoltăm la un om mai mult elementul

muzical, care își va găsi dezvoltarea în școală mai ales sprijinindu-ne pe elementul autorității, noi distrugem prin aceasta ceea ce există în copil ca imbold plastic. Vedeți dvs., elementul muzical al limbii se dezvoltă sub influența autorității în așa fel, încât copilul are de fapt în permanență instinctul, imboldul de a vorbi, până în cele mai mici detalii ale intonației, așa cum vorbește acela care este resimțit ca autoritate. Adaptarea la elementul muzical al autorității – indiferent dacă spunem în mod dogmatic că acesta este corect sau nu – există pur și simplu în natura copilului. Dacă aveți darul observației pentru așa ceva veți vedea foarte curând că acest element muzical al limbii se adaptează la al aceluia care educă copilul sau care îi predă.

Însă dezvoltarea unilaterală a acestui element muzical al vorbirii este de-a dreptul distrugătoare pentru elementul plastic al limbii. Dacă omul urmează numai acest element muzical al limbii, va fi silit tot mai mult să interiorizeze limba, doar să-și urmeze într-un anumit fel sentimentele sale, senzațiile sale, recreând oarecum în mod inconștient intonația, accentuările speciale, nuanțarea deosebită a vocalelor, așa cum le dezvoltă el în adaptarea la cel pe care-l resimte drept autoritate. Aceasta însă se întâmplă chiar așa de-abia când avem copilul în școala primară. Acest lucru este mai puțin valabil atunci când copilul se află în perioada de vârstă de la naștere până la școala primară, perioadă în care învață pentru prima oară limba. Atunci copilul este un imitator și dezvoltă vorbirea din întreaga ființă umană, adaptând permanent restului organismului la ambianța umană. Atunci intervin multe în vorbire, care fac ca limbajul să se formeze plastic. Dar pentru că omul este un imitator până în activitatea lăuntrică a ființei sale, elementul plastic se dezvoltă în mod lăuntric în același timp în această perioadă. Putem atrage atenția asupra unei deosebiri de anvergură în dezvoltarea limbii. De la naștere până la schimbarea dinților, copilul își modelează limbajul în mod plastic. Dacă are norocul ca în această perioadă de viață să se poată adapta la o limbă dialectală, care de la bun început este mult mai lăuntric unită

cu omul decât limba literară, atunci el este, potrivit voinței și autorității la formarea limbajului, mai intim unit cu limba decât în cazul limbii literare.

În școala primară, în locul elementului plastic intră, după cum am spus, elementul muzical. Interiorul deja acționează. Dar pentru că interiorizarea, elementul muzical ca atare, acționează în sens opus celui plastic, este necesar ca ceea ce copilul are deja, ceea ce el a dezvoltat prin forțele sale până la 6-7 ani, noi să îl folosim realmente în mod corespunzător, în educarea și predarea din școala primară.

Copilul are acum în vorbire, în cea mai mare măsură, ceva în care inconștientul său a acționat într-un grad înalt. Noi trebuie să învățăm din faptul că la popoarele primitive este dezvoltată o gramatică mult mai bogată decât la limbile care corespund unei civilizații evolute. În afara cercului științei spirituale, acest lucru este prea puțin luat în considerație, dar trebuie totuși privit ca un rezultat sigur al unei observări reale a omului: că omul dezvoltă din lăuntrul său logica și că el formează limba în mod logic, că nu e nevoie să-l învățăm gramatica altfel decât prin faptul că-i aducem în conștientă ceea ce este deja gata format în structura limbii. Cu învățarea și predarea gramaticii avem de urmărit, în esență, tendința de a stimula trezirea copilului, de a stimula trezirea în el a conștienței – așadar forțe lăuntrice care se pot dezvolta tocmai în jurul vârstei de 9 ani – în sensul pe care l-am caracterizat. Trebuie să folosim elementul predării limbii pentru a trezi tot mai mult copilul. Vom putea face aceasta mai bine dacă folosim orice posibilitate care ni se ivește, de a acționa pornind de la dialect. În cazul în care copilul a învățat de la început, înainte de 7 ani, limba literară, este extrem de greu să ajungem la acel inconștient din om, care atunci este deja mort într-un anumit sens, acel inconștient care are o relație întru totul naturală cu modelarea logică a limbii. Astfel încât, atunci când avem în clasă copii care vorbesc în dialect împreună cu copii care nu vorbesc în dialect,

trebuie să pornim mereu cu predarea gramaticii de la ceea ce ne oferă copiii care vorbesc în dialect.

Vom încerca să căutăm mai întâi construcția propoziției și apoi a cuvântului, pornind de la dialect. Aceasta o putem face dacă-l punem pe copil să rostească o propoziție cât mai simplă. Ea va conține întotdeauna ceva care este lucrul principal în ea, însuflețirea lăuntrică a unei activități. Și cu cât pornim mai mult de la însuflețirea unei activități, cu atât mai mult vom ajunge să provocăm trezirea conștiinței la copil, tocmai prin predarea limbii.

Aș vrea să ating aici ceva care este extraordinar de interesant. Există o literatură extinsă, foarte ingenioasă, despre așa-numitele propoziții lipsite de subiect: plouă, fulgeră, trăznește ș.a.m.d. Atât lingviștii cât și filosofii s-au ocupat de așa-numitele propoziții fără subiect. În această întreagă literatură abia dacă este atins ceea ce este esențial. Și anume esențialul este că aceste propoziții corespund de fapt înțelegerii celei mai copilărești. Aceste propoziții corespund acelei simțiri din copil care îi mai rămâne apoi unui om nedeformat prin educație, în care sufletul se simte una cu lumea exterioară, în care el n-a făcut încă acea deosebire între eu și lumea exterioară. Când spun „plouă”, la baza acestui lucru stă un sentiment încă inconștient al faptului că activitatea care se săvârșește afară în lume se continuă pur și simplu în spațiul aflat în cadrul pielii mele, că aici nu se opune un eu lumii exterioare. Ne simțim parte a lumii când spunem: plouă, fulgeră, trăznește; nu ne simțim separați de lume. Într-un anumit sens, aceste propoziții fără subiect sunt propozițiile primare ale lumii umane. Ele sunt pur și simplu prima treaptă pe care se dezvoltă limbajul pentru a face să stea ceea ce este indicat ca activitate. Inițial, noi percepem de fapt – nu acordăm suficientă atenție acestui lucru – întreaga lume ca activitate. Tocmai la vârsta cea mai fragedă a copilăriei trecem cu vederea într-un anumit sens tot ceea ce este substantival, luând aceasta ca pe ceva de la sine înțeles. Dimpotrivă, ne atrage atenția înainte de toate ceea ce este activ, ceea ce înglobează

ca activitate propria noastră activitate. Dvs. veți spune că această afirmație este contrazisă de faptul că mai întâi copilul spune „papa” sau „dada”. Dar ea nu este contrazisă, deoarece atunci când copilul rostește această înșiruire de sunete, el dă viață activității pe care persoana respectivă i-o prezintă. Veți observa pretutindeni că învățarea vorbirii este în primă instanță o vitalizare a activității și că elementul substantival vine abia mai târziu. Acesta este un lucru de care putem ține seama atunci când privim elementul dialectal. Cuvintele dialectale sunt formate astfel încât o transpunere în gestul fizic care ar putea însoți cuvântul dialectal se poate face cu multă ușurință. Încercați să simțiți aceasta punându-l pe copil să pronunțe ceva și apoi căutând să simțiți acel lucru în dvs. înșivă. Cuvântul dialectal îl provoacă mult mai mult pe om să participe, să se transpună în el. Punându-l pe copil să simtă în întregime cuvântul dialectal, îi oferim prilejul să poată distinge ceea ce este abstract, ce este subiect și ce este predicat. Predicatul este luat din activitate; subiectul este de fapt întotdeauna ceva pe care omul îl formează în mod abstract, folosind intelectul său, pe baza activității. Dacă punem să ne rostească propoziții în dialect și ne uităm apoi la imaginile care sunt furnizate prin aceasta și dezvoltăm cu ajutorul lor, prin ilustrarea a ceea ce omul simte de fapt, gramatica și sintaxa, atunci folosim realmente predarea gramaticii și a sintaxei pentru a trezi copilul tot mai mult.

Putem face atunci să interacționeze lucrurile care sunt prezentate sub forma dialectală, îi putem pune pe copii să le traducă în așa-numita limbă literară și să arătăm, prin sentiment nemijlocit, în interacțiunea vie cu copiii, cum un anumit iz al vorbirii este eliminat în așa-numita limbă uzuală cultă, în limba scrisă. Abia atunci putem trece cu adevărat la ceea ce limba literară ne poate da tot lăuntric, o anumită pregătire, o anumită școlarizarea a gândirii. Pentru că în limba literară mult mai mult decât la dialect trebuie să ne uităm la formarea gândurilor care se află la bază. Dialectul ne învață în mod nemijlocit că omul n-a format vorbirea din gândire, ci că el a învățat

să gândească prin intermediul vorbirii, că limba a apărut mai întâi din inconștientul omului. Prin faptul că omul a observat în limbă, din limbă i-au rezultat de fapt gândurile. Dacă simțim aceasta în mod corect, vom avea un sentiment viu pentru ceea ce aș numi geniul limbii pentru că a fost întotdeauna numit așa, dar pe care îl înțeleg într-un mod mult mai concret decât este înțeles de obicei. Limba este în multe privințe mult mai inteligentă decât omul individual. În copilăria cea mai fragedă ne putem realmente găsi drumul în întregul organism complicat al limbii și de abia mai târziu descoperim ce corelații minunate – care pot fi descoperite numai printr-o logică foarte ageră –, vin în limbă din natura noastră inconștientă. În limbă acționează spiritualul. Dar nu vom ajunge la înțelegerea acestui spiritual dacă considerăm acest spiritual activ în om numai în forma sa abstractă, așa cum o fac cu plăcere oamenii erei materialiste.

Îmi îngădui aici să mă refer la ceva care este prezentat deseori tocmai ca bază a psihologiei analitice, a psihanalizei, care însă trebuie înțeles într-un cu totul alt sens decât o fac de obicei psihanalistii. Să luăm ceva ce se poate întâmpla oricând în viață: O doamnă este invitată într-o casă; ea se duce la o serată care se dă în această casă pentru că stăpâna casei trebuie să plece în acea seară la băi, din cauza unei boli. Apoi serata se încheie și invitații pleacă, pentru că soțul trebuie să-și conducă soția la gară. Ei merg de-a lungul străzii. De după colț vine o trăsură. Această trăsură merge la început foarte repede. Invitații se dau în lături la stânga și la dreapta pe marginea străzii. Doar doamna respectivă aleargă în fața cailor și, în ciuda expresiilor grosolane ale vizitiului, nu poate fi făcută să se dea la o parte. Chiar mai mult: când trăsura trece peste un pod, ea își dă seama de situație foarte bine și se aruncă în apă. Trebuie salvată. Întreaga societate nu știe ce să facă cu ea decât s-o ducă înapoi în casa în care fusese invitată. Acum să-l ascultăm pe psihanalist. El spune: iată o zonă sufletească izolată; această doamnă a trecut în copilăria ei printr-o spaimă din cauza unui cal care a urmărit-o etc. Acest lucru a coborât

apoi în străfundurile vieții sufletești. Acum, tocmai în această seară, iese din nou la suprafață. Este o teorie ingenioasă, o teorie care poate captiva foarte mult. Dar pentru acela care a învățat să observe realitatea, care a învățat tocmai prin aprofundarea spiritual-științifică să se transpună în realitate, această explicație nu poate fi valabilă, căci adevărul este cu totul altul. Și anume, doamna – nu putem altfel decât să spunem adevărul – este pur și simplu îndrăgostită de stăpânul casei și este foarte bucuroasă că a fost invitată la această petrecere tocmai în seara când stăpâna casei trebuie să plece la băi. Toate acestea doamna nu și le-ar mărturisi, fiindcă este o persoană cuviincioasă. Ea poate fi o doamnă foarte, foarte cuviincioasă în conștiința ei clară, dar ceea ce sieși nu-și mărturisește, a acționat în subconștientul ei. Ea aranjează totul în așa fel încât nu poate rezulta altceva decât că întreaga societate din acea seară o readuce în casa de unde stăpâna casei a fost înlăturată prin plecarea la băi. Acest lucru l-a vrut de la bun început, dar n-a devenit conștientă de el.

Aici vedeți un exemplu de felul cum gândirea, viclenia, inteligența acționează fără a acționa prin conștiința omului. Cine este în stare să observe viața știe că există oameni care pun la cale cu mult timp înainte ceva ce vor să obțină, fără a avea habar în conștiința lor că fac aceasta; dar totul este sistematic organizat înspre un anumit scop. De acest lucru trebuie să devenim conștienți înainte de toate, anume că rațiunea, intelectul, nu este doar ceva pe care îl dezvoltăm noi, ci că acesta este ceva care acționează în ființa însăși, care acționează în noi cu mult înainte ca noi să-l aducem în conștiință.

Ceea ce predăm copilului ca gramatică acționează în copil cu mult înainte ca noi să o scoatem la suprafață. De aceea noi nu trebuie să o scoatem la suprafață doar cu intenția ca acest copil să învețe prin aceasta forțele directe pentru vorbirea sau pentru scrierea sa, ci trebuie s-o facem pentru ca el să se trezească, să conștientizeze ceea ce acționează inconștient în el. Este nespun de important dacă noi avem în predare și educare o intenție sau alta. Intențiile în predare și

educare sunt elementele pe care trebuie să le avem mereu în vedere. Pentru că dialectul este mai strâns legat de acest inconștient, putem obține din vorbirea în dialect gramatica și sintaxa, bazându-ne pe ceea ce trăiește ca rațiune în entitatea umană însăși. Dacă suntem însă nevoiți să lucrăm cu copii care de la bun început vorbesc limba uzuală cultă sau așa-numita limbă scrisă, atunci trebuie pe cât posibil să contăm mai puțin pe faptul că intelectul dezvoltă un fel de gramatică drept fir călăuzitor și ne putem orienta apoi după acest fir călăuzitor, scriind dativ și acuzativ și așa mai departe, lăsând să se pună un punct într-un anumit loc și așa mai departe, ci în acest caz trebuie să se întâmple altceva. Dacă suntem nevoiți să predăm unor copii care, de la bun început, nu vorbesc în dialect, atunci trebuie mai presus de toate să facem predarea gramaticii în mod artistic, trebuie să apelăm la simțul pentru stil. Copilul aduce cu sine în școala primară simțul stilistic pentru limbă. Simțul artistic pentru limbă trebuie să îl dezvoltăm în copil pe cât posibil până la vârsta de 9 ani. Aceasta n-o putem face decât lucrând în mod artistic la dezvoltarea acestui simț al stilului. Vom reuși aceasta – poate unii vor critica acest lucru într-o epocă în care s-ar dori să fie subminată orice autoritate – prin faptul că folosim pornirile naturale ale copilului de a urma autoritatea și că avem grijă să formăm propozițiile și tot ceea ce transmitem copilului, în mod cât mai artistic, atât de artistic încât să generăm cu adevărat în copil sentimentul acestei modelări artistice. Putem face aceasta dacă ajutăm copilul să conștientizeze ce deosebire există între o propoziție enunțiativă, o propoziție interogativă și o propoziție exclamativă și-l punem să pronunțe în așa fel, încât propoziția exclamativă să fie rostită cu o altă intonație decât propoziția enunțiativă, dacă atragem atenția copilului asupra faptului că propoziția enunțiativă este rostită în mod neutru, indiferent, iar propoziția exclamativă este rostită cu o anumită nuanță afectivă, dacă lucrăm în sensul acestui element artistic al limbii și abia apoi din acest element artistic al limbajului dezvoltăm gramatica și sintaxa.

Dacă, pe de o parte, folosim ceea ce copiii ne aduc cu ei ca dialect pentru a dezvolta instinctul natural al omului pentru limbă și dacă, pe de altă parte, folosim limba literară pentru a trezi simțul lăuntric pentru stil, atunci vom realiza ceea ce trebuie realizat în predarea limbilor. Vom mai vorbi despre aceasta în mod mai exact. Pentru început însă aș vrea să numai să indic principiul acestei predări.

Acest principiu însă vă va spune că trebuie să avem mereu în vedere ființa copilului în dezvoltare. Ne întrebăm: Ce iese la iveală la exact la această vârstă anume, ce se manifestă la această vârstă? Dacă nu simțim că odată cu schimbarea dinților omul se naște, ca să zicem așa, pentru a doua oară, nu vom avea elanul necesar pentru educație și predare. Bineînțeles că nașterea copilului fizic este mai izbitoare decât ceea ce se naște în jurul vârstei de 7 ani. În știința spirituală, eu caracterizez aceasta spunând: La naștere trupul fizic este desprins de trupul cu care a fost unit până acum, de trupul mamei. Odată cu schimbarea dinților, ceea ce eu numesc trupul eteric al omului se desprinde de trupul fizic, cu care acest trup eteric a fost strâns unit până pe la 7 ani, deci până la schimbarea dinților. El a lucrat înlăuntru, pentru a scoate al doilea rând de dinți din acest trup fizic. Acum el se naște liber. Și ceea ce copilul aduce apoi cu el ca aptitudini pentru școală sunt de fapt aptitudinile eliberate, născute ale trupului eteric. Acesta este, ca să zicem așa, primul element spiritual pe care copilul ni-l aduce în întâmpinare ca fiind chiar spiritual. Când avem copilul în fața noastră până la vârsta de 7 ani, până la schimbarea dinților, îl avem drept trup fizic. Tot restul spiritual-sufletescului acționează în acest trup fizic și noi ajungem la copil numai prin faptul că el însuși are instinctul de a imita. La vârsta de 7 ani, trupul eteric, acele elemente componente ale naturii umane care au drept substanță etericul devin libere, pot trăi acum pentru sine.

Am atras atenția deja asupra acestui lucru: omul constă de fapt în proporție de mai mult de 75% dintr-o coloană de apă. De ce se vorbește mereu în anatomie și fiziologie ca și cum omul ar consta în

întregime dintr-un trup solid? Ceea ce se petrece în el, se petrece la fel în configurația lichidă. Se petrece de asemenea în configurația gazoasă. Ceea ce dezvoltă copilul ca facultăți spiritual-sufletești, începând cu schimbarea dinților, nu are loc nici în elementul solid, nici în cel lichid, nici în cel gazos, ci are loc în ceea ce purtăm în trup ca element eteric, în ceea ce purtăm în noi ca eter al căldurii, ca eter al luminii, ca eter chimic și ca eter al vieții. Este pur și simplu un nonsens să spui: gândurile se manifestă în așa fel, încât sunt ceva ca niște procese fizice în sistemul nervos, la care nervii sunt considerați ca fiind formațiuni semisolide sau cel puțin moi. Nu, gândurile au loc prin faptul că sunt dezvoltate nemijlocit și prin faptul că nu au fost încă transformate în memorie, ele existând în așa fel încât după vârsta de 7 ani nu mai ating deloc trupul fizic. Când omul gândește, gândește numai în elementul eteric, care-i umple trupul. Dvs. veți spune: da, dar gândurile devin amintiri, prin urmare rămân totuși în om. Elementul eteric este un element fugitiv, care ar dizolva imediat toate gândurile dacă gândurile ar trăi numai în el. Ei bine, amintirea este un proces mult mai complicat decât se crede de obicei! Oamenii au uneori reprezentarea bazată pe materialism: noi gândim, apoi gândurile își caută undeva în sufletul uman o locuință și pe urmă le scoatem din nou la suprafață când ni le amintim. Nu este așa. Cine poate observa procesul gândirii constată următoarele: Dacă privesc ceva în lumea exterioară prin simțurile mele, îi alătur și gândurile mele. Dacă trăiesc ceva în lumea exterioară – culori sau orice altceva se întâmplă –, îi alătur și un gând. Când îmi amintesc un lucru și îmi formez un gând despre el, ceea ce vine de obicei prin percepție din lumea exterioară vine acum din propriul meu interior. Întocmai așa cum concep un gând nou în contact cu lumea exterioară tot așa concep din nou gândul în contact cu ceea ce se înalță din lăuntrul meu. Amintirea nu se bazează deci pe faptul că gândurile coboară în suflet, ci pe faptul că din ceea ce acționează fizic asupra ochiului și urechii intră o continuare și în trup, că există un proces paralel cu gândirea și

că acest proces paralel lasă în urmă ceva ritmic, care pe urmă este scos iarăși la suprafață și este perceput lăuntric întocmai cum funcționează percepția din exterior. Nu știu dacă nu cumva dvs. – o veți fi făcut-o, bineînțeles – ați observat probabil la dvs. înșivă cum se ajută copiii ca să le revină mai bine ceva în amintire. Ei caută să facă tot posibilul pentru a întări gândirea prin senzorial, când trebuie să memoreze. Gândiți-vă numai cum tocește câte unul, cum caută el realmente să-și integreze și corporal ceea ce-și însușește ca gând, cum face ca în paralel cu gândirea să decurgă o asimilare corporală. Dacă gândește doar, nu-și poate aminti. El își amintește numai dacă și aude ceea ce învătă pe dinafară, sau dacă-și angajează într-un fel corporalul în învățarea pe dinafară. Pentru ca să ne putem aminti trebuie să se desfășoare, paralel cu gândirea, încă un proces. Căci gândirea, indiferent că se dezvoltă în contact cu lumea exterioară sau din interior ca amintire, este ceva trecător. Nici un gând se păstrează, ci se păstrează un alt lucru, de la care gândul se aprinde din nou, mereu. Când îmi amintesc și formulez un gând nu este altfel decât atunci când formulez un gând despre un proces din lumea exterioară. O dată este un proces al lumii exterioare, de la care pornește gândul, cealtă dată este procesul trăirii lăuntrice. În orice caz, atunci când îmi amintesc, organele mele sunt în mișcare ritmică, organele mele repetă ceea ce au executat ele sub impresia trăirii. Când am pentru prima dată trăirea, în timp ce observ lumea exterioară, dezvolt gândul numai pornind de la lumea exterioară. Când îmi amintesc, gândul se aprinde de la lăuntric, de la organele care vibrează din nou, așa cum au făcut-o când am avut pentru prima dată trăirea.

Acestea sunt lucruri pe care nu le putem dovedi în mod tot atât de direct cum putem dovedi procesele exterioare, ci sunt lucruri care se dobândesc treptat printr-o observare reală a vieții și trebuie transformate în certitudini. Apoi, dacă suntem atenți la acest caracter special al gândirii, că se petrece de fapt în elementul fugitiv al etericului, dacă realizăm că organele fizice trebuie să fie apte să

vibreze în același sens în care vibrează vibrează eterul, vom înțelege întreaga schimbare radicală pe care viața umană o cunoaște la schimbarea dinților. Până la schimbarea dinților acționează întregul trup eteric. Etericul căldurii, etericul chimic, etericul luminii, etericul vieții lucrează în lăuntrul organelor, construiesc organele, le fac așa încât să poată vibra material împreună. Aici trupul eteric este arhitectul, este sculptorul corpului fizic. Când trupul fizic este dezvoltat atât de mult încât sub influența trupului eteric – care atunci gândește, care atunci emancipează intelectul de corpul fizic –, poate rezona ca o coardă când este atinsă o altă coardă acordată la el, când corpul fizic este atât de dezvoltat cum este el atunci când a început deja schimbarea dinților, atunci putem conta de asemenea și pe dezvoltarea corpului eteric ca atare, pentru că atunci modelând corpul eteric noi modelăm totodată corpul fizic. Trebuie însă să sesizăm această naștere a trupului eteric odată cu schimbarea dinților.

Trebuie să sesizăm și faptul că, la pubertate, în natura umană, se naște ceva și mai înalt, ceva care până atunci lucrează la remodelarea care urmează a organismului uman. Nu este esențial dacă numim trup astral ceea ce se naște la 14-15 ani în om și suntem încântați de această denumire de trup astral sau dacă găsim această expresie lipsită de gust. Esențial este să devenim conștienți că, la fel cum elementul intelectual se naște prin trupul eteric în jurul vârstei de 7 ani, se naște întreg sufletescul eliberat de trup în jur de 14-15 ani. Înainte de aceasta, simțirea noastră, voința noastră, sunt strâns legate de organismul fizic. Așa cum gândirea este legată de organismul fizic până la 7 ani, tot astfel până la 14, 15 ani, până la pubertate, simțirea și voința sunt strâns legate de organismul fizic. Trebuie să avem grijă ca nu cumva înainte de pubertate, adică înainte de ieșirea din școala secundară, să introducem în gândire – care iese puțin câte puțin la iveală odată cu dezvoltarea trupului eteric – ceva care provine dintr-o independență prea timpurie a voinței și a sentimentului. Dacă copilul este crescut cu dragoste sub îndrumarea autorității, dacă

copilul învață să simtă și să vrea după exemplul omului adult, a educatorului și a dascălului, atunci, la momentul potrivit, și anume la pubertate, se nasc propria sa simțire și voință independente. Putem dezvolta simțirea și voința noastră în mod corect de abia prin faptul că le dezvoltăm în contact cu celălalt, cu omul care este pentru noi o autoritate. Dacă ajungem prea devreme la dezvoltarea independentă a voinței și anume dacă ajungem prea devreme la anumite, așa spune, funcții tainice ale voinței, acest lucru ne va dăuna pentru tot restul vieții noastre. Ajungem prea curând la organizații mai fine ale voinței dacă suntem ispitiți să supunem prematur judecății noastre proprii impulsuri morale și religioase.

Nu putem altfel decât să spunem că până la pubertate, copilul ar trebui să învețe să fie moral și să fie religios prin influența autorităților morale și religioase. De-abia odată cu pubertatea, ființa sufletească-spirituală a omului începe să fie atât de liberă de trup, încât s-o putem lăsa în voia judecății proprii. Vedeți dvs., dacă rostim astăzi asemenea lucruri, avem împotriva noastră, înainte de toate, multe din prejudecățile epocii. Când în cuvântări mai mult sau mai puțin publice, am dat glas în Germania tocmai acestei probleme a sentimentului natural față de autoritate, când totul acolo se afla încă sub influența unei aparente revoluții, care n-a devenit o revoluție reală, mi s-a replicat peste tot, din acele medii care ar vrea de fapt să înlăture orice autoritate chiar de la vârsta copilăriei, care ar prefera ca întreaga predare și educație să înceteze iar copiii să se educe și să se învețe unii pe alții în mod „democratic”. Eu a trebuit să răspund la aceasta că totuși copiii nu doresc deloc așa ceva; corect înțelegi, copiii vor să fie îndrumați, vor să iubească o autoritate și ceea ce se dezvoltă în ei ca iubire pentru autoritate este legat de propria lor natură.

Când omul devine matur sexual se dezvoltă ca un lucru de la sine înțeles iubirea pentru celălalt sex. Sigur, ea se individualizează apoi în iubirea unui bărbat pentru o femeie; dar ceea ce se individualizează aici, ceea ce apare ca un fapt deosebit în deplina sa îndreptățire, este

în același timp expresia individuală a unei iubiri generale a omenirii, a iubirii generale de oameni. Această iubire generală de oameni se dezvoltă, ca și forma ei particulară iubirea pentru celălalt sex, începând de la pubertate. Acea iubire pe care o are omul față de om se dezvoltă în independența ei de abia odată cu pubertatea, căci această iubire trebuie să fie liberă de autoritate. Această iubire este o reală dăruire. Până la pubertate iubirea trebuie să fie o nevoie, iubirea trebuie să fie ceva pe care ființa proprie îl cere în mod egoist. De aceasta trebuie să ținem cont că în școala gimnazială copilul cere în mod egoist să poată iubi, adică să aibă lângă el autoritatea de care este atașat, căreia i se dăruiește, pentru că simte plăcere în această dăruire, deoarece natura însăși îl împinge la aceasta. Acesta este lucrul care trăiește cu predilecție în iubire, fie că este vorba de iubirea față de oameni, fie iubire față de natură, iubirea față de stele, iubirea față de ființele suprasensibile și față de zei, iubirea față de Dumnezeu. Este ceea ce trăiește în om ca iubire, este practic conținutul trupului astral. Acesta se naște ca ființă independentă odată cu maturitate sexuală. Până la maturitatea sexuală lucrează asupra naturii proprii a omului, așa cum corpul eteric lucrează asupra naturii proprii a omului până la 7 ani, până la schimbarea dinților.

Abia după ce ne-am pătruns de aceste lucruri, vom dezvolta o înțelegere corectă a modului în care limba – în măsura în care copilul ne-o aduce în școală, cel puțin în dialect – s-a dezvoltat încă sub influența corpului fizic însuși; pe când, începând cu vârsta de 7 ani nu avem posibilitatea să introducem stil în elementul de reprezentare, imaginativ al limbii, dacă nu dezvoltăm noi înșine simțul stilului prin propria noastră relație personală individuală, relație de iubire – vă rog să nu mă înțelegeți greșit – cu copilul. Din această relație de iubire se poate dezvolta, firește, și un simț al stilului pentru limba uzuală cultă, pentru limba scrisă. Dar ceea ce vrem să creăm ca deprindere prin educație – copilul care a învățat dialectul așa cum a învățat să meargă, poartă această deprindere deja în sine, pentru elementul dialect –,

putem dezvolta din copil. De aceea este folositor ca tuturor copiilor care n-au avut norocul vorbirii în dialect să le atragem atenția într-un anumit sens asupra dialectului care se vorbește în ambianța lor, să-i facem să învețe de la dialect. Dialectul este și artistic în comparație cu limba scrisă, limba literară este limba de genul intelectual, convențional. Prin aceasta folosim ceva pe care, după cum am arătat deja, trebuie să îl folosim în educație: elementul artistic; pe acesta îl folosim noi într-un fel precum se află el deja în sângele copilului prin faptul că formează dialectul.

Acestea sunt lucrurile care intră în considerație, în primă instanță, când vorbim despre dialect și limba scrisă. Înspre aceasta a mers întrebarea care mi-a fost pusă. Voi mai avea de vorbit despre predarea propriu-zisă a gramaticii, voi mai avea însă de vorbit și despre metoda corectă în sensul înțeles de mine, al predării aritmeticii și așa mai departe. Vom vedea cum, de pildă, și la predarea aritmeticii, esențialul este să poți privi în mod intim în ceea ce se petrece de fapt la om de la 7 până la 14-15 ani. Dacă dezvoltăm omul împotriva a ceea ce se petrece atunci, îi dăunăm pentru întreaga sa viață. Putem foarte ușor educa și preda împotriva naturii umane, pentru că natura umană este dihotomică. Trebuie să fie limpede că dăunăm omului dacă facem ceva corect într-o direcție, dar îl dezvoltăm până la extrem. Un lucru trebuie netezit, șlefuit întotdeauna cu ajutorul celuilalt. În cazul vorbirii trebuie să șlefui elementul plastic cu elementul muzical. Vom vedea cum stau lucrurile cu aritmetica. Pentru că din toate lucrurile care-i dăunează omului în mod atât de îngrozitor, ceea ce provine din predarea aritmeticii este pentru mulți oameni lucrul cel mai dăunător. Metoda după care învățăm să socotim este de regulă împotriva naturii umane. Căci tot ceea ce apare astăzi la mulți oameni drept o înclinație spre materialism, nu este în fond nimic altceva decât un rezultat al unei predări greșite a aritmeticii în jurul vârstei de 9 ani. Și iarăși, ceea ce la foarte mulți oameni este de-a dreptul distructiv pentru întreaga lor dezvoltare sufletească ulterioară, este faptul că ei

ajung să judece prea devreme, că noi îi facem să învețe materia școlară într-un mod în care ei nu sunt încă copti pentru această materie. Își însușesc astfel un număr de judecăți deja formate, care apoi continuă să acționeze în ei. Aici se vorbește și de faptul că în om o noțiune, o reprezentare se asociază cu celelalte. Nu există o exprimare mai nefericită decât aceasta despre asocierea ideilor. Căci, dacă reprezentările se asociază în noi, dacă una se combină cu cealaltă iar noi trebuie să alergăm după ele, suntem atunci posedați de viața noastră de reprezentare și nu o mai putem stăpâni, nu o mai avem sub controlul nostru. Este vorba aici de faptul că noi îl ferim pe om, prin educație și prin predare, ca viața de asociere de reprezentări să ajungă să precumpănească asupra vieții de voință. Despre aceasta vom vorbi mai departe mâine.

RĂSPUNSURI LA ÎNTREBĂRI ÎN LEGĂTURĂ CU CEA DE-A NOUA CONFERINȚĂ

Dr. Steiner (cu privire la întrebarea din ce cauză dialectul este adeseori considerat ca fiind ceva inferior față de limba literară).

Nu este o întrebare foarte ușoară, oricât de simplă este în aparență... Este în mod absolut sigur, în multe cazuri, un obicei prost ca limba cultă uzuală, care însă nu este nici ea decât tot o limbă dialectală, dar care și-a dobândit o dominație prin tot felul de circumstanțe istorice, să fie considerată nobilă. Pentru foarte mulți, acest lucru stă la baza faptului pentru care dialectul nu este considerat destul de nobil. Vedeți dvs., eu însumi ca austriac a trebuit să mă chinui mult, căci noi austriecii vorbim întotdeauna corect din punct de vedere sintactic și gramatical, când vorbim în dialectul nostru; avem, întocmai ca și în limba elvețiană, și unele variații, dar nu vorbim niciodată greșit când vorbim în dialect. Acum, tocmai în perioada când eu eram elev, era obiceiul că în școală nu mai aveai voie să vorbești în dialect. Dar aceasta a avut ca urmare doar faptul că noi am învățat ceea ce este faimoasa limbă austriacă de școală. În Austria există dialecte, o limbă cultă uzuală, o limbă scrisă, dar pe lângă acestea și limba de școală propriu-zisă, limba germană literară de școală. Aceasta constă în faptul că, de cele mai multe ori, toate vocalele lungi sunt pronunțate scurt și toate vocalele scurte sunt pronunțate lung. Astfel încât, când vorbim în dialect, noi spunem absolut corect: d'Sunn (soarele) și der Sun (fiul) – lung și scurt, absolut corect. Când ajungem la școală, învățăm în mod irevocabil să spunem: die Sone (soarele) și der Sonn (fiul) și alte lucruri asemănătoare. Pot să vă spun că mi-a trebuit cu adevărat mult timp până să ies din obișnuințele de vorbire ale acestei limbi austriece de școală; uneori probabil că o mai observați și acum!

Așadar, în acest caz se arată foarte bine – poate că mai târziu lucrurile s-au ameliorat, dar în perioada mea școlară era așa – că omul

însuși ia mai degrabă cu sine din școală un surogat de limbă cu totul stricat, decât dialectul cumsecade, care nu face greșeli.

Aceasta, după câte cred, nu se va schimba, decât atunci când oamenii vor fi adânc pătrunși de întreaga importanță a elementului neintelektualist pentru educație. Cred cu adevărat că se va aprecia ceea ce ne este dat cu dialectul, de abia atunci când acesta va fi apreciat din punct de vedere pedagogic. Căci, fără îndoială, faptul că foarte mulți s-au abținut să folosească „Schwizerdütsch” (germana elvețiană) nu-și are cauza în altceva decât în faptul că școala n-a acționat în modul corect. Dacă școala ar acționa în modul corect, atunci acest lucru n-ar exista totuși în acea măsură pe care ați subliniat-o în mod cu totul îndreptățit.

Dr. Steiner (cu privire la întrebarea de ce limba germană, în opoziție cu alte limbi civilizate, are mai degrabă tendința de a renunța la sine față de limbile străine).

Unele lucruri vor fi având legătură cu faptul că, în spațiul lingvistic germanic, limba germană uzuală cultă are totuși o altă poziție față de dialect decât în alte limbi uzuale culte. Noi suntem în germană cei mai avansați în privința mutației consonantice în limba uzuală cultă. Există, nu-i așa, această lege a mutației consonantice. Aici trebuie să vedem că de pildă limba engleză a rămas pe o treaptă și mai timpurie, pe care limba germană literară a depășit-o. Legea mutației consonantice nu constă numai în ceea ce putem numi modificare a elementelor limbii, ci legea mutației consonantice este legată totodată de o abstractizare a limbii. Încă din secolele al V-lea și al VI-lea, prin faptul că limba germană s-a dezvoltat, noi am dobândit posibilitatea de a înzestra noțiunile și ideile, tocmai în limba germană cultă, cu cuvinte în cu totul alt mod decât celelalte limbi. Bineînțeles că aceste lucruri sunt recunoscute numai de oamenii lipsiți de prejudecăți. Dar dacă vrem să traducem de pildă filozofi germani în engleză sau franceză, nu-i putem traduce, dacă vrem să traducem în mod cu adevărat corect. Așadar, limba germană are ceva care s-a dezvoltat în

direcția abstractizării. Prin aceasta ea are posibilitatea de a trata lucrurile abstracte cu o extraordinară soliditate. Dialectele germane se adaptează mult mai mult la ceea ce este străin, dar ele se adaptează, așa zice, sub influența unui anumit element social, lucru pe care-l putem atinge imediat. Dar limba germană cultă întâmpină niște dificultăți extraordinare în a se adapta la alte situații, pentru că limba germană cultă s-a dezvoltat în direcția abstractizării și de aceea nu are atât de ușor posibilitatea de a pune pur și simplu cuvântul propriu în locul unui alt cuvânt, cum e cazul în alte limbi.

În dialect lucrurile stau așa că, în mod ciudat, putem observa cum dialectul devine mult mai liber față de limba străină. Așa, de pildă, în dialectul austriac, avem un cuvânt ciudat – scriu aproximativ așa cum se pronunță – „baschürli”. S-ar spune, de pildă, când o fetiță înmânează cuiva un buchețel de flori și face acest lucru în mod grațios: fetița a înmănat buchețelul în mod „baschürli”. Acesta a fost un cuvânt străin care a fost adoptat și transformat cu totul față de forma inițială, nefiind altfel decât comic. Aș putea să vă mai dau nenumărate asemenea exemple. La dialect găsim că el, dacă-și însușește un cuvânt, și-l însușește pe baza raporturilor sociale și îl prelucrează, îl transformă.

Limba germană cultă, limba uzuală cultă a rămas într-adevăr întrucâtva însingurată. Și acum, nu-i așa, ea este în pericolul de a deveni treptat în viața europeană ceva ca un fel de limbă moartă, cum a fost latina. Acesta este un lucru pe care oamenii încă nu și-l lămuresc, pentru că ea s-a dezvoltat și dincolo de acest mers al vieții europene. Prin urmare în raporturile istorice se află ceva care face ca limba germană să se comporte altfel decât celelalte limbi. Celelalte limbi găsesc pretutindeni aceleași lucruri. Ele le denumesc atunci imediat. Germanul a scos din limba sa atât de multe lucruri pe care, așa zice, le denumește într-o înălțime solitară a limbii și de aceea el nu-și mai poate oferi cuvântul, când ajunge altundeva, căci pur și simplu nu înseamnă același lucru. Dacă un obiect obișnuit din viața cotidiană

în Anglia, îl numiți cu același cuvânt german, el nu mai este numit în mod corect. Nu-i așa, limbile și-au format cuvintele din anumite substraturi. Noi, germanii suntem în vorbire artiști plastici. Formăm cuvântul „Kopf” (cap). Ei bine, aceasta este ceea ce e luat de la formă; nu e inutil să atragem atenția asupra căpăținii de varză (Kohlkopf); este vorba de formă, când vorbim despre cap. Formăm cuvântul „Fuß” (picior) – acesta are legătură cu Furche (brazda), pe care o săpăm în mod plastic atunci când mergem. Noi formăm limba în mod plastic. Luați „tête”, „testa”, – aceasta este „a depune mărturie”, aceasta este formată pe baza faptei, aici se depune mărturie. Astfel veți vedea că o limbă romanică plăsmuiește din cu totul alte substraturi decât limba germană. Și de aceste lucruri se leagă dificultatea, nu-i așa, pe care o avem în limba germană, când vrem să numim cumva același lucru din altă limbă. Este mult mai ușor cu dialectul decât cu limba uzuală cultă. Nu sunt deloc atât de simple lucrurile care se petrec în viața socială; aceasta este situația.

A ZECEA CONFERINȚĂ

Basel, 05.05.1920

Sinteză și analiză în ființa umană și în educație

Dvs. ați văzut că știința spirituală lucrează tocmai în sensul de a folosi în același timp întreaga materie de predat și ca mijloc de educație. Materia de predat este dezbrăcată de forma sa științifică și transmisă copilului în așa fel încât din acesta să fie scoase, ca să spun așa, forțele care pregătesc dezvoltarea. Dacă vrem să facem rodnică materia de predat, trebuie să observăm cum se desfășoară de fapt activitatea sufletească a omului, în special a copilului. Dacă luăm în considerare activitatea sufletească a ființei umane, trebuie să avem în vedere două lucruri: în primul rând ceva care în om oarecum tinde spre analiză și apoi ceva ce tinde spre formarea de sinteze. În ce constă esența analizei și a sintezei, aceasta o știe fiecare din logică sau din psihologie. Însă acum este vorba să reținem aceste lucruri nu numai în forma lor abstractă, în care sunt ele concepute de obicei, ci și de a le avea în atenție într-un mod viu. În esență, analiza se poate exemplifica astfel: dacă avem numărul 10, dacă avem 10 elemente, ni le putem reprezenta și reprezentându-ne 3 și 5 și 2 elemente și adăugând la aceasta ideea că 10 poate fi despărțit, poate fi analizat în 3 și 5 și 2.

Avem a face cu o sinteză dacă facem invers, adunând 3 și 5 și 2. După cum am spus, în forma obiectivată, separată de noi, analiza și sinteza sunt desigur bine cunoscute. Dar dacă sesizăm în mod viu viața sufletească umană, constatăm că sufletul nostru este neconținut într-un proces analitic, care arată mereu o pornire de a forma procese sintetice. Noi formăm procese sintetice în permanență, când ne reprezentăm de pildă indivizii particulari ai unei specii animale și ne formăm despre ei o noțiune comună, noțiunea de specie. Acolo rezumăm, acolo sintetizăm. Analizarea se află, așa zice, mult mai

adânc. Ea se află aproape în inconștientul activității sufletești umane. Există întotdeauna o pornire în suflet de a trece de la unitate la diviziune. Tocmai pentru că se ține atât de puțin seama de acest lucru s-a înțeles atât de puțin ceea ce reprezintă de fapt libertatea umană în suflet. Dacă activitatea sufletească umană ar fi exclusiv una de sinteză sau mai bine zis, dacă omul ar sta într-o asemenea legătură cu lumea exterioară, încât el ar putea doar sintetiza, ar putea forma numai noțiuni ale speciei, ale familiei și și-ar și organiza viața în așa fel încât ar tinde să o rânduiască pe cât posibil după noțiuni, care este o activitate principală a omului, atunci omul aproape că n-ar putea vorbi de libertate, fiindcă modul cum procedăm în această privință ne este dictat de fapt de natura exterioară.

Dimpotrivă, la baza tuturor faptelor noastre stă, din punct de vedere sufletec, o activitate analitică, iar activitatea analitică face să putem deja dezvolta libertatea în viața de reprezentare pură. Dacă eu am de adunat 2, 5 și 3, dacă am de format suma, nu-mi rămâne nimic de făcut în libertate. Aici stă la bază o legitate care spune cât fac $2+5+3$. Dacă însă am 10, eu pot reprezenta acest 10 în mod liber prin $9+1$, pot reprezenta acest 10 prin $5+5$, prin $3+5+2$ etc. Când desfășor o activitate analitică mă aflu într-o activitate lăuntrică pe deplin liberă. La activitatea de sinteză sunt silit de către lumea exterioară să desfășor viața sufletească într-un anumit fel. Dar când facem noi analiză în viața practică? Analizăm în viața practică atunci când luăm un anumit punct de vedere, de pildă, și ne spunem: vrem să studiem cutare sau cutare lucru dintr-un anumit punct de vedere. Despărțim atunci ceea ce știm despre un lucru în două părți. Analizăm, separăm tot restul și luăm un anumit punct de vedere. Vreau, de exemplu, să spunem: eu studiez trezirea omului dimineața, devreme, făcând abstracție de tot restul, numai din punct de vedere al înclinației mai mari de a efectua munca dimineața devreme. Aș putea să studiez faptul de a te trezi dis-de-dimineață și dintr-un alt punct de vedere. Probabil voi putea merge atât de departe cu analiza încât voi avea un

al doilea și un al treilea punct de vedere. În această activitate sufletească analitică sunt într-o anumită privință liber. Și pentru că pretutindeni, în permanență, dezvoltăm mai mult sau mai puțin în inconștient o activitate sufletească analitică, suntem ființe umane libere și nimeni nu va depăși ușor dificultatea problemei libertății, dacă nu știe că omul este predispus la activitatea de analiză.

Dar tocmai acestei activități analitice îi acordăm de obicei prea puțină atenție în predare și educare. Ne axăm pe faptul că lumea exterioară cere de la om o activitate de sinteză și aceasta a condus, așa spune, dintr-un anumit instinct pedagogic care este însă unilateral, la a se ține seama în principal de activitatea de sinteză și prea puțin de aceea de analiză. Aceasta are o mare importanță practică. Deoarece, vedeți dvs., tocmai când vrem să dezvoltăm ceea ce am subliniat ieri, de exemplu, predarea gramaticii plecând de la dialect, se vede cât este de necesar să analizăm. Copilul are în dialect lucruri gata făcute pe care le aduce cu sine. Când îl punem să rostească propoziții, trebuie să analizăm apoi cu copilul propozițiile pe baza a ceea ce există deja gata făcut în acele propoziții, pentru a dezvolta din propoziții regulile formării limbii. Trebuie să analizăm. Putem însă dezvolta mult mai departe în predare activitatea analitică. Vă atrag atenția aici asupra unui lucru, care sub o formă sau alta l-ați întâlnit deja destul. Veți vedea însă că tocmai din acest punct de vedere trebuie să dezvoltăm chestiunea mai departe. Este vorba de faptul că, de pildă, la explicarea literelor nu pornim în primul rând de la o activitate sintetică, ci de la una analitică. Să spunem că-l pun pe copil să rostească cuvântul „pește” (Fisch) și apoi îi scriu pur și simplu pe tablă – bazându-mă pe faptul că am făcut cu el un desen, așa cum am descris – scriu cuvântul înainte ca el să știe ceva despre vreo literă. Încerc chiar, să-i întipăresc această imagine a cuvântului, fără să-l împart mai întâi în litere. Încerc chiar, după ce copilul a făcut destul de multă vreme desenul, așa cum am explicat, să pun copilul să reproducă cuvântul, fără ca la început el să aibă habar că aici este conținut un F-I-SCH. Copilul

trebuie să imite pur și simplu ceea ce am făcut pe tablă. Înainte de a trece la litere încerc chiar să-l pun pe copil de mai multe ori să picteze după mine cuvinte gata scrise. Și mai apoi încerc analiza. Încerc să atrag atenția copilului asupra felului cum începe cuvântul: F, îl analizez pe F, îl analizez apoi pe I și așa mai departe. Prin urmare este ceva corespunzător naturii umane să nu pornim de la litere și să le compunem sintetic în cuvinte, ci să pornim de la cuvinte întregi și să mergem, analizând, către litere.

Vedeți dvs., de acest lucru trebuie să se țină seama tocmai din punctul de vedere al dezvoltării entității sufletești umane ca pregătire pentru vârsta de mai târziu. Căci dvs. știți cu toții că noi suferim azi – poate că-mi veți lua în nume de rău cuvântul „a suferi”, dar trebuie să spun astfel – din cauza concepției materialiste despre lume. Aceasta concepție despre lume nu constă numai în faptul că se admite doar ceea ce este material, ci ea constă în faptul că întreaga lume este considerată având ca origine activitatea atomistică. Nu este esențial faptul că oamenii își imaginează acești atomi așa cum mai erau ei concepuți încă în anii 80 ai secolului al XIX-lea, drept mici corpuri elastice de o materialitate necunoscută, sau că, așa cum este cazul astăzi, oamenii îi concep ca dezvoltare de forță electrică, ca centri de forță electrici. Este esențial însă faptul că în materialism oamenii concep ceea ce este material, această concepție fiind transferată apoi și asupra uneltelor spiritual-sufletescului, ca fiind compus din părți infinit de mici și dependent de activitatea acestor părți infinitezimale. Acest lucru a ajuns azi atât de departe, încât oamenii nu mai sunt conștienți absolut deloc de faptul că avem de-a face aici cu ipoteze, ci majoritatea oamenilor cred că este un rezultat științific sigur că fenomenelor lumii exterioare le stau la bază atomii. De unde vine faptul că în epoca noastră oamenii au dezvoltat, ca să spunem așa, înclinația pentru atomism? Acesta provine de acolo că în epoca noastră s-a practicat cu copiii prea puțină activitate analitică. Dacă s-ar practica cu copiii acea activitate de analiză care pornește de la

îmaginea unitară gata făcută a cuvântului și progresează analitic înspre litere, atunci copilul ar activa imboldul spre analiză la vârsta când simte această nevoie, încât acesta n-ar rămâne activ pentru mai târziu, în vederea născocirii a tot felul de structuri atomice. Pur și simplu nesatisfacerea imboldului spre analiză este ceea ce stimulează așa materialismul nostru. Dacă am satisface realmente imboldul analitic, în felul indicat aici, prin analiza întregii imagini a cuvântului în litere, oamenii ar fi îndepărtați de la simpatia lor pentru modul materialist de a vedea lumea.

De aceea predăm în școala Waldorf în așa fel încât nu pornim de la litere și sintetizăm, ci pornim de la propoziția gata făcută, analizăm din propoziție cuvintele, luăm apoi la rândul lor cuvintele, analizăm din cuvinte literele, iar apoi pentru litere avem sunetele. Pe această cale ajungem de fapt la o adevărată interiorizare, copilul le încorporează în interiorul său. Căci ceea ce este propoziție, cuvânt, pe acestea copilul le aduce cu sine. Ceea ce trebuie să ne slujească apoi la trezirea conștiinței copilului, realizăm prin faptul că analizăm propoziții și cuvinte.

Dacă luăm copilul așa cum vorbește el în dialect, nu este nevoie să pornim de la o opoziție; căci copilul aduce cu sine mult mai mult decât credem, aduce unitatea propozițiilor. Aceasta acționează totodată așa încât omul care este educat în copilărie în acest fel, că îi venim în întâmpinarea tendinței sale analitice, dezvoltă o stare sufletească trează mai intensă decât este în mod obișnuit cazul populației noastre de astăzi. În ceea ce privește trezirea sufletească noi am păcătuțit enorm tocmai prin educație. Se poate spune cu adevărat că noi dormim nu doar de la adormire până la trezire, și pur și simplu veghem de la trezire până la adormire, ci, chiar dacă într-un grad mai redus, într-o intensitate mai redusă, în noi alternează neconținut în viața noastră diurnă, activitatea de veghe cu activitatea de somn. De fiecare dată când inspirăm și expirăm, avem în această inspirație și expirație în același timp o luminare și o întunecare, chiar dacă nu

observăm aceasta; în primul rând pentru că se petrece foarte repede, în al doilea rând însă pentru că întunecarea este foarte subtilă în comparație cu luminarea; așadar rapiditatea trecerii și variația redusă în intensitate fac ca acest lucru să nu fie observat. Dar realmente este așa, că de fiecare dată la inspirație adormim într-un anumit fel, iar la expirație ne trezim într-un anumit fel. Și de aceea putem spunem că în chiar această privință veghea și somnul alternează în permanență în noi. Ele alternează însă și sufletește. Omul este mai mult sau mai puțin treaz cu privire la o experiență sau alta.

Putem spune în mod absolut legic: De fiecare dată în activitatea analitică ne trezim, de fiecare dată în activitatea sintetică adormim. Acest lucru nu trebuie firește conceput luând somnul și veghea ca în stările obișnuite dintre ceea ce facem ziua și noaptea. Dar cu estomparea corespunzătoare a intensității, activitatea de analiză înseamnă trezire iar activitatea de sinteză adormire. De aceea se formează tendința de a sta cu un suflet treaz în fața lumii, dacă venim în întâmpinarea imboldului spre analiză al copilului, dacă îi dăm prilejul să scoată din unități detalii în modurile cele mai variate.

Acest lucru este valabil în special la socotit. Socotitul este ceva al cărui raport cu întreaga viață sufletească a copilului nu este luat în considerație în mod destul de temeinic. Socotirea trebuie deosebită în primul rând de simpla numărare. Unii oameni sunt chiar de părere că numărarea reprezintă deja o adunare. Nu este așa. Numărarea este exclusiv o numire a diferitelor cantități. Numărarea trebuie neapărat să preceadă neapărat socotirea. Trebuie neapărat să-l învățăm pe copil număratul. Esențial este însă să folosim apoi tocmai socotitul, pentru a acorda valoarea corectă forțelor de analiză care vor să se reveleze în suflet. Trebuie să încercăm pentru început să zicem, să pornim de la 10 și să despărțim acest număr în diferite moduri, să arătăm copilului cum 10 poate fi despărțit în 5 și 5 sau în 3 și 3 și 3 și 1 sau în alt mod. Facem foarte mult spre a veni în întâmpinarea a ceea ce natura umană năzuiește din forțele ei cele mai lăuntrice, dacă la

socotit nu adunăm astfel încât numerele de adunat să le avem la stânga și suma la dreapta, ci în așa fel încât avem suma la stânga și numerele de adunat la dreapta. Ar trebui să se pornească de la analizarea sumei, și de abia aici să ne mergem înapoi la adunare.

Oricine vrea poate lua astăzi această descriere drept o afirmație îndrăznească. Cine dobândește însă o privire lipsită de prejudecată asupra forțelor naturii umane, își va da seama de îndreptățirea celor descrise și își va putea spune: Având la stânga suma și la dreapta numerele de adunat, și învățându-l pe copil mai întâi să descompună suma în orice fel dorit, venim în întâmpinarea imboldului spre analiză al copilului și de abia pe urmă în întâmpinarea aceluia imbold care nu figurează de fapt în interiorul sufletului însuși, ci care figurează de abia în relațiile omului cu lumea exterioară. Căci ceea ce copilul analizează dintr-o unitate, este acolo de fapt numai pentru omul însuși. Ceea ce sintetizăm există întotdeauna pentru natura umană exterioară. Veți spune: da, dar ai afirmat adineauri că noțiunile de specie, de pildă, sunt rezultatul activității de sinteză. Asta și sunt. Dar nu trebuie să le concepem drept noțiuni abstracte numai când sintetizăm. Oamenii cred că atunci când formăm noțiunile generale de „lup” sau „miel”, acestea sunt noțiuni generale formate doar în mintea noastră. Dar lucrurile nu stau așa. Ceea ce există în afara oricărei substanțe, ceea ce înțelegem în ideea de lup sau în ideea de miel este ceva real. Dacă n-ar fi ceva real, dacă numai materia ar fi ceva real, atunci în cazul în care am închide un lup și nu i-am da să mănânce decât miei, el ar trebui să devină după un timp blând ca un miel. El nu va deveni cu siguranță astfel, întrucât ca lup el mai este și altceva decât materia din care este constituit. Dar tocmai acest altceva ni se clarifică prin noțiunea pe care o producem în mod sintetic; aceasta este ceva care corespunde într-un tot al unei realități exterioare. Dimpotrivă, ceea ce noi separăm ca părți din ceva, în foarte multe cazuri și mai ales atunci când este vorba să găsim puncte de vedere și altele asemenea, corespunde cu ceva subiectiv. Cel puțin inițial este o

activitate subiectivă atunci când împart suma din stânga în numerele de adunat, având la dreapta numerele de adunat. Dacă am suma la stânga și o despart pe urmă în părți, pot despărți în cele mai diferite moduri. Atunci numerele de adunat pot lua cele mai diferite forme. Este foarte important să dezvoltăm cu copiii această libertate a voinței.

Tot așa, la înmulțire, încercați să nu porniți de la factori pentru a ajunge la produs, ci încercați să porniți de la produs și să formați după bunul plac din acesta factorii, de abia apoi să veniți înapoi la activitatea de sinteză. Omul dobândește astfel prin aritmetică posibilitatea de a dezvolta acea activitate ritmică a vieții sufletești care constă în analiză și sinteză. Folosim frecvent la învățarea socotitului numai unul din lucruri. Aceasta pentru suflet este tot așa ca și cum am vrea să copleșim corpul numai cu inspirarea și nu l-am lăsa să expire așa cum trebuie. Este esențial pretutindeni să ne putem adânci în mod just în individualitatea omului. La aceasta mă refer când vorbesc de rodnicirea artei pedagogice prin știința spirituală. Trebuie să fim atenți la ceea ce vrea să iasă afară din individualitatea copilului. Altfel nu folosește la nimic să repetăm mereu principiul abstract că nu trebuie să îndesăm ceva în copil, ci trebuie să scoatem afară, să dezvoltăm ceva din copil. Da, dar trebuie mai întâi să știm ce putem scoate afară, trebuie mai întâi să ne clarificăm acest lucru. Copilul are mai întâi jindul de a fi satisfăcut sub raport analitic, și apoi cele analizate să le strângă sintetic la un loc. Acestea sunt lucrurile de care trebuie să se țină seama în mod concret când studiem natura umană. Altfel, principiile pedagogice, oricât de bune ar fi, vor rămâne întotdeauna ceva care ne dă multă satisfacție în aplicare – atunci și credem că satisfacem toate cerințele –, dar aceasta numai pentru că nu privim viața, pentru că nu căutăm să ne uităm la ceea ce apare în viață ca rezultat al educației. Aici am putea spune: Oamenii au o judecată ciudat de îngustă.

Vedeți dvs., cine a trăit în anii '70 în Austria, ca mine, putea auzi de dincolo de graniță, din Prusia, și unii oameni din Austria o repetau, pentru că în anul 1866 Prusia a învins Austria, că înfrângerea a fost posibilă deoarece în trecut școlile austriece erau mai proaste decât școlile prusace. De fapt a învins dascălul prusac. Și peste tot în Prusia se auzea că dascălul prusac câștigase. După octombrie 1918 n-am auzit în Germania un asemenea mod de a vorbi, pentru care ar fi existat poate prilejul, deși, în consecință, ar fi trebuit de fapt să auzim acum în Germania exprimarea contrară. Aceste lucruri sunt instructive. Ele arată că omul este foarte înclinat să dezvolte judecăți nu după fapte, ci după simpatiile și antipatiile pe care le are, după ceea ce simte la momentul respectiv. Toate acestea provin însă din faptul că foarte multe lucruri din natura umană rămân în urmă, nu sunt dezvoltate, lucruri care își cer dezvoltarea ca forțe. Vom reuși însă întotdeauna dacă ținem seama de nevoia ritmică din omul întreg, dacă ne spunem: Nu avem voie să-i învățăm pe copii numai adunarea, scăderea, înmulțirea, împărțirea; nu avem voie la adunare doar să răspundem la întrebarea: ce sumă dă atâta și atâta adunat? – ci mai presus de toate trebuie să răspundem la întrebarea: Cum se poate descompune o sumă în numere de adunat? La scădere, răspundem la întrebarea: Din ce trebuie să scădem 5, ca să obținem 8? De regulă, toate aceste moduri de a vorbi trebuie practicate invers față de modul în care sunt ele aplicate sintetic în relațiile cu lumea exterioară. De asemenea, aici putem să punem în slujba evoluției omenirii, mergând în paralel, predarea socotitului și predarea limbii trecând de la întreg la literele izolate. Și este realmente înălțător să vezi în școala noastră Waldorf cum copiii, când au imaginea întreagă a cuvântului, încearcă să-și dea seama: cum îl spui, cum sună, ce este în mijloc? – și în acest fel trec la litere. Dacă atomizăm, dacă analizăm aici, atunci copii cu siguranță nu vor avea nicio înclinație spre materialism, spre atomism, așa cum au astăzi toți oamenii din cauză că la școală sunt stimulați numai să sintetizeze, și prin urmare vor să-și desfășoare apoi nevoia

lor analitică, nevoia de a împărți în bucăți, în viață, în cadrul concepției despre lume. Aceasta arată cât de intim este legată organizarea specială a materialului de predat, căruia îi înlăturăm caracterul strict științific și pe care-l transmitem copilului potrivit cu nevoile care apar de la an la an în natura copilului.

Dar nu o vom scoate la capăt cu toate aceste lucruri, dacă nu vom ține seama în mod corespunzător și de faptul că natura umană, cum am spus deja ieri, pornește de fapt de la activitate și că de-abia de la activitate trece la ceea ce este în repaus. Întocmai așa cum copilul pornește de la mișcările lui neregulate cu mânuțele și picioarele și apoi ajunge la odihnă, tot astfel întreaga natură a omului pornește de la activitate și trebuie de fapt să-și cucerească singură ceea ce este calm, regulat, ordonat. Acest lucru trebuie format realmente în mod absolut sistematic. Esențialul este și aici să formăm omul pornind chiar de la activitatea lui. În această privință putem ușor păcătui, mai ales în zilele noastre. Am căutat eu însumi să explic ce important este ca de la începutul școlii elementare să ne ocupăm de muzică, de cânt. Este una din laturile artisticului. Trebuie să venim cât mai mult posibil în întâmpinarea nevoii muzicale a copilului. Aici ar putea lua naștere astăzi foarte ușor o prejudecată pustiitoare. Dacă privim astăzi lumea – cei mai mulți dintre dvs. vor fi observat aceasta –, există pretutindeni aproape tot atâtea metode de cântat câți profesori sau câte profesoare de canto sunt. După părerea acelor care dau aceste ore de canto, metoda cultivată de fiecare dintre ei este cea mai bună. Aceste metode de cânt și muzică, dacă li se dă curs liber doar asupra adulților, care au trecut deja de vârsta propriu-zisă a dezvoltării, le putem lăsa ca hobbyuri acelor care doresc să aibă astfel de metode. De regulă însă, toate aceste metode pornesc de la o greșală gravă. Ele pornesc de la părerea că de fapt natura umană trebuie ajustată, reglată pentru cântat pornindu-se de la organele în stare de repaus, pentru a produce mai apoi activitatea, că într-un fel plămânii trebuie reglați pentru ca activitatea care iese la iveală în cânt,

să de manifeste într-un mod corespunzător. Este exact inversul a ceea ce decurge din însăși natura omului. Aproape toate metodele de canto care mi-au căzut sub ochi pornesc de fapt de la materialismul vremii noastre, de la presupunerea că omul este ceva mecanic, care trebuie reglat, și din care putem să scoatem apoi o activitate, dacă l-am reglat corect. De așa ceva nu poate fi vorba de fapt niciodată, dacă ne adâncim cu adevărat în ființa omului. O comportare corectă față de învățarea cântului, față de dezvoltarea auzului muzical, presupune ca înainte de toate să-i deprindem pe copii să asculte, să audă în mod corect și să trezim apoi în ei instinctul de imitație care se adaptează acestui ascultat corect. Cea mai bună metodă este doar aceasta, ca acela care predă să poată cânta în fața copiilor cu o anumită dragoste, să se poată ocupa de ceea ce este greșit, pentru ca elevul să-și dezvolte nevoia naturală de a reproduce ceea ce aude de la dascăl, corectându-i-se ceea ce greșește. Dar în însăși acțiunea de a cânta trebuie copilul să-și însușească în mod instinctiv ceea ce rezultă ca reglare a organelor respective.

Tot așa, pentru reglarea corectă a ritmului respirator uman, trebuie să slujească vorbitul. Trebuie să avem grijă, înainte de toate, ca în școală elevul să învețe să aducă activitatea vorbitului într-o regularitate liniștită. Trebuie neapărat să insistăm ca elevul să vorbească într-adevăr în silabe, să vorbească lent, ca el să rotunjească în mod corespunzător silabele, să nu piardă nicăieri ceva din cuvânt, dar să se adapteze de asemenea la ceea ce putem numi o vorbire legată, la vers și la alte forme de exprimare, să se adapteze vorbirii modelate, urmărind din conștiința simțitoare, nu intelectualistă, intonația versurilor. Pe scurt, și aici este vorba ca noi să vorbim în mod corect în fața copilului, copilul învățând să asculte, învățând să audă. De altfel este fără îndoială așa că laringele și organele învecinate încă se adaptează auzului la vârsta copilăriei. După cum am spus, în cazul adulților metodele care figurează astăzi în număr atât de mare, să zicem că mai pot merge, căci ceea ce rezultă din asemenea hobbyuri

viața le va pune sau nu în ordine într-un mod sau altul. Dar toate aceste metode artificiale trebuie să rămână departe de școală. Aici trebuie să existe înainte de toate raportul natural al celui care predă față de cel care învață, al celui care educă față de cel care este educat. Aici dăruirea de sine plină de iubire a copilului față de cel care-l învață trebuie să înlocuiască ceea ce sunt ajustările artificiale și metodele artificiale. Aici trebuie realmente, așa spune, să stea la bază factorii subtili. Nimic n-ar fi mai grav decât dacă mătușile și unchii muzicali ar fi primiți cu metodele lor și în școală. În școală trebuie să guverneze ceea ce este cu adevărat în spiritul educației. Acesta se va realiza numai dacă ne aflăm noi înșine în miezul lucrurilor și nu dacă vrem să le transmitem copiilor prin metode artificiale.

Dacă va fi și în această privință mai multă artă pedagogică în școală, atunci eu cred că înclinațiile oamenilor de a învăța tot felul de prostii, după metode speciale, nu vor mai lua amploare așa cum se întâmplă în zilele noastre. Dacă un copil, începând cu vârsta de 6-7 ani este învățat cântatul și muzica într-un mod natural, el nu se va mai lăsa captivat de toate metodele dezastruoase care joacă un rol atât de important în civilizația de astăzi.

Din arta pedagogică face parte și ca dascălul să privească în mod lipsit de prejudecăți la tot ceea ce se face simțit și se răspândește din caracterul nenatural al epocii, și ca el să eradicizeze aceste influențe în predarea și în educația din perioada școlară. De regulă unele lucruri le putem combate numai cu multă greutate, ca de pildă metodele amintite, deoarece oamenii care practică asemenea metode sunt fanatizați și ei nu pot vedea altceva considerând că numai metodele lor reformează lumea. De obicei este absolut zadarnic să vorbești rațional, lipsit de prejudecăți, cu oamenii care se comportă așa. De fapt asemenea lucruri pot fi canalizate într-o direcție corectă abia de către generația următoare. Aici putem într-adevăr interveni. Se pot face lucruri uriașe în privința socială, începând de la generația următoare. Din arta predării și din arta educației nu face parte numai

aplicarea metodic-didactică a mijloacelor și a măsurilor pedagogice, ci înainte de toate, din arta educației face parte punctul de vedere care decurge din interesul pe care cel care predă sau educă îl simte pentru dezvoltarea generală a omenirii. Dascălul trebuie înainte de toate să aibă un interes cuprinzător față de întreaga evoluție a omenirii. El trebuie să manifeste interes în mod intens pentru tot ceea ce se petrece în epoca sa. Lui i-ar fi cel mai puțin îngăduit să se închidă în orice interes limitat sau strâmt. Interesele pe care le dezvoltăm pentru impulsurile culturale ale întregii epoci acționează la rândul lor în mod stimulator asupra întregului mod de a se comporta al dascălului. Și mă veți ierta dacă spun că mare parte din ceea ce este resimțit, adeseori pe bună dreptate, ca pedanterie în școală, ar pieri imediat dacă dascălii ar fi interesați în primul rând de marile fapte ale vieții, dacă ar participa la problemele publice. În orice caz, îndeosebi în regiunile reacționare, acest lucru nu este văzut cu ochi buni, dar această participare publică este și un interes pedagogic, nu numai un interes exterior.

În legătură cu ceea ce tocmai am spus, se poate pune o întrebare care mi-a fost pusă azi: Încotro se îndreaptă limba? Ce trebuie este de făcut pentru ca vechile cuvinte degenerate să nu mai constituie o piedică a dezvoltării gândurilor, ci să clădească noua viață spirituală? Un matematician englez, care s-a străduit să schematizeze toate felurile de gânduri în mod matematic-simbolic, a spus recent într-un referat pedagogic: stilul este elementul intelectual-etic. Acesta ar putea fi, după câte mi se pare mie, un adevărat ideal literar. Ca să vorbească, ca să scrie în mod cu adevărat etic, fiecare om, precum și fiecare popor, ar trebui să aibă un vocabular special; căci în limbă, așa cum este ea acum dramaturgia dezvoltă numai cuvintele, rareori însă o noțiune general umană. Cum putem transforma limbajul în așa fel ca în viitor reprezentarea și simțirea individuală, precum și generalitatea noțiunilor individuale să fie audibile sau vizibile pentru

noi? Ori trebuie să dispară limbajul cu totul și să fie înlocuit cu altceva?

Acesta este un întreg mănunchi de întrebări. Doresc să mă ocup astăzi de unele lucruri privitoare la aceste întrebări, – mâine și poimâine vor urma explicații mai exacte. Este într-adevăr necesar să încercăm a vedea cum, în fond, tocmai prin faptul că limbile noastre civilizate au înaintat într-un anumit mod, a apărut un anume raport exterior al unei limbi față de cealaltă. Este de pildă ceva foarte, foarte exterior când traducem luând un text dintr-o limbă și căutând cuvântul în cealaltă limbă, cuvânt care, de obicei, se află în dicționar. În acest mod nu vom obține de regulă absolut deloc ceea ce se află în limbă dincolo de ceea ce este pur exterior. Aceasta deoarece limba nu este în primul rând doar ceea ce este îmbibat în intelect, limba este ceva trăit, ceva simțit în mod direct. De aceea, oamenii ar deveni îngrozitor de lipsiți de profunzime dacă s-ar introduce în omenire o limbă generală așa cum este esperanto. Am auzit poezii excelente, care sună frumos în esperanto. Nu am deloc prejudecăți, dar printr-o asemenea limbă universală s-ar pierde în mare parte tocmai elementul de simțire, afectiv, plin de viață al limbii; acest element se pierde întotdeauna atunci când se traduce dintr-o limbă într-alta pur și simplu conform dicționarului. Și deci trebuie spus că într-un sens omul care a spus acest lucru, pe care vi l-am citat, are foarte multă dreptate, deși de fapt nu este foarte bine să punem astfel de lucruri în formule – elaborarea intelectuală care poate fi schematizată matematic și lucruri de genul acesta care sunt de fapt marote. Dar se poate spune cu siguranță că trebuie să ne spiritualizăm limba. Limba noastră – ca toate limbile civilizate – a pășit foarte puternic în direcția frazeologiei. Tocmai din aceasta cauză este foarte bine să apelăm din nou la dialect. Dialectul, acolo unde este vorbit, este mai viu decât așa-numita limbă uzuală cultă. Dialectul conține încă mult mai mult element personal. El conține în mod tainic, așa spune, element intim personal. Cine vorbește în dialect, va vorbi în mod mai conștiincios

decât acela care vorbește numai în limba literară. În dialect oamenii nu prea vor minți într-o măsură atât de mare cum se face în limba scrisă. Această afirmație vă va părea paradoxală, totuși într-un anumit sens ea este adevărată. Bineînțeles, nu vreau să spun cu aceasta că nu există și mincinoși grosolani care vorbesc în dialect, nu vreau să spun acest lucru; dar atunci pervertirea simțirii lor trebuie să fie mai mare decât este nevoie să fie când cineva minte numai în limba uzuală cultă. În acest caz îți ajunge să fii mai puțin rău ca să minți, pentru că limba cultă permite mai mult minciuna, decât atunci când minți în dialect. Trebuie să fii un om cu adevărat rău ca să minți în dialect; fiindcă iubești mult mai mult un cuvânt dialectal decât un cuvânt al limbii uzuale culte. Te rușinezi să folosești cuvântul dialectal numai ca frazeologie goală, pe când cuvântul limbii uzuale culte devine foarte ușor frazeologie. Acest lucru trebuie să-l aducem înapoi în om, ca el să aibă în cuvintele lui trăiri reale. Dar atunci în limbă trebuie să pătrundă viața.

Astăzi aproape că nu mai ești iertat dacă vrei să introduci viață în vorbire. Eu am încercat-o în scrierile mele într-o doză homeopatică. Pur și simplu, pentru a face anumite lucruri perceptibile, în scrierile mele am avut nevoie pentru ceva de o noțiune care se raportează la noțiunea de forță (Kraft) precum se raportează apa care curge în curent, la crusta de gheață deja formată și anume cuvântul „kraften” (verbul care ar corespunde substantivului „forță”). Noi avem de regulă numai cuvântul „Kraft” (forță) și nu vorbim de „kraften”. Avem însă nevoie de asemenea cuvinte. Dacă vrem însă să introducem viață în vorbire, avem nevoie și de o sintaxă vie, nu de una moartă. Astăzi ești corectat imediat dacă pui subiectul în alt loc decât sunt obișnuiți oamenii. În limba germană însă aceste lucruri sunt încă posibile și mai putem dezvolta, într-adevăr, o anumită libertate. Este însă ceva absolut îngrozitor, câte lucruri greșite sunt în limbile vest-europene, în fiecare moment poți auzi: asta nu se poate spune, asta nu este englezește, asta nu este franțuzește. Analogul „asta nu este nemțește”

nu există absolut deloc. În limba germană puteți pune de fapt subiectul în oricare loc. Puteți, de asemenea, da viață propoziției în mod lăuntric, în felul dorit. Nu vreau să spun nimic în stil jurnalistic, dar vreau să constat un fapt și anume procesul morții limbii. Limba începe să moară dacă ni se tot aruncă în urechi: asta nu se poate spune, asta n-a fost spus corect. Aceasta este întocmai așa cum – numai că nu ne întâmpină în mod atât de paradoxal – pe o ușă ar vrea să intre o sută de oameni iar eu, bazându-mă pe tipurile de oameni care după părerea mea ar fi corespunzători, aş spune: acesta este un om valabil, acela nu. Viața nu suportă să tipizăm. Atunci peste tot iese imediat la iveală în mod grotesc. Viața cere ca totul să fie în mișcare. De aceea sintaxa, gramatica trebuie să provină din viața de simțire, nu din intelectul ucigător. Aceasta ne va duce iarăși la dezvoltarea vie mai departe a limbii.

Goethe a introdus în limbă foarte multe elemente dialectale. Facem întotdeauna foarte bine când dăm viață limbii literare pornind de la dialect, pentru că în dialect cuvântul este resimțit încă într-un mod mai viu, mai incandescent, mai străbătut de căldură. Acestea sunt lucrurile care intră în considerație la dezvoltarea pe mai departe a limbii, la limba care progresează. Dar are de asemenea importanță ca în vorbire să între cu adevărat un fel de viață etică. Aceasta nu implică să devenim lipsiți de umor în vorbire. Vischer cel cu inițiala V, Friedrich Theodor Vischer [36], a scris un tratat foarte frumos despre deosebirea dintre frivolitate și cinism. Acolo, în afară de faptul că deosebirea dintre frivolitate și cinism este caracterizată foarte potrivit, se mai găsesc și foarte multe observații despre folosirea limbii, despre a trăi în în limbă etc. Este realmente așa, că o anumită îndatorire pe care ne-o asumăm față de vorbire este o bună școlire etică pentru viață în general. Dar trebuie să existe și sentiment, nu e permis să fie de genul care provine dintr-o convenție. Ne îndepărtăm tot mai mult de ceea ce este viu în limbă dacă ni se obiectează mereu,

cum e cazul limbilor vest-europene, că o expresie sau alta este greșită și că numai un singur fel întru totul specificat este corect.

A UNSPREZECEA CONFERINȚA

Basel, 06.05.1920

Elementul ritmic în educație

Dacă ne aducem din nou în fața ochilor cele trei secțiuni importante ale vieții școlii primare și secundare, ele sunt acestea: de la intrarea în școala primară la 6-7 ani până la 9 ani; de la 9 ani până la aproximativ 12 ani; și apoi de la 12 ani până la pubertate. Ceea ce am putea numi facultate umană de judecată umană, judecată independentă, apare de fapt la om de abia odată cu deplina maturitate sexuală. Un fel de pregătire are loc totuși în natura umană, în privința acestei facultăți de judecată, începând cam cu vârsta de 12 ani. De aceea, începând cu această vârstă există un fel de a treia secțiune a perioadei școlii primare și secundare, pentru că într-o anumită măsură se anunță deja ceea ce, după atingerea maturității sexuale, este principalul în entitatea umană, și anume facultatea de judecată independentă.

Așa cum am mai observat o dată, ceea ce trebuie să susțină știința spirituală despre anumite părți ale entității umane poate fi găsit contestabil. Se poate spune: la ce bun să distingem între trup fizic, trup eteric, trup astral ș.a.m.d. Sigur, dacă avem doar un interes teoretic pentru aceste lucruri, acest interes va putea sluji cel mult unei nevoi de senzațional; dar totuși nu se va putea merge prea departe cu un asemenea interes. Altfel este când practica vieții provoacă un asemenea interes. Și acesta este cu siguranță cazul artei pedagogice. Căci de fiecare dată când în viața globală a omului apare o asemenea secțiune de viață, din natura umană se naște de fapt cu adevărat ceva. A trebuit să atrag atenția asupra faptului că aceleași forțe care apar în cel de al 7-lea an, deci cu începutul școlii elementare, ca forțe de amintire, forțe de gândire etc., au lucrat asupra organismului uman până în cel de al 7-lea an, astfel încât expresia cea mai puternică a

acestei activități este apariția seriei a doua de dinți. Într-o anumită măsură, în organism lucrează forțele de care este vorba mai târziu în perioada școlii primare și secundare, ca forțe de reprezentare. Ele lucrează ascunse în natura umană, apoi sunt eliberate, devin independente, și aceste forțe care devin în acest caz independente le numim forțe ale trupului eteric. La rândul lor, odată cu pubertatea, alte forțe devin independente, care ne raportează la lumea exterioară în modurile cele mai diverse. În sistemul acestor forțe este conținută totodată și facultatea umană de a judeca independent. Așa că putem spune: purtătorul propriu-zis al facultății umane a judeca, acela care conține forțele ce dezvoltă o judecată, se naște în om de abia odată cu pubertatea și se pregătește lent pentru această naștere începând cu vârsta de 12 ani.

Dacă știi și poți aprecia în mod just acest lucru, ești de asemenea conștient de răspunderea pe care ți-o asumi când îl deprinzi pe om prea devreme cu judecata proprie. Da, în această privință mai ales în prezent, domină prejudecățile cele mai păgubitoare: s-ar dori ca omul să se deprindă cât mai devreme posibil cu judecățile proprii.

Am spus că până la pubertate omul trebuie astfel educat încât să stea sub influența autorității, încât să recunoască ceva pentru că autoritatea firească care acționează lângă el, o cere așa, o vrea așa. Dacă deprindem copilul să se situeze în mod corect față de noi ca dascăli, ca educatori și să primească adevărul pentru că noi ca autoritate îl susținem, atunci pregătim copilul în modul corect ca să poată avea mai târziu în viață o judecată liberă, independentă. Dacă nu vrem să stăm lângă copil ca autoritate firească, dacă vrem oarecum să dispărem și dacă cerem totul de la natura lui, atunci noi prelucrăm acest copil astfel încât provocăm apariția facultății de judecată prea devreme, așadar înainte ca ceea ce noi numim trup astral să apară liber, independent, abia odată cu pubertatea; noi prelucrăm ceea ce numim trup astral în timp acesta mai acționează încă în partea fizică a copilului. Prin aceasta imprimăm copilului în carnea sa, dacă-mi

este îngăduit să mă exprim astfel, ceea ce ar trebui să imprimăm doar în sufletul său. Prin aceasta pregătim în copil ceva care pe parcursul vieții lui întregi va trăi în el ca element dăunător. Este cu totul altceva dacă pentru judecata liberă, după ce am fost bine pregătiți, ne maturizăm la 14 sau 15 ani când corpul astral, care poate fi purtătorul judecății, a devenit liber, sau dacă suntem atrași mai devreme spre așa-numita judecată independentă. În ultimul caz, nu astralul nostru, adică sufletul nostru, este atras la judecata independentă, ci trupul nostru. Trupul nostru este însă atras cu toate însușirile lui naturale, cu temperamentul lui, cu constituția sângelui, cu tot ceea ce provoacă în el simpatie și antipatie, cu tot ceea ce nu-i dă nici o obiectivitate. Cu alte cuvinte, când copilul între 7 și 14 ani este pus deja să judece în mod independent, el judecă din sânul acelei părți a naturii umane care mai târziu nu se mai poate fi niciodată înlăturată, dacă nu avem grijă ca ea însăși să fie educată în mod natural în perioada școlii elementare și anume prin autoritate. Dacă lăsăm copilul să judece prea devreme, atunci judecă trupul de-a lungul întregii vieți. Rămânem astfel un om ezitant în judecata lui, un om care este dependent de temperamentul său, de tot felul de lucruri posibile din trupul său. Dacă suntem pregătiți așa cum corespunde naturii trupului nostru, așa cum trupul o cere prin natura lui proprie, și anume la timpul potrivit pe baza autorității, atunci se eliberează în modul corect ceea ce trebuie să judece în noi. Vom putea astfel dobândi și mai târziu în viață o judecată obiectivă. Cea mai bună pregătire pentru personalitatea umană independentă, liberă, este aceea în care nu-l ducem pe copil prea devreme la această personalitate liberă, ci la vârsta potrivită.

Acesta este unul din lucrurile care pot distruge mult, dacă nu sunt aplicate în mod corect în arta pedagogică. În epoca noastră este foarte dificil de fapt să atragi atenția în mod suficient de intens asupra tuturor acestor lucruri. Dvs. veți descoperi că dacă vorbiți lumii actuale despre această temă, așa cum vorbesc eu aici, dacă vorbiți acelor care sunt total nepregătiți și nici nu au bunăvoința, predicați

foarte, foarte mult pentru urechi surde. Trăim mult mai mult decât credem în era materialismului. Această eră a materialismului ar trebui de fapt să fie bine cunoscută exact de către pedagogi. Pedagogul ar trebui să fie foarte conștient de cât de mult materialism spumegă în întreaga cultură a vremii noastre, dar mai ales în mentalitatea vremii noastre.

Aș dori să caracterizez dintr-o cu totul altă direcție ceea ce tocmai am spus. Este specific în civilizația europeană modernă faptul că, în jurul anului 1850, fără ca acest lucru să fi fost observat foarte clar, s-a pierdut într-o mare măsură simțul nemijlocit, elementar, pentru ritm. De aceea acum, când oamenii au trecut deja cu câteva generații de momentul în care s-a pierdut acest simț pentru ritm, noi nu mai avem absolut nici o conștiență a ceea ce înseamnă, tocmai în educarea copilului, faptul că epocii noastre îi lipsește atât de mult simțul pentru ritm. Pentru a înțelege aceasta trebuie să ținem seama de următoarele:

Omul alternează în viața sa, zilnic, între somn și veghe. Așa-numita stare de veghe, omul crede că o cunoaște bine, căci atunci este conștient de sine însuși. El dobândește, prin senzațiile simțurilor sale, o conștientizare a lumii exterioare. Pe scurt, omul crede că cunoaște starea de veghe. Starea de la adormire până la trezire, el nu o cunoaște. În viața noastră actuală normală, el nu are în această stare conștiență de sine. El nu are nici percepții conștiente nemijlocite ale lumii exterioare. Aceasta este așadar o stare care se situează în viață ca o stare inconștientă. Vom dobândi ușor o reprezentare despre conlucrarea în viață a acestor două stări, dacă indicăm două contrarii polare, care au o mare importanță pentru întreaga artă educativă în viața umană. Este vorba de desen și de muzică, două contrarii pe care le-am amintit deja și pe care vrem să le privim astăzi încă o dată, dintr-un punct de vedere deosebit.

Să considerăm desenul, în care acum socotesc și pictura și plastica. Să ne amintim tot ceea ce am considerat ca fiind necesar pentru copil

în ceea ce privește desenul, odată cu începutul școlii elementare. Ce ne arată desenul? El ne arată că omul modelează din propria lui natură acea formă pe care o regăsește în lumea exterioară. Am atras atenția asupra faptului că nu este esențial să ne ținem de model, ci că trebuie să găsim din interiorul propriei noastre naturi un sentiment, o simțire pentru formă. Ne vom da totuși seama că, cu tot ceea ce facem în desen, în pictură, în tot ceea ce este plăsmuit în spațiu, în tot ceea ce producem drept modelare în spațiu, ne aflăm într-un element, care ne înconjoară în lumea exterioară în stare de veghe. Desenăm linii, pictăm culori, recreăm forme. Liniile ni se înfățișează, cu toate că ele nu există ca atare în natură; dar ele ni se înfățișează prin intermediul naturii, culorile, formele în orice caz.

Să luăm în considerație celălalt element, muzicalul, care penetrează și vorbirea. Aici trebuie să spunem că în muzicalul propriu-zis avem numai o expresie a sufletului uman. Tot ceea ce iese la iveală până la urmă în muzică, are numai în sensul cel mai elementar ceva analog în natura exterioară, precum elementul plastic, elementul sculptural, și desenul. Nici n-ar fi posibil să vrem în același mod cu elementul muzical, doar să imităm naturalist cele exterioare, cum este posibil, într-o epocă în care simțul artistic pentru elementul plastic sau desen este slab dezvoltat, pur și simplu să imităm cele exterioare. Și totuși, oare muzica nu are nici un conținut? Muzica își are conținutul ei. Conținutul muzicii este în esență elementul ei melodic. Într-adevăr, elementul melodic este conținutul muzicii. Melodiile trebuie să ne vină. Dacă în prezent, din multe direcții, se pune mai puțin accent pe elementul melodic, aceasta nu este altceva decât o caracteristică a epocii materialiste. Oamenilor nu le vin destule melodii în minte. Elementul propriu-zis melodic este conținutul muzicii. De unde provine elementul melodic? Elementul melodic se poate compara bine cu elementul plastic. Elementul plastic este ordonat spațial, elementul melodic este ordonat temporal. Dar cine are un simț ager pentru această orientare temporală își va da

seama că în elementul melodic este conținută un fel de plastică temporală. Elementul melodic corespunde într-un anumit fel cu ceea ce este plastica pentru lumea exterioară.

Acum să trecem la altceva. Dvs. cunoașteți cu toții acel element efemer al vieții noastre sufletești care iese la iveală în vis. Visele ar trebui luate în considerație mai ales la lumea copilului. Ca dascăli ar trebui să fim familiarizați într-un anumit mod și cu felul de a visa al elevilor noștri. Despre aceasta vom mai vorbi, dar acum vreau să atrag atenția doar în general asupra faptului că fiecare om cunoaște acest element efemer al visului. Dacă ne ocupăm în mod corespunzător de acest element al visului, vom ajunge treptat la alte păreri despre vis decât sunt cele populare, diletante. Opiniile diletante asupra visului iau în considerare conținutul visului; pentru că aceasta îl interesează în mod deosebit pe diletant, care este conținutul visului. De îndată ce ne ocupăm în mod conform cu realitatea de această minunată, misterioasă lume a visului, chestiunea devine altfel. Iată, un om ne povestește visul următor: Urcam o coastă de munte; înainte de a ajunge în vârf, am dat de un obstacol pe care nu l-am putut depăși. Nu am putut ajunge în vârf. Am căutat să trec obstacolul și atunci mi-au barat drumul niște animale rele, dușmănoase, niște apariții demonice. – Așa ceva ne descrie un om. Un alt om ne descrie următoarele: Mergeam pe un drum și am ajuns la o peșteră; am intrat în ea. Brusc s-a făcut întuneric, nu mai puteam înainta. Mi s-au pus în cale tot felul de obstacole. N-am mai putut înainta, nu am ajuns la țintă. – Și mai pot fi povestite o a treia, o a patra situație. Imaginile sunt complet diferite. Unul visează o urcare pe un munte, celălalt despre intrarea într-o peșteră, un al treilea altceva, și aceasta pentru că imaginile nu sunt deloc esențiale. Ele sunt ceva pur întrețesut în vis. Esențialul este că omul trăiește intens o tensiune în care intră treptat și pe care întâi n-o poate anula, care se dizolvă abia prin trezire. Acest mers spre o tensiune, această apariție a tensiunii, acest a deveni plin de un

sentiment de frică, nesiguranță, acestea se pot exprima în cele mai diferite imagini.

Acesta este esențialul, că în vis omul simte intens tensiuni care urcă și coboară, rezolvări ale tensiunilor, așteptări, dezamăgiri, într-un cuvânt că el trăiește stări sufletești lăuntrice care se pot exprima în cele mai variate imagini. Imaginile sunt de aceeași natură, crescând și descrescând. Starea sufletească este esențialul, căci aceasta are legătură cu întreaga constituție a sufletului. Dacă cineva a viețuit în timpul nopții imaginea cutare sau cutare, este lipsit de importanță. Dacă el a viețuit mai întâi o tensiune și apoi o anulare a tensiunii sau mai întâi o așteptare și pe urmă o dezamăgire, acest lucru nu este lipsit de importanță, fiindcă de aceasta depinde uneori întreaga lui stare de a doua zi. Sau un asemenea vis arată în ce dispoziție sufletească generală se află un om ca urmare a unor trăiri de destin. Aș zice, curba ascendentă și descendentă este ceea ce contează. Ceea ce apare, ceea ce devine imagine tocmai la limita trezirii, este numai un veșmânt, pe care visul îl țese în jurul acestei curbe. Dar dacă privim acum în această viață de vis, dacă punem întrebarea: Ce experiențe trăiește deci omul până la trezire? – atunci ne spunem că, până la trezire el viețuiește această intensificare a sentimentelor și descreștere a sentimentelor, apoi la momentul trezirii aceasta se îmbracă pentru el în imagini corespunzătoare. Firește, putem percepe aceasta la fiecare vis semnificativ. Vreau să vă povestesc un astfel de vis: Un student stă la ușa sălii de curs. El visează cum un alt student vine spre el și îi vorbește atât de injurios, încât, așa cum este de la sine înțeles printre studenți, urmează o provocare la duel; visează apoi cum sunt aleși secundanții, cum se duc în pădure, cum se fac pregătirile. Prima împușcătură – pe aceasta o mai aude – și se trezește, răsturnase scaunul care se afla lângă patul lui; aceasta a fost împușcătura. Acesta a fost singurul eveniment exterior. Așadar întreaga lume de imagini a visului a trecut lui prin capul lui în acest moment. Ceea ce se îmbracă însă în aceste imagini este o stare sufletească de durată.

Comparați în mod serios ceea ce stă la baza visului, această creștere și descreștere a sentimentelor, această tensionare și eliberarea poate sau aplecarea înspre ceva care apoi duce la o calamitate și așa mai departe, comparați serios acestea cu ceea ce stă la baza elementului muzical și atunci veți avea în imaginile visului doar ceva neregulat; în muzică veți avea ceea ce reprezintă absolut în același fel această creștere și descreștere. Dacă urmăriți această cale de cercetare, veți descoperi că arta plastică și desenele imită forma în care noi trăim de la trezire până la adormire, în starea diurnă. Melodiile, ceea ce are legătură cu elementul muzical, ne dau viețuirile stării aparent absolut inconștiente, ele vin ca reminiscențe în viața noastră diurnă. Oamenii știu atât de puțin despre obârșia propriu-zisă a temelor muzicale, pentru că ceea ce se manifestă în temele muzicale ei viețuiesc în perioada de la adormire până la trezire. Acestea există în prezent pentru om ca un element încă inconștient, care se trădează numai atunci când se plăsmuiește în vis sub formă de imagini. Acest element inconștient care domnește în vis, care domnește în elementul muzical tocmai în ceea ce este melodie, trebuie preluat în arta predării, pentru a depăși materialismul prin arta educației.

Dacă sesizați spiritul celor prezentate aici, veți vedea cum s-a încercat pretutindeni preluarea acestui element inconștient; în primul rând prin faptul că am desemnat elementul artistic ca fiind necesar chiar de la începutul școlii elementare; în al doilea rând, prin faptul că am insistat asupra unui asemenea lucru ca acela de a lua dialectul și de a dezvolta din el gramatica, de a lua limbajul copilului ca pe ceva gata făcut și de a dezvălui cu ajutorul acestuia gramatica. Gândiți-vă numai la ce faceți în acest caz. În ce condiție de viață se formează propriu-zis limbajul? Încercați să vă gândiți retrospectiv, până la ce vârstă vă puteți aminti de biografia dvs. Nu veți ajunge până în perioada când nu știati să vorbiți deloc. Omul învață să vorbească în perioada când el încă doarme în viață. Dacă veți compara din acest punct de vedere lumea sufletească visătoare, specifică, a copilului cu

visarea și cu urzirea elementului muzical melodic, veți obține ceva asemănător. Învățarea vorbirii se face din inconștient, este ceva ca o trezire dintr-o noapte; visarea de asemenea. Iar melodiile sunt aici, nu știm de unde vin. În realitate ele sunt din elementul de somn al omului, fiindcă viețuim plastica temporală de la adormire până la trezire. Numai că pe treapta actuală a evoluției sale, omul nu este pregătit să trăiască această plastică temporală. Felul cum o trăim și cum devine ea fapt îl găsiți descris în cartea *Cum se dobândesc cunoștințe despre lumile superioare?* [37] Aceasta nu ține de pedagogie. Acolo veți vedea însă cât este de necesar să se țină seama în mod deplin de acest element inconștient care-și are rădăcinile în contribuția stării de somn a copilului. Se ține seama de el în mod absolut sigur, dacă în predarea muzicii acordăm preferință elementului tematic, astfel încât să încercăm să analizăm elementul muzical, în măsura în care există la copil, întocmai ca elementul lingvistic în propoziție. Cu alte cuvinte, dacă vom conduce copilul foarte devreme să recunoască elementul tematic în muzică, să simtă realmente elementul melodic ca o propoziție: aici începe, aici se termină, aici se alătură, aici este un punct, aici începe ceva nou. În acest sens, a aduce la înțelegerea copilului elementul muzical care nu a ajuns încă până la realitatea conținutului, aceasta face minuni pentru dezvoltarea lui. Căci prin aceasta copilul este împins către ceva ce există de asemenea în natura omului, dar nu se vede aproape niciodată.

Vedeți dvs., toți oamenii știu ce este o melodie, ei știu de asemenea și ce este o propoziție. Dar că o propoziție, care constă din subiect, predicat, complement, este în realitate, în inconștient, o melodie, aceasta o știu foarte puțini oameni. Întocmai așa cum ne putem reprezenta că ceea ce trăim în somn drept creștere și descreștere a sentimentelor, drept curbă a sentimentelor, se ridică în conștientă și se îmbracă în imagine, tot așa viețuim în adâncurile ființei noastre și propoziția în mod muzical. Și când ne adaptăm la lumea exterioară,

îmbrăcăm cele simțite în mod muzical cu ceea ce este imagine plastică. De exemplu: „Copilul scrie tema” este o propoziție cu subiect, predicat și complement. În străfundul omului se simte un acord format din trei sunete. Ceea ce resimțim în lăuntrul cel mai adânc este un acord triplu. Acest triplu acord este aplicat prin faptul că proiectăm primul ton, ca să zicem așa, asupra copilului, pe al doilea îl proiectăm asupra actului de a scrie iar al treilea ton îl proiectăm asupra temei. Și așa cum acestea trei sunt simțite și se îmbracă apoi cu imaginile care acum însă corespund realității – nu așa cum se simte în cazul visului – așa trăiește în conștiința noastră clară propoziția, iar în subconștientul nostru cel mai profund trăiește ceva muzical, o melodie. Dacă suntem conștienți de faptul că în momentul când trecem din sensibil în suprasensibil, trebuie să ștergem conținutul sensibil și să trăim în locul lui tocmai ceea ce ni se sustrage în muzică și anume elementul tematic, care este trăit în somn în plăsmuirea sa în realitate, dacă suntem conștienți de acestea, de abia atunci privim omul ca pe o totalitate. Abia atunci ne dăm seama ce înseamnă propriu-zis când facem cu copilul gramatica în mod viu, în așa fel încât lăsăm măcar o urmă a elementului melodic în propoziție, adică în așa fel încât nu vorbim sec, prozaic, ci în propoziție mai avem ceva recitatoric, ceva sonor, rezonant, ceva care mai răsună din elementele melodice interioare și, de asemenea, din elementele ritmice.

Cam în jurul anului 1850, s-a pierdut simțul mai profund al omenirii europene pentru ritm. Înainte oamenii mai aveau, într-o anumită privință, calitatea despre care tocmai am vorbit. Dacă luăm anumite tratate care au apărut la acea vreme despre muzică, despre structurarea temelor muzicale la Beethoven și la alții, ne vom da seama că pe atunci, tocmai aceia care erau numiți autorități muzicale, au tăiat în bucăți și au sfâșiat în modul cel mai incredibil ceea ce trăia în acea muzică. Se va vedea că aceasta a fost perioada celui mai scăzut nivel în ceea ce privește viața ritmului.

Asupra acestui lucru trebuie să atragem atenția tocmai noi ca pedagogi, pentru că, pornind de la ce se face în școală, propoziția trebuie readusă la ritm. Dacă luăm în considerație aceasta, ne vom îndrepta atenția asupra permanenței elementului artistic în predare. Nu vom lăsa atât de curând elementul artistic să dispară din nou, chiar dacă vom fi nevoiți să trecem mai mult la elementul de conținut.

Aceasta are legătură cu o întrebare care mi-a fost pusă ieri și de care mă pot ocupa bine în acest context. Întrebarea este: de ce anumiți copii, cărora le vine nespuse de greu să scrie ortografic, nu pot fi conduși deloc spre ortografie? Ei bine, acela care studiază ortografia lui Goethe sau a altor oameni de seamă, va dobândi impresii cu totul bizare, căci uneori oameni de seamă stau rău cu ortografia. Bineînțeles că în pedagogie nu ne putem permite să spunem: Îl lăsăm pe copilul acesta să scrie neortografic, căci în acest caz probabil el va fi un om de seamă și nu avem voie să-l deranjăm; noi trebuie, bineînțeles, să conducem chestiunea în așa fel încât să nu ținem seama de acest lucru. De aceea, trebuie să răspundem la întrebarea: Cu ce avem atunci de a face când cineva scrie atât de neortografic? Nu aveți decât să examinați comparând și veți vedea că scrisul neortografic se bazează de regulă – sau dacă se bazează pe altceva, acest altceva este atunci foarte înrudit cu aceasta – pe faptul că asemenea copii, care sunt condamnați să scrie neortografic, au puțină ureche în raport cu ascultatul muzical corect, așadar să audă lucrurile corect spuse. Scrie neortografic, acela care n-a învățat să asculte precis, care n-a învățat să audă cu exactitate un cuvânt în volumul său plastic.

Aceasta poate avea la bază diferite cauze. Poate avea la bază, de pildă, faptul că un copil crește într-o familie sau ambianță unde se vorbește neclar. Atunci copilul nu învață să asculte și apoi nu va învăța nici să scrie ortografic, cel puțin nu ușor. Sau copilul este astfel predispus încât percepe slab cele auzite. În acest caz are nevoie să i se atragă atenția să asculte cum trebuie. Dar uneori – trebuie să mi se

ierte o asemenea mărturisire deschisă – dascălul însuși este vinovat de ortografia proastă a copilului. Dascălul ar trebui să aibă grijă înainte de toate să se slujească el însuși de un limbaj clar, dar de asemenea, plastic. El nu trebuie să exerseze în permanență, așa cum trebuie să facă unii actori, pentru a învăța să rostească așa cum trebuie silabele finale, care de cele mai multe ori sunt înghițite, cuvinte ca Freunderl sau Mutterl. Este necesar însă ca dascălul să se obișnuiască să se transpună cu adevărat în fiecare silabă, astfel încât el însuși să rostească silabele în mod clar iar copilul să fie pus în situația de a le rosti după el în mod clar, plastic, rotunjindu-le. Dacă vom exersa o asemenea vorbire clară, plastică, vom realiza de asemenea multe din elementele care trebuie atinse cu privire la scrisul neortografic al anumitor copii. Căci și aceasta are legătură cu următoarele: ceea ce trebuie scos din inconștient, din elementul vis, din elementul somn – și elementul somn este pur și simplu elementul inconștient – nu trebuie injectat omului pe o cale artificială.

Căci pe ce se bazează ascultatul? De obicei psihologia nu se ocupă de aceasta. Vedeți dvs., noi adormim seara și ne trezim dimineața. Aceasta o știm. O putem constata ulterior, spunându-ne: Acolo se oprește conștiința noastră în memoria ulterioară. Ceea ce se petrece cu noi de la adormire până la trezire nu este cunoscut științei exterioare, științei non-spirituale. Dar starea lăuntrică a sufletului nu este alta când ascultați, decât atunci când dormiți. Numai că în acest caz alternați în permanență între a fi în afara ta și a fi în tine. Este foarte important să devenim conștienți de această activitate ondulatorie a vieții sufletești: când ascult sunt dăruit lumii exterioare; dar întotdeauna între ascultări am momente când de fapt mă trezesc în mine; și dacă nu le-aș avea, ascultatul nu mi-ar ajuta absolut la nimic. La ascultat și la privit are loc în permanență o alternanță de trezire, adormire, chiar și atunci când suntem treji. Este o permanentă undulare: trezire, adormire, trezire, adormire. Aceasta înseamnă că, în cele din urmă, întreaga noastră relație cu lumea exterioară se

bazează pe această facultate de a ne putea transpune în celălalt lucru, dacă-mi îngăduiți s-o exprim în mod paradoxal: a putea dormi în celălalt lucru. Căci, la urma urmei, ce altceva este a asculta o discuție, decât a te transpune și dormi în conținutul acestei discuții? Iar înțelegerea este trezirea din această discuție. Nu este altceva. Aceasta înseamnă însă, că trebuie să încercăm să nu vrem să obținem din conștiință ceea ce de fapt trebuie scos din inconștient, din somnul sau visarea omului.

De aceea nici nu trebuie să-l învățăm pe elev ortografie în mod artificial, ci trebuie să-l învățăm rostind corect în fața lui cuvântul, punându-l să-l repete după noi și astfel să-l ajutăm treptat să scrie corect cele auzite. Trebuie să punem premiza: dacă cineva scrie neortografic, aude în mod incorect. Trebuie deci să sprijinim auzul și nu să facem ceva care este mai pe deplin conștient decât auzul.

De acest fapt trebuie să ținem seama la lucruri asemenea celor pe care le-am menționat ieri, la predarea muzicii. Nu avem voie să lăsăm să intre în școală metode artificiale, prin care conștiința este maltrată prin alte mijloace, cum sunt ajustarea și pregătirea respirației, etc., în timp ce aceste aspecte privind respirația trebuie să provină din descompunerea elementului tematic în părțile componente. Copilul trebuie să învețe să asculte în mod corespunzător suite de melodii și trebuie să se poată adapta. Acesta trebuie să fie un proces inconștient. El trebuie să se petreacă în mod firesc, ca ceva de la sine înțeles. După cum am spus, marotele le putem lăsa pe seama dascălilor și dascălițelor de muzică pentru o vârstă mai târzie, când sunt mai puțin dăunătoare. Copilul însă trebuie să fie învățat din inconștient, cu sprijin pe analiza muzicală a temelor elementului melodic. Metodele artificiale amintite acționează la fel de rău ca atunci când, la desen, în loc să-i transmit copilului un sentiment pentru o linie, l-aș învăța cum să-și potrivească brațul; aș spune atunci: vei reuși să desenezi o frunză de acant dacă te obișnuiești să-ți pui brațul așa și să-l miști așa. Acesta poate fi

analogul pentru metodele care figurează adeseori astăzi drept educație muzicală. Prin tot felul de poziții și alte metode asemănătoare nu se face altceva decât că se consideră organismul uman din punct de vedere pur materialist, ca o mașină, pe care trebuie s-o reglezi pentru ca să facă în mod corect un lucru sau altul. Dacă pornim de la punctul de vedere spiritual, mergem întotdeauna pe ocolite prin suflet și lăsam organismul să se alipească la cele corect simțite sufletește.

Putem spune: Dacă-l menținem pe copil în elementul desen, îi dăm o legătură cu lumea înconjurătoare. Dacă-l menținem în elementul muzical, îi dăm o legătură cu ceea ce nu este lumea noastră înconjurătoare obișnuită, cu ceea ce este însă lumea noastră înconjurătoare de la adormire până la trezire. Din acești doi poli se compune ceea ce trebuie să funcționeze în modul corect prin așa ceva precum, de exemplu, sintaxa și gramatica, unde noi de fapt trebuie să împletim unul într-altul sentimentul pentru construcția sintactică cu înțelegerea formării propoziției.

Acestea sunt lucruri pe care trebuie neapărat să le știm, dacă vrem să înțelegem în mod corect cum în jurul vârstei de 12 ani poate fi pregătit lent ceea ce este partea intelectuală a elementului rațional, și anume judecata liberă. Noi trebuie să-l ferim pe copil de această judecată liberă cât mai mult posibil înainte ca el să ajungă în apropierea vârstei de 12 ani. Încercăm să construim o judecată bazată pe autoritate și autoritatea acționează întotdeauna într-un anumit mod prin inconștient asupra copilului. Prin aceasta însă ne aflăm deja în mijlocul acestei activități inconștiente; cu aceasta avem în însăși legătura pe care ne-o creăm cu copilul, un element care este similar elementului muzical-oniric.

Apoi, în jurul vârstei de 12 ani începe perioada când de la botanică, de la zoologie, putem trece la mineralogie, la fizică, pe de o parte, și la istorie, la geografie, pe de altă parte. Nu este că aceste lucruri trebuie să apară abia odată cu vârsta de 12 ani, ci ele trebuie tratate în

perioada anterioară astfel încât la tratare să contăm mai puțin pe judecată decât pe simțire, pe însușirea afectivă. Ar trebui să se ia în considerare ca înainte de acest al 12-lea an istoria trebuie transmisă copilului astfel încât această istorie să dea în primul rând imagini plastice încheiate iar în al doilea rând încordări și destinderi ale sentimentelor. Astfel încât înainte de perioada pe care tocmai am desemnat-o, înainte ca el să se îndrepte spre cel de al 12-lea an de viață, să se ia seama la felul cum simțirea copilului și facultatea lui de a vedea plastic sunt influențate de ceea ce-i prezentăm sub raport istoric. O istorie legată, coerentă, și geografie coerentă sunt ceva pentru care copilul devine matur de abia după vârsta de 12 ani.

Acum, privind la ceea ce trebuie transmis astfel copilului, vă veți întreba poate cum se integrează în toate acestea elementul religios. Când vedem apropiindu-se istoria, geografia, când vedem apropiindu-se de asemenea fizica, mineralogia – toate acestea trebuie să se apropie de copil către vârsta de 12 ani – ia naștere și întrebarea cum trebuie încorporat elementul religios, care ar trebui să preia în mod plastic o imagine a lumii în general și care trebuie să dea simțirea pentru ceva suprasensibil. Vedeți dvs., în această privință suntem azi într-o situație foarte dificilă. Și aici îngăduiți-mi să atrag atenția asupra faptului că noi, în școala Waldorf, constrânși de condiții exterioare, n-am putut da curs pe acest tărâm unor puncte de vedere pur pedagogic-didactice. Ceea ce știința spirituală poate da pentru pedagogie și didactică, nu putem încă folosi în predare astăzi altfel decât în consecința sa pentru arta predării. Acesta este esențialul la știința spirituală, că ea conține în același timp impulsuri artistice, că ea trece astfel în om, încât acesta nu numai că știe ceva, ci că el poate face ceva prin ea, că el devine mai priceput, știe cum să abordeze viața în mod mai iscusit, și, prin urmare, el poate mânui mai bine și arta pedagogică. Acesta este specificul științei spirituale. În prezent trebuie încă să ne abținem de a introduce ceva mai mult din știința spirituală în arta pedagogică, decât această iscusință. Noi n-am putut

întemeia în școala Waldorf o școală a unei concepții despre lume, ci eu însumi am pus din capul locului condiția ca profesorii de religie evanghelici să predea religia evanghelică. Ea este separată; noi nu ne ocupăm de asta. Profesorul de religie evanghelică predă religie evanghelică, preotul catolic, sau cine este desemnat pentru aceasta predă religia catolică, rabinul predă la evrei etc. Prin urmare, în prima instanță este vorba pentru noi de faptul că publicul nu ne permite astăzi mai mult decât să introducem știința spirituală în arta pedagogică. Școala Waldorf nu este o școală a concepției despre lume. A rezultat în orice caz lucrul ciudat că un număr de oameni spun astăzi: noi, pentru că nu avem nici o confesiune, nu ne trimitem copiii nici la profesorul de religie evanghelic, nici la cel catolic, nici la cel iudaic. Dacă nu ne dați un profesor care să predea și religia pe o bază cu totul general-umană actuală, nu ne trimitem copiii la nici o oră de religie. Și astfel am fost nevoiți să predăm în mod absolut liber, acelor care doreau să aibă o educație religioasă antroposofică, ore de religie din perspectiva științei spirituale, dar pe care nu le-am impus nimănui, deoarece școala Waldorf nu este o școală a unei concepții despre lume. Noi ținem aceste ore, dar nu pentru că facem propagandă pentru știința spirituală ca o viziune asupra lumii. Este cu totul altceva să faci agitație pentru știința spirituală ca o viziune asupra lumii sau să faci rodnic pentru arta pedagogică ceea ce poate da știința spirituală antroposofică. Nu facem agitație pentru conținut, ci facem agitație pentru abilitatea, priceperea pedagogică, dacă vrem să o numim „agitație”. S-au întâmplat însă legat de aceasta diverse lucruri. Așa de pildă, copiii au fugit în grupuri destul de mari de la ceilalți profesori de religie și au venit la ai noștri. Nu eram cu nimic vinovați de aceasta. Mie mi-a fost cât se poate de neplăcut din punctul de vedere al raporturilor bune cu societatea, chiar cum nu se poate mai fatal; dar așa stau lucrurile. Și pe de altă parte, se spune din acea direcție: Ei da, celelalte ore de religie vor înceta la un moment dat! Aceasta nu stă deloc în intenția noastră. Școala Waldorf nu trebuie să

fie școala unei concepții despre lume. Astăzi, nicăieri în lumea civilizată nu se poate face încă din învățământ ceva unitar. Aceasta se va putea abia când structura tripartită a organismului social va pune viața spirituală pe propriile ei picioare. Câtă vreme nu e așa, nu va putea exista un învățământ unitar. Prin urmare lucrul pentru care ne-am străduit este să rodnicim pedagogia și didactica prin știința spirituală. Totuși, pentru că a fost exprimată o dorință în această direcție, voi putea prelua și în zilele următoare ceea ce știința spirituală are de spus pentru predarea istoriei, a geografiei, a religiei și a altor materii.

A DOUĂSPREZECEA CONFERINȚĂ

Basel, 07.05.1920

Predarea istoriei și a geografiei

Dacă i-am adus pe copii atât de departe, în felul sugerat, în perioada de vârstă care se apropie de 12 ani – de unele lucruri speciale, ca de pildă operațiile cu fracții, ne vom ocupa ulterior –, vom vedea că ei sunt maturi, pe de o parte, pentru însușirea lecțiilor de istorie propriu-zisă și, pe de altă parte, de geografie, fizică și chimie. În același timp copiii se maturizează în acești ani în sensul pregătirii pentru o practică reală a vieții. În această direcție aș vrea să schițez astăzi unele precizări.

Copilul realmente nu este pregătit pentru înțelegerea istoriei omenirii înainte de a se apropia de 12 ani. Elementul istoric poate fi însă foarte bine prezentat într-o formă narativă, în imagini biografice conturate, ba chiar într-o anumită formă de povestire morală. Pentru istoria propriu-zisă, copilul devine însă matur prin modul de predare a botanicii și a zoologiei pe care l-am caracterizat. În istorie se poate realiza extraordinar de mult, dacă prin orele de botanică am descris Pământul drept unitate, care pe suprafața sa și prin diferitele anotimpuri, produce diferitele plante și dacă omul a fost conceput ca o sinteză, așa cum am descris, a diferitelor grupe de animale care fiecare din ele reprezintă ca o unilateralitate ceea ce apoi la om este reunit în mod armonios. Prin faptul că se mișcă în asemenea reprezentări, copilul devine matur pentru lecțiile de istorie.

Când predăm istoria, esențial este să folosim aceste ore și pentru a scoate din natura umană anumite forțe, să le venim în întâmpinare, să îndeplinim oarecum ceea ce natura umană dorește în această epocă a vieții. Aici ne lovim însă, la ceea ce ni se oferă de obicei ca istoria însăși, de o rezistență puternică. Întrucât ceea ce ni se oferă astăzi ca istorie este de fapt în esență narațiunea unor evenimente, sau este

sinteza unor evenimente sau fenomene cultural-istorice, privite dintr-un punct de vedere cauzal. Este ceea ce de fapt rămâne agățat de exterioritatea a ceea ce se întâmplă. Dacă sunteți imparțiali, nu veți avea sentimentul că prin această istorie puteți dobândi o reprezentare justă despre ceea ce stă la baza devenirii omului. Am auzit mult spunându-se că, în epoca modernă, istoria trebuie să renunțe la a povesti războaie sau alte evenimente de natură mai mult exterioară, că ea trebuie să pornească de la descrierea legăturii cauzale a fenomenelor de cultură și civilizație. Numai că aici se mai impune și întrebarea dacă este neapărat justificat să se presupună o asemenea legătură cauzală, să deducem de pildă ceea ce se întâmplă în a doua jumătate a sec. al XIX-lea din ceea ce s-a întâmplat în prima jumătate a sec al XIX-lea etc. S-ar putea ca ceea ce stă la baza devenirii omului să se exprime în istorie într-un cu totul alt mod. La predarea istoriei esențialul este ca noi să nu ne lăsăm la voia întâmplării, să ne apucăm să predăm cumva istoria la o clasă așa încât noi înșine să stăpânim în mod direct numai o porțiune foarte limitată din materia de predat. Bineînțeles că noi punem la bază pregătirile de la seminarul pedagogic și acest lucru este întru totul corect, și noi cunoaștem întreaga istorie, ca să zicem așa, dar nu la aceasta mă refer acuma, ci mă refer la faptul ca atunci când începem predarea istoriei pentru o clasă, de obicei începem de undeva cu ceva și lăsăm apoi în seama unor timpuri ulterioare sarcina preluării în modul corect a celor ce urmează. Aceasta este apoi cauza pentru care noi tratăm predarea istoriei numai în succesiunea timpurilor.

Această modalitate nu ține propriu-zis seama de forțele care vin în întâmpinare din natura umană. Aici trebuie să ținem seama de altceva. Trebuie, de pildă, să ne fie limpede că esențialul este, în prima instanță, ceea ce noi, oamenii, care trăim în prezentul nemijlocit, de fapt încă viețuim ca „istorie”. Dacă noi îi conducem pur și simplu pe copii, în istoria greacă, în mod abstract, chiar dacă copiii sunt deja la liceu, aceasta este o transpunere abstractă înapoi într-o epocă

anterioară. Ei nu vor înțelege în mod concret de ce din cadrul prezentului este nevoie să înțelegi epoca greacă. Se înțelege însă imediat despre ce este vorba, dacă pornim de la ideea că, în prezent, noi mai avem forțe nemijlocite, vii, din epoca greacă. Despre aceasta trebuie să dăm mai întâi copiilor o reprezentare. O putem face pe diferite tărâmurii. Putem s-o fi pregătit deja mai înainte, dar la predarea istoriei trebuie să pornim de la ceea ce mai avem încă în prezent, dintr-o anumită epocă istorică.

Acum, o privire de ansamblu lipsită de prejudecăți asupra culturii noastre, vă va conduce foarte ușor la următoarele. Dacă aș vrea să expun în detaliu ceea ce vreau să sugerez în mod schițat, ar fi necesare multe ore; dar aceasta o poate face fiecare pentru sine. Eu vreau să sugerez aici numai liniile directoare. Vedeți dvs., toate reprezentările universale mai cuprinzătoare pe care le avem, din care trăim de fapt ca oameni în ceea ce privește reprezentările, le avem propriu-zis ca moștenire a epocii grecești. Avem de asemenea anumite sentimente artistice cu care sufletul nostru mai lucrează încă, drept moștenire pură a epocii grecești. Luați noțiunile cele mai obișnuite, uzuale, ca de pildă noțiunea de cauză, noțiunea de efect, însăși noțiunea de om. Toate care sunt noțiunile noastre universale – grecii s-au străduit până au ajuns să aibă aceste noțiuni. Luați noțiunea însăși de istorie; grecii au fost primii care au elaborat această noțiune. Prin urmare putem privi întreaga noastră viață de reprezentare, o putem parcurge cu privirea și vom găsi că ea este o moștenire a epocii grecești. În acest fel putem să discutăm mai întâi cu elevii într-un mod absolut elementar despre tezaurul nostru universal de reprezentări și să nu luăm în seamă absolut deloc faptul că acesta a luat naștere în Grecia. Deci putem sta de vorbă cu elevii noștri despre prezent și la început să ne oprim la aceasta; pe urmă încercăm să tratăm cu copiii o lucrare dramatică, o lucrare lirică, în așa fel, încât la lucrarea dramatică, de pildă, să atragem atenția asupra faptului cum o dramă este împărțită în acte, cum este construită o dramă, cum duce la un punct culminant,

cum pe urmă are loc un deznodământ. Putem dezvolta în mod absolut elementar noțiunea de catharsis. Cu adevărat nu este nevoie să dezvoltăm în copii reprezentări filozofice complicate, dar putem dezvolta noțiunea de catharsis, arătându-i copilului cum în dramă sentimentele noastre sunt încordate, cum noi suntem transpuși realmente într-un fel de groază și compasiune și cum prin aceasta învățăm să dobândim un anumit echilibru al simțirii față de groază și compasiune, și că aceasta a fost văzută de grecii ca fiind esența artei dramatice. Aceasta se potrivește foarte bine, dacă i-am pregătit pe copii cum trebuie pentru vârsta de 11, 12 și 13 ani. Putem aduce apoi în fața copiilor ceva dintr-o operă de artă greacă, imaginea Afroditei sau altceva asemănător și le putem explica cum se dezvoltă frumosul în această întrupare. Putem chiar merge atât de departe încât să explicăm deosebirea dintre elementele repaus și mișcare în artă, întrupate într-o operă particulară. Putem discuta apoi cu copiii anumite idei despre viața publică, pornind să zicem, de la ceea ce încă există astăzi în viața publică și ceea ce exista în epoca greacă drept concepte politice fundamentale. Și pe urmă, după ce am stat de vorbă despre așa ceva, vom încerca să prezentăm copiilor, mai întâi la un nivel foarte general, care este caracterul fundamental al întregii istorii grecești, să le explicăm copiilor cum în Grecia au trăit oameni cu un anumit caracter, să le povestim cum era organizarea orașelor la greci. Pe urmă însă, trebuie să subliniem cum lucrurile despre care am discutat mai întâi, care azi mai sunt încă vii, au luat naștere la greci; cum, să spunem, la greci a luat naștere așa ceva cum este arta plastică, cum la greci a luat naștere organizarea orașelor și așa mai departe. Așadar pornim de la ceea ce mai trăiește în zilele noastre și să trecem la a le arăta copiilor cum acestea au prins rădăcini mai întâi în evoluția omenirii în epoca greacă, astfel încât copilul să-și formeze o idee foarte precisă despre contribuția pe care epoca greacă și-a adus-o, ca o contribuție veșnică la evoluția omenirii.

Printr-o asemenea descriere, copilul trebuie să-și formeze o idee despre faptul că viața istoriei nu este o veșnică repetare, ci într-o anumită epocă se realizează ceva absolut precis pentru omenire, care apoi rămâne; că epocile ulterioare realizează alte lucruri, care apoi la rândul lor rămân. Copilul dobândește atunci și o anumită poziție sigură în epoca prezentă. El își spune: Epoca noastră are și ea ceva foarte specific de realizat pentru evoluție. O asemenea descriere a istoriei acționează atunci cu adevărat asupra simțirii, acționează entuziasmant și asupra voinței; iar modul cum este făcută o astfel de descriere este extrem de important. Procedând astfel, vom avea prilejul să-i transmitem copilului o întreagă sumă de reprezentări, o întreagă sumă de impresii, despre care să-i arătăm apoi: grecii au fost cei care au introdus aceasta în tezaurul vieții umane. Avem astfel prilejul să discutăm cu copiii o perioadă mai lungă despre lucruri care sunt vii și în prezent, în așa fel, încât în tot ceea ce descriem nu se află încă nimic creștin. Căci, vorbind despre cultura greacă în așa fel încât cultura greacă să fie simțită ca fiind vie, facem incursiuni într-un subiect în care încă nu există nimic creștin. Dar tocmai prin faptul că menținem vii în copil mai multă vreme reprezentări care față de creștinism sunt cu totul neutre, ne cucerim posibilitatea de a prezenta apoi copiilor cu toată precizia impactul Evenimentului de pe Golgota, impactul nașterii Creștinismului. Dacă predăm în acest fel istoria greacă, vom trece de la un fel de caracterizare a întregii perioade a antichității grecești, la detalii. Dacă parcurgem istoria Greciei în acest fel, vom produce în copii tocmai pregătirea corectă pentru o simțire a Creștinismul.

Unii dintre dvs. vor spune acum cu o anumită îndreptățire următorul lucru: Da, aici ne sugerezi să trecem mai întâi peste detaliile istoriei și să caracterizăm în mare întreaga epocă greacă. Dar aceasta nu este o metodă corectă, căci în acest caz nu pornim de la diferite evenimente concrete, pentru a compune apoi istoria în totalitatea ei din evenimente individuale ș.a.m.d.

Da, aici atingem o importantă problemă de metodică, la care n-ar trebui să se răspundă din încăpățânare și prejudecată, ci la care ar trebui să se răspundă dintr-o înțelegere plenară, nepărtinitoare a vieții. Vă întreb: Oare viața este așa, că întotdeauna întregul se alcătuiește din elementele individuale? Ia gândiți-vă, dacă ați vrea să stabiliți această cerință pentru viața obișnuită de percepție, ar trebui să indicați omului să alcătuiască un cap uman din părțile individuale ale creierului ș.a.m.d. În viață ne uităm în mod direct la întreguri. Dobândim o relație vie cu viața numai prin faptul că privim în mod nemijlocit întreguri și nu este vorba niciodată să trecem în mod arbitrar de la părți la întreg, ci ceea ce în viață apare ca întreg să îl și caracterizăm ca întreg. Da, pentru grecul însuși era așa, că el a trăit într-un deceniu oarecare și a viețuit ca om individual impresiile pe care acel deceniu le putea da. Dar ceea ce mai este astăzi viu din elenism, s-a sintetizat, formează un întreg, și noi nu îl luăm în seamă dacă nu plasăm în fața copilului întregul domeniu al culturii grecești, caracterizându-l, pornind de la acest viu.

Se mai rezolvă prin aceasta și o problemă mai mult practică. Am fost nevoit să văd mereu ce înseamnă realmente cazul particular în care dascălul nu termină într-un an materia de predat. Aceasta este propriu-zis ceva care duce într-o dublă privință la o aberație, căci în primul rând nu termină, aceasta fiind prima aberație; iar în al doilea rând, adeseori ca să termine, dascălul în ultimele săptămâni predă în grabă, dă rasol, încât aceasta devine o muncă cu totul în zadar, că ceea ce se face în ultimele săptămâni nu mai înseamnă absolut nimic. Dacă însă am privit mai întâi în ansamblu și dacă am prezentat copiilor perioada de timp pe care vrem s-o predăm la clasa respectivă – secțiunile pe clase, planul didactic și obiectivele didactice le vom mai discuta –, atunci nu dăunează chiar atât de mult dacă în studierea detaliilor, ici și colo, trebuie să se mai omită câte ceva. Căci în viață îi este ușor omului, când are o privire de ansamblu asupra problemei, să se uite după detalii, mai ales în epoca noastră, în lexicon. A nu fi

obținut o perspectivă de ansamblu, acest lucru este uneori o pierdere permanentă pentru viață, fiindcă o imagine de ansamblu corectă se dobândește numai sub îndrumarea unei personalități vii. Detalii se pot lua și dintr-o carte.

De acesta trebuie să se țină seama în arta pedagogică întocmai ca de un lucru foarte important. Aceasta este chiar ceva de care ar trebui să se țină seama într-o măsură esențială la verificările dascălilor. Dacă cu privire la verificările dascălilor s-ar face ceea ce am încercat eu – este, firește, un început – să aplic la școala Waldorf din Stuttgart, atunci s-ar putea spune: La verificarea dascălului esențialul ar trebui să fie să ne convingem de constituția sufletească de ansamblu a dascălului cu privire la o viziunea asupra lumii, iar în rest putem să lăsăm cunoștințele particulare în voia a ceea ce el găsește necesar să aibă în atenție ca pregătire pentru fiecare lecție în parte, de la oră la oră, de la zi la zi. A cere detalii la verificarea dascălilor, aceasta este o nerozie. Esențialul este să dobândim impresia generală dacă cineva este potrivit sau nu să fie dascăl. Nu trebuie, bineînțeles, să credem că avem voie să ducem toate aceste lucruri până la extrem. Dar în esență ceea ce am spus este valabil.

Acum, tot ceea ce am caracterizat ca fiind încă viu în prezent, poate fi considerat ca un impuls de trecere către elenism. Apoi însă se va putea trece la ceea ce este de asemenea viu astăzi, dar care nu exista în elenism. Vom putea sta de vorbă cu elevul în mod viu, înainte de toate, despre o noțiune cum este demnitatea umană generală. Vom putea sta de vorbă despre o noțiune cum este conștiința individuală a omului, firește totul în mod elementar. Grecii nu aveau noțiunea de demnitate umană generală. Ei aveau noțiunea de polis, o comunitate căreia individul îi aparținea. După aceasta erau grupați indivizii în stăpâni și sclavi. Nu aveau noțiunea fundamentală propriu-zisă de om. Despre aceasta putem sta de vorbă cu elevii. Mai discutăm în continuare cu ei despre noțiunea de om în general, omenescul general, care, pentru că în epoca actuală nu suntem suficient de creștini, nu este deloc așa vie

în om, dar cu ajutorul istoriei naturale și al istoriei umane, poate fi trezită la viață în copii. Această noțiune a omenescului general poate fi trezită, de pildă, cam așa: așezam în fața copiilor „Cina cea de taină” a lui Leonardo da Vinci [38] – ea mai există propriu-zis numai în spiritul ei, la Milano mai sunt rămase doar câteva zone de culoare din această pictură. Despre ceea ce a intenționat Leonardo da Vinci cândva cu acesta imagine, îți mai poți face astăzi o părere, aș zice, numai cu ajutorul științei spirituale, dar ideea picturii mai există. Ea poate fi făcută vie dacă o așezăm în fața copiilor. Dacă-i avem pe cei doisprezece apostoli cu Domnul în mijloc, suntem în situația de a explica cu ajutorul acestui tablou că aici sunt doisprezece oameni care au fost înfățișați de artist în pozițiile lor, cu cele mai diferite moduri de a simți și a gândi, de la Ioan cel plin de dăruire până la trădătorul Iuda. Într-o anumită măsură putem dezvolta toate caracterele umane cu ajutorul acestor douăsprezece imagini. Putem arăta copiilor cum caracterele umane sunt diferite și atragem atenția asupra felului cum, în mijloc, Domnul se comportă față de fiecare și le vom putea spune: Să ne imaginăm pe cineva care vine de pe un corp ceresc străin – nu e nevoie s-o spunem în acest fel, dar putem explica și așa –, care vede toate picturile de pe Pământ; o asemenea ființă nu trebuie decât să-i privească pe cei doisprezece oameni și apoi chipul transfigurat din mijloc și, ca ființă absolut străină de Pământ va ști: Aceasta are ceva de-a face cu ceea ce dă sens Pământului. Că a existat o epocă în evoluția Pământului care era pregătitoare, că apoi a venit o altă epocă, ce fusese așteptată și care, comparată cu pregătirea, a dat un fel de împlinire, că acest Eveniment de pe Golgota este legat de întreaga dezvoltare pământească a omenirii și că Pământul n-ar avea nici un sens în evoluția lui dacă acest eveniment n-ar fi avut loc, acestea sunt lucruri care pot fi explicate. Aceasta este prin urmare ceea ce de asemenea mai este viu astăzi, ceea ce poate fi ușor revitalizat, în măsura în care a murit din nou în vremea noastră pe jumătate păgână. Pe scurt, este vorba de a explica acum cea de a doua eră a omului.

Aceasta este era care, în opoziție cu crearea de noțiuni și de simțiri artistice, cu tot ceea ce putuse să apară numai atunci când o aristocrație a omenirii a clocit-o, în opoziție cu ceea ce este rămas ca moștenire, a început cu apariția creștinismului: este era omenescului general.

Acum putem arăta, ocupându-ne abia acum de istoria romană, cum istoria romană tinde spre ceva care de fapt în sine aproape că nu are nici o importanță; căci observatorului imparțial al istoriei romane îi va deveni clar ce mare este de fapt distanța dintre acest popor roman și poporul grec. Poporul grec ne-a dat nouă și romanilor – căci romanii au fost elevii grecilor în toate chestiunile omenesti cu adevărat importante –, poporul grec ne-a dat nouă și romanilor, ceea ce încă dăinuie. Romanii ca atare erau un popor lipsit de fantezie, un popor care de fapt doar s-a pregătit prin noțiunea de cetățean pentru noțiunea creștină de om. Impactul creștinismului asupra culturii romane poate fi explicat foarte bine copilului la această vârstă și cu aceasta se poate arăta, de asemenea, cum lumea veche pierde puțin câte puțin și cum creștinismul se răspândește puțin câte puțin în Occident. Aș spune că primul mileniu al creștinismului dobândește prin aceasta un anumit caracter unitar, care este răspândirea noțiunii generale de om. Și dacă transmitem copiilor o idee atât de vie, atât de intensă despre impactul creștinismului asupra evoluției omenirii, dobândim de asemenea posibilitatea de a caracteriza pentru ei întreaga eră nouă.

După ce a trecut primul mileniu de evoluție europeană creștină, începe ceva absolut nou. Acest ceva absolut nou se pregătește cu încetul. În evoluția omenirii intră în mod clar ceea ce este, aș zice, lucrul cel mai prozaic pentru noi. Pentru urmașii noștri de peste milenii, lucrurile vor sta altfel, dar noi astăzi trebuie să predăm, bineînțeles, „istorie” pentru epoca noastră. Ne îndreptăm privirile înapoi spre vechii greci, spre ceea ce are voie să fie păgân, viața artistică, viața de reprezentare și așa mai departe; privim înapoi la primul mileniu de dezvoltare creștină și găsim viața de simțire

europăeană dezvoltată tocmai în el; și găsim apoi în ceea ce are loc după primul mileniu de evoluție creștină, viața de voință europeană, la început apropiindu-se în primul rând prin faptul că treburile economice devin pentru oameni obiect de studiu, devin obiect al dificultăților. Oamenii s-au ocupat mai demult de ele în mod mult mai naiv decât au făcut-o după aceea. Și legat de aceasta încercăm să descriem cum Pământul devine un spațiu unitar pentru oameni, cum el devine așa ceva prin călătoriile de descoperiri geografice, prin arta tiparului, și încercăm să cuprindem această ultimă eră ca fiind aceea în mijlocul căreia mai trăim și astăzi. Aici nu vom mai putea descrie într-un asemenea mod imagini de ansamblu, ca pentru epoca greacă și pentru epoca romano-creștină cu un efect ulterior în viața central-europeană; aici va trebui mai mult sau mai puțin să lăsați ceea ce s-a întâmplat începând cu sec. XI, XII și XIII să se decompună în elemente individuale. Dar tocmai prin aceasta vom trezi în copil sentimentul corect despre viața de voință a popoarelor care intră în istorie în această perioadă.

Ce realizăm prin faptul că facem aceasta? Vedeți dvs., prin aceasta nu facem istorie cauzală și nici istorie pragmatică, aceste frumoase lucruri care uneori au fost atât de admirate. Ce înseamnă istorie cauzală? Am spus-o deja, aceasta presupune că întotdeauna ceea ce urmează a luat naștere ca efect a ceea ce a precedat. Dar dacă avem suprafața unei ape și vedem valuri urmând unul după altul – oare vom avea voie să privim fiecare val următor drept efectul celui dinainte? Oare nu va trebui să căutăm cauza în adâncurile apei, cauza comună pentru succesiunile de valuri? Nici în istorie nu e altfel. Trecem cu vederea esențialul, dacă ne îndreptăm privirile numai spre legătura de la cauză la efect. Trecem cu vederea ceea ce guvernează în adâncurile forțelor devenirii omenirii, care aduce la suprafață în decursul timpului fenomenele individuale, astfel încât ele nu se prezintă doar în termeni de cauză și efect. Ceea ce se întâmplă într-un secol nu este doar efectul a ceea ce s-a întâmplat în secolul precedent, ci în mod

independent – pe lângă faptul că este un efect – în mod independent este, aş spune, adus la suprafață din adâncurile curentului devenirii omenirii.

Putem trezi o impresie despre acest lucru la vârsta copilăriei. Și trebuie să o trezim în această perioadă. Căci dacă n-o trezim la această vârstă, omul rămâne încăpățânat, rămâne la istoria lui pragmatică sau cauzală. El încremenește atunci în concepția lui despre devenirea istorică și, de fapt, mai târziu va fi prea puțin înclinat să-și însușească ceva din ceea ce are propriu-zis viitor și pe care, în opoziție cu toate celelalte moduri de prezentare a istoriei, l-aș numi istorie simptomatologică. Acela care se îndeletnicește cu observarea simptomatologică a istoriei, nu va crede că trebuie să ne apropiem în mod nemijlocit de evenimentele istorice și să le descriem de dragul lor înșile, ci le va privi ca simptome ale unei deveniri mai profunde și-și va spune: Dacă într-o anumită epocă, să zicem, apare Gutenberg [39] și descoperă arta tiparului, aceasta are legătură cu ceva care se întâmplă în adâncurile devenirii omenirii. Inventarea artei tiparului este deci numai un simptom al faptului că omenirea a devenit matură la acel timp pentru a trece de la anumite reprezentări concrete la unele abstracte. Prin faptul că oamenii pășesc în decursul timpului într-o existență a cărei coeziune este menținută mai mult de tipărirea de cărți decât de conținuturile temeinice nemijlocite, viața este în mod esențial abstractizată sau condusă spre abstracții.

De regulă, noi nu ne facem absolut nici o reprezentare despre felul cum este abstractizată viața. Cum e împinsă spre abstracții în decursul devenirii istorice. Gândiți-vă numai; ca să dau un exemplu neînsemnat, pot spune: Haina mea e ponosită. Oricine are astăzi o idee despre aceasta, când spun că haina mea e ponosită (schäbig). Dar el nu-și va lămuri ce înseamnă aceasta de fapt. Înseamnă că lucrul la care mă refer a avut de-a face cu moliile, cu niște mici insecte. Am lăsat haina agățată în dulap, n-am periat-o cum trebuie și atunci au venit moliile și au ros haina. Ea are găuri. De la distrugerea hainelor

de către molii a luat naștere cuvântul „ponosit” („schäbig”). Aceasta este trecerea de la concret la abstract. Această trecere de la concret la abstract se petrece în omenire neconținut și la aceasta ar trebui de fapt să fim atenți. Vedeți dvs., în regiunea în care am crescut eu, în acea regiune a Austriei, țărani vorbeau foarte concret despre somnul de noapte. Somnul de noapte nu era pentru ei abstracția la care ne gândim noi astăzi când spunem „somnul de noapte”; ci țărani își freca ochii și ceea ce era dimineața în colțurile ochilor, ceea ce el ștergea, această secreție concretă, o numea somnul de noapte și nu avea altă noțiune despre somnul de noapte, trebuia deci să i se explice mai întâi noțiunea abstractă de somn de noapte. În orice caz, aceste lucruri sunt în curs de dispariție. Noi, cei mai vârstnici, ne aducem aminte, dacă ne-am petrecut tinerețea nu la oraș, ci la țară, că totul era concret. Dar toate acestea au dispărut mai mult sau mai puțin, odată cu sec. al XIX-lea. V-aș putea aduce multe asemenea exemple și dvs. aproape că n-ați crede că la țară oamenii gândesc în mod atât de concret. Putem trăi lucruri foarte ciudate. Există un poet austriac care a scris în dialect [40] lucruri foarte frumoase, pe care oamenii de la oraș le-au admirat cu toții, dar numai oamenii de la oraș, căci oamenii de la țară nu le înțeleg, deoarece el folosește toate cuvintele așa cum le folosesc oamenii cu gândire abstractă de la oraș. Așa ceva omul de la țară nu înțelege absolut deloc, pentru că el are în vedere numai lucruri concrete, astfel încât totul înseamnă pentru el ceva cu desăvârșire diferit. Vreau să amintesc numai faptul că, de pildă, când acest poet austriac vorbește în dialect în poezia sa despre natură, el este cu totul neînțeles pentru țărani, fiindcă țărani nu are absolut de loc această noțiune despre natură, ci înțelege prin natură ceva foarte, foarte concret. Am putea aduce astfel pretutindeni exemple care ar arăta cum trecerea de la concret la abstract este condiționată în întreaga devenire a omenirii și cum asupra întregii omeniri, odată cu arta tiparului, se revărsă un val de tendință spre abstractizare. Într-o

anumită măsură oamenii își filtrează noțiunile sub influența artei tiparului.

N-ar ar fi rău atunci dacă li s-ar transmite copiilor, din istoria modernă, anumite noțiuni, care îi fac obiectivi față de viață. Ar fi de pildă mult mai puține declamații despre combaterea capitalismului și așa mai departe, dacă oamenii care vorbesc în zilele noastre despre aceste lucruri n-ar face-o ca și cum n-ar fi auzit absolut nimic despre ele și n-ar avea habar că nu înseamnă absolut nimic atunci când ne năpustim cu furie asupra capitalismului; fiindcă nu are absolut nimic a face cu ceea ce vor de fapt oamenii. Vine doar din faptul că oamenii n-au căpătat o reprezentare corectă despre însemnătatea capitalismului. De aceea oamenii găsesc de neînțeles cărțile mele, cum este *Punctele centrale ale problemei sociale* [41], pentru că ele sunt scrise din experiența directă a vieții și nu din închipuirile fantasmagorice ale agitatorilor actuali.

Pentru o examinare plină de viață a istoriei este foarte necesar să înțelegem cu adevărat evenimentele exterioare așa, că ele sunt simptome pentru un interior ascuns, la care ajungem însă presimțindu-l tot mai mult și mai mult atunci când observăm aceste simptome. Dacă studiem istoria în mod simptomatologic, ajungem treptat să atingem mai întâi un urcuș, pe urmă o culme, cea mai înaltă cu privire la anumite evenimente, apoi iarăși, o coborâre. Aici este Evenimentul de pe Golgota. Dacă examinăm istoria așa încât evenimentele exterioare să fie martori ale unor procese interioare, atunci ne înălțăm treptat din istoric în religios, atunci istoria realmente se adâncește de la sine în religios. Dobândim atunci o cale care duce pe bază de simțire la înțelegerea a ceea ce putem da copilului mai devreme, să zicem Evangheliile sau Vechiul Testament. Dar nu le putem încă aduce la înțelegerea lăuntrică. Acest lucru nici nu e necesar. Prezintă aceste lucruri copilului sub formă narativă, și când el dobândește noțiunea vie a istoriei, materialul biblic dobândește la rândul lui o nouă viață. Și acesta este un lucru bun

deoarece lucrurile își ating viața lor deplină în etape. Imboldul religios, simțirea religioasă sunt aprofundate în primul rând prin considerarea simptomatologică a istoriei.

Am spus că trebuie să-i pregătim pe copii prin științele naturii pentru istorie, dacă procedăm așa cum am caracterizat în considerațiile anterioare. Dar am pregătit copiii pentru viața Pământului, predând botanica în modul pe care l-am descris. Se poate trece atunci la această vârstă și la geografie. Acest studiu al geografiei ar trebui să se poată construi pe tot felul de descrieri în formă narativă ale unor ținuturi, putând fi descrise și ținuturi îndepărtate, de pildă ale Americii sau Africii. Prin aceasta, ca și prin științele naturii care au precedat-o, în care a fost înfățișată legătura regnului vegetal cu întreg Pământul, copilul este pregătit pentru ca înspre 12 ani să aibă înțelegere pentru elementul geografic propriu-zis. La această geografie este acum important să arătăm cum de Pământ, de climă, de tot ceea ce produce Pământul ca forme și structuri în diferitele lui locuri, cum de acestea depinde tocmai ceea ce dezvoltă în istorie. După ce le-am dat o idee despre legătura dintre mare și uscat, despre condițiile climatice din Grecia antică, ne putem întoarce la ceea ce am dezvoltat pur și simplu ca simptom al dezvoltării lăuntrice a omenirii cu privire la caracterul elenismului. Poate fi găsită apoi o legătură intimă între imaginea geografică pe care o dăm despre Pământ și devenirea istorică. De fapt ar trebui întotdeauna să se împletească descrierile regiunilor Pământului și descrierile pe care le dăm despre devenirea istorică. La geografie n-ar trebui să se trateze de fapt America înainte de a fi tratat la istorie descoperirea Americii. Este necesar să se țină seama într-un anumit fel de faptul că orizontul omului s-a lărgit în decursul evoluției și că simțirea umană nu trebuie adusă prea mult spre un absolut.

De asemenea, în așa-numita geografie matematică, nu este bine dacă pornim de la început în mod dogmatic, de la un desen al sistemului copernician sau keplerian al lumii, ci este potrivit să

dezvoltăm pentru copii măcar sugerând modul în care oamenii au ajuns la așa ceva. Prin aceasta copiii nu capătă noțiuni care să fie pentru ei mai mult decât ar trebui să fie conform cu ceea ce sunt ele în dezvoltarea omenirii. Bineînțeles, în era concepției ptolemeice despre lume, un om ar fi transmis copiilor noțiunile rigide ale sistemului ptolemeic; acum el le transmite pe cele ale sistemului copernician. Este însă foarte necesar să se dea copiilor măcar o idee despre felul în care stabilim locurile stelelor pe cer și din sintetizarea acestora să ajungem la o concluzie, care de abia ea este propriu-zis sistemul cosmic, pentru ca ei să nu creadă cumva că imaginea unui asemenea sistem cosmic a fost cucerită prin faptul că cineva s-a așezat pe un scaun în afara acestei lumi și a privit acest sistem. Cum ar trebui să-și imagineze un copil, când îi desenăm pe tablă sistemul copernician ca pe un fapt, felul în care s-a ajuns la această concepție în istoria omenirii? El trebuie să aibă o reprezentare vie despre felul în care se formează astfel de lucruri, altfel el traversează întreaga lui viață cu noțiuni confuze, pe care însă le privește ca pe ceva extraordinar de sigur. Prin aceasta este creată falsa credință în autoritate – lucru care nu se întâmplă prin faptul că se ține seama de sentimentul corect al autorității la copil între 7 și 14-15 ani.

Astfel este bine ca înainte de toate să fim întru totul conștienți nu numai de ceea ce înseamnă pentru dezvoltarea sufletească a copilului să-l învățăm ideile potrivite la momentul potrivit, ci și ce înseamnă acestea pentru întreaga ființă a omului, inclusiv pentru organizarea lui trupească sănătoasă. Încercați o dată să vă uitați la ce înseamnă să transmiți copilului între 7 și 12 ani cantitatea potrivită de materie ce trebuie păstrată în memorie, sau să nu faci acest lucru. Încercați să vă lămuriți o dată ce înseamnă să faci abuz de o așa-numită memorie bună la un copil. La un copil cu memorie bună nu este voie să se conteze pe faptul ca acest copil să strălucească cu memoria lui, ci dvs. trebuie să aveți grijă ca un asemenea copil să primească frecvent impresii noi, prin care se sting impresiile anterioare. Dacă solicitați

prea puternic memoria, copilul rămâne bondoc, îndesat și nu crește atât de înalt cum ar crește dacă memoria sa ar fi tratată în mod corect. La oamenii la care se vede că au statură oprită din creștere, putem fi siguri că acest fapt este cauzat de o tratare incorectă a memoriei. Tot așa puteți fi siguri că oamenii care într-un anumit fel sunt incapabili să-și stăpânească fizionomia, oamenii care au o anumită expresie fixă, n-au primit în jurul vârstei de 9 ani suficiente impresii artistice sau estetice în general.

Tocmai la vârsta copilăriei este de o imensă importanță acțiunea sufletescului corect tratat asupra trupescului. Și deci este de o importanță imensă să încercăm mereu să avem grijă ca elevul să învețe să vorbească în mod clar, sonor și mai presus de toate, așa cum m-am exprimat, rotunjit, ca el să învețe să rostească plin și complet silabele și propozițiile. Aceasta deoarece la om respirația corectă depinde de vorbirea corectă, corespunzătoare și prin urmare, dezvoltarea corectă a organelor toracice umane depinde indirect de vorbirea corectă. Ar trebui să considerăm și din acest punct de vedere o statistică a bolilor de piept atât de răspândite acum. Ar trebui să ne întrebăm: În ce măsură este de vină pentru tuberculoza pulmonară faptul că în școală se acordă prea puțină atenție vorbirii cu pronunțarea corectă, completă a silabelor, că mai presus de toate nu se acordă atenție ca în timp ce vorbește copilul într-adevăr să și respire complet? Nu e permis ca vorbitul să pornească de la respirație, ci respirația trebuie să pornească de la vorbit. Trebuie să se rostească în mod corect. Trebuie dezvoltat simțul pentru vorbirea corectă, pentru lungimea și scurtimea silabelor și a cuvintelor; respirația se orientează atunci după vorbire. A crede că trebuie să antrenezi respirația pentru a ajunge la vorbirea corectă este o aberație. Respirația corectă trebuie să fie o consecință a vorbirii simțite în mod corect. Vorbirea corect simțită acționează înapoi în mod corect asupra respirației. Într-un asemenea mod mai temeinic ar trebui să se aibă în vedere astăzi legătura trupescului cu sufletesc-spiritualul.

Ajung acum la o întrebare care mi-a fost pusă și care are o mare importanță: privind copiii stângaci sau cei ambidextri.

Vedeți dvs., este adevărat că în general, ceea ce a devenit obișnuință umană generală și anume a fi îndemânatic cu mâna dreaptă, pe care o folosim la învățarea scrisului și în alte dexterități ale vieții, este justificat într-un anumit fel să extindem această obișnuință facând și mâna stângă să fie iscusită într-un anumit fel. Numai că dacă discutăm despre asemenea lucruri, discuția este rodnică doar în cazul în care poți privi mai adânc în condițiile vieții umane. Dacă ne îndreptăm spre o epocă în care în om va fi trezit omenescul plenar, dacă ne îndreptăm spre o epocă în care simțului abstract, care astăzi este atât de dezvoltat, i se alătură și cultivarea facultății de simțire, a vieții afective și activitatea vieții volitive, atunci despre unele probleme se va putea vorbi cu totul altfel decât se poate vorbi astăzi. Dacă oamenii vor fi educați și pe mai departe așa cum sunt educați astăzi, astfel încât să nu ne împotmolim mereu în abstracții – materialismul este cel care se împotmolește în abstracții, care nu ajunge până la înțelegerea celor materiale pe baza celor spirituale –, atunci după un timp ne vom putea convinge că dacă se antrenează ambele mâini să scrie în același mod, un anumit grad de deficiență mintală pune stăpânire pe acei oameni care învață să folosească ambele mâini în același fel, deoarece felul în care suntem astăzi ca oameni este legat de faptul că noi folosim în măsură mai mare mâna dreaptă decât mâna stângă. Aceasta înainte de toate din motivul că omul întreg nu este totuși construit simetric cu privire la anumite organe și că a folosi la scris ambele mâini constituie o intervenție adâncă în întreaga organizare umană.

N-aș vorbi deloc despre aceste lucruri, dacă n-aș fi făcut multe cercetări tocmai în legătură cu ele și dacă n-aș fi încercat eu, de pildă, să văd ce înseamnă să folosești mâna stângă. Dacă ți-ai dobândit capacitatea de a observa oamenii, poți afla prin încercare ce înseamnă să folosești mâna stângă. Mâna stângă este bună atunci când omul a

atins un anumit grad în independența spiritual-sufletescului față de trupesc; dar în dependența față de trupesc, așa cum este omul actual, ia naștere o revoluție enormă în trupescul însuși, dacă folosim mâna stângă de exemplu la scris în același fel ca mâna dreaptă. Mai presus de toate, partea dreaptă a corpului, partea dreaptă a capului ar fi împovărate prin aceasta într-un mod cu care omul actual nu e deloc obișnuit. Metoda educativă care-l tratează pe om mai întâi în așa fel, încât aplică asupra lui acele principii ale educației care au fost discutate aici, are voie să folosească și ambele mâini în același fel. Civilizația actuală nu are voie însă să treacă pur și simplu, în mod abstract, la folosirea ambelor mâini. Aceste lucruri pot fi spuse firește numai din experiență. Dar statisticile ar dovedi însă în mod absolut exact acest fapt pe care l-am expus astăzi.

Aici trebuie din nou să spunem că este necesar să privești lumea spirituală, dacă vrei să ai o noțiune despre cât de puternic acționează în copil spiritual-sufletescul în același timp cu trupesc-fizicul. Din acest motiv trebuie să mă aștept la atât de mult de la euritmie, mai ales în educarea copiilor, pentru că euritmia este o mișcare pătrunsă de suflet și prin aceasta crește activitatea voinței, față de simpla pasivitate a voinței, care este educată prin gimnastica obișnuită.

A TREISPREZECEA CONFERINȚĂ

Basel, 10.05.1920

Joaca la copil

Voi modela aceste ultime conferințe ghidat de întrebări care mi-au fost puse fie în scris, fie oral; voi încerca de asemenea să aduc completări la una sau alta dintre temele pe care le-am prezentat. Pentru început, aș vrea să observ că ceea ce rodnicire care ar putea porni din partea științei spirituale pentru arta pedagogică trebuie să constea, printre multe altele, în faptul că arta educației ajunge prin știința spirituală în mod real în situația de a-și îndrepta privirea în mod corespunzător spre întreaga evoluție a omului.

Noi am văzut că ceva precum studiul istoriei poate fi făcut rodnic pentru omul în creștere de-abia către vârsta de 12 ani. Căci în studierea istoriei există deja un fel de pregătire pentru vârsta care începe de abia cu pubertatea, deci de pe la 14 sau 15 ani. Atunci de fapt începe la om facultatea de a judeca din interior spre exterior. O facultate de judecată nu doar intelectualistă ci de judecată cuprinzătoare în toate direcțiile, se poate deci dezvolta abia după pubertate. Abia cu pubertatea se naște, din restul naturii umane, acel component suprasensibil al entității umane care este purtătorul puterii de judecată. Numiți cum vreți acest component. În cărțile mele l-am numit corp astral, dar nu numele este important. Eu am spus că observăm aceasta nu numai la judecata intelectualistă, ci la orice fel de judecată în sensul cel mai larg. Veți fi poate într-o câțiva mirați de faptul că lucrul pe care vreau să-l numesc aici îl cuprind tot în sfera judecății. Numai că, dacă am putea practica o psihologie amănunțită, am putea dovedi și din punct de vedere psihologic ceea ce spun. Dacă facem de pildă experiența de a lăsa copilul înainte de pubertate să recite pe baza propriei lui judecăți de gust, a propriei lui aprecieri, deteriorăm niște forțe de evoluție ale naturii umane care de fapt ar

trebui solicitate de-abia mai târziu, și care se deteriorează dacă sunt solicitate înainte de pubertate. Emiterea unei judecăți de gust independente este posibilă abia după pubertate. Dacă trebuie ca un copil să fie pus să declame înainte de 14, 15 ani, aceasta trebuie să se facă imitându-l pe acela care stă lângă copil ca autoritate de la sine înțeleasă. Aceasta înseamnă, copilului ar trebuie să-i facă plăcere felul cum recită celălalt. Copilul nu trebuie îndrumat să accentueze ceva sau să nu accentueze ceva pe baza judecății lui proprii de gust, să modeleze ritmul într-un fel sau altul, ci copilul trebuie să se lase ghidat de autoritate și în ceea ce privește judecata de gust. Exact domeniul vieții intime a copilului nu trebuie înainte de pubertate să căutăm să-l scoatem de sub ascultarea autorității de la sine înțeleasă. Eu spun întotdeauna „autoritate de la sine înțeleasă” pentru că nu mă refer deloc la o autoritate impusă sau chiar oarbă, ci pornesc de la ceea ce se arată unei observații lipsite de prejudecăți: de la schimbarea dinților și până la pubertate copilul vrea să aibă alături de el autoritatea. El cere aceasta. El tânjește după aceasta. Și acestei jinduirii, care vine din individualitatea copilului, trebuie să-i venim în întâmpinare.

Dacă luați seama la asemenea lucruri în sens cuprinzător, veți vedea că în prezentarea în care am încercat să spun câteva lucruri numai schițate despre arta pedagogică, se ține cont întotdeauna de dezvoltarea globală a omului. De aceea spun că între 7 și 14 ani nu trebuie să introducem în copil nimic decât ceea ce poate fi apoi fertil pentru întreaga viață. Trebuie să vedem cum o vârstă acționează asupra alteia. Voi da imediat un exemplu grăitor pentru aceasta. Copilul poate să fi părăsit de mult băncile școlii, poate că a devenit de mult matur, și de abia acum se vedește ce am făcut din el în școală și ce nu. Dar nu se vedește numai într-un mod general, abstract, ci într-un mod absolut concret.

Să considerăm din acest punct de vedere jocul copilului și anume tocmai acel joc ce apare la copilul mic, între naștere și schimbarea

dinților. Acest joc se bazează, bineînțeles, pe de o parte pe instinctul de a imita. Copiii fac și ei ceea ce văd la adulți; dar ei o fac altfel. Ei o fac înainte de toate în așa fel încât sunt foarte departe de scopul și utilitatea pe care adultul trebuie să atașeze anumitor acțiuni. Joaca va fi numai sub aspectul formal o imitare a activității adulților, nu sub aspectul material. Utilitatea, transpunerea cu scop în viață, rămân deoparte. Copilul simte o satisfacție în activitatea care e strâns înrudită cu cea a adulților. Acum putem cerceta: ce este de fapt activ aici? Dacă vrem să studiem ceea ce iese la iveală în activitatea de joacă și vrem să cunoaștem entitatea adevărată a omului în așa fel încât să putem să lucrăm practic la dezvoltarea lui, trebuie să avem neconținut în vedere diferitele activități ale sufletului uman și pe acelea care se transferă asupra organelor trupesti, care se revarsă, ca să zicem așa, asupra lor. Nu e atât de simplu. Studiul activității de joacă, în măsura cea mai largă, ar fi totuși extraordinar de important pentru arta pedagogică. Această activitate de joacă are legătură cu o varietate de lucruri. Ar trebui să ne amintim aici că un om spiritual de frunte a spus următoarele: omul este numai atâta vreme pe deplin om, cât se joacă și omul se joacă numai atâta vreme cât este pe deplin om. Aceste cuvinte le-a scris Schiller [42] într-o scrisoare, după ce citise anumite fragmente din romanul lui Goethe „Wilhelm Meister”. Jocul liber cu forțele sufletești, așa cum se desfășoară el în compoziția artistică a lui „Wilhelm Meister”, i-a apărut lui Schiller drept ceva pe care nu l-a putut compara decât cu o devenire adultă a activității de joacă a copilului. Și în fond Schiller și-a scris scrisorile: „Despre educația estetică a omului” pe baza acestui mod de a gândi și simți. Schiller a scris pe baza gândului că noi, ca oameni adulți, cu activitățile cu care trebuie să ne îndeletnicim în viața obișnuită, nu suntem de fapt niciodată cu totul oameni. Ori ne supunem, este de părere Schiller, nevoii senzoriale, celor cerute de simțuri, și atunci ne aflăm sub o anumită constrângere, ori ne supunem necesității logice, pe care ne-o dictează rațiunea și atunci ne supunem necesității rațiunii și iarăși nu

suntem oameni liberi. Liberi suntem de fapt, este de părere Schiller, numai în activitatea artistică și în cugetarea artistică. Aceasta este cu siguranță de înțeles la un artist ca Schiller, dar este unilateral, căci cu privire la sesizarea libertății sufletului există multă trăire umană, care se desfășoară tot numai lăuntric precum ceea ce Schiller înțelege prin libertate. Dar forma de viață în care îl gândește Schiller pe artist este într-adevăr așa, omul trăind ceva spiritual ca și cum ar fi natural și necesar, și pe de altă parte trăind ceva senzorial ca și cum ar fi deja spiritual. Așa stau lucrurile cu siguranță la savurarea operei de artă și, de asemenea, la creația artistică. Se creează în materialul sensibil, dar nu după utilitate, după principiile finalității exterioare. Creezi așa cum vrea ideea – dacă folosim cuvântul în sensul cel mai larg –, dar nu creezi nici în idei abstracte după necesități logice, ci la activitatea de creație artistică ești implicat ca atunci când ți-e foame și ți-e sete. Este o necesitate absolut personală. Schiller găsea că omul poate obține așa ceva în viață prin efort propriu, pe când copilul are în mod natural joaca, prin care el trăiește oarecum în lumea adulților, dar numai în așa fel încât este satisfăcută individualitatea sa, încât el se manifestă în cele create, fără ca acestea să slujească la ceva.

Ei bine, aceasta a fost o considerație care a fost făcută de Schiller la începutul secolului al XIX-lea și chiar la sfârșitul secolului al XVIII-lea, și care ne poate stimula să urmărim problema mai departe. Într-adevăr, însemnătatea psihologică a activității de joacă nu poate fi descoperită atât de simplu. Trebuie să ne spunem: Oare felul specific de activitate de joacă pe care copilul o efectuează înainte de schimbarea dinților are o însemnătate pentru întreaga viață umană? O putem analiza, cum am spus, așa cum Schiller a încercat s-o facă stimulat de ideea „copilăriei de adult” a lui Goethe, ca să spunem așa. Putem compara această activitate de joacă și cu o altă activitate a ființei umane. Se poate compara această activitate de joacă a copilului înainte de schimbarea dinților cu activitatea de visarea. Aici vom găsi anumite analogii importante. Numai că aceste analogii se referă doar

la derularea, la corelarea a ceea ce face copilul în joacă. Precum copilul în joacă să pună împreună lucrurile – indiferent ce pune împreună –, tot astfel în vis punem imaginile împreună, chiar dacă nu cu lucruri exterioare, ci numai cu gânduri, cu imagini, chiar dacă nu în toate visele, dar într-o categorie foarte importantă de vise. În ceea ce privește visul, noi rămânem într-adevăr într-un anumit sens copii, de-a lungul întregii vieți. Acum însă, pentru a înțelege realmente chestiunea, nu ne putem opri la a compara jocul cu visul, ci trebuie să ne întrebăm: Când se întâmplă în viața omului ceva prin care acele forțe care sunt dezvoltate în această primă joacă copilărească de până la schimbarea dinților, devin rodnice în întreaga viață exterioară a omului; când culegem de fapt roadele jocului de copil? Se crede îndeobște că aceste roade ale jocului de copil trebuie căutate în epoca de viață imediat următoare, dar tocmai aceasta este ceea ce abia știința spirituală ne arată, cum se desfășoară viața într-un fel de repetări ritmice. După cum avem un germen de plantă din care se dezvoltă frunze în forme variate, mai întâi sepale, pe urmă petale și așa mai departe, și numai apoi vine germenul din nou, deoarece există ceva între ele și repetarea primului are loc după o perioadă intermediară, tot așa este și în viața umană.

Oamenii au fost determinați, prin cele mai variate moduri de a considera lucrurile, să conceapă viața umană exclusiv ca și cum fiecare epocă ar fi efectul celei anterioare. Lucrurile nu stau așa. Dacă te dedici unei observații lipsite de prejudecăți, găsești că roadele propriu-zise ale acelei activități de viață care apare în jocul copilului, ies la iveală de abia în anii douăzeci ai vieții. Ceea ce dobândim în jocul de la naștere și până la schimbarea dinților, ceea ce este prezentat ca în vis de către copil, sunt forțe ale spiritualității încă nenăscute a omului, ale spiritualității încă neabsorbită în corp, sau – dacă vă place mai mult – nereabsorbită. Aceasta este așa: V-am explicat cum aceleași forțe care lucrează în mod organic asupra omului până la schimbarea dinților, sunt apoi independente, după ce dat naștere

dinților, ca activitate de reprezentare, de gândire; am putea spune că ceva este extras din corporalitate. Ceea ce face copilul în joacă și care încă nu este legat de viață, care nu are nici o utilitate inerentă, este pe de altă parte ceva care încă nu a crescut împreună cu trupul. Astfel copilul are o activitate sufletească ce lucrează în trup până la schimbarea dinților și apoi iese la iveală ca forță pentru formarea de concepte, care să poată fi apoi amintite. Pe de altă parte copilul are o activitate spiritual-sufletească care oarecum încă plutește ușor în mod eteric deasupra lui și care se manifestă în joc așa cum sunt și visele pe parcursul întregii vieți. Dar această activitate nu este dezvoltată la copil pur și simplu în vis, ci este dezvoltată în joaca lui, deci totuși într-o realitate exterioară. Ceea ce se dezvoltă în această realitate exterioară, aceasta se retrage într-o anumită măsură. După cum forța din plantă care formează germenul se retrage în frunză și petală și apare iarăși abia în fruct, tot astfel ceea ce în copil este aplicat și folosit apare din nou în om abia în jurul vârstei de 21 sau 22 de ani, ca intelectul care adună acum în mod independent experiențe în viață. Și acum aș vrea să vă rog: Încercați să căutați cu adevărat această legătură, studiați copiii în mod cu adevărat conștiincios, încercați să înțelegeți caracterul individual al jocului lor, în general încercați să înțelegeți caracterul individual al activității libere de joacă a copiilor până la schimbarea dinților și faceți-vă imagini despre individualitățile copiilor, presupuneți în prima instanță în mod ipotetic: Modelarea individuală, care poate fi observată în joc până la schimbarea dinților, reapare într-un fel sau altul în caracterul particular al judecății independente a omului după 20 de ani; cu alte cuvinte, tipurile umane după 20 de ani sunt diferite în ceea ce privește judecata lor independentă, așa cum copiii sunt diferiți la joacă înainte de schimbarea dinților.

Dacă gândim astfel, pe baza realității depline, ne cuprinde realmente un sentiment, aș zice, de nelimitată responsabilitate față de munca educativă și față de predare; căci ajungem să ne spunem: Ceea

ce tu faci acum cu copilul, îl formează pe om până și dincolo de vârsta de 20 de ani. Vedem din aceasta că trebuie să cunoaștem întreaga viață, nu numai viața copilului, dacă vrem să elaborăm o artă a educației corectă.

Activitatea de joacă ulterioară, de la schimbarea dinților până la pubertate, este altceva. Desigur, lucrurile nu sunt riguros separate între ele, dar dacă vrem să cunoaștem ceva așa cum este necesar tocmai pentru viața practică, trebuie să separăm lucrurile în mod corespunzător. Cine știe să observe, va găsi că activitatea de joacă a copilului până la 7 ani are un caracter mai individual. Copilul, ca ființă care se joacă, este oarecum un fel de sihastru. El se joacă pentru sine. Sigur, el vrea să aibă și ajutor, dar atunci este un egoist îngrozitor, el vrea să aibă și ajutorul numai pentru el. O viață socială pentru joacă intervine odată cu schimbarea dinților. Atunci copiii vor mai mult să se joace unii cu alții. Acest lucru apare odată cu schimbarea dinților, cel puțin acesta este cazul tipic, cu toate că există și excepții. Acum copilul încetează să mai fie un sihastru la joacă; el vrea să-și facă jocurile împreună cu alți copii și să aibă un rol în fiecare joc, să însemne ceva în joc. Acest a vrea să însemne ceva în joc, este ceea ce apare în special între schimbarea dinților și pubertate. În țările militariste – nu știu dacă și Elveția se numără printre ele, nu vreau să hotărâsc aceasta –, băieții se joacă în special în jocuri de-a soldații, care sunt jocuri sociale, în care băieții „vor să fie ceva”. Cei mai mulți vor la aceste jocuri să fie cel puțin generali; un element social intră în jocurile copiilor. În același timp, se păstrează caracterul jocului prin faptul că ceea ce se exercită în jocul copiilor nu este plasat în viața socială după principiul utilitarist. Dar lucrul caracteristic este faptul că ceea ce intervine ca element social, în joaca de la schimbarea dinților până la pubertate se găsește propriu-zis ca element pregătitor pentru următoarea categorie de vârstă. Este foarte caracteristic modul cum în următoarea categorie de vârstă, odată cu pubertatea, apare judecata independentă, când omul se smulge de sub autoritate, își

formează judecata lui proprie în timp ce apare în fața celorlalți ca om individual. Același element apare în mod pregătitor tocmai în perioada de vârstă precedentă, în jocul copilului, nu integrat în viața socială exterioară, ci numai în activitatea de joacă. Ceea ce apare deci în epoca anterioară de viață în jocul cu caracter social al copilului este ruperea preliminară de autoritate. Trebuie de aceea să spunem: Jocul îi dă copilului până la vârsta de 7 ani, până la schimbarea dinților, ceva care intră în formă întrupată în viața umană de abia la 21 sau 22 de ani, cu care dobândește individualitatea independentă a judecății rațiunii și a judecății empirice etc. Ceea ce se pregătește însă în joc de la vârsta de 7 ani până la pubertate, apare mai devreme în dezvoltarea din cursul vieții, apare de la pubertate până la 21 de ani. Aceasta este o intersectare. Este foarte interesant să devenim atenți la faptul că ceea ce noi avem ca facultăți pentru intelectul nostru, pentru experiența noastră de viață, pentru perioadele când ne dedăm vieții sociale, le datorăm primilor ani ai copilăriei, dacă joaca este condusă cum trebuie. Dimpotrivă, ceea ce iese la iveală în anii vârstei noastre ingrate sau ai pubertății se datorează perioadei de la schimbarea dinților până la pubertate. În acest caz se întretaie deci corelațiile.

O asemenea intersectare de corelații în biografia umană este de importanță fundamentală și aceasta este ceva care a scăpat psihologiei. Căci ceea ce noi numim astăzi psihologie, există de abia din sec. XVIII-lea. Înainte existau alte configurații noționale despre om și sufletele umane. Dar aceasta s-a dezvoltat foarte mult în epoca în care spiritul materialist și gândirea materialistă și-au făcut apariția și de aceea psihologia, în ciuda tuturor începuturilor sale remarcabile, nu s-a putut dezvolta astfel încât să fi luat naștere o știință a sufletului autentică, care, conformă cu realitatea, să țină seama de întreaga viață umană. Trebuie să mărturisesc că mi-am dat foarte multă osteneală să descopăr și cele mai bune lucruri ce pot exista, care sunt de găsit numai în psihologia lui Herbart. Psihologia herbartiană se străduiește realmente ca, din niște componente elementare ale vieții sufletești, să

lucreze în sensul unei anumite modelări a sufletului. În psihologia herbartiană se găsesc multe lucruri extraordinar de frumoase; totuși trebuie să căutăm a vedea ce opinii ciudate a făcut să apară această psihologie herbartiană, la unii herbartieni buni.

Am cunoscut îndeaproape un herbartian cu totul remarcabil, pe estetul Robert Zimmermann [43], care a scris și o propedeutică filosofică cu o psihologie pentru elevii de liceu și care l-a numit pe Herbart, pentru sec. al XIX-lea, un kantian de la 1828. În descrierea sa psihologică, ca elev al lui Herbart el a explicat următoarele: Când îmi este foame, eu nu năzuiesc să obțin alimentul care potolește foamea, ci de fapt numai să înceteze reprezentarea foamei și să fie înlocuită cu reprezentarea sațietății. Am a face numai cu o deplasare a reprezentării. Există o reprezentare care trebuie să se impună împotriva unor opreliști, care trebuie să iasă la suprafață împotriva unor piedici. Mâncatul ar fi de fapt numai un mijloc de a putea trece de la reprezentarea foamei la reprezentarea sațietății.

Acela care poate studia realitatea naturii umane, nu în sens materialist, ci tocmai în sensul spiritual, va vedea că în acest mod de a privi lucrurile există ceva unilateral raționalist și intelectualist, și că e necesar să depășim acest intelectualism unilateral și să cuprindem omul întreg din punct de vedere psihologic. Atunci vom putea cere de la psihologie destul de multe lucruri pentru arta pedagogică, lucruri care altfel nu pot ieși la iveală pentru această artă pedagogică. Ceea ce noi educăm în om, ceea ce-i predăm, nu trebuie privit ca ceva care să fie numai potrivit pentru copil, ci ca ceva care să fie viu, care se poate transforma, căci vedem că există astfel de legături precum le-am descris. Trebuie să ținem cont de faptul că ceea ce formăm în școală până la pubertate, vom vedea răsărind în om, într-o cu totul altă formă, între 15 și 21-22 de ani.

Dascălul de școală primară și secundară este extrem de important față de profesorul de liceu sau față de profesorul universitar, da, el este mai important, pentru că profesorul universitar nu poate face

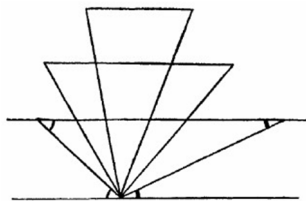
absolut nimic dacă dascălul de școală primară și secundară nu-i trimite forțe corect prefigurate. Este realmente de o mare importanță să ținem cont în mod real de aceste etape de viață care țin unele de altele. Vom vedea atunci ce puncte de sprijin reale pot fi dobândite din știința spirituală.

Acum gândiți-vă însă la toate câte se fac în școală, pentru că oamenii trăiesc dependenți de anumite prejudecăți. Sigur, s-au ameliorat deja multe, pe baza instinctului pedagogic; dar ele trebuie să se amelioreze radical. De exemplu, încă se dau prea multe definiții. Ar trebui să se evite, pe cât este posibil, să se dea definiții în fața copiilor. Definițiile fixează întotdeauna sufletul și o noțiune-definiție rămâne de a lungul întregii vieți și face ca viața să fie ceva mort. Noi trebuie însă să educăm în așa fel, încât ceea ce introducem în sufletul copilului să rămână viu. Să presupunem că cineva primește în copilărie, la 9 ani sau la 11 ani, o noțiune despre un lucru sau altul, așadar să zicem la 9 ani, despre un leu, iar la 11 sau 12 ani despre cultura greacă. Aceste noțiuni nu trebuie să rămână așa. Ar trebui să nu fie deloc posibil în viață ca cineva să spună la 30 de ani: eu am noțiunea cutare sau cutare despre leu, am învățat-o la școală. Am noțiunea cutare sau cutare despre antichitatea greacă, am învățat-o la școală. Aceasta ar trebui să devină de fapt ceva care este depășit. Întocmai așa cum celelalte cresc în noi, ar trebui și ceea ce ne dă dascălul să crească; aceste noțiuni trebuie să fie ceva viu. Noi trebuie să primim astfel de concepte despre leu și despre antichitatea greacă, care prin ele însele să nu mai fie la 30 sau la 40 de ani ceea ce au fost în școală, ci care sunt atât de vii, încât se transformă odată cu viața. Pentru aceasta trebuie să caracterizăm și nu să definim. Cu privire la formarea de noțiuni trebuie să încercăm să imităm ceea ce putem face când pictăm sau când fotografiem; putem privi dintr-o direcție și să redăm un aspect, sau putem privi din cealaltă direcție și să redăm alt aspect și așa mai departe. De abia după ce am fotografiat un copac din mai multe direcții, putem dobândi o reprezentare a acestuia. Se

accentuează prea mult ideea că prin definiție avem ceva. Ar trebui să încercăm să lucrăm cu gândurile, cu noțiunile, în același mod ca și cu aparatul fotografic, caracterizând o ființă sau un lucru din diferite direcții, nu definindu-l. Definițiile sunt de fapt acolo doar ca să le poți pune la început, dacă vrei, ca să te poți înțelege cu profesorul în acest punct. Pentru aceasta există ele. Este exprimat puțin radical, totuși în esență așa este. Viața nu iubește definițiile. Și, în taină, omul ar trebui să simtă întotdeauna cum definindu-le incorect, el din postulate face dogme. Este foarte important ca dascălul să știe aceasta. În loc să spunem: Două entități care nu pot fi în același timp în unul și în același loc le numim impenetrabile – la care noi stabilim în mod conștient noțiunea de impenetrabilitate și apoi pentru această noțiune căutăm fenomenul –, în loc să procedăm așa, noi spunem: Corpurile sunt impenetrabile pentru că nu pot fi în același timp în același loc. Nu avem voie să facem dogme din postulate, ci avem numai dreptul să spunem: Numim impenetrabile acele corpuri care nu pot fi în același timp în același loc. Trebuie să rămânem conștienți de forța modelatoare a sufletului nostru și de aceea nu trebuie nici să trezim în copil ideea că înainte de a fi recunoscut lăuntric triumghiul, el poate înțelege esențialul despre triumghi în lumea exterioară.

Faptul că trebuie să caracterizăm și nu să definim este legat de cunoașterea faptului că ceea ce se întâmplă într-o epocă a omului poate fi recunoscut în roadele lui abia într-o epocă foarte îndepărtată, și că de aceea trebuie să-i transmitem copilului nu noțiuni moarte, ci noțiuni vii, simțiri vii. Astfel trebuie să încercăm, de asemenea, să dăm geometriei, de pildă, o formă cât se poate de vie. Am vorbit în urmă cu câteva zile despre aritmetică – despre socotitul cu fracții și altele de acest gen vreau să fac mâine câteva observații, înainte de închiderea cursului –, dar despre geometrie aș vrea să mai adaug astăzi unele lucruri care se leagă foarte bine în primul rând de o întrebare ce mi-a fost pusă și în al doilea rând de cele ce tocmai am spus.

Cel care a făcut el însuși anumite experiențe cu geometria va putea simți cu adevărat geometricul în așa fel încât să fie scos treptat din repaus și condus înspre viu. De fapt noi vorbim de ceva foarte general când spunem: Suma unghiurilor unui triunghi este de 180 de grade. Așa stau lucrurile cu fiecare triunghi, nu-i așa? Ne putem noi însă reprezenta fiecare triunghi? Pe baza culturii actuale, nu dăm întotdeauna copiilor noștri o noțiune mobilă de triunghi; dar ar fi bine dacă le-am da o noțiune mobilă de triunghi, nu o noțiune moartă, să nu-i puneți să deseneze doar un triunghi care este apoi întotdeauna un triunghi special, individual, ci să le spuneți: Aici am o linie. Aduc pe urmă lucrurile mai departe, încât într-un mod oarecare – nu pot, firește, să vă dezvolt toate detaliile în acest scurt curs – îi împart copilului unghiul de 180 de grade în trei părți. Pot împărți în infinit de multe moduri acest unghi în trei părți. Pot atunci, de fiecare dată când am împărțit acest unghi în trei părți, să trec la triunghi arătându-i copilului cum unghiul care este aici, apare dincoace în triunghi; deci, transferând unghiurile în acest fel, voi obține un astfel de triunghi. Prin modificarea celor trei unghiuri care se află în formă de evantai unul lângă altul, pot reprezenta nenumărate triunghiuri care se mișcă, și aceste nenumărate triunghiuri au bineînțeles însușirea că suma unghiurilor lor este de 180 grade, căci ele iau naștere din împărțirea



celor 180 grade ale sumei unghiurilor. Astfel, este bine să evocăm în copil reprezentarea triunghiului care este propriu-zis în mobilitate lăuntrică, încât nu dobândește deloc reprezentarea unui triunghi în repaus, ci reprezentarea unui triunghi în mișcare, care poate fi la fel de bine unul ascuțit, unul obtuz, sau unul dreptunghic, pentru că nu

concep deloc reprezentarea triunghiului în repaus, ci reprezentarea triunghiului în mișcare.

Gândiți-vă ce transparentă ar deveni întreaga teorie a triunghiului dacă aş porni de la o asemenea concept flexibil lăuntric ca să dezvolt ceea ce ține de triunghi. Acest lucru îl putem folosi apoi foarte bine ca sprijin, dacă vrem să formăm în copil un simț corect al spațiului, o simțire concretă, adevărată, a spațiului. Dacă am folosit în acest fel noțiunea de mișcare pentru figura plană, atunci întreaga configurație mintală a copilului dobândește o asemenea mobilitate, încât eu pot apoi trece ușor la acel element de perspectivă: un corp trece pe lângă celălalt, în fața primului sau mergând înapoi, îndărătul lui. Această trecere înainte și trecere înapoi, poate fi primul element pentru trezirea unui simț corespunzător al spațiului. Mai departe: dacă am explicat într-un mod conform cu viața această trecere înainte și înapoi a unui om, faptul că devine nevizibil în dosul unui corp și face nevizibil corpul cand este în fața lui, atunci se poate trece – altfel rămâne totuși abstract și mort dacă este numai un un simț al spațiului privind perspectiva – la a face ca simțul spațiului să prindă viață lăuntric. Aceasta o obținem însă numai prin faptul că spunem, de exemplu: Uite, dimineața la ora 9 am întâlnit într-un anumit loc doi oameni; ei stăteau acolo în locul acela pe o bancă. După-amiaza la ora trei trec din nou pe acolo, cei doi oameni stau tot pe bancă – nu s-a schimbat nimic. Desigur, câtă vreme eu privesc doar în mod exterior stările de lucruri de la ora 9 și de la ora 3, nu s-a schimbat nimic. Dar dacă mă aplec asupra aspectului interior, dacă intru în discuție cu unul dintre cei doi oameni și cu celălalt, voi face poate descoperirea că după ce eu am plecat, unul a rămas pe bancă, celălalt însă a plecat. Unul dintre cei doi oameni a lipsit trei ore și s-a întors, șade acolo lângă celălalt, dar lăuntric a trecut prin niște experiențe, lăuntric este cam obosit după cele șase ore scurse. Nu cunosc starea de lucruri doar din aspectul ei spațial, dacă judec numai în funcție de starea de lucruri exterioară și nu intru în aspectele interioare, esențiale.

Nici măcar asupra spațialului însuși, asupra raportului spațial dintre ființe nu se pot emite judecăți dacă nu intrăm în aspectul interior. Doar intrând în acest interior putem rămâne feriți de cele mai amare iluzii cu privire la cauză și efect. S-au întâmplat odată următoarele: Un bărbat merge pe marginea unui râu. Într-un loc se află o piatră. Bărbatul se împiedică de piatră și dispare în valuri, iar după un anumit timp este scos afară. Să presupunem că nu se face nimic altceva decât se consemnează simpla stare de lucruri: cutare om s-a înecat. Dar poate că acest lucru nu este deloc adevărat. Poate că omul nu s-a înecat, ci s-a împiedicat pentru că a fost lovit de apoplexie și a căzut în apă deja mort. Căderea în apă a fost o urmare a morții. Aceasta este o poveste adevărată, care a fost cercetată. Ea arată cât este de necesar ca de la ceea ce este exterior să intrăm în interior.

Tot astfel este necesar, când vrem să judecăm în domeniul spațiului raportul ființelor una față de alta, să intrăm în aspectele interioare ale ființelor. Și acest lucru sesizat în mod corect și viu, ne conduce să dezvoltăm în copii simțul spațial prin folosirea chiar a jocului de mișcare pentru dezvoltarea acestui simț al spațiului, punându-l să alerge corespunzător anumitor figuri, sau punându-l să observe niște oameni trecând unul în spatele celuilalt sau unul în fața celuilalt.

Este însă de o importanță cu totul deosebită să trecem acum realmente de la ceea ce observăm în acest fel, la reținerea celor observate. În special, pentru dezvoltarea simțului spațialului – aceasta se referă acum la întrebarea care mi-a fost pusă – este de mare importanță dacă eu fac ca niște corpuri de diverse curburi să arunce umbre pe diferite suprafețe curbe, și dacă încerc să trezesc o înțelegere pentru configurația particulară a umbrei. Se poate afirma că dacă un copil este în stare să înțeleagă de ce o sferă aruncă în anumite condiții o umbră eliptică – acesta este un lucru care poate fi înțeles deja de un copil de 9 ani –, atunci această transpunere de sine în formarea suprafețelor în spațiu acționează enorm asupra întregii mobilități

lăuntrice a facultății de simțire și reprezentare a copilului. Ar trebui de aceea să privim dezvoltarea în școală a simțului pentru spațiu drept ceva necesar. Dacă ne întrebăm acum ce face copilul până la schimbarea dinților, până pe la 7-8 ani, când el desenează în joacă? El dezvoltă realmente ceea ce în anii 20 ai vieții devine matur ca experiență, intelect, capacitate de a gândi și a judeca. Aceasta se dezvoltă din fluctuația formei, astfel încât desenul copilului este joacă, dar prin joacă, desenul copilului povestește; și noi vom înțelege deosebit de bine desenul copilului dacă-l concepem așa încât să fie o relatare a ceea ce copilul vrea să ne povestească. El vrea să se exprime pe sine.

Să privim aceste desene ale copilului. Copiii încă nu au ceea ce am putea numi un simț autentic al spațiului înainte de 7-8 ani, nici chiar înainte de 9 ani. La aceasta se ajunge de abia mai târziu, când cealaltă forță își găsește treptat drumul în dezvoltarea copilului. Până la 7 ani lucrează la organizarea copilului ceea ce mai târziu devine reprezentare; până la pubertate lucrează la organizarea copilului voința, care apoi, așa cum am mai spus, se stăvilește, se acumulează și se manifestă în schimbarea vocii la băiat, arătând că a intrat în trup. Aceasta voință este aptă să dezvolte în sine simțul spațiului. Astfel încât prin tot ceea ce am spus acum, prin această dezvoltare a unui simț al spațiului cu ajutorul unor jocuri de mișcare, prin privitul la ceea ce se întâmplă când iau naștere figuri de umbră, și anume prin ceea ce ia naștere în mișcare și este reținut, în timp ce prin toate acestea se dezvoltă voința, omul ajunge la o mult mai bună înțelegere a lucrurilor decât pe calea intelectuală, chiar dacă intelectul copilului care se joacă este acel element care se exprimă pe suprafața hârtiei, care vrea să fie narator.

Acum, la sfârșitul orei, tocmai legat de cele spuse, aș vrea să arăt, pentru aceia care vor să le vadă, desenele copilărești ale unui băiat de 6 ani, al cărui tată este pictor-ilustrator. Vă rog să le priviți puțin, pentru a deveni atenți la cât de extraordinar de elocvent este acest băiat de 6 ani în ceea ce creează aici, aș spune, el în fapt își creează aici

un limbaj cu totul individual, o scriere absolut individuală, pentru ceea ce vrea să povestească sau să repovestească. Unele dintre aceste imagini, pe care, dacă vrem, le putem numi tablouri de-a dreptul expresioniste, sunt simple repovestiri a ceea ce băiatului i s-a citit, a ceea ce a auzit și altele asemenea; unele lucruri sunt, după cum veți vedea, extraordinar de expresive. Așa de pildă vă atrag atenția asupra a ceea ce vedeți aici drept rege și regină. Acestea sunt lucruri care arată cum se povestește la această vârstă. Dacă înțelegeți cum se povestește la această vârstă, ceea ce iese aici în evidență în mod atât de caracteristic, pentru că băiatul desenează deja cu creioane colorate și dacă luăm aceasta în toate detaliile, vom găsi că într-adevăr aceste desene sunt amprenta naturii copilărești așa cum v-am descris-o până acum, și că trebuie să avem în vedere această schimbare radicală care apare odată cu schimbarea dinților, dacă vrem să înțelegem cum trebuie să trezim simțul pentru spațiu.

A PATRUSPREZECEA CONFERINȚĂ

Basel, 11.05.1920

Alte puncte de vedere și răspunsuri la întrebări

Mi-ar părea foarte rău dacă pe baza unei observații sau a alteia s-ar fi născut impresia că ceea ce a fost prezentat aici cu privire la arta pedagogică, ar trebui să acționeze în mod dogmatic într-o direcție, adică s-ar putea unilateraliza în vreun fel. La baza tuturor celor spuse aici se află convingerea că știința spirituală ca atare poate rodniți arta pedagogică. Însă ceea ce este în mod deosebit fertilizant trebuie căutat în faptul că educația și predarea ar dobândi prin această fertilizare un caracter viu și de aceea cred că astfel de direcții generale ca cele care au fost schițate aici, se pot dezvolta în detaliu realmente în cele mai diverse moduri. Pentru ducerea mai departe ar fi bine dacă ar putea exista înțelegere reciprocă, schimb de păreri reciproc între stimații auditori și de asemenea între alții, care ar putea fi câștigați în vreun fel pentru dezvoltarea pe mai departe a artei educative așa cum o gândim noi aici. Căci astăzi este vorba într-adevăr de a se ajunge, pe baza unei cuprinderi vii a evoluției omenirii în ansamblu și a evoluției epocii istorice în particular, tocmai în pedagogie, la lucruri cerute în mod nemijlocit de epoca noastră. Este mai puțin vorba astăzi să dobândim noi principii formale ale educației, ci este vorba ca tocmai în ceea ce privește arta pedagogică să lărgim orizontul pe care-l avem referitor la evoluția umană și așa mai departe.

Unde se află omenirea astăzi în evoluția ei? Ce trebuie să-i transmitem copilului dacă vrem să fim drepecți față de această poziție pe care omenirea în evoluția ei de ansamblu o ocupă astăzi și o va ocupa din ce în ce mai clar în viitorul apropiat? Dacă nu putem privi cele ce s-au întâmplat în ultimul timp ca pe un fel de semnal de alarmă, care atrage clar atenția asupra faptului că tocmai cu privire la arta educației unele lucruri trebuie înnoite, atunci nu înțelegem de

fapt epoca actuală. Ar fi de menționat, firește, nenumărate aspecte în mod punctual. Gândiți-vă numai cât de ușor de înțeles este, după indicațiile pe care le-am dat, la calculul aritmetic pe lângă metoda de sinteză folosită de obicei să folosim și metoda analitică, de a porni de la sumă și de la produs, nu numai de la mărimile de adunat și de la factori. Ce ușor de înțeles ar fi să tratăm în mod amănunțit tocmai din acest punct de vedere calculul cu fracții și tot ceea ce se leagă de acesta. Despre aceste detalii vreau să spun următorul lucru. Vreau să vă atrag atenția asupra faptului că în momentul când trecem de la calculul cu numere întregi la calculul cu fracții, ajungem în mod absolut natural la analiză, căci a urmări numerele până la fracții înseamnă a analiza; așa că este justificat să introducem la calculul cu fracții un alt element în metoda de predare decât la calculul cu numere întregi.

Sigur că pe de o parte nu este de contestat aici faptul că în cursul sec. al XIX-lea a fost introdusă în școală mașina de calculat; dar această mașină de calculat n-ar trebui să ducă la o prea puternică supraapreciere materialistă a principiului ilustrativ. Ar trebui să ne fie clar acest lucru: a prezenta totul în imagini sugestive este în regulă, totuși esențialul este ca prin predare să fie dezvoltate facultăți umane. Perioada de la schimbarea dinților până la maturitatea sexuală este acolo înainte de toate pentru cultivarea memoriei. Subaprecierea memoriei pe bază de percepție vizuală, în detrimentul percepției vizuale, cât și preferarea percepției vizuale în detrimentul memoriei, ambele ar trebui de fapt evitate. Ar trebui în orice caz, pentru început în mod simplu – dar pentru acela care este în stare să predea în mod viu sunt suficiente cele zece degete de la mână –, ca în cadrul numărului 10 să facem tot felul de grupări, care să ilustreze operațiile de socotit și raportul numerelor unul față de altul. Dar atunci ar trebui să ne fie limpede că și cu socotitul ar trebui să ne purtăm așa cum este în viața reală, în viața sufletească a omenirii în general.

Ce este de fapt în mod real un număr, ce este o fracție, despre aceasta există filosofii amănunțite, secțiuni întregi în cercetările filosofice. Aceasta exprimă faptul că în copilărie învățăm despre numere, despre fracții, dar că în viața de mai târziu, chiar dacă suntem filosofi, putem spune: trebuie mai întâi să cercetăm ce înseamnă un număr în realitate, ce este o fracție. Trebuie să atragem atenția cel puțin asupra acestui lucru, și anume că nu este nevoie să vrem să clarificăm totul până în cele mai mici detalii prin așa-numitul principiu ilustrativ, prin percepția vizuală, ci avem de transmis copilului multe care atunci sunt doar încorporate în memorie, și abia apoi, mai târziu, sunt pătrunse cu înțelegerea când el este copt pentru aceasta. Dintr-un alt punct de vedere am atras deja atenția asupra unui asemenea lucru.

La calculul cu fracții lucrurile stau puțin altfel. Pentru că, am putea spune, formarea fracției este ceva analitic, noi trebuie să ieșim în întâmpinarea acestei nevoi analitice, pe care am amintit-o în orele anterioare. De aceea este bine să facem calculul cu fracții cât mai ilustrativ cu putință. Acest lucru probabil se poate face prin faptul că împărțim un cub mare în cuburi mici – să zicem împărțim un cub mare în șaisprezece cuburi, trecând astfel mai întâi la noțiunea de sfert, împărțindu-l mai întâi în patru părți, apoi fiecare sfert la rândul său va fi împărțit în patru. Putem explica foarte frumos copiilor tot felul de rapoarte ale șaisprezecimii, optimii ș.a.m.d., atunci când împărțim cubul. Dacă aplicăm mai târziu diferite culori părților, atunci punând împreună în diferite feluri părțile cubului, puteți să ilustrați foarte multe lucruri.

Eu aș dori însă ca trecerea de la fracțiile obișnuite la fracțiile zecimale să nu se facă într-un mod nerațional, într-un mod neconform cu realitatea. Copiii ar trebui să aibă de la bun început un sentiment pentru faptul că folosirea fracției zecimale se bazează de fapt pe o convenție umană, pe un fel de comoditate umană și ar trebui să mai aibă un alt sentiment, că așezarea fracției zecimale nu este de

fapt altceva decât o continuare a acelorași metode care stau la baza numerelor naturale – noi numărăm până la 10, pe urmă numărul 10 este conținut din nou în 20 (= de două ori 10) – apoi lui 20 i se alătură o nouă serie de zece etc. Dacă socotim înspre stânga cu același principiu cu care socotim atunci când dezvoltăm fracții zecimale înspre dreapta, copilul poate dobândi o noțiune despre faptul că aceasta este ceva relativ, că eu aș putea avea și o unitate dacă așez fracția zecimală cu două locuri înspre dreapta. Despre acest lucru convențional care se află în împărțiri, ar trebui să-i învățăm neapărat pe copii, de la început. Atunci multe lucruri care sunt tot convenționale s-ar integra lor în ordinea socială. Multe credințe greșite în autoritate ar dispărea dacă tot ceea ce se bazează în esență pe convenție, ar fi de la bun început făcut cunoscut simțirii copilului că este ceva stabilit prin acord.

Mai presus de toate însă, pătrunderea spiritual-științifică va căuta să modeleze în așa fel această artă educativă, încât copilul în perioada de la schimbarea dinților până la pubertate, cu respectarea a tot ceea ce am spus despre epocile de viață și despre ivirea aptitudinilor în epocile de viață, va ajunge să aibă o idee despre viața practică. Fiecare materie în parte ar trebui folosită pentru a introduce copilul într-o viziune asupra vieții practice. Dacă înțelegem copilul în mod corect, către 12 ani vom începe orele de fizică, de chimie, orele de mineralogie, în sensul expus aici. Dar și orele de aritmetică le vom organiza în această perioadă, sau poate deja în jurul vârstei de 11 ani, în așa fel încât de acum ele să conțină deja ceva din ceea ce ar trebui să primească în caracterul lor toate lecțiile de mineralogie, de fizică, de chimie: direcția înspre practică. La aritmetică, copilul ar trebui să primească o reprezentare despre felul cum se scotează schimbul, cum se calculează scontul, cum se fac registrele de conturi, cum se adresează scrisori de la o firmă la alta pe teme de afaceri, de contabilitate sau de altă natură. Mai departe, învățământul între 12 și 14-15 ani ar trebui astfel organizat, încât copilul, atunci când a

împlinit, să zicem, 15 ani și părăsește școala secundară sau merge la o școală mai înaltă, să aibă o idee reală, adevărată despre cele mai importante ramuri ale vieții.

Știi că împotriva acestui principiu se obiectează de obicei: Da, dar de unde luăm timpul pentru toate acestea? De unde să luăm timpul pentru ca elevul să aibă o reprezentare reală despre felul cum se fabrică hârtia, cum se fabrică săpunul, trabucurile etc. Totuși, dacă organizăm lucrurile așa cum trebuie, putem concentra elementele tipice, de pildă putem prezenta industrii tipice sau schimburile comerciale tipice. Putem face astfel încât copilul să nu umble prin lume ca unul căruia pentru tot felul de situații i s-au pus ochelari de cal, ci ca el să știe despre ce este vorba în mediul în care se află. Vedem într-adevăr cum copiii de la oraș habar n-au cum se deosebește secara de grâu. Vedem pe de altă parte cum copiii în apropierea cărora nu se află o fabrică de săpun, habar n-au cum se fabrică săpunul; dar uneori, și când o fabrică de săpun se află prin apropiere, copiii totuși nu știu cum se fabrică săpunul, pentru că nu se are în vedere ca omul să facă într-adevăr cunoștință cu ceea ce omenirea are astăzi în ambianța ei, cu factorii prin care ea ajunge la nivelul de dezvoltare a culturii și civilizației la care a ajuns. Probabil că tocmai în zilele noastre există puțină înclinație de a se ține seama de imponderabilele din dezvoltarea omenirii.

Gândiți-vă numai câți oameni urcă și coboară dintr-un vagon de tramvai fără a avea măcar o idee vagă despre felul cum e creat un asemenea vagon, cum este făcut să se miște și așa mai departe. Bineînțeles că la cele ce spun eu acum nu e voie să radicalizăm, dar în esență este totuși adevărat: noi ne slujim astăzi în permanență de mijloacele civilizației, fără să avem habar de ceea ce acționează în aceste mijloace ale civilizației [44]. Nu în mică măsură am devenit tocmai din aceste cauze oameni nervoși. Căci dacă suntem înconjurați în permanență de relații pe care nu le înțelegem, ele ne zăpăcesc, chiar dacă zăpăceala acționează numai asupra subconștientului nostru.

Bineînțeles că omul nu poate să cunoască toate detaliile complicatei vieți actuale; totuși acest lucru poate fi realizat, tocmai în perioada în care se modelează, către vârsta de 12 ani, capacitatea omului ca puterea de judecată, care iese la iveală odată cu pubertatea, să lumineze înlăuntrul nostru. În această perioadă este posibil să-i facem cunoștință copilului cu lucrurile cele mai importante, pe care viața practică ni le aduce în întâmpinare. N-ar trebui ca astăzi, tot ceea ce nu se referă la propria noastră meserie, să fie un mister pentru noi. Pentru noi este un mister cum se țin registrele de conturi, dacă nu suntem noi înșine contabili; pentru noi este un mister cum se face școala, dacă nu suntem noi înșine dascăli și așa mai departe. Trebuie biruit ceea ce fărâmițează din punct de vedere social epoca noastră. Noi trebuie să învățăm iarăși să ne înțelegem. Nu trebuie să lăsăm în paragină aptitudinile, care există în copii, de înțelegere a vieții practice. În locul de multe compuneri despre lucruri fără valoare care se scriu în școală – nu știu ce fel de compuneri se fac uneori în Elveția republicană, adică văd ceva în programele școlare, dar nu vreau să mă ocup de aceasta –, în loc de toate aceste compuneri care au fost scrise de pildă în statele monarhice de dinainte despre „Ziua de naștere a monarhului” și așa mai departe, ar trebui scrise compuneri în care sunt joacă un rol în mod direct viața de afaceri, chestiuni comerciale și industriale. Aceasta nu este nicidecum un element care trebuie să nimicească idealismul sau mentalitatea spirituală. Atitudinea spirituală nu se cultivă printr-o subliniere permanentă a idealismului și a idealului, ci atitudinea spirituală este cultivată prin faptul că îl îndrumăm pe copil să acționeze din spirit, prin faptul că aducem cu adevărat la suprafață ceea ce din punct de vedere spiritual vrea să iasă la iveală de la un an la altul. În acest fel punctul de vedere la nivel mare se corelează cu cel la nivel individual.

A fost pusă întrebarea: Cum se poate explica din punct de vedere spiritual-științific apariția uneori foarte târzie a așa-numitelor măsele de minte? Apariția acestor măsele de minte are tot așa de-a face cu

eliberarea anumitor forțe cognitive, precum este cazul la schimbarea dinților?

Trebuie să ne clarificăm următoarele: Schimbarea dinților dovedește că anumite forțe care înainte impregnau organismul, îl pătrundeau cu puterea lor, devin acum libere, ele devin acum, așa cum v-am explicat, forțe de reprezentare libere. Dar tot ceea ce se petrece astfel în organism nu trebuie să fie strict delimitat și circumscris, aceasta ar fi tocmai împotriva sensului evoluției. Din ceea ce până la o anumită epocă a dezvoltării omenirii este principalul, trebuie să rămână un rest. Măseaua de minte o căpătăm mai târziu, pentru că în organism trebuie încă să acționeze mai departe un rest din ceea ce până la 7 ani acționează în mod deosebit de radical. Trebuie să rămână un rest. Dacă totul s-ar încheia brusc, noi oamenii am simți o scuturătură foarte puternică de fiecare dată când vrem să începem să gândim. Când vrem să începem să gândim, aceste forțe care anterior, până la 7 ani erau active în organism, sunt încordate în mod arbitrar. Ceea ce trebuie să fie ca o punte necesară între spiritual-sufletescul izolat și partea organică, trebuie să dăinuie într-o anumită măsură. Noi trebuie să devenim liberi în ceea ce privește reprezentarea, trebuie totuși să fim conectați la organismul nostru. Aceasta se exprimă în faptul că apariția dintelui de minte se petrece atât de târziu. Ceva din forța care devine liberă pentru reprezentare, rămâne încă totuși în dezvoltarea organică. Ceva asemănător ca în cazul acestei măsele de minte putem descoperi pentru tot felul de alte lucruri din formarea omului.

O altă întrebare, la fel de interesantă ca aceasta, este următoarea: În ce măsură pot dascălii, pe baza artei pedagogice spiritual-științifice, contribui prin educație la faptul că mai târziu copiii să-și cunoască în mod corect predispozițiile și prin aceasta să-și găsească locul potrivit în viața socială?

La aceasta trebuie să răspundem, tocmai din spiritul științei spirituale – dacă-mi este îngăduit să folosesc această expresie – că

astfel de întrebări ar trebui de fapt să nu mai existe, căci ele sunt puse în mod raționalist, materialist. Copilul trebuie ferit de a-și putea pune vreo asemenea întrebare abstractă: Cum mă situez, conform aptitudinilor mele, pe locul potrivit în viață? Copilul trebuie să ajungă la această decizie cu totul treptat, cu toate tranzițiile posibile conform simțirii sale. Și dacă, într-o zi, în fața sufletului nostru se află întrebarea abstractă: Cum ar trebui să valorificăm aptitudinile noastre în slujba omenirii? – aceasta este deja de fapt o boală sufletească. Înspre această întrebare așezare în poziția potrivită în mersul evolutiv al omenirii, în raportul cu semenii noștri, trebuie să creștem lent și treptat, ca de la sine. Aceasta se va întâmpla dacă suntem educați așa cum s-a indicat aici. Atunci nu vom putea ajunge deloc la această întrebare bolnăvicioasă: Cum îmi pun aptitudinile mele în slujba societății? De pildă, prin faptul că știm în mod sănătos lucrurile practice, deja de la părăsirea școlii secundare vom fi practic într-o poziție în așa fel încât viața va purta înspre noi felul în care să ne integrăm în ea. Faptul că asemenea întrebări apar și că sunt puse în mod absolut serios drept ceva ce poate juca un rol în epoca noastră, arată că în epoca noastră am ajuns pe făgașul intelectualist și, prin aceasta, pe cel materialist.

De aceea aș vrea să atrag atenția cum principii generale concrete pot fi întotdeauna dezvoltate în consecințele lor practice în mod individual, numai să avem bunăvoința necesară. De asemenea, aș vrea să răspund în detaliu și la această întrebare: Am fost întrebat cum este cu unele slăbiciuni în scrierea ortografică, care se bazează pe cuvinte la care imaginea cuvântului, ceea ce este scris, n-a determinat în mod clar și neechivoc dacă, de pildă, acolo este un „h” sau un „e” pentru lungirea vocalelor.

Am spus că la baza scrierii ortografice trebuie să stea o pregătire privind ascultarea clară. Această pregătire în ceea ce privește ascultarea va sprijini scrierea ortografică. Ascultarea clară, dacă este cultivată, pregătește și vederea precisă. Aptitudinile se sprijină

reciproc; dacă dezvoltăm corect una din ele, cealaltă cere și ea să fie dezvoltată corect. Avem atunci, de exemplu, și o tendință de a reține imaginea cuvântului ca atare potrivit cu simțul văzului, al văzului interior, dacă ne deprindem să ascultăm în mod exact. Ascultarea exactă sprijină vederea precisă astfel încât pentru acele cuvinte la care ortografia este aparent arbitrară, ca la semnele de lungire a vocalelor și altele asemenea, noi putem sprijini copilul cu privire la scrierea ortografică punându-l să rostească după noi cuvintele în mod dar, cu o transpunere plastică în silabe.

Dar vă rog să nu luați toate cele ce spun aici în așa fel încât să devină cumva niște dogme, ci să le luați astfel încât spiritul care se află aici în expuneri să poată fi aplicat în modurile cele mai diferite. Îmi pot imagina foarte bine că cineva, de exemplu, are o altă viziune asupra poziției grecilor în mersul general al civilizației occidentale decât aceea pe care am folosit-o ca bază pentru expunerea mea de acum câteva zile despre metoda istorică; cineva poate avea o cu totul altă viziune, dar poate prezenta acel punct de vedere cu aceeași metodologie pe care am prezentat-o eu. Pe mine nu mă interesează să prezint ceva dogmatic despre istoria grecilor, ci am vrut să vă arăt cum trebuie să transmitem o anumită viziune despre un lucru sau altul în sensul unei înțelegeri simptomatologice a istoriei. Pentru că eu cred că dascălul în special în prezent trebuie să fie atent la cât de mult avem nevoie să facem ca spiritul și curentul entuziasmului să se reverse în activitatea noastră globală, pentru ca în educație să ajungem să-l cunoaștem pe om. Trebuie să privim în mod lipsit de prejudecăți ceea ce ne întâmpină la copii, dacă vrem să-i educăm așa cum trebuie ei educați, dacă e ca generația următoare să depășească puțin relele sociale care se prelungesc atât de groaznic în prezent.

Acela care este capabil să observe în mod imparțial această viață umană, vede că în dezvoltarea intelectului se arată deja la copil ceea ce este atât de teribil de propriu naturii umane: comoditatea. Lucrul de care avem nevoie pentru a dezvolta intelectul – vă rog acum să nu

râdeți în sinea dvs. de acest paradox –, este dezvoltarea voinței omului. Intelectul devine sănătos atunci când educăm voința în mod sănătos, prin acele metode pe care le-am descris, prin introducerea cât se poate mai devreme a artei în învățământul elementar, căci arta întărește voința. Noi dăm învățătură voinței și cultivăm cu aceasta în mod cu totul special intelectul. Și invers, dacă lărgim orizontul copilului prin formarea de reprezentări nobile, înalte, de largă perspectivă, cum o putem face la orele de istorie și religie, atunci obținem efect asupra voinței. Acesta este lucrul curios, că educarea corectă a intelectului acționează asupra activării voinței, și educarea corectă a voinței acționează asupra activării intelectului. Peste toate aceste lucruri s-a răspândit un întuneric cumplit prin materialismul ultimelor secole. Aproape nu mai observăm deloc astăzi cum în adâncul cel mai profund al naturii umane se afirmă o anumită comoditate lăuntrică a vieții sufletești, împotriva activității gândirii. Egoismul ar trebui studiat, pentru că în epoca actuală el se afirmă în mod atât de rafinat, pentru că acționează atât de puternic atunci când intră în considerație formarea gândirii și a simțirii. Asupra acestui lucru trebuie atrasă mereu atenția. O autentică inițiativă a voinței poate lua naștere numai dacă lărgim orizontul oamenilor și le îndreptăm privirea spre ceea ce acționează spiritual în lume, ceea ce acționează spiritual dinspre stele, ceea ce acționează spiritual din istoria lumii, ceea ce acționează spiritual în adâncul cel mai tainic al inimii umane. Numai deschizând oamenilor perspectiva unui mod spiritual de a vedea lumea, putem activa voința lor. Acest lucru ar trebui înțeles. Noi trebuie să depășim anumite lucruri. În atitudinea noastră, pe care o dezvoltăm mai ales în privința artei educative, se află încă prea mult – nu aș vrea să-mi rețin acest radicalism – se află încă prea mult robinsonism.

Robinson și tot ceea ce este legat de el reprezintă simptomul pentru apariția a tot ceea ce este filistin, îngust și pedant, limitat în concepția despre viață a omului și în special în modul nostru de a acționa asupra

copiilor. Acest Robinson a fost atât de bine înfățișat pentru viziunea burgheză îngustă asupra lumii a sec. al XVIII-lea și a fost imitat peste tot [45]. De-abia s-a ivit Robinsonul englez, că aveam deja un Robinson ceh, unul polonez, unul german, unul croat. În toate limbile europene avem Robinsonade. Robinson este acea personalitate care nu e o personalitate, pentru că el urmează să fie supus ca o mașină umană în dificultăți și rațiuni exterioare, pentru ca pas cu pas, ceea ce se poate naște sănătos în evoluția umană numai dacă se dezvoltă din activitatea cea mai lăuntrică, el să dezvolte din necesitate exterioară. Am putea parcurge cartea pagină cu pagină și expune filistinismul care a fost exprimat în acest Robinson; am putea expune acel raționalism jalnic al unei concepții religioase despre lume care spune: Avem un Dumnezeu unitar iar omul este un om bun dacă nu e corupt de cutare și cutare factori. Această concepție filistină, care face cu totul abstracție de faptul că omul are nevoie de spirit viu care să-i străbată sufletul, pe care îl vede lucrând în istorie, pe care îl vede lucrând pretutindeni, chiar și până sus la stele, acest Robinson locuiește ca mentalitate și acolo unde nu e citit. Această mentalitate filistină trebuie și ea să dispară din omenire; căci ea este aceea care prin canalele cele mai fine s-a strecurat în tot felul de lucruri care azi răsună înspre noi dintr-un loc sau altul și modelează viața în așa fel încât de fapt pretutindeni există înțelegere numai pentru mediocritate, pentru nedepășirea unui anumit nivel. Robinson este acela care a cultivat simțul pentru non-remarcabil, pentru non-genial, pentru mediocru. Eu știu că izbesc în foarte, foarte multe inimi și că oamenii simt amărăciune dacă atragem atenția tocmai asupra Robinsonadelor, asupra aventurii intelectuale a civilizației european-americeane, care constă în supraaprecierea lui Robinson. Am crescut cu mentalitatea lui Robinson și trebuie să cugetăm puțin, pentru a scăpa de ceea ce a crescut în omenirea modernă cu această mentalitate de Robinson.

Sigur, într-o privință acest Robinson a fost un fel de protest împotriva a ceva care s-a ridicat tot mai mult la orizont în evoluția creștină. Evoluția creștină, așa cum a devenit ea, nu cum era ea în creștinismul original, pornește în principal de la ideea că natura umană este coruptă. Raționalismul, vorbăria iluministă a sec. al XVIII-lea, din sânul căreia a fost conceput și scris întregul Robinson, pornește de la aceea că natura umană este totuși bună, că trebuie numai înlăturați dușmanii ei răi pentru ca binele din ea să iasă la iveală. Amândouă concepțiile sunt unilateralități îngrozitoare. Este lesne de înțeles că în contrast cu prejudecata coruperii, coruperii fundamentale a naturii umane, a apărut cealaltă prejudecată a bunătății fundamentale a naturii umane. În fond, acest lucru nu este nici el altceva decât ceea ce trăiește ca ultima rămășiță a filistinismului, dar a unui filistinism rău, în filistinul entuziast și inspirator Jean-Jacques Rousseau [46]. Este părerea că dacă-l lăsăm pe om să înflorească asemeni unui copil al naturii, el va face fără îndoială totul, ca în cazul lui Robinson, chiar și sub influența unui preot francez baptist, va face totul în modul cel mai bun cu putință și în deplină luciditate. Desigur, cam aceasta este opinia; dar noi nu-i vom duce pe oameni, de pe pozițiile culturale actuale, mai departe, dacă vom cădea în plasa vreuneia din aceste unilateralități. Una precum și cealaltă din aceste unilateralități trebuie să-și găsească rezolvarea într-o sinteză obișnuită. În mod absolut sigur, omul este bun din fire, adică în esența lui este bun. Copilul, așa cum pășește el ca ființă imitatoare în lume, cum s-ar spune, rostește pretutindeni judecata: Eu cred în bunătatea lumii care m-a primit în sânul ei. Aceasta este o judecată inconștientă a copilului. Dar pe cât de adevărat este că omul este bun conform cu esențialitatea lui, tot pe atât este de adevărat că omul, conform cu esențialitatea lui, este, așa zice, produsul a ceva viu. Carnea proaspăt tăiată este bună; după 8 zile nu mai este bună. Este rea pentru că a început să miroasă; trebuie făcut ceva pentru îmbunătățirea ei, dacă vrem s-o mai mâncăm după

8 zile. Omul este, conform cu entitatea lui, bun. Dar dacă rămâne așa cum este el când coboară din lumea spirituală, din existența prenatală în lumea fizică, el devine rău, dacă în el nu este trezită forța prin care să se îmbunătățească el însuși.

Aici aveți amândouă lucrurile: omul este bun conform cu esența lui originală, dar în el trebuie trezite forțele prin care să-și păstreze bunătatea. Omul nu este corupt în mod inerent, dar se corupe, dacă nu trezim în el forțele prin care-și poate păstra forța originală. Este la fel de greșit să spunem că omul își scoate neapărat la iveală bunătatea când este lăsat să rămână în voia lui, pe cât este de greșit să spunem că omul este corupt din temelii. Este adevărat că omul conform esenței lui este bun. Însă trebuie mereu trezite din nou forțele din el care duc acest bine la o evoluție progresivă, pentru că altfel natura umană se corupe, dacă nu va fi menținută prin propria activitate în direcția binelui. Trebuie de fapt să purtăm în noi această atitudine față de evoluția omenirii. Ea se va transmite copiilor, dacă o avem noi înșine, atunci când povestim basmul, descriem cărăbușul, înfățișăm steaua, în așa fel încât se poate observa în elementele individuale sau în contextul întregului, că noi suntem convinși că ceea ce înseamnă omul în contextul lumii, începând de la elementul său primordial este bun, însă că această bunătate trebuie neconținut cultivată și că de cultivarea omului depinde bunătatea întregii lumi, și că omului îi este dat să participe la modelarea evoluției întregii lumi.

În aceasta privință noi ne-am îndepărtat de la ceea ce, dintr-o înțelepciune originală – cum a existat într-adevăr în omenire –, au avut înaintașii noștri. Este remarcabil cum încă și în Grecia mai veche, ca să nu mai vorbim de Egipt, unde acest lucru era de la sine înțeles, toată învățătura, toată înrâurirea preotului, a omului religios asupra poporului, era asociată cu noțiunea de tămăduire. A transmite cunoștințe, aceasta era în vremurile vechi o noțiune care avea exact același înțeles ca tămăduirea. Medicul era în fond numai, că zice, un alt fel de preot și preotul un alt fel de medic. Că a fi doctor are ceva a

face cu a îmbunătăți, aceasta încă este înrădăcinat și azi în popor. „Dr. Mammoniae” este desigur un fel de produs al deșertăciunii prezentului. Omenirea din zilele noastre este extraordinar de vanitoasă la astfel de lucruri. Pentru că tot ceea ce este erudiție, ceea ce este mânăuirea și transmiterea de cunoștințe, ca meseria de dascăl și meseria de doctor, se contopeau pentru instinctele originare ale omenirii într-un singur tot. De toate acestea era legată noțiunea de tămăduire. De ce? Pentru că la baza acestui lucru se află o concepție foarte precisă, o concepție pe care, din păcate, noi n-o avem, astăzi în vremea noastră materialistă, spre care trebuie însă să ne îndreptăm din nou. Este viziunea că în evoluția istorică a omenirii, de asemenea și în caz că forțele naturii intervin în aceasta evoluție istorică a omenirii, se află în permanență un element de decădere, un element care duce la decadență și că omul este chemat să transforme neconținut, prin forța lui, această decădere într-un urcuș.

Devenirea culturală istorică amenință în mod constant să se îmbolnăvească. Omul trebuie, prin învățătura lui, prin activitatea lui, să tămăduiască ceea ce în devenirea culturală tinde în permanență să se îmbolnăvească. Acesta este un lucru care trebuie pătruns cu înțelegerea. Istoria conține forțe de decadență și de la forțele de decadență nu trebuie să ne așteptăm ca ele să poată susține omenirea. Faptul că marxismul trăiește astăzi în ideea că totul este clădit pe forțe economice și că spiritualul este un fel de suprastructură, se bazează în mod absolut temeinic pe materialismul ultimelor secole. Căci ce ar deveni aceste forțe de producție pur economice, dacă ele ar fi lăsate în voia lor, fără ca omul să facă o permanentă îmbunătățire? Ele i-ar duce pe oameni la îmbolnăvirea vieții sociale. Troțkismul și leninismul înseamnă a îmbolnăvi întreaga dezvoltare culturală a Europei. Dacă marxismul va fi totuși înfăptuit, dacă îi va reuși să pătrundă până în școală, va genera în Răsărit o stare artificială de boală a culturii europene; căci el socotește că numai din extrauman se poate naște cultură. Dar cultura se poate naște numai dacă omul

tămăduiește neconținut din proprie inițiativă, ceea ce în extrauman tinde în permanență spre declin. Trebuie să redobândim, înainte de toate în școală, convingerea că dascălul care intră pe poarta școlii trebuie să se comporte ca un fel de medic al dezvoltării spirituale a omenirii, care prin copilul în devenire infuzează dezvoltării culturale medicamentul necesar. Aceasta nu este vanitate, nu este trufie, dacă dascălul se simte în acest fel ca fiind medicul permanent al culturii. Căci, dacă acest lucru este resimțit în mod corect, atunci el introduce și în simțirea noastră nevoia, tocmai când suntem dascăli, să privim la marile interese ale omenirii, la ceea ce a mișcat întotdeauna omenirea ca fiind cele mai mari, de anvergură interese. Orizontul dascălului nu poate fi conceput niciodată într-un mod suficient de larg. Sensul înalt al dascălului nu poate fi niciodată considerat suficient de înalt. Tocmai atunci când devenim conștienți de ceea ce trebuie realizat cu educația pentru omenire, înălțimea plină de sens a orizontului va conține întotdeauna și modestia necesară, va aduce totodată sentimentul necesar al responsabilității.

Prea stimată asistență, dvs. veți fi văzut că în aceste ore am încercat să adevărim, pentru fundamentarea spiritual-științifică a unei științe a educației ceea ce la urma urmelor a spus și Herbart: el nu-și poate imagina un învățământ care să nu fie totodată educație și nici o educație care să se poată lipsi de învățământ. Dar esențial este ca noi să ne pătrundem cu spirit care este suficient de viu astfel ca tot ceea ce ne este oferit ca material de învățământ de către dezvoltarea progresivă a omenirii să putem introduce în școală în așa fel încât sub mâinile noastre să devină educație pentru copil. Este o sarcină înaltă pe care ne-o pune omenirea în totalitatea ei. Până la ce a reușit omenirea să ajungă, aceasta trebuie s-o înțelegem, aceasta trebuie s-o transformăm în mâinile noastre, pentru ca să devină un lucru potrivit pentru cel mai mic copil! Noi vom putea face aceasta, dacă vom sesiza spiritul într-o asemenea stare de viață dinamică așa cum

trebuie transmis în știința spirituală și cum este el transmis aici, când se vorbește de fertilizarea artei educative prin știința spirituală.

N-aș vrea să termin aceste conferințe printr-un cuvânt de încheiere, onorată asistență, ci aș vrea să le las să se încheie cu gândul pe care vi l-am prezentat nu în mod sentimental, ci din miezul problemei, și anume: Educația poate fi exercitată în mod corect numai dacă este concepută ca o tămăduire, dacă educatorul devine conștient că trebuie să fie un tămăduitor. Dacă aceste conferințe au contribuit puțin la aprofundarea conștienței în educație și predare, astfel încât să putem simți iarăși, sau mai degrabă să putem ajunge treptat să simțim iarăși că noi trebuie să devenim tămăduitori, medici spirituali, dacă vrem să fim dascăli și educatori în sensul corect, atunci aceste conferințe și-au atins țelul măcar la nivelul de sugestie; și eu aș dori numai ca la ceea ce a spus onoratul organizator al acestor conferințe să se adauge o prelucrare a materialului. În ceea ce mă privește, dacă voi fi solicitat, sunt gata cu bucurie să vă dau oricând ceea ce veți dori să aveți pentru ca lucrurile pe care le-am putut da acum numai într-o formă cât se poate de imperfectă în 14 conferințe-sugestii, să intre realmente tot mai mult și mai mult în conștiența omenirii.

CUVINTE INTRODUCATIVE LA REPREZENTAȚIA DE EURITMIE DIN 15 MAI 1920 DE LA DORNACH*

Prea stimată asistență, cu arta euritmică din care ne îngăduim să vă prezentăm din nou azi o mostră, noi am vrea să introducem în evoluția spirituală a omenirii ceva care poate fi judecat din trei puncte de vedere: în primul rând, din punctul de vedere pur artistic, în al doilea rând dintr-un punct de vedere pedagogic-didactic și în al treilea rând dintr-unul igienic.

Ca artă, euritmia este ceva ce reprezintă un fel de vorbire mută, vizibilă, care însă, cu toate că apare sub formă de gesturi, sub formă de mișcări ale organismului uman, în grup sau la omul individual, nu e voie să fie confundată cu arta mimului sau cu ceva de felul pantomimei, nici cu o simplă artă a dansului. Ci, ca vorbire, euritmia se slujește de omul întreg ca mijloc al său de expresie, și anume în așa fel că această vorbire mută vizibilă a fost dobândită tocmai prin studiul legilor vorbirii în sunete.

Vorbirea în sunete este un fel de mijloc de exprimare pentru ceea ce spune omul însuși. Este, ce-i drept, întru totul adevărat ceea ce a spus Schiller: „Când sufletul vorbește, ah, deja el nu mai vorbește” [47]. Într-un anumit sens acest lucru este adevărat. Vorbirea este, alături de faptul că aduce sufletul omului aproape de lumea exterioară, că trebuie să aducă sufletul omului aproape de lumea exterioară, și un mijloc de înțelegere de la om la om și prin aceasta ceva convențional; ea este și purtătoarea gândurilor prin care oamenii trebuie să comunice între ei. Vorbirea este, într-un anumit sens, un fenomen social. Și cu cât vorbirea trebuie să slujească mai mult ca mijloc de comunicare și ca mijloc de exprimare a gândurilor, cu atât

* Participanții la cursul pedagogic au fost invitați la această reprezentație și la următoarea, din 16 mai.

mai puțin este ea de fapt și un mijloc artistic de exprimare. Căci artisticul trebuie să vină, să izvorască din om, din omul întreg.

Vorbirea are două laturi, dintre care în primul rând este latura socială. Omul trebuie să se dăruiască lumii sociale atunci când vorbește. Și vorbirea dobândește ceva care are o legătură intimă, lăuntrică cu întreaga entitate umană, numai prin faptul că omul în creștere nu învață vorbirea, așa zice, din visele copilăriei, ci el o învață în perioada în care omul, cu tot ceea ce este el, vrea să se adapteze ambianței. Și prin această adaptare de la sine înțelege la ambianță, vorbirea este ferită de a fi un simplu mijloc de comunicare.

Dacă însă mai apoi poetul, artistul, vrea să se exprime în cuvinte, el are nevoie de tot ceea ce planează mereu în dosul vorbirii, el are nevoie de imagine și înainte de toate de elementul muzical. Elementul propriu-zis poetic, propriu-zis artistic al poeziei, nu este deloc conținutul textual, ci esențialul poeziei este felul modelării conținutului. Mai mult decât la orice altceva, tocmai la arta poetică trebuie să ținem seama de ceea ce Goethe a întipărit în frumoasele cuvinte din Faust: „Gândește-te la Ce, dar și mai mult la Cum” [48]. Esențial este felul în care artistul modelează materialul, mai ales în poezie. Acest lucru îl putem dobândi mult mai mult dacă nu ne slujim de acel mijloc de expresie care trebuie să preia în mod prea puternic gândul spre a se putea exprima în mod pur artistic, ci dacă ne slujim de omul întreg – de omul întreg ca mijloc de exprimare! În acest scop s-a studiat prin vedere sensibil-suprasensibilă în ce tendințe de mișcare se află laringele uman, limba umană și celelalte organe ale vorbirii, atunci când omul se manifestă în vorbirea în sunete. Au fost studiate aceste tendințe de mișcare, care pe urmă, la vorbitul real, se transpun prin sunete în mișcarea tremurată, în mișcarea vibratorie a aerului. Ele sunt transferate apoi asupra altor organe ale omului, înainte de toate asupra acelor care se pot compara cel mai bine cu organele de mișcare primitive ale organismului vorbirii: ele sunt transferate asupra brațelor și asupra mâinilor.

Surprinde uneori, când cineva vede pentru prima dată arta euritmică, faptul că omul individual se slujește, mai mult decât de alte organe de brațe, de mâini. Am lua acest lucru drept ceva de la sine înțeles, dacă am cugeta la faptul că și la vorbitul obișnuit, atunci când omul vrea să dea în vorbire mai mult decât convenționalul, când el vrea să exprime prin vorbire individualitatea sa, simțirea sa, sentimentul său, se simte nevoit să pătrundă în aceste organe care se mișcă în mod liber, în aceste organe mai spirituale, așa zice. Firește însă că în euritmie se ține seama de omul întreg, nu numai de brațe și mâini. Înainte de toate se apelează la mișcări de expresie în spațiu, mai ales la grupuri, dar și la oameni individuali.

Esențialul este însă că aceste mișcări ale omului individual și ale grupurilor nu sunt nimic arbitrar, ci aceleași mișcări care de obicei stau la baza a ceea ce produce vorbirea în sunete, sunt transferate asupra omului întreg.

Trebuie de aceea să spun mereu: noi vedem pe scenă de fapt un laringe în totalitate, înfățișat în omul întreg. Acesta plămăuiește ordine, ritm și tact, acesta plămăuiește elementul muzical, dar și pe cel imagistic, ca și pe cel propriu-zis poetic, acolo unde elementul poetic este artă. Acest lucru se exprimă cu adevărat prin întregul grup de oameni.

Noi însoțim prin muzică sau prin recitare ceea ce este înfățișat în euritmie, în vorbire mută și vizibilă. Aici, suntem nevoiți (muzica, și vorbirea sunt alte mijloace de exprimare pentru viața sufletească umană decât euritmia) în special la arta euritmiei, să recurgem din nou la vechiul, bunul mod de a recita pe care-l avea în vedere Goethe când nu studia cu actorii săi doar conținutul textual, nici chiar în dramă, ci studia cu ei, ca un șef de orchestră, cu bagheta în mână, mersul iambului. Noi suntem nevoiți să facem abstracție de ceea ce o epocă neartistică cum este a noastră, este obișnuită să considere important în recitare, așa și anume scoaterea în evidență a conținutului textual. Noi suntem nevoiți să ne întoarcem la ceea ce se

arată a fi drept elementul cu adevărat artistic în recitarea primitivă. Astăzi oamenii, mai ales cei de la oraș, aproape nu mai văd aceasta; totuși unele lucruri vii s-au mai păstrat la oamenii de vârsta mea din anii copilăriei lor, ca amintiri despre unii recitatori ambulanți care puteau fi văzuți și care recitau versuri la bilei; ei le însemnau pe niște tăblițe și pe urmă le spuneau. Nu le rosteau însă niciodată altfel, decât că în același timp începeau prin a bate tactul cu piciorul iar la un pasaj plin de temperament mășăluiau încoace și încolo, sugerând cu aceasta că lor nu le părea esențial doar să explice conținutul, ci că le părea esențial să aibă în vedere în mod deosebit pasul versului, modelarea lăuntrică.

Veți vedea că noi încercăm să scoatem din nou în evidență pretutindeni acest element artistic mai profund. Acolo unde noi înșine, în umor, în grotesc, în comic, căutăm să redăm elementul poetic prin euritmie, nu redăm conținutul textual în limbajul gesturilor sau prin pantomime. În formele care sunt dezvoltate ca forme muzicale, poetice numai în spațiu, nu în timp, noi nu redăm deci conținutul poeziei, ci ceea ce poetul, artistul a făcut din conținut.

Acestea sunt câteva aluzii pe care aş vrea să le fac despre elementul artistic în euritmie. Prin faptul că omul însuși este instrumentul (nu vioara, nu pianul, nu culorile și formele ș.a.m.d.) prin aceasta euritmia este aptă într-o măsură cu totul deosebită să modeleze ceea ce este prefigurat în omul însuși ca într-o mică lume prin aceste forțe motrice cosmice.

A doua latură a euritmiei este latura didactic-pedagogică. Este convingerea mea că gimnastica obișnuită, cea care și-a dezvoltat legile sale într-o epocă materialistă, ține prea mult seama de simplul factor anatomo-fiziologic din noi. Mai târziu, când vor sta mai obiectiv în fața acestor lucruri, oamenii vor recunoaște că prin aceasta omul este fortificat într-un anumit mod, dar că această fortificare nu este în același timp și o fortificare a inițiativei sufletului și voinței.

Sub raport didactic-pedagogic, euritmia a devenit o gimnastică pătrunsă de suflet, un joc al mișcării pătruns de suflet. Și în micile începuturi pe care vi le putem prezenta astăzi cu copiii, veți vedea că fiecare mișcare este executată de copii astfel încât este susținută de suflet.

Prin aceasta, pe lângă dezvoltarea corporalului se dezvoltă ceea ce aș numi: inițiativa vieții sufletești, inițiativa voinței – ceea ce ne trebuie atât de mult și pe care gimnastica obișnuită nu le-a dezvoltat în omul în creștere! Este extraordinar de important să se recunoască acest lucru.

Noi suntem nevoiți aici, când vă prezentăm exerciții pentru copii, să spunem referitor la aceasta că în puținele ceasuri care ne mai rămân din timpul de școală, copiii sunt îndrumați spre euritmie; dar acest lucru nu este deloc corect. Tocmai pedagogia care stă la baza acestor străduințe ce pornesc de la Dornach, care până la un anumit punct au putut fi înfăptuite la Stuttgart, la școala Waldorf, aceste străduințe au toate tendința de a nu aduce copiilor nimic de învățat în afara orelor școlare propriu-zise!

De aceea este atât de important ca euritmia să fie înțeleasă în importanța ei în așa fel, cu privire la latura ei pedagogic-didactică, încât ea să fie pur și simplu întrețesută în planul de învățământ al școlii. Atunci va fi așa că elevii vor avea tot ceea ce poate sluji unei dezvoltări spiritual – sufletești-corporale normale și din acest punct de vedere euritmie.

Al treilea element este cel igienic. Omul este o lume mică, omul este un microcosmos și în fond orice stare nesănătoasă se bazează pe faptul că omul se smulge din marile legi ale Universului. Aș vrea să înfățișez orice astfel de stare sub forma unei imagini, prin faptul că spun: dacă îmi desprind degetul de organismul meu întreg, el nu mai este un deget: se usucă; el își are legitatea lui lăuntrică în legătură cu organismul întreg. Tot astfel și omul și-a dobândit entitatea lui lăuntrică în legătură cu lumea întreagă. Are cu adevărat legătură cu

întreaga lume! Să ne gândim numai la lucrul cel mai exterior care arată că omul are legătură cu lumea, că el nu este numai o ființă închisă în limitele pielii sale; gândiți-vă numai: același aer, pe care-l aveți acuma nemijlocit în dvs., înainte era încă în afara dvs. Dar acum, după ce l-ați inspirat, el formează în totalitatea lui o parte lăuntrică a organismului dvs., iar ceea ce aveți în dvs. va fi din nou expirat și este iarăși afară, de îndată ce l-ați expirat; nu vă puteți izola ca și cum am trăi numai înlăuntrul pielii noastre, ca și cum am avea numai ceea ce este închis înlăuntrul pielii noastre. Noi trăim în ambianța noastră nu numai cu aerul, ci și cu tot ceea ce umple universul.

Tot ceea ce este nesănătos în om derivă din faptul că ceea ce omul însuși face în mod nepotrivit, fără a fi pe măsura epocii sau a întregii entități umane, nu poate contribui la armonia și întregirea care trebuie să domnească între om și întreg restul lumii. Dar tocmai prin faptul că în euritmie fiecare mișcare este scoasă în mod atât de natural din întregul organism uman, după cât de naturale sunt mișcările laringelui și ale organelor învecinate lui pentru vorbitul obișnuit în sunete, pentru limbajul în sunete, prin aceasta ceea ce se face în euritmie este ceva care-l va pune pe om în acord cu lumea întreagă și cu întreg macrocosmosul.

Putem spune, desigur, că este în esență un element însănătoșitor ceea ce omul poate avea, ceea ce poate el dobândi, copil fiind, prin mișcările euritmice, dar mișcările euritmice trebuie executate în mod corespunzător și nu în mod diletant.

Aceasta este ceva care poate fi privit din punctul de vedere al unei cultivări sufletești spiritual – corporale a sănătății. Acestea sunt, așadar, cele trei puncte de vedere din care putem privi euritmia și, pornind de la ele, se va încadra ea în mod corect în mișcarea noastră spirituală.

Cu toate acestea, trebuie să spunem mereu (chiar dacă sunt prezenți spectatori care au fost mai des aici și care vor fi văzut cum ne-am străduit în ultimul timp să progresăm în darea formei, în

modelarea spațială a grupelor în raportul lor reciproc) cum ne-am străduit în ultima vreme să înaintăm și trebuie să subliniem că euritmia trebuie să apeleze, în ciuda a toți și a toate, la indulgență cu privire la tot ceea ce noi putem oferi astăzi. Euritmia se află de abia la început, este încercarea unui început, dar ea reprezintă o încercare, care, după convingerea noastră, va putea fi perfecționată tot mai mult, chiar dacă, poate, vor trebui să vină alții care să dezvolte mai departe ceea ce noi am întreprins cu slabele noastre puteri. Totuși, s-ar putea vedea deja azi în ceea ce arătăm conform cu intenția noastră, că această euritmie, pentru că deschide izvoare artistice în primordialitatea ei, pentru că se slujește de omul întreg ca de un mijloc de expresie și pentru că lucrează sub raport didactic-pedagogic pentru dezvoltarea sufletesc-spiritual-corporală a copilului – pentru că ea îl transpune pe om în mișcare sau în sisteme de mișcare, ceea ce este în mod esențial ceva însănătoșitor, s-ar putea vedea că ea într-adevăr, ca artă-soră, se va putea alătura cândva în mod absolut îndreptățit celorlalte arte-surori, în parte mai vârstnice, mai ales în cazul în care contemporanii își vor arăta interesul în întâmpinarea euritmiei.

CUVINTE INTRODUCTIVE LA REPREZENTAȚIA DE EURITMIE DIN 16 MAI 1920 DE LA DORNACH

Prea stimată asistență! Îngăduiți-mi ca astăzi, așa cum am făcut întotdeauna înainte de aceste încercări euritmice, să spun mai întâi câteva cuvinte introductive. Fac aceasta nu pentru a explica ceva din cele înfățișate – căci, firește, artisticul trebuie să acționeze prin relevarea nemijlocită și ar fi neartistic să sprijinim o asemenea încercare pe o explicație teoretică oarecare sau pe o explicație ideatică oarecare. Dar îmi este cu siguranță îngăduit să spun că această artă euritmă este o încercare de a coborî la anumite izvoare ale artei aflate în omul însuși și de a căuta anumite forme de expresie artistice care fac posibilă dezvăluirea cerințelor întregii arte: de a se extrage artisticul din lumea sensibilă-suprasensibilă.

Această expresie, „vedere sensibilă-suprasensibilă” [49] a fost creată de Goethe, din adâncurile concepției sale despre lume și a gândirii sale artistice. La baza întregii plasmuiți a artei noastre euritmice se află acest sensibil-suprasensibil.

Veți vedea pe scenă tot felul de mișcări, executate de omul individual, executate de grupe de oameni. Și ați putea avea în prima instanță impresia că aici s-ar face încercarea de a adăuga la elementul poetic sau muzical, de care spectacolul euritmă trebuie să fie însoțit, pentru care prezentarea euritmă este numai o altă formă de exprimare – ați putea avea impresia că la elementul poetic, la elementul muzical s-ar adăuga niște gesturi arbitrare, gesturi inventate, mimice. Dar lucrurile nu stau nicidecum așa. Ci, printr-un studiu sensibil-suprasensibil atent, s-a surprins cu adevărat în vorbirea umană în sunete ceea ce stă la baza organelor vorbirii ele însele ca tendință de mișcare.

În vorbirea obișnuită mișcările buzelor, tendințele de mișcare ale palatului (cerului gurii, n.tr.) ș.a.m.d. sunt transferate în mod nemijlocit aerului și aici, în mișcări vibratorii subtile, care stau la baza

auzului. Bineînțeles că nu aceste mișcări vibratorii sunt esențialul, ci esențialul este ceea ce stă la baza unui întreg sistem de asemenea mișcări vibratorii.

Acest lucru a fost studiat și el este transferat de la organele vorbirii omului întreg, conform cu principiul goethean al metamorfozelor [50], după care întreaga plantă este numai o frunză complicat formată.

Astfel, am putea spune: ceea ce dvs. vedeți pe scenă nu sunt absolut deloc mișcări arbitrare, ci sunt mișcări strict legice, tot atât de legice chiar și în succesiunea lor, cum sunt mișcărilor organelor vorbirii în cazul vorbitului, prin sunetele vorbirii, prin sunetele muzicale în cazul cântatului și altele asemenea.

Astfel, această sculptură mișcată este într-adevăr ceva în care zace o necesitate lăuntrică, la fel ca la succesiunea sunetelor în cazul creației muzicale. Și este vorba aici într-adevăr de o vorbire vizibilă, de o limbă vizibilă absolut legică, oferită ca euritmie.

Cu această vorbire vizibilă epoca actuală va trebui mai întâi să se acomodeze. Căci epoca actuală are în ea cu adevărat foarte mult neartistic. Ceea ce se obișnuia, de pildă, încă în perioada romantismului, să se asculte cu mare dăruire creații poetice care nu erau înțelese deloc textual, ci care erau ascultate numai în ceea ce privește ritmul, tactul, plăsmuirea lăuntrică a cuvântului, acest lucru în zilele noastre a dat mult înapoi.

Vom vedea chiar la recitare, care, întocmai așa ca și muzica, trebuie să însoțească reprezentațiile euritmice, vom vedea la recitare, pentru că altfel nu s-ar putea sublinia absolut deloc acest element artistic-euritmice, că elementul propriu-zis artistic zace în poezia însăși; căci nu conținutul textual de proză este esențialul în poezie, ci ceea ce este modelarea formală, pe care o produce artistul însuși. Veți vedea astfel că așa cum încercăm noi acum în mare măsură pretutindeni acolo unde sunt produse forme, forme spațiale de către grupe de oameni, că pretutindeni ajunge să se exprime ceva care nu este o expresie mimică a conținutului poeziei, ci care decurge din caracterul tratării poeziei,

pe care l-a creat artistul însuși. Chiar când este vorba de lucrări grotești, comice, cum vom încerca astăzi să reprezentăm în partea a doua, veți vedea că nouă, cu adevărat, nu ne stă la inimă imitarea unui conținut oarecare, ci plăsmuirea contextului, a contextului armonios, astfel încât particularul să nu vrea să acționeze prin conținutul lui, ci întregul să vrea să acționeze prin forma coerentă în sine.

Întru totul ne este îngăduit să spunem că aici în euritmie ne întoarcem la izvoarele artisticului, pentru că acest artistic trebuie să se bazeze pe faptul că nu acționează asupra noastră gânduri, cum s-ar putea crede. Când cultivăm știința în sensul actual materialist, asupra noastră acționează numai gânduri. Dar prin aceasta noi putem pătrunde numai în conținutul sensibil al lumii. Aici însă este vorba de faptul că în euritmie artisticul acționează, de pildă, drept caracter sensibil-suprasensibil, în măsura în care întregul om este instrumentul sau grupuri de oameni sunt instrumentul pentru ceea ce urmează să fie exprimat. Așa încât putem spune: Omul, omul pătruns de suflet, omul spiritualizat pune suflet și spirit în fiecare mișcare – asemenea suflet și spirit cum le mai auzim încă din poezia care sună adevărat. Toate acestea ne arată că sensibilul, drept care îl vedem pe om în membrele lui, poartă totodată pe aripile lui spiritualul. El este, așadar, cu adevărat sensibil-suprasensibil. Și ajunge să se exprime atunci atât de frumos ceea ce Goethe cere de fapt de la orice artă, când spune: „Acela căruia natura începe să-i dezvăluie misterul ei manifestat sub ochii noștri, resimte un dor adânc după tălmaciul ei cel mai demn, arta” [51].

Arta este pentru Goethe într-un anumit sens o trăire afectivă a naturii. Și cum s-ar putea corespunde mai bine acestei naturi, decât făcând să se releveze însăși posibilitățile de mișcare ce zac în om, punându-l pe omul întreg să se miște pe baza voinței sale în așa fel, încât prin el să ajungă să se exprime o vorbire vizibilă. Elementul gândire, pe care de obicei arta îl respinge, este exclus tocmai prin aceasta: în mișcări se exprimă numai voința. Și prin faptul că

personalitatea omului se transferă în aceste mișcări în mod impersonal, prin aceasta ajunge să se exprime în cele înfățișate ceva eminamente artistic, ceva sensibil-suprasensibil.

Atunci, această euritmie a noastră are și un important efect pedagogic-didactic, prin faptul că este realmente în același timp o gimnastică pătrunsă de suflet. Când oamenii vor gândi mai obiectiv despre aceste lucruri, ei își vor da seama că ceea ce este prețuit de multă vreme drept gimnastică – de care noi n-am vrea nicidecum să fim lipsiți –, că aceasta cunoaște o stimulare deosebită dacă-i punem alături, așa cum facem noi pentru copiii școlii Waldorf din Stuttgart – această gimnastică pătrunsă de suflet.

Câte ceva din această euritmie pentru copii veți putea vedea astăzi în partea a doua a reprezentației noastre.

În orice caz, gimnastica obișnuită fortifică trupul; de aceea noi nici nu am vrea să fim lipsiți de ea pentru fortificarea trupului; dar gimnastica pătrunsă de suflet, care nu activează numai asupra trupului, ci asupra trupului, a sufletului și spiritului, aceasta acționează în mod educativ cu deosebire asupra voinței, asupra energiei voinței. Iar energia voinței este ceva de care generațiile viitoare vor avea cu adevărat nevoie în viața care devine din ce în ce mai grea!

Apoi euritmia noastră are o importantă latură igienică. Mișcările omului, așa cum sunt scoase ele din posibilitățile lui de mișcare, sunt totodată acelea prin care omul se încadrează cel mai bine în întregul ritm, în întreaga armonie a lumii. Tot ce este nesănătos se bazează în fond pe faptul că omul se desprinde din acest ritm. Aici nu practicăm nimic reacționar, de aceea vă rog să nu înțelegeți ceea ce spun ca și cum aș vrea să mă ridic împotriva unor fenomene necesare ale civilizației. Există multe lucruri în epoca noastră de care avem nevoie, care sunt, bineînțeles necesare, pe care nu le putem nicidecum înlătura; dacă luăm seama la aceasta, trebuie să spunem: există multe prilejuri pentru oamenii actuali să se desprindă din ritmul necesar,

din armonia necesară a lumii. De fapt de câte ori mergem cu trenul sau chiar cu automobilul, ca să nici nu mai vorbim de alte lucruri care se întâmplă în epoca noastră și ne scot din ritmul lumii: ele se furișează treptat în sănătatea omului, o subminează într-un mod care nu este observat. Acest lucru poate fi văzut numai de acela care cunoaște legătura mai intimă a omului cu lumea, când el ia seama la toate acestea. Lumea tinde azi impetuos să-i dea omului iarăși ceva înșănătoșitor.

Unde se caută adeseori ceea ce este sănătos? Da, preestimații mei auditori, știu că, prin aceasta, vorbesc împotriva foarte multor lucruri; dar acestea sunt lucruri despre care lumea va gândi fără îndoială în mod mai obiectiv: s-a încercat – și aceasta s-a întâmplat, deja înainte de a se năpusti asupra noastră această îngrozitoare catastrofă mondială –, s-a încercat să se organizeze, de pildă, ici și colo „Jocuri olimpice”. Acesta este un gând îngrozitor, care se află cu totul în afara oricărei înțelegeri reale! Jocurile olimpice erau făcute pentru trupul grec. La asemenea lucruri nu se ține seama de faptul că fiecare epocă își are cerințele ei speciale.

Acesta este însă lucrul pe care noi tocmai îl încercăm în arta noastră euritmică: nu să punem iarăși în fața omenirii ceva vechi scos din teoria abstractă sau să cerem așa ceva pentru omenire, ci noi trebuie să dobândim ceea ce cere epoca actuală, din natura umană, trebuie să găsim pentru om ceva care este potrivit tocmai cu organizarea actuală a omului.

Sigur, asemenea lucruri nu pot fi dovedite din punct de vedere anatomic sau fiziologic, pentru că azi nu putem diseca exemplare de vechi greci; dar acela care are mijloace spiritual-științifice pentru a privi în intimitatea evoluției timpurilor știe că omul actual cere altceva potrivit cu organizarea lui fizică și mai ales cu cea sufletească-spirituală. Începuturile unor asemenea cerințe, pe care le ridică epoca însăși, trebuie găsite prin euritmie; lor trebuie să li se dea satisfacție cu euritmia.

Dvs. știți, preestimați auditori, că ceea ce noi putem oferi se află astăzi abia la început, că este o încercare, poate numai începutul unei încercări. Noi suntem, de asemenea, convinși, pentru că ne străduim în mod cinstit să acționăm pe baza cerințelor epocii, de faptul că dacă, poate nu noi, ci alții, vor dezvolta ceea ce azi trebuie prezentat ca o încercare, va lua naștere o direcție artistică mai desăvârșită, care se va putea așeza în mod demn alături de celelalte arte-surori.

În acest sens, vă rog să priviți cu înțelegere și indulgență această reprezentație a noastră.

ANEXĂ

LĂMURIRI:

La invitația de Departamentul educației de la Basel, la 27 noiembrie 1919, la câteva săptămâni după deschiderea Școlii Waldorf din Stuttgart, Rudolf Steiner ține, pentru corpul profesoral din Basel, o conferință cu titlul: „Știință spirituală și pedagogie” (inclusă în GA 297, *Ideea și practica Școlii Waldorf*).

Întrucât, așa cum a consemnat Ziarul național din Basel, a fost întâmpinat cu un cald interes, un grup de peste 60 de profesori din Basel își asumă inițiativa de a-l invita pe Dr. Steiner să țină un întreg ciclu de conferințe asupra pedagogiei școlii Waldorf.

După ce Rudolf Steiner a fost de acord cu acest proiect, o invitație corespunzătoare a fost trimisă întregului corp profesoral din Basel și din împrejurimi. Departamentul Educației de la Basel, și anume Consilierul guvernamental F. Hauser a pus la dispoziție aula școlii medii reale.

Cursul anunțat și ținut sub titlul „Înnoirea artei pedagogico-didactice prin știința spirituală”, a durat în total 14 seri (începând la ora 17.15), a început la 20 aprilie și s-a încheiat la 11 mai 1920.

La sfârșitul câtorva conferințe s-au dat răspunsuri la diferite întrebări puse și au avut loc discuții. Cele mai multe întrebări i-au fost înmânate lui Rudolf Steiner în scris.

Cu toate că acest curs era prima ocazie de prezentare în public a esenței pedagogiei Waldorf, Rudolf Steiner a structurat cursul în așa fel încât să pornească de la întrebările puse de profesori.

După ultima conferință a lui Rudolf Steiner, s-a discutat problema tipăririi tuturor conferințelor cât mai curând posibil. Se pare că acest proiect nu a fost realizat.

DISCUȚIE

Basel, 11 mai 1920

Profesor: S-a sugerat din diverse părți dacă nu ar fi posibil ca prelegerile pe care dr. Steiner le-a susținut aici să fie multiplicare și dacă atunci cei prezenți ar putea ajunge la un acord că ar putea să își asume, după caz, parțial sau integral costurile de tipărire. Aș dori să pun această sugestie în discuție aici.

Rudolf Steiner: Ele au fost în orice caz stenografiate. Ideea este că toată multiplicarea este până la urmă o chestiune financiară și dacă se face într-un mod limitat, nu este ușor să se facă ieftin. Este realmente foarte greu acum să se rezolve problema financiară. Dacă se dovedește că costurile multiplicării vor fi într-adevăr acoperite, atunci cel puțin se poate gândi la aceasta.

Președintele, dl Ruof: Cred că cel mai bun mod de a vorbi despre această chestiune este între colegi și colege. Va deveni atunci clar dacă există cu adevărat un astfel de interes și dacă putem fi de acord să suportăm costurile tipăririi pe cât posibil, sau cel puțin să le suportăm parțial. Toate acestea vor deveni clare abia mai târziu.

Studentul Englert solicită ca mai întâi să se facă un sondaj pentru a afla câți oameni sunt dispuși să cumpere aceste conferințe. Puteți apoi să vă adaptați în consecință. Dacă se cumpără atât de multe exemplare încât să iasă costurile atunci poți să-ți asumi riscul, și dacă nu, renunți.

Președintele este de acord să efectueze un sondaj în rândul participanților la curs, dacă doresc să fie tipărite conferințele.

Cuvinte de mulțumire de la un participant dl J. Weber-Greminger

Distinși participanți, eu cred că nu s-ar cuveni să ne despărțim fără a adresa un cuvânt de calde mulțumiri domnului referent.

El a început cu mărturisirea că privește pedagogia ca pe o artă, și cu aceasta întreaga situație este transpusă la un nivel superior. Ne întâmpină cu încredere: ne declară artiști. Acesta este un lucru mareț care ne poate înălța sau coborî. Dacă vom compara munca noastră cu arta, opera noastră cu aceea a unui artist, așa cum reiese din spusele domnului conferențiar, atunci noi apărem ca niște bieți cârpaci. De aceea este necesar, ca din timp în timp, să cadă o bobită de rouă peste sufletele noastre. Și această rouă ne-a fost dată de domnul Dr. Steiner”.

Ne-a făcut inteligibil cuvântul lui Schiller

„Demnitatea umană este în mâinile voastre, păstrați-o, ea se afundă cu voi, ea se poate înălța cu voi”.

Acum timpul este greu; este situația încă sănătoasă, sau a devenit putrezită, pe cale de prăbușire? Colegi și colege, orașul Basel face sacrificii enorme pentru educația tinerilor săi, peste 10 milioane de franci în fiecare an. Pentru fiecare elev care urmează școala primară și secundară, se cheltuiesc 5.000 până la 6.000 de franci. Pentru fiecare elev care termină liceul sunt necesari 10.000-12.000 de franci iar pentru fiecare student sunt necesari 20.000-25.000 franci până când încheie studiile. Nu au dreptul, poporul și statul, față de aceste mijloace folosite, indiferent de ce face familia pentru tineretul nostru, să pretindă și rezultate? Sunt ele întotdeauna corespunzătoare? Nu am putea să spunem da cu conștiința curată. Unde se greșește de cele mai multe ori? Și la noi. Nu este vorba de rea-voință, ci de cele mai multe ori lipsește puterea, capacitatea. Nu insistăm întotdeauna îndeajuns de mult. Și deseori credem că atunci când închidem în urma noastră ușa sălii de clasă am terminat munca și că atunci putem să ne luăm plata.

Colegi și colege, fiecare tânăr delicvent care este condamnat în orașul nostru, este pentru noi un reproș. Fiecare tânăr, care pleacă în lume și se rătăcește și care într-o jumătate de oră de frivolitate își distruge sănătatea, distruge într-o oră 20 de ani de muncă de educație ai mamei, ai tatălui, ai profesorului și ai preotului, fiecare astfel de tânăr, fiecare astfel de tânără sunt un reproș pentru noi.

Dl. Dr. Steiner a vrut să ne trezească această conștiință și pentru aceasta îi suntem din inimă recunoscători.

Dacă aș fi șeful unui departament de educație a comunității cetățenești din Elveția l-aș face pe dl Dr. Steiner – să nu vă speriați – directorul unui seminar pentru pregătirea profesorilor elvețieni. Dânsul ar aduce spiritul corect, priceperea și puterea de a educa tineretul.

Dânsul este însă numai oaspete în Elveția și trebuie să suporte agresiune după agresiune, de care se face nedemnă ospitalitatea elvețiană. Oare un om ca dl Dr. Steiner, care urmează principiile pe care ni le-a expus timp de 14 seri, chiar nu mai are loc în Elveția liberă? Împotriva acestui fapt ne ridicăm cu toate mijloacele și, acolo unde există un prilej, voi exprima aceste lucruri pentru a fi cunoscute. Colegi și colege, îl cunoaștem acum pe dl Dr. Steiner, omul de suflet și fundamental bun. Nu, nu vom lăsa să fie alungat din Elveția. Avem nevoie de dânsul! Are multe, multe să ne spună.

Cuvinte de mulțumire din partea organizatorului
Președinte, dl Ruof

Aș dori să-i mulțumesc dlui Weber pentru ceea ce a anticipat și pentru cuvintele calde. Sunt pe deplin conștient că nu aș fi putut să exprim aceste mulțumiri așa de călduros precum a făcut-o colegul mai în vârstă.

La cerere și sugestie, urmează să se facă și o reprezentare de euritmie a copiilor în Goetheanum în Dornach, care va fi de interes deosebit pentru colegi. Suntem mult mai interesați de ceea ce se poate face cu copiii la școală decât de ceea ce pot face adulții. Spectacolele de la Dornach ne vor arăta cât de mult poate fi folosită euritmia pentru copii și ce se poate realiza în scurt timp. Și dacă apoi ar putea fi introdusă euritmia în școli, am vedea ce succes extraordinar are această euritmie. Ceea ce se oferă acum, ceea ce copiii sunt deja capabili să facă în timpul liber după orele obositoare de la școală, merită toată onoarea și recunoașterea din partea noastră.

Va exista apoi ocazia pentru colegi și colege să învețe euritmia într-un curs de euritmie pe care dna Kisseleff îl va predă. Asupra locului vom conveni noi. Biletele gratuite pentru spectacolul de sâmbătă din Dornach sunt disponibile la standul de cărți. Câteva bilete sunt disponibile și pentru duminică, în cazul în care cineva nu poate participa sâmbăta.

Așadar cu acesta se încheie cursul nostru. Aș dori să repet mulțumirile mele, pe care le-am exprimat deja dlui dr. Steiner, și aș dori, de asemenea, să mulțumesc tuturor colegilor mei prezenți care au perseverat până la capăt. La urma urmei, a fost provocare destul de mare faptul că a trebuit să ne ocupăm cu toții timpul liber. Aș fi preferat să extind puțin timpul, dar a fost pur și simplu imposibil.

Cuvintele de încheiere adresate de Rudolf Steiner

Tot ce am de spus ca răspuns la cuvintele pline de iubire ale celor doi antevorbitori este că pot fi convinși că apreciez pe deplin frumoasele cuvinte care au fost rostite. De asemenea, puteți fi convinși că acela care privește cu seriozitate răspândirea și cultivarea vieții spirituale, înțelege să aprecieze încrederea care îi este acordată în acest fel. Și din acest sentiment adresez celor doi domni, care și-au

exprimat așa de frumos astăzi încrederea, și din partea mea cele mai călduroase mulțumiri.

NOTE

Titlul volumului corespunde celui sub care a fost anunțată seria de conferințe.

Titlurile conferințelor provin de la redactorii primei ediții a cărții din 1945.

Note la text

1. *Johann Friedrich Herbart*, 1776-1841, filozof și pedagog. Cu ajutorul psihologiei pornite de la considerente etice, a dedus scopul educației; „Pedagogie generală” (1806), „Schițe ale unor prelegeri pedagogice” (1835).
2. *Franz Exner*, 1802-1853. Filosof, profesor la Praga și Viena, iar din 1840 consilier ministerial în Ministerul Austriac al Educației; împreună cu Bonitz au promovat „Proiectul pentru Organizarea Gimnaziilor și Școlilor Reale în Austria”. A scris, printre altele, „Psihologia școlii hegeliene”, Leipzig 1842-1844, 2 volume.
3. cămine rurale de învățământ: Au fost întemeiate de Hermann Lietz (1868-1919). Scopul declarat era educarea copiilor care le-au fost încredințați „să devină persoane armonioase, independente, să devină tineri germani care sunt sănătoși și puternici în trup și suflet, care sunt capabili fizic, practic, științific și artistic, care gândesc clar și ascuțit, simt cu căldură și vor să fie curajoși și puternici” (H. Lietz). Acest lucru urma să fie realizat prin construirea de instituții de învățământ în zonele rurale, departe de agitația orașelor. În 1898, primul cămin rural de învățământ a fost fondat de H. Lietz în Ilsenburg am Harz, urmat de fondarea căminelor din Haubinda/Turingia în 1901 (pe care Rudolf Steiner le-a vizitat o dată) și Castelul Bieberstein din Rhön. Unii dintre angajații săi au devenit mai târziu independenți (Wyneken, Geheeb, Kramer) și și-au fondat propriile școli. Vezi Hermann

Lietz, «Deutsche Land-Erziehungsheime. Erziehungsgrundsätze und Organisation» (Cămine rurale germane de învățământ. Principii educaționale și organizare), Leipzig 1906.

4. *Tuiskan Ziller*, 1817-1882. Profesor și conducător al seminarului pedagogic din Leipzig, a fondat Școala Herbart-Ziller. A vrut o „concentrare a predării” în jurul materiilor care formează atitudini și a dezvoltat „etapele formale” pentru lecții: analiza, sinteza, asociere, sistem, metodă. Lucrări: „Introducere în pedagogia generală”, Langensalza 1901, „Crearea bazei pentru predarea instruirii educaționale”, Leipzig 1884, „Etica filozofică generală”, Langensalza 1886.

Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg, 1790-1866, mai întâi profesor privat, apoi profesor de liceu, a condus noul înființat Seminar de formare a profesorilor din Mors din 1820 și cel din Berlin din 1832. Promotor al învățământului public primar și secundar; a făcut campanie pentru dezvoltarea lui în spiritul lui Pestalozzi. A continuat în mod constant ideile iluminismului și a fost considerat un susținător al liberalismului democratic. Autor a numeroase manuale. Lucrări: „Despre educație” (1820), „Germania pedagogică” (1835/36) și altele.

Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827, a condus inițial un cămin pentru copii în Elveția (pe Neuenhof), pe care i-a instruit și educat în legătură cu munca agricolă și comercială. Din 1780 a activat ca scriitor; în scrierile sale critice din punct de vedere cultural, și-a îndreptat atenția spre descrierea condițiilor inumane ale timpului său. În 1798 s-a îngrijit în Stans de copiii rămași orfani în timpul războiului. Din 1799 a lucrat ca profesor la Burgdorf, iar din 1805 la Yverdon. Cu munca sa acolo, el a devenit cunoscut în întreaga lume. În special, s-a străduit să conecteze școala, formarea profesorilor, internatul și orfelinatul. Prin scrierile sale pedagogice, a influențat și modelat decisiv sistemul școlar. Dintre

lucrări: „Ceasuri de seară ale unui pustnic” (1870), „Lienhard și Gertrude” (1781-87), „Cercetările mele asupra cursului naturii în dezvoltarea rasei umane” (1797), „Cum își învață Gertrud copiii” (1801).

5. Jean Paul (Jean Paul Friedrich Richter), 1763-1825, poet, pedagog și publicist. Autor al mai multor romane educative între care: „Loja invizibilă” (1796), „Titan” (1800-03), „Vârsta ingrătă” (1804), „Levana” (1807).
6. în familia Bernoulli: importantă familie de matematicieni din Basel din secolele al XVII-lea și al XVIII-lea.
7. în familia Bach: ca primul muzician al familiei Bach este certificat Hans Bach, care a emigrat în Turingia în jurul anului 1590, decedat în 1626. Strănepotul său, Johann Sebastian Bach (1685 - 1750), este cel mai important dintre cei peste 50 de muzicieni din familia Bach.
8. *Despre enigmele sufletului* (1917) GA 21.
9. *disputa vie între concepția lui Richard Wagner și a elevilor lui și cea a vienezului Hanslick asupra frumosului muzical*: Eduard Hanslick (1825-1904), s-a ocupat pe larg de opera compozițională a lui Richard Wagner (1813-1883) în eseul său „Despre frumosul muzical” (Leipzig 1854/91). Vezi, de asemenea, remarcile lui Rudolf Steiner în conferința sa din 29 decembrie 1910 în *Istorie ocultă*, GA 126.
10. *Vladimir Ilici Lenin* (de fapt Ulianow), 1870-1924, revoluționar social, cel mai important teoretician al materialismului dialectic. Provenind din nobilimea țărănească rusă; lider al bolșevicilor, a devenit președinte al Comisarilor Poporului în noiembrie 1917 (Revoluția din noiembrie). A fost fondatorul Uniunii Sovietice (1922), și a rămas conducătorul ei până la moartea sa.

Lev Trozki (Lev Davidovici Bronstein), 1879-1940, cel mai apropiat colaborator al lui Lenin, a avut un rol decisiv în construirea Uniunii Sovietice ca putere militară. A fost exilat de Stalin în 1929, a emigrat în Mexic, unde a fost ucis în 1940.

11. *Richard Avenarius*, 1843-1896, filosof german. A fondat empiriocritica împotriva căreia s-a întors Lenin în cartea sa „Materialism și Empirio-Criticism”. Avenarius a scris, printre altele, „Critica experienței pure” (2 volume, 1888-1890), „Filozofia ca gândire a lumii conform principiului celei mai mici măsuri a forței” (1876).

12. *Ernst Mach*, 1838-1916, fizician și filozof, unul dintre fondatorii empiriocriticii. În epistemologie, el a reînnoit punctele de vedere ale lui Berkeley și Hume. Concepțiile sale epistemologice au avut o mare influență asupra fizicii teoretice (numărul lui Mach). A scris, printre altele, „Mecanica în dezvoltarea ei” (1883); „Cunoaștere și eroare. Schițe despre psihologia cercetării” (1905).

Karl Vogt, 1817-1895, zoolog și geolog, profesor la Gießen, Berna și Geneva. Considerat unul dintre principalii susținători ai materialismului și darwinismului în secolul al nouăsprezecelea. Rudolf Steiner a citat adesea din scrierea sa „Credință oarbă și știința. O polemică”, (Gießen 1855).

13. *Friedrich Adler*, 1879-1960, filozof, lider al social-democrațiilor austriece, unul dintre teoreticienii marxismului austriac. A încercat să completeze marxismul cu filozofia lui Mach. La 21 octombrie 1916 l-a împușcat pe prim-ministrul austriac, contele Stürgkh, a fost condamnat la moarte și eliberat în 1918. Mai târziu a fost unul dintre liderii „Internaționalei Muncitorilor Socialiști”.

14. *de Goethe în Teoria culorilor*: vezi volumele 3 și 4 din „Scrierile de științe naturale” ale lui J. W. Goethe comentate și editate de Rudolf Steiner în „Krschners Deutsche National-Literatur” (seria

de literatură națională germană a lui Krschner) retipărite în două volume, Dornach 1979.

15. *Eminentul medic Schmid*: Dr. Karl Schmid: „Despre stopul cardiac și curba pulsului”, tipărit în „Wiener medizinische Wochenschrift” (nr. 15/1892)
16. *Moritz Benedikt*, 1835-1920, antropolog criminalist. Vezi „Gândirea biomecanică (neovitalistă) în medicină și în biologie”, Jena 1903, VIII. Biomecanica fluxului sanguin.
17. *Carl Georg Lange*, 1834-1900, „Mișcările sentimentale (emoțiile), esența și influența lor asupra fenomenelor vitale corporale, în special asupra fenomenelor vitale maladive ”(Würzburg 1910, ediția a doua).
18. *legea biogenetică fundamentală a lui Haeckel*: Ernst Haeckel (1834-1919), zoolog și profesor la Jena. Vezi articolul lui Rudolf Steiner „Haeckel și oponenții săi”, în Culegere de articole de filosofie, știință, estetică și psihologie 1884-1901, GA 30. În articolul său Rudolf Steiner citează din scrierile lui Haeckel legea biogenetică fundamentală, după cum urmează: „Scurta ontogenie sau dezvoltare a individului este o repetare rapidă și condensată, o recapitulare condensată a filogeniei lungi sau a dezvoltării speciei”.
19. *Știința ocultă în rezumat* (1909): GA 13.
20. *școlii noastre Waldorf din Stuttgart*: A fost fondată în 1919 ca școală primară, secundară și liceală unică, de către Emil Molt (1867-1936), proprietar al fabricii de țigări Waldorf-Astoria, și Rudolf Steiner, în primul rând pentru copiii muncitorilor și angajaților fabricii. Pornind de la rugămintea sa, Rudolf Steiner s-a îngrijit de organizarea și conducerea școlii, și a fost la conducere până la moartea sa în martie 1925. Vezi conferințele lui Rudolf

Steiner despre chestiuni antropologice, precum și metodice și didactice în volumele GA 293 până la 310 din Opere Complete Rudolf Steiner.

21. *Printr-un curs seminaristic:* Rudolf Steiner a ținut la Stuttgart, înainte de înființarea școlii Waldorf, în perioada dintre 21 august și 6 septembrie 1919, zilnic trei cursuri de pregătire a profesorilor: *Cunoașterea generală a omului, antropologia ca bază a pedagogiei.* GA 293, *Arta educației. Curs de metodică și didactică.* GA 294, *Arta educației. Discuții în seminar și conferințe asupra planului de învățământ.* GA 295.
22. *Friedrich August Wolf*, 1759-1824, filolog. Reprezentarea etapelor de dezvoltare a copilului pe baza epocilor culturale este cuprinsă în «Friedr. Aug. Wolf despre educație, școală, universitate. (Consilia Scholastica.) Din moștenirea literară a lui Wolf», alcătuită de Wilhelm Körte, Quedlinburg și Leipzig 1835. Într-o „notă” la scrierea sa *Educația copilului din punctul de vedere al științei spirituale*, GA 34, Rudolf Steiner citează textual pasajele relevante din lucrarea lui Wolf.
23. *am fost nevoit la Stuttgart să închei într-un fel un compromis:* Despre înființarea Școlii Waldorf și negocierile lui Rudolf Steiner cu autoritățile școlare din Stuttgart, vezi expunerile din: Rudolf Steiner, *Consilii pedagogice cu profesorii Școlii Libere Waldorf din Stuttgart*, GA 300a.
24. *așa-numita teorie „bim-bam”... și teoria „ham-ham”:* vezi și conferința din 20 ianuarie 1910, „Știința spirituală și vorbirea”, în *Metamorfozele vieții sufletești – Căi ale trăirilor sufletești*. Vol.II, GA 59.
25. *ceea ce numim euritmie:* arta mișcării dezvoltată de Rudolf Steiner din 1911, care este folosită și în educație și terapie. Cuvântările introductive și conferințele lui Rudolf Steiner despre

euritmie sunt cuprinse în volumele GA 277 până la GA 279 în Opere Complete Rudolf Steiner.

26. *Hermann Grimm*, 1825-1901, istoric de artă și literar, eseist, din 1872 profesor de istoria artei la Berlin. Pentru mai multe despre întâlnirile sale cu Herman Grimm, vezi Rudolf Steiner, *Cursul vieții mele*, GA 28. Vezi, de asemenea, articolele lui Rudolf Steiner despre Herman Grimm în *Fundamente metodice ale antroposofiei. Culegere de articole despre filosofie, științele naturii, estetică și psihologie 1884–1901*, GA 30.

Rafael Santi, 1483-1520, pictor italian renașcentist.

27. *Cartesius* (Rene Descartes), 1596-1650, este considerat fondatorul filosofiei moderne. Vezi, de asemenea, Rudolf Steiner, *Enigmele filosofiei* (1914), GA 18.

28. *Sigmund Freud*, 1856-1939, medic psihiatru, din 1902 profesor la Viena. Considerat fondatorul psihanalizei. Vezi „Prelegeri introductive în psihanaliza” (1917). Vezi, de asemenea, Rudolf Steiner, „Două conferințe despre psihanaliză” din 10 și 11 noiembrie 1917 în *Ființele spirituale individuale și lucrarea lor în sufletul omului*, GA 178.

29. „*Lumea este o salată de sardele*”: vezi Goethe, Poezii: „Parabolic și epigramatic: unul ca celălalt”.

30. *Gustav Theodor Fechner*, 1809-1887, fizician, a predat la Leipzig, fondator al psihofizicii. Vezi „Dovada dr. Mise, că luna e constituită din iod”, (Leipzig 1832).

31. *Carl Gustav Jung*, 1875-1961, psiholog, psiholog, a predat la Zurich și Basel. „Legăturile dintre Eu și inconștient” (1926).

32. *Am cunoscut un băiat*: Este vorba despre fiul profesorului de filozofie Franz Brentano (1838-1917).

33. *Friedrich Nietzsche*, 1844-1900, filolog și filozof „Nașterea tragediei din spiritul muzicii” 1872. Vezi și Rudolf Steiner *Friedrich Nietzsche, un luptător împotriva timpului său*, GA 5.
34. *Lorenz Oken*, 1779-1851, zoolog și profesor de medicină, „Manual de filozofie naturală” 1809-1811. Propoziția: „Limba este o sepie” – nu a putut fi identificată în această operă a sa.
35. ...în programa școlară de la Basel se găsește o abordare a somnului uman...: această prezentare nu a fost descoperită încă.
36. *Friedrich Theodor Vischer*, 1807-1887, scriitor, filozof, estetician german. Citat frecvent de Rudolf Steiner în scrierile și conferințele sale. Despre frivolitate și cinism vezi scrierea lui Vischer „Modă și cinism” (Stuttgart 1878).
37. *Cum se dobândesc cunoștințe despre lumile superioare* (1904), GA 10.
38. *Leonardo da Vinci*, 1452-1519, pictor italian renescentist. „Cina cea de taină”, în refectoriul mănăstirii Santa Maria delle Grazie (1495/98), din Milano.
39. *Johann Gutenberg*, de fapt J. Gensfleisch, aprox. 1400-1468, a descoperit în jurul anului 1445 tehnica tiparului. Vezi Rudolf Steiner, «Fapta lui Gutenberg ca punct de reper al dezvoltării culturale», autoreferat al unui discurs ceremonial, ținut cu ocazia împlinirii a 500 de ani de la nașterea inventatorului artei tipografică, în fața a peste șapte mii de zețari și tipografi la 17 iunie 1900 la Berlin; în *Culegere de articole referitoare la cultură și istorie contemporană 1887-1901*, GA 31.
40. *Există un poet austriac care a scris în dialect*: Josef Misson, 1803-1875, preot religios și autor de poezie în dialect. Rudolf Steiner relatează în detaliu despre viața sa și despre poezia sa în *Despre enigma omului* (1916), GA 20.

41. *Puncte centrale ale problemei sociale în necesitățile contemporane și în viitor* (1919), GA 23.
42. *Friedrich Schiller*, 1759-1805. Citatul liber dat, se găsește în „Scrisori despre educația estetică a omului” 1795, în scrisoarea a cincisprezecea și este: „Căci, pentru a spune în sfârșit lucrurilor pe nume, omul se joacă numai, tocmai în înțelesul cel mai deplin al cuvântului om și el este numai atunci în întregime om, când se joacă”. Vezi afară de aceasta și conferința lui Rudolf Steiner „Schiller și prezentul”, în *Despre filosofie, istorie și literatură*, GA 51.
43. *Robert Zimmermann*, 1824-1898, estetician și filozof. Din 1861 până în 1895 profesor de filozofie la Universitatea din Viena. Unul dintre cei mai importanți reprezentanți ai școlii Herbartiene. A scris, printre altele, „Antroposofia în schiță. Proiectul unui sistem de viziune ideală asupra lumii pe o bază monistă” (Viena 1882), Scrierea sa „Propedeutica filozofică” a apărut în 1882. Problema citată de Rudolf Steiner este tratată de Zimmermann în capitolul „Psihologia empirică”, secțiunea a treia. Din străduință. § 200-221.
44. *ne slujim astăzi în permanență de mijloacele civilizației, fără să avem habar de ceea ce acționează în aceste mijloace ale civilizației*: Pe această temă vezi de asemenea conferința din 3 septembrie 1919 în *Arta educației. Metodică-Didactică*, GA 294.
45. *Acest Robinson a fost atât de bine descris pentru viziunea burgheză îngustă a lumii a secolului al XVIII-lea*: Daniel Defoe: „Viața și aventurile ciudate și surprinzătoare ale lui Robinson Crusoe”, prima ediție Londra 1719. – Situația arhetipală a naufragiatului pe o insulă singuratică a fost recreată în numeroase lucrări; li s-a dat ca urmare numele de «Robinsonade».

46. *J. J. Rousseau*, 1712-1778, filozof al culturii. Rudolf Steiner se referă aici la cartea acestuia „Emile ou de l'éducation” (1762).
47. *Când Schiller a spus:* „Când sufletul vorbește...”, vezi Poezii, tabela notată nr. 41, Limba.
48. *Ceea ce Goethe...a întipărit:* „Gândește-te la...”, Faust II, Laboratorium.
49. *Această expresie „Vedere sensibilă-suprasensibilă”:* vezi J. W. Goethe „Poezie și adevăr” și „Scrierile de științe ale naturii ale lui Goethe”, coordonate și editate de Rudolf Steiner în «Kürschners Deutsche National-Litteratur» (1883-1897), vol. I.: „Formarea și transformarea naturilor organice” („Schiță la introducerea în anatomia comparată” pag. 262): „Noi învățăm să vedem cu ochii spiritului, fără ca, așa cum se întâmplă pretutindeni, să bâjbâim orbi, mai ales în cercetarea naturii”. În afară de aceasta, în același volum (capitolul „Continuare. Descoperirea unor maiștri excelenți. Câteva observații” pag. 187): „Oricât de minunată poate fi această metodă prin care el (K. Fr. Wolff) a realizat atât de mult, totuși acest om deosebit nu s-a gândit că poate exista o diferență între a vedea și a VEDEA, nu s-a gândit că ochii spirituali să lucreze în permanentă unire vie cu ochii trupului, pentru că altfel există pericolul să privești și totuși să te uiți pe de lături”. Cele cinci volume de „Scrieri de științe ale naturii ale lui Goethe” au apărut în 1975 în ediție neschimbată ca o completare la Operele complete ale lui Rudolf Steiner (GA 1 a-e).
50. *Principiul goethean al metamorfozelor:* Vezi „Scrierile de științe ale naturii”, volumul I, capitolul „Despre morfologie. Metamorfoza plantelor”.
51. „*Acela căruia natura...*” vezi „Scrierile de științe naturale”, vol. V. „Sentințe în proză” (Secțiunea 11: Arta).

LISTA LUCRĂRILOR DESPRE EDUCAȚIE

1. Articol și conferințe anterioare întemeierii Școlii Waldorf din Stuttgart

- ***Educația copilului din punctul de vedere al științei spirituale***: Articol 1907, inclus în GA 34.
- *Practică educațională bazată pe cunoașterea spirituală*: Berlin 15 mai 1906, conferință inclusă în *Impulsuri originare ale științei spirituale. Esoterismul creștin în lumina noii cunoașteri a spiritului*, GA 96.
- *Educația copilului din punctul de vedere al științei spirituale*: Köln 1 decembrie 1906, și *Probleme școlare din punctul de vedere al științei spirituale*: Berlin 24 ianuarie 1907, conferințe incluse în *Cunoașterea suprasensibilului în timpul nostru și însemnătatea acesteia pentru viața de astăzi*, GA 55.
- *Puncte de vedere spiritual-științifice asupra problemei educației*: Leipzig 12 decembrie 1907, conferință inclusă în *Misterul creștin*, GA 97.
- *Predispoziție, înzestrare și educație a omului în lumina științei spirituale*: Nürnberg 14 noiembrie 1910, Düsseldorf 6 februarie 1911, München 12 februarie 1911, Basel 23 februarie 1911, conferințe incluse în *Cunoaștere și nemurire*, GA 69b.
- *Predispoziție, înzestrare și educație a omului*: Berlin 12 ianuarie 1911, conferință inclusă în *Răspunsuri ale științei spirituale la marile întrebări ale existenței*, GA 60.

- **Reorientarea sistemului de învățământ în sensul unei vieți intelectuale libere. Trei conferințe despre educația publică:** Stuttgart, 11 și 18 mai, 1 iunie 1919, conferințe incluse în *Abordarea spiritual-științifică a problemelor sociale și pedagogice*, GA 192.

2. Ciclurile de conferințe care în Operele complete au fost grupate în secțiunea „Conferințe referitoare la educație” (GA 293–311)

2a. Cursuri, conferințe, consilii pedagogice la Școala Waldorf din Stuttgart

- GA 293 - **Antropologia generală ca bază a pedagogiei (I):** 14 conferințe, Stuttgart 21 august – 5 septembrie 1919.
- GA 294 - **Arta educației. Metodică și didactică (II):** 14 conferințe, Stuttgart 21 august – 5 septembrie 1919.
- GA 295 - **Arta educației. Discuții de seminar și conferințe asupra planului de învățământ (III):** 15 discuții de seminar și 3 conferințe asupra planului de învățământ: Stuttgart 21 august – 6 septembrie 1919.
- GA 298 - **Rudolf Steiner în Școala Waldorf:** Conferințe și cuvântări pentru copiii, părinții și profesorii Școlii Waldorf din Stuttgart din 1919 până în 1924, cu un eseu despre „Bazele pedagogice ale școlii Waldorf”
- GA 299 - **Considerații spiritual-științifice asupra limbii. O sugestie pentru educatori:** 6 conferințe pentru cadrele didactice ale Școlii Libere Waldorf, Stuttgart 26 decembrie 1919 – 3 ianuarie 1920.

- GA 300a - **Consilii pedagogice cu profesorii Școlii Waldorf 1919–1924. Vol.I:** 1919–1921, Primul și al doilea an de școală.
- GA 300b - **Consilii pedagogice cu profesorii Școlii Waldorf 1919–1924. Vol.II:** 1922–1923, Al treilea și al patrulea an de școală.
- GA 300c - **Consilii pedagogice cu profesorii Școlii Waldorf 1919–1924. Vol.III:** 1923–1924, Al cincilea și al șaselea an de școală.
- GA 302 - **Cunoașterea omului și structurarea învățământului:** 8 conferințe pentru cadrele didactice ale Școlii Libere Waldorf, Stuttgart 12 iunie – 19 iunie 1921 („Curs suplimentar” la cursurile pedagogice de bază din 1919).
- GA 302a - **Educație și învățământ bazate pe cunoașterea omului:** 9 conferințe pentru cadrele didactice ale Școlii Libere Waldorf, Stuttgart 1920, 1922 și 1923.

2b. Cicluri de conferințe în diferite alte locuri:

- GA 296 - **Problema educației – factorul esențial al problemei sociale:** 6 conferințe, Dornach 9–17 august 1919.
- GA 297 - **Ideea și practica Școlii Waldorf:** 9 conferințe, o discuție și răspunsuri la întrebări, diferite locații, 24 august 1919 – 29 decembrie 1920.
- GA 297a - **Educație pentru viață. Autoeducare și practică pedagogică:** 5 conferințe, un autoreferat, două răspunsuri la întrebări și o înștiințare din ziar între 24 februarie 1921 și 4 aprilie 1924 în diferite locații.
- GA 301 - **Înnoirea artei pedagogico-didactice prin știința spirituală:** 14 conferințe pentru cadrele didactice din școlile publice, Basel, 20 aprilie – 11 mai 1920.

- GA 303 - ***Dezvoltarea sănătoasă a ființei umane. O introducere în pedagogia și didactica antroposofică***: 16 conferințe și 3 răspunsuri la întrebări, Dornach, 23 decembrie 1921 – 7 ianuarie 1922 (Curs de Crăciun pentru profesori).
- GA 304 - ***Metode educaționale și didactice bazate pe antroposofie***: 9 conferințe publice, diferite orașe, 1921 și 1922.
- GA 304a - ***Antropologie și pedagogie antroposofică***: 9 conferințe publice, diferite orașe, 1923 și 1924.
- GA 305 - ***Forțele spiritual-sufletești fundamentale ale artei educative***: 9 conferințe, Oxford 16–25 august 1922.
- GA 306 - ***Practica pedagogică din punctul de vedere al cunoașterii spiritual-științifice a omului. Educația copilului și a tinerilor***: 8 conferințe, trei întrebări și o adresă, Dornach, 15–22 aprilie 1923.
- GA 307 - ***Viața spirituală a prezentului și educația***: 14 conferințe, Ilkley / Anglia 5–17 august 1923.
- GA 308 - ***Metodica predării și condițiile de viață ale educării***: 5 conferințe publice, Stuttgart, 8–11 aprilie 1924.
- GA 309 - ***Pedagogia antroposofică și premisele ei***: 5 conferințe publice, trei întrebări și o adresă înainte de o reprezentație de euritmie educațională, Berna, 13–17 aprilie 1924.
- GA 310 - ***Valori umane în educație***: 10 conferințe publice, Arnheim / Olanda 17–24 iulie 1924.
- GA 311: ***Arta educării pornind de la înțelegerea ființei umane***: 7 conferințe și un răspuns la întrebări, Torquay / Anglia 12–20 august 1924.

3. Conferințe despre educație din anii 1919-1924 incluse în alte volume din Operele complete

- *Forțele active în cele trei epoci ale dezvoltării copilului*: Dornach, 4 octombrie 1919, conferință inclusă în *Înțelegerea vieții sociale prin cunoașterea spiritual-științifică*, GA 191.
- *Antroposofia și știința educației*: Berlin, 8 martie 1922, conferință inclusă în *Impulsuri de reînnoire pentru cultură și știință. Curs la Școala superioară din Berlin*, GA 81.
- ***Forțe spirituale active în conviețuirea vechii și noi generații. Curs pedagogic pentru tineret***: 13 conferințe, Stuttgart 3-15 octombrie 1922, GA 217.
- *Probleme educaționale și de predare*: Londra, 19 noiembrie 1922, și *Arta educației prin cunoașterea ființei umane*: Londra, 20 noiembrie 1922, conferințe cuprinse în *Corelații spirituale în modelarea organismului uman*, GA 218.
- *Dezvoltarea umană și educația umană în lumina antroposofiei*: Praga 30 aprilie 1923, conferință inclusă în *Ce voia Goetheanumul și ce trebuie să facă antroposofia?*, GA 84.
- *Dezvoltarea și educația omului din punct de vedere al antroposofiei*: Oslo 15 mai 1923, conferință inclusă în *Interiorul naturii și esența sufletului uman*, GA 80b.
- ***Curs de pedagogie curativă***: 12 conferințe pentru pedagogii curativi și medici, Dornach 25 iunie – 7 iulie 1924, GA 317.

4. Conferințe complementare

- *Suflet uman și trup uman în cunoașterea naturii și a spiritului*: Berlin 15 martie 1917, și

- *Enigme ale sufletului și enigme ale lumii*: Berlin 17 martie 1917, conferințe incluse în *Spirit și materie, viață și moarte*, GA 66.
- *Interpretări ale basmelor*: Berlin 26 decembrie 1908, conferință inclusă în *Răspunsul la întrebări despre lume și viață prin antroposofie*, GA 108.
- *Înțelepciunea rosicruciană din alcătuirea basmelor*: Berlin 10 iunie 1911, conferință inclusă în *Fundaluri ale Evangheliei lui Marcu*, GA 124.
- *Basmele în lumina cercetării spirituale*: Berlin 6 februarie 1913, conferință inclusă în *Rezultate ale cercetării spirituale*, GA 62.
- *Taina temperamentelor umane*: Karlsruhe 19 ianuarie 1909, conferință inclusă în *Ființa omului în lumina științei spirituale*, GA 68d.
- *Cele patru temperamente*: Berlin 4 martie 1909, conferință inclusă în *Unde și cum găsim spiritul?*, GA 57.
- *Cele 12 simțuri ale omului în relație cu imaginația, inspirația și intuiția*: Dornach 8 august 1920, conferință inclusă în *Știința spirituală drept cunoaștere a impulsurilor de bază ale structurării sociale*, GA 199.
- ***Esența elementului muzical și trăirea sunetului în om***: 8 conferințe, 2 răspunsuri la întrebări și 2 cuvinte de încheiere, ținute în diferite orașe în anii 1906 și 1920–1923, GA 283.
- ***Esența culorilor***: 3 conferințe, Dornach 6–8 mai 1921, și 9 conferințe suplimentare din anii 1914 până în 1924, GA 291.
- ***Cursul despre lumină. Primul curs de științe naturale***: 10 conferințe, Stuttgart, 23 Decembrie 1919 – 3 Ianuarie 1920, GA 320.

- ***Căldura la granița spațiu și antispațiu. Al doilea curs de științe naturale:*** 14 conferințe, Stuttgart, 1–14 martie 1920, GA 321.
- ***Astronomia și științele naturii. Al treilea curs de științe naturale:*** 18 conferințe, Stuttgart, 1–18 ianuarie 1921, GA 323.
- ***Bazele spiritual-științifice pentru prosperarea agriculturii. Curs de agricultură:*** 8 conferințe, o alocuțiune și răspunsuri la întrebări, Koberwitz, 7–16 iunie 1924, cu o conferință introductivă, Dornach, 20 iunie 1924, GA 327.