RUDOLF STEINER

ARTA EDUCAȚIEI. METODICĂ ȘI DIDACTICĂ

GA 294

Paisprezece conferințe, ținute în Stuttgart
de la 21 august la 5 septembrie 1919

Curs de pregătire pentru învățători și profesori
cu ocazia întemeierii Școlii Libere Waldorf

Partea a II-a

CUPRINS

CUPRINS PE LARG 4
PRIMA CONFERINȚĂ 13
CONFERINȚA A DOUA 31
CONFERINȚA A TREIA 46
CONFERINȚA A PATRA 63
CONFERINȚA A CINCEA 80
CONFERINȚA A ȘASEA 95
CONFERINȚA A ȘAPTEA 112
CONFERINȚA A OPTA 130
CONFERINȚA A NOUA 144
CONFERINȚA A ZECEA 157
CONFERINȚA A UNSPREZECEA 172
CONFERINȚA A DOUĂSPREZECEA 184
CONFERINȚA A TREISPREZECEA 196
CONFERINȚA A PAISPREZECEA 210
CUVINTE DE ÎNCHEIERE 222
INDICAȚII LA ACEASTĂ EDIȚIE 225
INDICAȚII LA TEXT 227
REGISTRU DE NUME 239

CUPRINS PE LARG

PRIMA CONFERINȚĂ — *Stuttgart, 21 august 1919*

Armonizarea omului de sus (omul suflet-spirit) cu cel de jos (corporal-trupesc) ca scop al metodicii. Cititul şi scrisul ca domeniu întru totul fizic, socotitul ca domeniu semi-suprafizic, arta ca domeniu suprafizic al predării. Legarea celor trei impulsuri în predarea raţională, ilustrată prin exemplul felului de a introduce litera „F". Dezvoltarea literelor din forme în imagini. Necesitatea pătrunderii predării cu un element artistic; acţiunea elementului artistic asupra voinţei. Educarea ca artă. „A merge de la întreg spre detaliu" – principiu fundamental al metodicii cu exemple din predarea scrisului şi a socotitului. Cultivarea sentimentului just al autorităţii. Trezirea interesului pentru formă la orele de desen. Pregătirea şi dezvoltarea anumitor facultăţi la anumite vârste, ilustrate prin exemplul euritmiei la 3-4 ani. Cultivarea corpurilor eteric şi fizic „de sus" cu ajutorul elementului cap, a corpului astral şi a eului „de jos" prin trezirea de sentimente şi afecte în copil. Găsirea de comparaţii pentru spiritualul-sufletesc în natură, ilustrată prin exemplul sufletului nemuritor şi al fluturelui.

CONFERINȚA A DOUA — *Stuttgart, 22 august 1919*

Întâlnirea dintre simpatie şi antipatie în sistemul capului în cadrul activităţii simţurilor, în omul-piept în cadrul vorbirii. Ancorarea vorbirii în simţire. Teoria lui „hau-hau" şi teoria lui „bing-bang" din lingvistică. Exprimarea unor mişcări sufleteşti lăuntrice, bazate pe simpatie, în vocale: nuanţa de uimire în O, a fricii în U, a admiraţiei în A, a opunerii unei rezistenţe în E, a apropierii în I, a veneraţiei în AOU. Imitarea lucrurilor exterioare în consoane, elementul de antipatie din ele. Vorbirea ca

sinteză a elementului muzical din vocale şi a elementului plastic din consoane. Cuvintele vorbirii ca expresie a formei în limba germană, ca expresie a sufletescului la romani (Kopf – testa, Fuß – pedes). Orânduirea proceselor pământeşti şi cosmice după numărul 25.920: numărul respiraţiilor zilnice, al zilelor vieţii şi al anului cosmic platonic. Omul ca respiraţie a Cosmosului. Cunoaşterea legăturii dintre om şi Cosmos ca bază a educaţiei. Raportarea activităţii de reprezentare la prenatal, a simţirii la viaţă, a voinţei la existenţa de după moarte. Educarea intelectului şi a voinţei printr-o folosire justă a antipatiei şi simpatiei. Legături karmice între elev şi educator.

CONFERINŢA A TREIA — *Stuttgart, 23 august 1919*

Cele două curente din domeniul artei: cel plastic-sculptural şi cel muzical-poetic. Predispoziţia grecilor spre elementul plastic, a evreilor spre cel muzical. Unirea celor două curente în euritmie. Introducerea copilului în lumea culorilor: dezvoltarea unor nuanţe afective în sensul lui Goethe. Naşterea formelor naturale din culoare; desenul ca ceva ce abstractizează. Trecerea necesară de la artisticul abstract la cel concret prin activităţile artizanale. Importanţa de a transmite copilului lucruri pe care încă nu le înţelege. Folosirea în predare a elementului muzical-poetic. Individualizarea prin tot ceea ce ţine de plastic-sculptural, stimularea vieţii sociale prin tot ceea ce ţine de elementul poetic-muzical. Despre sublinierea elementului muzical în recitare şi despre felul de a lucra cu poeziile. Despre structura lăuntrică a ciclurilor de conferinţe. Despre esenţa cântului: Legarea cosmicului în succesiunea sunetelor cu cântatul uman în cuvinte ca expresii ale înţelepciunii care stă la baza lumii. Replăsmuirea ordinii cosmic-cereşti prin elementul plastic-sculptural, creaţie din nou în elementul muzical-poetic. Predarea

cunoştinţelor despre natură în clădirea şcolii, alternând cu contemplarea frumuseţii naturii în aer liber.

CONFERINŢA A PATRA — *Stuttgart, 25 august 1919*

Importanţa primei ore de şcoală. Trezirea unui anumit respect faţă de cei mari şi faţă de cultura lor. Consideraţii făcute de dascăl împreună cu copilul în legătură cu ceea ce urmează el să înveţe. Conştientizarea deprinderilor. Evitarea jocului gratuit în predare. Acţiune asupra formării voinţei şi importanţa repetării, ilustrate cu ajutorul unor exemple din cadrul orelor: conştientizarea mâinilor ca organe ale muncii prin desenarea unei linii drepte şi a unei linii curbe, pictarea unor suprafeţe de culori diferite, prezentarea unor sunete consonante şi disonante. Trezirea, cu ajutorul lor, a simţirii pentru frumos şi mai puţin frumos. Stimularea speranţei, a dorinţei, a hotărârii cu privire la ceea ce urmează să fie învăţat. Importanţa gramaticii: ridicarea în conştienţă a vorbirii. Despre procesele care au loc în om sub influenţa diferitelor părţi de vorbire: Substantiv – separare de obiect; adjectiv – unire cu obiectul; verb – împreună-făptuire a eului. Euritmia ca revelare a activităţii omului ce ascultă şi ca igienă a sufletului. Acţiunea geniului limbii în formarea limbii. Modul de a acţiona al vorbirii în epocile mai vechi (ex.: cultura ebraică veche). Trezirea sentimentului just al eului la copii prin modul de a plăsmui orele de predare a limbilor străine.

CONFERINŢA A CINCEA — *Stuttgart, 26 august 1919*

Bazele predării scrisului şi cititului. Calea de la desen spre scris (exemple: B – Bad, Bar, M – Mund) după principiul dezvoltării scrisului de la scrierea în imagini (Egipt), trecând pe la scrierea în semne (fenicieni), până la scrierea actuală în litere. Consoanele ca desemnare a unor lucruri exterioare, vocalele ca redare a unor sentimente.

Dezvoltarea formelor vocalelor din forma suflării (exemple A şi I). Trezirea unui sentiment faţă de dezvoltarea culturii (ilustrată cu ajutorul exemplului despre modul de a introduce litera D – Dach). Scrierea organică. „Ortografia lui Puttkammer"; unificarea ortografiei ca moment social; situarea scrierii ortografice pe baza autorităţii şi dezvoltarea respectului.

CONFERINŢA A ŞASEA — *Stuttgart, 27 august 1919*

Despre psihologia experimentală în domeniul pedagogiei, ilustrată prin exemplul procesului înţelegerii în cazul cititului; dezvăluirea sensului ca scop, simpla educare în sensul cunoaşterii bazate pe gândire, drept consecinţă. Dezvăluirea exagerată a sensului ca obicei rău în cadrul mişcării teosofice. Dezvoltarea voinţei prin elementul artistic şi prin activitatea repetată. Dezvoltarea sentimentului prin preluarea de către copil pe bază pur memorativă a unor lucruri pe care încă nu le înţelege. Importanţa unei observaţii sufleteşti mai subtile, a unei considerări mai profunde a vieţii şi a cunoaşterii anumitor mistere ale vieţii de către educator. Urcuşul dascălului împreună cu elevii de-a lungul diferitelor trepte şcolare ca necesitate pentru dezvoltarea facultăţii de a te adânci în ritmul vieţii. Repetarea ritmică drept principiu al educării. Sterilitatea rezultatelor de cercetare ale psihologiei experimentale în legătura cu felurile de memorie, pentru o pedagogie interiorizată. Ecourile epocii greco-latine în pedagogia actuală.

CONFERINŢA A ŞAPTEA — *Stuttgart, 28 august 1919*

Şcolile de la ţară şi şcolile de la oraş cu privire la metodele şi la mijloacele predării. Problema mijloacelor predării şi felul cum primesc copiii cunoştinţele despre natură începând de la vârsta de 9 ani. Omul ca sinteză a celorlalte regnuri din natură; descrierea structurii lui

exterioare, a tendinţelor spre formă şi a sarcinilor principalelor părţi: capul (formă sferică), trunchiul (forma de Lună), membrele (înfipte în trunchi). Perceperea lumii cu ajutorul capului, serviciul egoist al picioarelor şi serviciul altruist al mâinilor. Trecerea la regnul animal. Descrierea artistică a animalelor, ilustrată prin exemplul sepiei şi al şoarecelui; scoaterea în evidenţă a deosebirilor. Modul de organizare a membrelor ca partea cea mai desăvârşită a omului; braţele şi mâinile ca simbol al libertăţii umane. Caracterul de cap al animalelor inferioare, caracterul de trunchi al animalelor superioare, caracterul de membre al omului. Omul ca punct de plecarea pentru întreaga istorie naturală. Consolidarea conştienţei de sine în jurul vârstei de 9 ani. Concepţia despre natură a lui Goethe; „Scrisorile despre educaţia estetică a omului" de Schiller şi „Levana" lui Jean Paul, ca scrieri pedagogice importante.

CONFERINŢA A OPTA — *Stuttgart, 29 august 1919*

Plăsmuirea planului didactic între legitatea exterioară şi cunoaşterea reală a omului. Trimiterea la om ca sinteză a lumii naturale exterioare în jurul vârstei de 9 ani. Fortificarea sufletesc-spiritualului între 12-13 ani: Începutul înţelegerii impulsurilor şi corelaţiilor istorice. Discutarea unor procese de fizică între 9-12 ani, aplicarea lor la om începând cu 12 ani, ilustrată cu ajutorul exemplului ochiului. Dezvoltarea noţiunilor de fizică în contact cu viaţa (ex.: mişcarea aerului în camera încălzită). Înregistrarea de către subconştientul copilului a contradicţiilor, ilustrată prin exemplul maşinii de electrizat şi al teoriei despre modul de naştere a fulgerului. Importanţa păstrării elementului copilăresc just la dascăl. Sesizarea pe bază de sentiment a proceselor de fizică, ilustrată prin exemplul telegrafului Morse. Introducerea

noţiunii de forţă gravitaţională ca năvălire a corpurilor solide într-o direcţie; compararea cu năvălirea aerului într-un spaţiu gol. Noţiunile nesănătoase ale culturii actuale, ilustrate prin exemplul teoriei relativităţii a lui Einstein.

CONFERINŢA A NOUA — *Stuttgart, 30 august 1919*

Atingerea scopurilor didactice cerute din afară printr-o predare economică: excluderea a ceea ce împovărează dezvoltarea sufletească. Predarea limbilor străine: traducerea ca irosire a timpului, în locul ei – povestirea liberă în limba maternă şi în cea străină. Legarea predării limbii străine de gramatică; deducţie, judecată şi noţiune; propoziţiile lipsite de subiect ca punct de plecare. Folosirea unor propoziţii care ţin de viaţa practică sau care provin din esenţa vorbirii. Aplicarea prin exerciţiu a regulilor: oferirea şi găsirea propoziţiilor-exemplu în cadrul convorbirii. Evitarea fixării lor în scris. Sprijinirea reciprocă a diferitelor limbi prin punerea lor în paralel în predare şi prin predarea lor de către unul şi acelaşi profesor.

CONFERINŢA A ZECEA — *Stuttgart, 1 septembrie 1919*

Construirea unui plan didactic pentru cele trei trepte de predare ale şcolii elementare: 1. Predarea până la 9 ani: elementul artistic ca punct de plecare. Legarea „formelor scrise" de „formele cosmice" în predarea scrisului. Despre stenografie. Procesul educării ca proces de vindecare. 2. Predarea între 9-12 ani: dezvoltarea intensificată a conştienţei de sine cu ajutorul gramaticii, al cunoştinţelor despre natură, geometriei, limbilor străine, fizicii. 3. Predarea între 12-14 ani: sintaxă, legarea mineralogiei de geometrie şi de fizică; istoria, geografia. Modul de a-i trata pe copiii dotaţi şi mai puţin dotaţi. Predarea limbilor străine: cultivarea conversaţiei, legarea gramaticii şi a

sintaxei de ceea ce s-a asimilat pe bază de memorizare; problema temelor pentru acasă. Exersarea repovestirii exacte a celor văzute şi auzite în loc de compunere liberă. Legarea elementului voinţă de cel intelectual la predarea limbilor. Geometria ca predare intuitivă, ilustrată cu ajutorul exemplului teoremei lui Pythagora. Privire de ansamblu asupra planului didactic pentru cele trei trepte de predare.

CONFERINŢA A UNSPREZECEA — *Stuttgart, 2 septembrie 1919*

Predarea geografiei începe la 9 ani: întocmirea unei hărţi a mediului ambiant cel mai apropiat în scopul trezirii unei reprezentări despre legăturile economice dintre formele de relief şi raporturile vieţii umane. Trecerea la nişte raporturi mai mari ale Pământului, ilustrată prin exemplul geografiei Alpilor. Legătura dintre predarea geografiei şi predarea mineralogiei; modul de a prezenta vegetaţia, constituţia solului şi situarea omului în mediul său ambiant. Stabilirea treptată a legăturii dintre geografie şi istorie şi tratarea Pământului întreg în jurul vârstei de 12 ani; cultura şi deosebirile de caracter ale diferitelor popoare. Cultivarea legăturii dintre viaţa copilului şi viaţa lumii. Stabilirea unităţii procesului de învăţământ prin geografie. Concentrarea procesului de învăţământ prin tratarea aceleiaşi materii de-a lungul câtorva săptămâni. Trecerea de la întreg la detaliu în mineralogie şi botanică, de la detaliu la întreg în zoologie.

CONFERINŢA A DOUĂSPREZECEA — *Stuttgart, 3 septembrie 1919*

Importanţa educării forţelor sufleteşti subconştiente şi inconştiente. Neştiinţa generală a omenirii actuale în ceea ce priveşte „ambianţa provenită din gândurile umane”, în special în ceea ce priveşte tehnica. Siguranţă în

modul de a acţiona, în ceea ce priveşte voinţa şi capacitatea de a lua hotărâri mai târziu în viaţă, prin însuşirea unor cunoştinţe elementare despre procesele tehnice şi economice. Tendinţa actuală de specializare în învăţământ şi în viaţă în opoziţie cu idealul de unitate care umple sufletul uman. Suprasaturarea copiilor de 13-15 ani cu un idealism sentimental – cauză a materialismului la bătrâneţe. Cultivarea idealismului la copil prin introducerea acestuia în practica vieţii; exemplu: contabilitate şi scrieri de afaceri. Importanţa, pentru dezvoltarea copilului, a realizării legăturii între diferitele materii, ilustrată prin exemplul predării religiei.

CONFERINŢA A TREISPREZECEA — *Stuttgart, 4 septembrie 1919*

Compromisurile necesare dintre planul didactic ideal şi planurile didactice din cadrul învăţământului obişnuit. Educarea unei predispoziţii bătrâncioase prin predarea prea intelectualistă între 7-12 ani, ilustrată, printre altele, prin exemplul tineretului care manifestă tendinţe reformatoare. Planul didactic al clasei I între cel ideal şi cel cerut din afară: scrisul şi cititul; transpunerea dialectului în limba uzuală cultă prin povestirea şi repovestirea basmelor şi a întâmplărilor trăite de copiii înşişi; începuturile morfologiei (vocale şi consoane, părţile de vorbire); formarea voinţei prin pictură şi desen, muzică, gimnastică şi euritmie. „Scrisul caligrafic”. Vorbirea corectă – condiţie preliminară a scrierii ortografice corecte. Verificarea elementului intelectual cu ajutorul forţelor voinţei şi simţirii, ilustrată prin exemplul teoremei lui Pythagora. Compararea, în cadrul predării limbilor în jurul vârstei de 13-14 ani, a modului de a articula al diferitelor limbi străine.

CONFERINȚA A PAISPREZECEA — *Stuttgart, 5 septembrie 1919*

Planurile didactice în trecut şi în zilele noastre: înghiţirea pedagogiei de legile date de stat. Pe tărâmul învăţământului şi al educaţiei ameninţă tirania socialismului. Transformarea moralei pedagogiei în practică a predării în cadrul didacticii. Predarea intuitivă actuală care ucide fantezia; dezvoltarea justă a forţelor fanteziei prin lucrurile nerostite. Legătura strânsă dintre copil şi trupul său în primii ani de şcoală, ca bază a instinctului lăuntric pentru hrănire şi sănătate. Instruire în ceea ce priveşte hrănirea şi îngrijirea sănătăţii în ultimii ani ai şcolii generale; dezvoltarea egoismului prin preocuparea de aceste lucruri la o vârstă ulterioară. Impregnarea învăţământului cu forţele fanteziei şi ale simţirii. Cele trei secţiuni ale perioadei şcolii elementare: calea de la cele instinctive spre puterea de judecată, ilustrată prin exemplul istoriei naturale şi prin transmiterea noţiunilor comerciale de bază.

CUVINTE DE ÎNCHEIERE — *Stuttgart, 6 septembrie 1919*

Patru cerinţe faţă de acela care vrea să fie dascăl: Dascălul: 1. ca om de iniţiativă; 2. ca om ce nutreşte interes pentru întreaga existenţă a lumii şi a omului; 3. ca om ce năzuieşte spre adevăr şi 4. ca om cu o dispoziţie sufletească neofilită, proaspătă. Intrarea în acţiune, pe tărâm sufletesc, a impulsurilor date la curs ca ajutor în predare. Importanţa reuşitei Şcolii Waldorf. Unirea puterilor spirituale ale vieţii lumii cu mişcarea spirituală a epocii prezente.

PRIMA CONFERINȚĂ

Stuttgart, 21 august 1919

Dragii mei prieteni, va trebui să despărţim [Nota 1] conferinţele pe care vrem să le cuprindem în acest curs în conferinţe general-pedagogice şi conferinţe mai speciale, metodic-didactice, cum sunt acestea de faţă. Iar la aceste conferinţe aş vrea să prezint un fel de introducere, deoarece şi în privinţa metodei propriu-zise pe care trebuie s-o aplicăm vom fi nevoiţi să ne distingem, cu toată modestia, de metodele care s-au dezvoltat în zilele noastre pe baza cu totul altor premise decât cele de la care trebuie să pornim noi. De fapt, metodele pe care le aplicăm noi nu se vor deosebi de cele de până acum din cauza că noi vrem, cu tot dinadinsul, ceva nou sau de altă natură, ci pentru că e necesar să ne dăm seama, din sarcinile epocii noastre deosebite, cum va trebui să se desfăşoare învăţământul pentru omenire, dacă e ca aceasta să fie în viitor pe măsura impulsurilor evolutive care i-au fost prescrise de ordinea generală a lumii.

Înainte de toate, în aplicarea metodei va trebui să fim conştienţi de faptul că vom avea de-a face cu o armonizare, aş zice, a omului superior, a omului spiritual-sufletesc, cu omul corporal-trupesc, cu omul inferior. Dvs. nu va trebui să folosiţi materiile de studiu aşa cum au fost folosite ele până acum. Dvs. va trebui să le folosiţi, într-o anumită măsură, ca mijloace prin care să dezvoltaţi în mod just forţele sufleteşti şi corporale ale omului. De aceea, pentru dvs. nu va fi vorba să transmiteţi un material de cunoaştere ca atare, ci va fi vorba de folosirea acestui material în scopul dezvoltării facultăţilor umane. Aici va trebui, înainte de toate, să faceţi distincţie între acel material de cunoaştere care se bazează, propriu-zis, pe convenţie, pe

înţelegerea dintre oameni – chiar dacă acest lucru nu se spune în mod absolut exact şi clar –, şi acel material de cunoaştere care se bazează pe cunoaşterea naturii umane în general.

Încercaţi să studiaţi numai din punct de vedere exterior, când îl învăţaţi astăzi pe copil cititul şi scrisul, felul cum se situează, de fapt, acest citit şi scris în cadrul culturii generale. Noi citim, dar arta cititului s-a format în cursul evoluţiei culturii. Formele literelor, legătura dintre formele literelor, toate acestea sunt ceva bazat pe convenţie. Învăţându-l pe copil cititul în forma actuală, noi îl învăţăm ceva care, de îndată ce facem abstracţie de faptul că omul este ancorat într-o cultură anume, nu are absolut nici o importanţă pentru entitatea umană. Trebuie să fim conştienţi de faptul că ceea ce trăim în cadrul culturii noastre fizice nu are absolut nici o importanţă nemijlocită pentru omenirea suprafizică, pentru lumea suprafizică. Este cu totul eronat ceea ce se crede, mai ales în cercurile spiritiste, şi anume că spiritele scriu folosind scrierea umană, ca s-o introducă în lumea fizică. Scrierea oamenilor a luat naştere prin activitatea, prin convenţia oamenilor pe planul fizic. Spiritele nu au nici un interes să se supună acestei convenţii fizice. Chiar dacă vorbirea spiritelor în lumea fizică este corectă, aceasta este o traducere specială, prin activitatea mediumnică a omului, nu este ceva ce face spiritul însuşi în mod nemijlocit, prin faptul că ar introduce ceea ce trăieşte în el în această formă de scris sau citit. Aşadar, ceea ce-l învăţaţi pe copil drept citit şi scris se bazează pe convenţie, e ceva care a luat naştere în cadrul vieţii fizice [Nota 2].

Cu totul altceva este când îl învăţaţi pe copil socotitul. Veţi simţi că aici principalul nu sunt formele cifrelor, ci realitatea care trăieşte în formele cifrelor. Iar această viaţă

are pentru lumea spirituală mai multă importanţă decât ceea ce trăieşte în citit şi în scris. Şi, iarăşi, dacă începem să-l învăţăm pe copil anumite activităţi ce pot fi numite artistice, cu aceasta intrăm în sfera care are o importanţă eternă, care ajunge până sus, la activitatea spiritual-sufletească a omului. Când îl învăţăm pe copil cititul şi scrisul, noi desfăşurăm o activitate de instruire pe tărâmul cel mai fizic, instruim deja într-un mod mai puţin fizic atunci când predăm socotitul, şi instruim, propriu-zis, spiritul-suflet, sau sufletul-spirit, atunci când îl învăţăm pe copil ceea ce ţine de muzică, desen şi altele asemenea.

Dar, în cadrul unei predări raţionale, noi putem uni aceste trei impulsuri, impulsul suprafizicului din domeniul artistic, cel al semi-suprafizicului din activitatea de socotit şi impulsul fizicului complet din citit şi scris, şi tocmai prin aceasta vom realiza armonizarea omului. Imaginaţi-vă că ne apropiem, de pildă, de copil – astăzi totul este numai introducere, unde ne propunem să prezentăm câteva lucruri doar sub formă aforistică – spunându-i: Ai văzut vreodată un peşte? Încearcă să-ţi imaginezi cu toată claritatea cum a arătat ceea ce ai văzut drept peşte. Dacă eu desenez aceasta (vezi desenul, stânga), seamănă foarte mult cu un peşte. Ceea ce ai văzut drept peşte arată cam la fel cu ceea ce vezi aici pe tablă. Acum, gândeşte-te că rosteşti cuvântul Fisch (peşte – *n. t.*). Ceea ce spui atunci când rosteşti cuvântul Fisch, există în acest semn (vezi desenul, stânga). Dar ia străduieşte-te să nu rosteşti cuvântul Fisch, ci numai să începi să rosteşti acest cuvânt. – Aşadar, ne străduim să-i arătăm copilului că trebuie numai să înceapă să spună Fisch: F-f-f-f. – Iată, acum ai început să spui Fisch şi acum gândeşte-te că oamenii au ajuns treptat să facă mai simplu ceea ce vezi tu aici (vezi desenul, dreapta). Dacă începi să spui Fisch, F-f-f-f, acest lucru îl

exprimi, când îl aşterni pe hârtie, făcând acest semn. Iar oamenii numesc acest semn f. Ai aflat, deci, că ceea ce rosteşti în cuvântul Fisch începe cu f – şi acum, scrii acest lucru pe hârtie drept f. Sufli mereu F-f-f-f, cu respiraţia ta, când începi să scrii cuvântul Fisch. Înveţi, aşadar, semnul pentru începutul rostirii cuvântului Fisch.



Dacă începeţi să apelaţi în felul acesta la natura copilului, îl transpuneţi pe copil în mod just în trecut, în epoci mai vechi de cultură, căci astfel a luat naştere, iniţial, scrisul. Mai târziu, acest proces s-a transformat într-o pură convenţie, astfel încât astăzi nu mai recunoaştem legătura dintre formele abstracte ale literelor şi imaginile care au provenit, ca desen pur, din percepţie şi din imitarea percepţiei. Toate formele de litere s-au născut din asemenea forme-imagini. Iar acum, gândiţi-vă, dacă-i arătaţi copilului numai convenţia: Tu trebuie să-l faci pe f aşa! – îi arătaţi ceva cu totul derivat, scos în afara conexiunilor umane. Atunci, scrisul este scos în afara acelui element din care a luat naştere: cel artistic. Şi, de aceea, atunci când vrem să-i învăţăm pe copii scrisul, trebuie să începem cu desenatul artistic al formelor, al formelor de litere ce redau sunetele vorbirii, dacă vrem să ne întoarcem atât de mult înapoi, încât copilul să fie pătruns de diferenţele dintre forme. Nu este suficient să-i spunem aceasta copilului doar cu gura, căci acest lucru îi face pe oameni să fie ceea ce au devenit ei în zilele noastre. Prin faptul că eliberăm formele scrisului din ceea ce este astăzi convenţie şi arătăm de unde au izvorât, noi luăm în stăpânire omul întreg şi facem din el cu totul altceva decât

am face dacă am apela numai la cunoaşterea lui. De aceea, nu avem voie să ne gândim doar în mod abstract: La desen ş.a.m.d., trebuie să predăm artă, la socotit, trebuie să predăm ceva sufletesc, iar la citit şi la scris trebuie să predăm în mod artistic ceva convenţional, ci e necesar să impregnăm întreaga predare de un element artistic. De aceea, va trebui să acordăm de la bun început o mare importanţă cultivării elementului artistic din fiinţa copilului. Elementul artistic acţionează în mod cu totul deosebit asupra naturii volitive a omului. Prin aceasta, noi răzbatem până la ceva care are legătură cu omul întreg, pe când ceea ce are legătură cu convenţia are de-a face numai cu capul omului. De aceea, vom proceda în aşa fel încât îl vom pune pe fiecare copil să deseneze şi să picteze. Începem, aşadar, cu desenul şi cu desenul pictural, în modul cel mai simplu. Dar începem şi cu ceva muzical, astfel încât copilul să se obişnuiască de la bun început să mânuiască un instrument, pentru ca în copil să fie stimulat un sentiment artistic. În acest caz, în el se va dezvolta şi posibilitatea de a simţi din întreaga lui fiinţă ceea ce, altfel, este numai convenţie.

În metodică, misiunea noastră va fi aceea de a-l solicita întotdeauna pe omul întreg. N-am putea face acest lucru dacă nu ne-am îndrepta atenţia spre cultivarea unui sentiment artistic, care există ca germene în om. Prin aceasta, vom face ca şi mai târziu omul să fie înclinat, cu întreaga lui fiinţă, să dezvolte interes pentru întreaga lume. Greşeala fundamentală a fost până acum mereu aceea că oamenii s-au situat în lume numai cu capul lor, cealaltă parte a fiinţei doar au tras-o după ei. Iar consecinţa acestui lucru este faptul că acum celelalte părţi se îndreaptă spre pornirile lor animalice, se manifestă sub formă de descărcări emoţionale – aşa cum o vedem la ceea ce se

extinde în mod atât de ciudat dinspre Răsăritul Europei. Aceasta se întâmplă din cauza faptului că n-a fost cultivată fiinţa integrală a omului. Dar nu numai că trebuie cultivat şi elementul artistic, ci predarea, în totalitatea ei, trebuie să provină din elementul artistic. Întreaga metodică trebuie să fie cufundată în elementul artistic. Educarea şi instruirea trebuie să devină o adevărată artă. Cunoştinţele trebuie să constituie aici doar fundamentul.

În acest fel, vom scoate din desen mai întâi formele scrise ale literelor, apoi formele de tipar. Vom clădi cititul pe desen. Veţi vedea, cu siguranţă, că prin aceasta atingem o coardă, împreună cu care sufletul copilului va vibra bucuros, pentru că în acest caz copilul nu are doar un interes exterior, ci pentru că el vede că ceea ce are, de pildă, în suflare, ajunge în mod real să se exprime în citit şi scris.

Apoi, va trebui să inversăm unele lucruri în cadrul predării. Veţi vedea că ceea ce vrem noi să realizăm astăzi la citit şi la scris nu poate fi construit, firește, în întregime în acest fel, aşa cum am descris aici, ci vom putea doar să trezim forţele necesare pentru o asemenea construire. Căci dacă am vrea, în cadrul vieţii actuale, să construim întregul învăţământ în acest fel, încât să dezvoltăm cititul şi scrisul din desen, am avea nevoie de perioada de până la 20 de ani, deci, n-am termina cu aceasta în timpul anilor de şcoală. Aşadar, noi putem face acest lucru numai în principiu şi trebuie să mergem apoi, totuşi, mai departe, rămânând însă în elementul artistic. Dacă, un timp, am scos în acest fel câte ceva din fiinţa integrală a omului, trebuie să continuăm să-l facem pe copil să înţeleagă că oamenii mari, când au în faţa lor aceste forme ciudate, descoperă în ele un sens. Dezvoltând în continuare ceea ce copilul a învăţat în amănunt, vom începe – absolut indiferent dacă el

înţelege sau nu un lucru sau altul – să scriem propoziţii. În aceste propoziţii, copilul va observa forme de felul celor cu care a făcut cunoştinţă aici drept f din cuvântul Fisch. El va observa apoi, alături de acestea, alte forme, pe care, din lipsă de timp, nu le putem dezvolta în acelaşi fel. Vom trece apoi la a desena pe tablă cum arată diferitele litere ca forme de tipar şi într-o bună zi vom scrie la tablă o propoziţie lungă şi-i vom spune copilului: Aşa ceva au în faţa lor cei mari atunci când au dezvoltat tot ceea ce am discutat drept f la cuvântul Fisch ş.a.m.d. – Apoi, îl vom învăţa pe copil să scrie după model. Vom avea grijă ca ceea ce vede să pătrundă în mâinile lui, astfel încât el să nu citească doar cu ochii, ci să modeleze cu mâinile ceea ce vede şi să ştie: poate modela el însuşi, aşa şi aşa, tot ceea ce vede pe tablă. Aşadar, el nu va învăţa să citească fără să modeleze cu mâinile ceea ce vede, până şi literele de tipar. În acest fel, reuşim să realizăm ceva extraordinar de important, şi anume ca niciodată copilul să nu citească doar cu ochii, ci, în mod tainic, activitatea ochilor să pătrundă în întreaga activitate a membrelor umane. Atunci, copiii simt, în mod inconştient, până în picioare, ceea ce de obicei văd numai cu ochii. Lucrul spre care trebuie să tindem aici este ca fiinţa integrală a omului să fie interesată în această activitate.

Apoi, parcurgem drumul invers: Dezmembrăm propoziţia pe care am scris-o, iar celelalte forme de litere, pe care nu le-am dezvoltat încă din elementele lor, le arătăm prin descompunerea cuvintelor, mergem dinspre întreg spre particular. De pildă: aici stă scris KOPF (cap – n. t.). Acum, copilul învaţă mai întâi să scrie „KOPF", îl desenează, pur şi simplu, după modelul oferit de noi. Iar acum descompunem cuvântul KOPF în K, O, P, F, extragem

diferitele litere din cuvânt, mergem, aşadar, de la întreg la particular.

Acest mers-de-la-întreg-la-particular îl continuăm de-a lungul întregii predări. Poate, cu altă ocazie, tăiem o bucată de hârtie în câteva fâşii mici. Apoi, numărăm aceste fâşii de hârtie, să zicem că sunt 24. Îi spunem atunci copilului: Iată, eu însemnez aceste fâşii de hârtie cu ceea ce am scris la tablă şi le numesc: 24 de fâşii de hârtie. – Bineînţeles că pot fi şi boabe de fasole. – Veţi reţine acest lucru. Acum, eu scot un număr de fâşii de hârtie, le aşez într-o grămăjoară, fac dincoace altă grămăjoară, acolo o a treia şi aici o a patra; din cele 24 de fâşii am făcut patru grămăjoare. Acum, uită-te: eu număr, tu încă nu ştii să numeri, eu ştiu, şi ceea ce se află într-una din grămezi eu numesc 9, ceea ce se află în a doua eu numesc 5 fâşii de hârtie, ceea ce se află în a treia numesc 7 fâşii de hârtie, iar ceea ce se află în a patra numesc 3 fâşii de hârtie. Iată, înainte am avut o singură grămadă: 24 de fâşii de hârtie; acum am patru grămăjoare: 9, 5, 7, 3 fâşii de hârtie. Este absolut aceeaşi hârtie. O dată, când le-am împreunat, o numesc 24; acum am împărţit-o în patru grămăjoare şi o numesc o dată 9, apoi 5, apoi 7, şi apoi 3 fâşii de hârtie. – Acum spun: 24 de fâşii de hârtie sunt 9 şi 5 şi 7 şi 3 împreună. – Aşa l-am învăţat pe copil adunarea. Adică, n-am pornit de la termenii izolaţi ai adunării, dezvoltând mai apoi suma; aceasta nu corespunde nicidecum naturii umane originare – fac aici trimitere la cartea mea ***Teoria cunoaşterii în concepţia goetheană despre lume*** [Nota 3] –, ci naturii umane îi corespunde exact contrariul: trebuie luată în considerare mai întâi suma, şi abia apoi aceasta trebuie dezmembrată în termenii separaţi ai adunării. Aşa că noi trebuie să-l învăţăm pe copil adunarea invers decât se face de obicei; să pornim de la sumă şi să trecem la

termenii adunării. Atunci, copilul va înţelege mai bine noţiunea de „împreună”, decât dacă adunăm la un loc, ca până acum, ceea ce este separat. Va trebui să diferenţiem predarea noastră de felul cum s-a predat până acum, în sensul că noi vom proceda invers: îl vom învăţa pe copil mai întâi ce este suma, în opoziţie cu termenii adunării. În acest caz, ne putem aştepta să ne întâmpine din partea copiilor o cu totul altă înţelegere decât dacă procedăm invers. De-abia în cadrul activităţii practice vă veţi da seama, de fapt, care este esenţialul în această problemă. Căci dacă o veţi apuca pe drumul caracterizat, veţi observa cum copilul se adâncește în cu totul alt mod în aceste lucruri, cum el prezintă o cu totul altă receptivitate.

Puteţi apoi parcurge drumul invers şi la predarea celorlalte operaţiuni aritmetice. Puteţi spune: Acum, pun iarăşi la un loc toate aceste fâşii de hârtie; iau acum din ele câteva, fac două grămăjoare şi numesc 3 grămăjoara care mi-a rămas separată de rest. Cum l-am obţinut pe acest 3? Prin faptul că l-am luat de lângă celelalte. Pe când mai erau împreună, le-am numit 24; am scos 3, şi ceea ce a rămas eu numesc 21. – Treceţi în acest fel la noţiunea de scădere. Adică, iarăşi, nu porniţi de la scăzător şi descăzut, ci de la rest, şi de la acesta treceţi la termenul din care s-a născut restul. Parcurgeţi şi aici drumul invers. Şi puteţi extinde acest procedeu – aşa cum vom mai vedea în cadrul metodicii speciale – la întreaga artă a socotitului, pornind întotdeauna de la întreg spre părţi. Va trebui să ne deprindem, în această privinţă, cu un cu totul alt fel de predare decât cel cu care suntem obişnuiţi. Procedăm în aşa fel încât o dată cu percepţia – pe care nu avem voie nicidecum s-o neglijăm, dar care astăzi este scoasă în evidenţă în mod unilateral – să cultivăm şi sentimentul autorităţii. Căci noi spunem în permanenţă: Eu numesc

asta 24, eu numesc asta 9. – Când eu subliniez în conferinţele antroposofice: între 9 şi 14 ani trebuie să cultivăm sentimentul autorităţii, nu trebuie să ne gândim la o dresare a sentimentului autorităţii, ci ceea ce este necesar se poate revărsa în metodica predării. Acest sentiment se face simţit aici ca un sunet fundamental. Copilul aude: Aha, el numeşte asta 9, el numeşte asta 24 ş.a.m.d. – El se supune de la sine. Prin această ascultare de cel care aplică această metodă, în copil pătrunde ceea ce trebuie să iasă în cele din urmă la suprafaţă drept sentiment al autorităţii. În aceasta constă misterul. Orice dresare artificială în sensul sentimentului de supunere în faţa autorităţii trebuie să fie exclusă prin metodica însăşi.

Pe urmă, trebuie să ne fie absolut limpede faptul că vrem să facem ca întotdeauna să conlucreze: voinţa, simţirea şi gândirea. Dacă predăm în acest fel, voinţa, simţirea şi gândirea conlucrează. Dar esenţial este ca nu cumva să conducem vreodată voinţa, prin mijloace greşite, în direcţia greşită, ci, cu ajutorul unor mijloace artistice, să facem ca fortificarea voinţei să ajungă să se exprime în mod just. La aceasta trebuie să slujească de la bun început predarea artelor, a picturii, dar şi a muzicii. Vom observa că tocmai în prima parte a celei de-a doua perioade de vârstă copilul e cel mai receptiv la instruirea pe bază de autoritate prin intermediul artei şi că acuma putem realiza cel mai mult cu el. El se va transpune ca de la sine, pe măsură ce creşte, în ceea ce vrem să-i transmitem şi va simţi cea mai mare bucurie atunci când va aşterne pe hârtie un lucru sau altul prin desen sau şi prin pictură, dar va trebui să ne ferim de tot ceea ce este simplă imitare exterioară. Aici, de asemenea, va fi necesar să ne amintim, în cadrul predării, că trebuie să-l transpunem pe copil, într-un fel, în trecut, în nişte epoci de cultură mai vechi, dar că

nu putem proceda ca aceste culturi mai vechi. Oamenii erau pe atunci altfel. Aşadar, dvs. veţi transpune copilul în nişte epoci de cultură mai vechi, el având însă o cu totul altă dispoziţie sufletească şi spirituală. De aceea, la desen nu vom începe spunând: Tu trebuie să imiţi cutare sau cutare lucru, ci îl vom învăţa să deseneze nişte forme originare, îl vom învăţa să facă un unghi aşa, altul aşa, vom încerca să-l învăţăm cercul, spirala. Vom porni, aşadar, de la formele încheiate în sine, nu de la faptul că forma imită un lucru sau altul, ci vom căuta să-i trezim interesul pentru forma însăşi. – Aduceţi-vă aminte de conferinţa în care am încercat să trezesc un sentiment pentru felul cum ia naştere frunza de acant [Nota 4]. Am arătat acolo că este cu totul greşit să credem că aici ar fi fost imitată frunza plantei de acant sub forma în care apare ea în legendă, ci frunza de acant a luat naştere, pur şi simplu, pe baza unei forme percepute lăuntric şi că ulterior oamenii au simţit: Asta se aseamănă cu natura. – Deci, nu s-a copiat după natură. De acest lucru va trebui să ţinem seama în cazul elementului desen şi al celui pictural. Atunci are să dispară acel lucru îngrozitor care pustieşte atât de mult inimile oamenilor. Când le vine în întâmpinare ceva plăsmuit de om, ei spun: Asta este natural, asta este nenatural. – Nu e deloc vorba să se emită judecata: Acest lucru e bine imitat ş.a.m.d. – Această asemănare cu lumea exterioară trebuie să apară doar ca ceva secundar. Ceea ce trebuie să trăiască în om este împreună-creşterea interioară cu formele înseşi. Aşadar, chiar atunci când desenăm un nas, trebuie să avem o astfel de împreună-creştere cu forma de nas şi abia după aceea se arată asemănarea cu nasul. În perioada dintre 9 şi 14 ani nu putem trezi niciodată sentimentul pentru legitatea lăuntrică printr-o imitare exterioară. Căci trebuie să fim conştienţi de acest lucru: Ceea ce putem dezvolta

între 9 şi 14 ani, nu mai putem dezvolta mai târziu. Pe urmă, forţele care pulsează aici, mor; mai târziu, dacă nu are loc o transformare a fiinţei umane, pe care o numim iniţiere, pe cale naturală sau nenaturală, nu mai putem avea decât un surogat al acestor forţe.



Voi spune acum ceva neobişnuit, dar, dacă vrem să fim dascăli în sens just, trebuie să ne întoarcem la principiile naturii umane. Există cazuri de excepţie, când, mai târziu în viaţă, omul poate recupera ceva. Dar, în acest caz, el trebuie să fi trecut printr-o boală grea, sau trebuie să fi suferit vreo deformare, trebuie să-şi fi rupt, de pildă, un picior, care pe urmă nu s-a mai vindecat cum trebuie, aşadar, trebuie să fi suferit o anumită desprindere a corpului eteric de corpul fizic. Acest lucru este, firește, ceva periculos. Dacă ni se întâmplă aşa ceva prin acţiunea karmei, trebuie să acceptăm. Dar nu se poate conta pe aşa ceva şi nu se poate da o anumită prescripţie pentru viaţa publică în sensul că ceva ce a fost omis poate fi recuperat în acest fel – ca să nici nu mai vorbim de alte lucruri. Evoluția omului este ceva misterios şi în ceea ce trebuie să fie realizat prin instruire şi educaţie nu avem voie să ne bizuim niciodată pe ceea ce este anormal, ci întotdeauna pe ceea ce este normal. De aceea, instruirea este întotdeauna o chestiune socială. De aceea, trebuie să ne bizuim întotdeauna pe aceasta: La ce vârstă trebuie să se facă dezvoltarea anumitor forţe, pentru ca această dezvoltare

să-l poată situa pe om în viaţă în mod just? Aşadar, trebuie să avem în vedere faptul că anumite facultăţi pot fi dezvoltate numai între 9 şi 14 ani în aşa fel încât mai târziu omul să poată ieşi victorios în lupta vieţii. Dacă aceste facultăţi n-ar fi dezvoltate în această perioadă, mai târziu oamenii n-ar fi în stare să facă faţă luptei vieţii şi ar fi învinşi, ceea ce se întâmplă în zilele noastre cu majoritatea oamenilor.

Noi, ca educatori, trebuie să ne apropiem de copil prin acest mod, artistic, de a ne situa în viaţa lumii. Vom observa atunci că fiinţa omului este de-aşa natură încât, aş zice, el s-a născut muzician. Dacă oamenii ar avea un trup mai uşor, ei ar dansa împreună cu toţi copiii mici, s-ar mişca, într-un fel oarecare, împreună cu toţi copiii mici. Omul s-a născut pe lume în aşa fel încât el vrea să-şi transpună propria corporalitate într-un ritm muzical, într-o relaţie muzicală cu lumea, şi această facultate muzicală interioară există cel mai mult la copii între 3 şi 4 ani. Părinţii ar putea să facă nespus de mult dacă ar observa acest lucru şi dacă ar porni mai puţin de la dispoziţia exterioară dată de muzică, ci mai mult de la dispoziţia propriului trup, de la dans. Şi tocmai la această vârstă s-ar putea realiza infinit de mult dacă am impregna trupului copilului o euritmie elementară. Dacă părinţii ar învăţa să se ocupe euritmic cu copiii, în aceştia ar lua naştere cu totul altceva decât se întâmplă de obicei. Ei ar birui o anumită greutate care trăieşte în membre. În zilele noastre, toţi oamenii au o asemenea greutate în membre; aceasta ar fi biruită. Şi ceea ce ar rămâne apoi, când se ajunge la schimbarea dinţilor, este predispoziţia pentru tot ceea ce este muzical. Diferitele simţuri particulare, urechea cu predispoziţie muzicală, ochiul cu predispoziţie plastică, iau naştere de-abia din acest element muzical; ceea ce numim

ureche muzicală sau ochi cu presdispoziţie pentru desen şi pentru elementul plastic este o specializare a omului muzical integral. De aceea, va trebui să cultivăm gândul că ceea ce există ca predispoziţie în omul întreg, este preluat în omul de sus, în omul neurosenzorial, atunci când trecem la activitatea artistică. Prin faptul că vă slujiţi fie de elementul muzical, fie de cel al desenului, al artelor plastice, dvs. faceţi ca simţirea să urce în sfera intelectului. Acest lucru trebuie să se facă în mod just. În zilele noastre, toate sunt învălmăşite, în special când este cultivat elementul artistic. Noi desenăm cu mâna şi modelăm tot cu mâna – şi totuşi, acestea sunt două activităţi absolut diferite. Acest lucru poate ieşi la iveală mai ales atunci când îi introducem pe copii în elementul artistic. Când îi introducem pe copii în elementul artistic, trebuie să aveam cea mai mare grijă ca ei să urmărească formele plastice cu mâna. Când copilul îşi simte propria activitate dătătoare de formă, prin faptul că-şi mişcă mâna şi desenează ceva, îl putem face să urmărească formele cu ochiul, dar cu voinţa care străbate ochiul. Nu facem deloc ceva ce răneşte ingenuitatea copilului, dacă-l îndemnăm să pipăie el însuşi cu palma formele corpurilor, dacă-i atragem atenţia asupra ochiului, punându-l să urmărească curbele cercului, de pildă, şi-i spunem: Tu însuţi faci cu ochiul tău un cerc. Aceasta nu înseamnă să răneşti ingenuitatea copilului, ci să soliciţi interesul omului integral. De aceea, trebuie să fim conştienţi că noi facem astfel ca ceea ce există în omul de jos să urce în omul de sus, în sistemul neurosenzorial.

În acest fel, vom dobândi un anumit sentiment metodic fundamental, pe care trebuie să-l dezvoltăm în noi în calitate de oameni care educă şi instruiesc şi pe care nu-l putem transfera asupra nimănui în mod direct. Imaginaţi-vă că avem în faţa noastră un om pe care trebuie să-l

instruim şi să-l educăm, adică un copil. În zilele noastre, în educaţie dispare cu totul perceperea omului în devenire, toate sunt amestecate. Dar noi trebuie să ne obişnuim să facem diferenţieri, în ceea ce priveşte intuirea acestui copil. Aş putea spune că ceea ce facem când instruim şi educăm trebuie să fie însoţit de nişte trăiri lăuntrice, de nişte sentimente, şi, de asemenea, de nişte mişcări lăuntrice de voinţă, care, într-un fel, doar însoţesc în subtext, ca nişte armonice, sub formă de octavă inferioară, dar care nu sunt executate. Trebuie să devenim conştienţi de acest lucru: În copilul în devenire se dezvoltă treptat eul şi corpul astral; prin ereditate, sunt prezente deja corpul eteric şi corpul fizic. Acum, e bine să ne gândim: Corpul fizic şi corpul eteric sunt ceva care trebuie să fie cultivat întotdeauna în special dinspre cap înspre partea inferioară. Capul radiază ceea ce-l plăsmuieşte, propriu-zis, pe omul fizic. Dacă aplicăm capului metodele de educare şi instruire potrivite, atunci slujim cel mai bine organizării metabolice. Dacă-i predăm copilului în aşa fel încât să scoatem elementul cap din omul întreg, atunci din cap trece în membrele lui ceea ce este just: Omul creşte mai bine, învaţă mai bine să meargă ş.a.m.d. Şi, astfel, putem spune: Dacă plăsmuim în mod adecvat tot ceea ce ţine de omul de sus, aceasta se revarsă în jos, în fizic şi în eteric. Dacă, dezvoltând cititul şi scrisul într-un mod mai intelectual, avem sentimentul că copilul ne vine în întâmpinare prin faptul că îşi însuşeşte cele ce vrem să-l învăţăm, atunci noi vom trimite acestea din cap în restul trupului. Dar, atunci când în procesul educativ este implicat omul întreg, eul şi corpul astral se dezvoltă de jos în sus. Un sentiment viguros al eului ar lua naştere, de pildă, atunci când între 3 şi 4 ani am face cu copilul euritmie elementară. Atunci, omul ar fi luat în stăpânire de aceasta şi fiinţei lui i s-ar integra un sentiment

just al eului. Iar dacă i se povesteşte mult, atât lucruri de care se bucură, cât şi lucruri din cauza cărora suferă, acest fapt plăsmuieşte, pornind de la omul de jos, corpul astral. Vă rog să reflectaţi aici ceva mai intim la propriile dvs. trăiri. Cred că veţi fi făcut cu toţii această experienţă: Dacă aţi mers pe stradă şi v-aţi speriat de ceva, nu v-aţi speriat numai cu capul şi cu inima, ci v-aţi speriat şi cu membrele şi aţi simţit în ele ecourile sperieturii. De aici veţi putea trage concluzia că dăruirea spre ceva ce declanşează sentimente şi afecte îl ia în stăpânire pe omul întreg, nu numai inima şi capul.

Acesta este un adevăr de care cel ce educă şi instruieşte trebuie să ţină seama în mod cu totul deosebit. El trebuie să aibă grijă să fie luat în considerare omul întreg. De aceea, dacă vă gândiţi din acest punct de vedere la povestirea de legende şi basme şi dacă aveţi un sentiment just pentru aceasta, astfel încât să-i spuneţi copilului basme din propria dvs. dispoziţie sufletească, atunci veţi povesti în aşa fel încât copilul va simţi în întregul trup ceva din cele povestite. Atunci, dvs. vă adresaţi cu adevărat corpului astral al copilului. Din corpul astral radiază ceva în sus, spre cap, ceva ce copilul trebuie să simtă acolo. Trebuie să avem sentimentul cuprinderii întregii fiinţe a copilului şi că de-abia din sentimentele, din afectele pe le care trezim, trebuie să vină înţelegerea pentru cele povestite. De aceea, să consideraţi ca pe un ideal acest lucru, ca atunci când povestiţi copilului basme sau legende, sau când faceţi cu el pictură, desen, să nu explicaţi, să nu acţionaţi prin noţiuni, ci să faceţi în aşa fel încât să fie cuprinsă întreaga fiinţă a omului, copilul să plece apoi de la dvs. şi abia după aceea să ajungă la înţelegerea lucrurilor, din sine însuşi. Încercaţi, aşadar, să educaţi eul şi corpul astral de jos în sus, astfel încât capul şi

inima să le urmeze. Nu căutaţi să povestiţi aşa încât să acţionaţi asupra capului şi a intelectului, ci căutaţi să povestiţi în aşa fel încât să faceţi să apară un fior tainic – între anumite limite – în copil, să apară bucurii şi neplăceri care iau în stăpânire întreaga fiinţă, şi acestea să mai răsune ca ecou după ce copilul a plecat şi de-abia mai pe urmă va trece el la înţelegerea acestor lucruri şi la interesul pentru ele. Căutaţi să acţionaţi prin întreaga dvs. legătură vie cu copiii. Nu căutaţi să treziţi interesul în mod artificial, contând pe senzaţional, ci, creându-vă o legătură interioară cu copiii, încercaţi să faceţi ca interesul să se nască din propria entitate a copilului.

Cum putem face aceasta cu o clasă întreagă? Cu un singur copil merge relativ uşor. Nu trebuie decât să ne fie drag, nu trebuie decât să facem cu iubire ceea ce facem cu el, şi atunci aceasta ia în stăpânire întreaga fiinţă, nu numai inima şi capul. Nu e mai greu cu o clasă întreagă, dacă suntem noi înşine luaţi cu totul în stăpânire de lucrurile respective, nu numai inima şi capul. Să luăm acest exemplu simplu: Vreau să-i explic copilului supravieţuirea sufletului după moarte. Dacă-i ofer copilului teorii în legătură cu aceasta, nu-l voi lămuri niciodată, ci numai îmi închipui că-l lămuresc. Nici un fel de noţiune nu-l poate învăţa ceva despre nemurire pe un copil înainte ca acesta să fi împlinit 14 ani. Dar eu îi pot spune: Ia priveşte numai această pupă de fluture. Înăuntru nu e nimic. Înăuntru a fost fluturele, dar el a zburat. – Îi pot arăta, de asemenea, cum se petrec lucrurile şi e bine să-i prezentăm copilului asemenea metamorfoze. Apoi, eu pot face comparaţia: Imaginează-ţi că acum tu însuţi eşti o asemenea pupă. Sufletul tău se află în tine, mai târziu el iese afară, va ieşi afară, la fel ca fluturele din pupă. – Aceasta este, în orice caz, o exprimare naivă. Dvs. puteţi vorbi mult timp despre acest lucru. Dar

dacă dvs. înşivă nu credeţi că fluturele întruchipează sufletul omului, atunci nu veţi realiza nimic cu copilul printr-o asemenea comparaţie. Nu veţi avea voie nici să introduceţi acel pur neadevăr, şi anume că dvs. priviţi întreaga chestiune doar ca pe o comparaţie născocită de oameni. Nu este o astfel de comparaţie, ci o realitate pusă în faţa noastră de către ordinea cosmică divină. Cele două lucruri nu sunt născocite de intelectul nostru. Şi dacă ne comportăm faţă de lucruri în mod just, învăţăm să credem în faptul că natura are pretutindeni analogii pentru realităţile spiritual-sufleteşti. Dacă devenim una cu ceea ce-i prezentăm copilului, atunci activitatea noastră ia în stăpânire întreaga fiinţă a copilului. Faptul de a-nu-mai-putea-simţi-împreună-cu-copilul, de a crede doar într-o simplă-transpunere într-o ratio oarecare, în care nici noi înşine nu credem, acest lucru face să-l învăţăm atât de puţin pe copil. Noi trebuie să ne situăm în faţa realităţilor, cu propria noastră înţelegere, în aşa fel încât, în cazul exemplului cu ieşirea fluturelui din pupă, să nu introducem în sufletul copilului o imagine arbitrară, ci un exemplu pe care-l înţelegem şi în care credem, aşezat în lume de către puterile cosmice divine. Copilul trebuie să înţeleagă nu de la ureche la ureche, ci de la suflet la suflet. Dacă veţi ţine seama de aceasta, veţi putea progresa.

CONFERINȚA A DOUA

Stuttgart, 22 august 1919

Va trebui acum să dezvoltăm în continuare lucrurile la care ne-am referit ieri. Veţi fi văzut, din cele prezentate ieri, că şi în aspectele cu totul speciale ale predării va trebui să aducem schimbări şi să înnoim multe.

Încercaţi să vă readuceţi puţin în minte ceea ce am prezentat în ora precedentă [Nota 5]. Dacă luaţi seama la aceste lucruri pe care le-am prezentat deja, îl veţi putea înţelege pe om ca pe o fiinţă ce poartă în sine trei focare, unde se întâlnesc simpatia şi antipatia. Astfel, putem spune că antipatia şi simpatia se întâlnesc deja în cap. Putem spune, pur şi simplu, în mod schematic: Să presupunem că, într-un anumit loc al capului, sistemul nervos ar fi întrerupt pentru prima dată, percepţiile senzoriale pătrund pe aici înăuntru, le întâmpină antipatia care emană din om. Cu un asemenea prilej, dvs. vedeţi că trebuie să vă imaginaţi fiecare sistem în parte drept om întreg, căci activitatea senzorială ca atare este, de fapt, o activitate subtilă a membrelor, astfel încât în sfera senzorială domneşte în primul rând simpatia şi din sistemul nervos este trimisă în afară antipatia. Dacă vă reprezentaţi, deci, văzul, în ochiul însuşi se dezvoltă un fel de simpatie – vasele sanguine ale ochiului; antipatia interferează cu această simpatie – sistemul nervos al ochiului. În acest fel ia naştere văzul.

Dar o a doua întâlnire, mai importantă pentru noi, dintre simpatie şi antipatie se petrece în partea mediană a omului. Aici, simpatia şi antipatia se întâlnesc din nou, astfel încât şi în sistemul median al omului, în sistemul pieptului, avem o întâlnire dintre simpatie şi antipatie. Aici, iarăşi este activ omul întreg, căci, în timp ce simpatia şi

antipatia se întâlnesc în noi în regiunea pieptului, noi suntem conştienţi de acest lucru. Dar dvs. mai ştiţi că această întâlnire se exprimă în faptul că noi, să zicem, după ce am avut o impresie, executăm imediat un gest reflex, fără să stăm mult pe gânduri, ci respingem repede, pur şi simplu instinctiv, ceva care ne ameninţă cu o primejdie. Asemenea gesturi reflexe mai mult inconştiente se reflectă apoi şi în creier, în suflet, şi prin aceasta totul dobândeşte iarăşi un fel de caracter de imagine. Noi însoţim cu imagini ceea ce are loc în organizarea pieptului drept confruntare dintre simpatie şi antipatie. Din această cauză, nu ne mai dăm seama apoi prea bine că acest lucru are la bază întâlnirea dintre simpatie şi antipatie. Dar în piept se întâmplă ceva care are o legătură extraordinar de strânsă cu întreaga viaţă a omului. Are loc o întâlnire dintre simpatie şi antipatie care are o legătură extraordinar de importantă cu viaţa noastră exterioară.

Noi dezvoltăm o anumită activitate în omul întreg, care acţionează ca simpatie, care este o activitate a simpatiei. Şi lăsăm ca această activitate a simpatiei să interfereze în permanenţă, în omul-piept, cu o activitate cosmică de antipatie. Expresia acestor activităţi de simpatie şi antipatie care se întâlnesc este vorbirea umană. Iar o însoţire clară de către creier a acestei întâlniri dintre simpatie şi antipatie care are loc în piept, este înţelegerea vorbirii. Noi urmărim vorbirea, înţelegând-o. Când vorbim, există, de fapt, o activitate care are loc în piept şi o activitate paralelă care are loc în cap; numai că în piept această activitate este mult mai reală; în cap, ea este estompată, devenind imagine. Când vorbim, avem în permanenţă activitatea pieptului, pe care o însoţim în acelaşi timp cu imaginea ei, cu activitatea capului. Vă veţi da seama uşor că vorbitul se bazează, de fapt, pe un ritm

permanent al mişcărilor de simpatie şi antipatie, aşa cum este simţirea. Vorbirea este şi ea ancorată în primul rând în simţire. Şi dacă avem pentru vorbire conţinutul ce coincide cu gândul, aceasta se întâmplă pentru că noi însoţim conţinutul de sentiment cu conţinutul de cunoaştere, cu conţinutul de reprezentare. Dar, de înţeles, vom înţelege vorbirea numai dacă, într-adevăr, o concepem în primul rând ca fiind ancorată în simţirea umană.

Dar, în realitate, vorbirea este ancorată în simţirea umană în două feluri. O dată, în tot ceea ce aduce omul în întâmpinarea lumii prin simţirea sa. Ce aduce omul în întâmpinarea lumii prin simţirea sa? Să luăm un sentiment clar, o nuanţă afectivă clară, de pildă uimirea, mirarea. Câtă vreme rămânem, din punct de vedere sufletesc, în om, în acest microcosmos, avem de-a face cu uimirea, cu mirarea. Dacă ajungem în situaţia să stabilim relaţia cosmică, raportul cosmic care poate fi legat de această nuanţă afectivă a uimirii, atunci uimirea devine „O". Sunetul „O" nu este, în fond, altceva decât acţiunea respiraţiei în noi, în aşa fel încât această respiraţie este luată lăuntric în stăpânire de mirare, de uimire. De aceea îl puteţi concepe pe „O" drept expresie a mirării, a uimirii.

Modul exterior de a privi lumea, în ultima vreme, a legat mereu vorbirea de ceva exterior. Oamenii s-au întrebat: De unde provin legăturile dintre sunete şi ceea ce înseamnă sunetele? Ei n-au ajuns să-şi dea seama că toate lucrurile din lume fac asupra omului o impresie afectivă. Într-un fel, orice lucru acţionează asupra simţirii umane, chiar dacă adeseori în mod foarte subtil, rămânând pe jumătate inconştient. Dar nu vom avea niciodată în faţa noastră un lucru pe care-l desemnăm printr-un cuvânt în care există sunetul „O", fără să cădem în uimire în faţa acestui lucru, chiar dacă această uimire este una foarte

subtilă. Când spuneţi „Ofen” (sobă, n. t.), dvs. spuneţi un cuvânt care conţine un „O” pentru că în „Ofen” există ceva care exprimă o uşoară uimire existentă în dvs. În acest fel este ancorată vorbirea în sentimentul uman. Dvs. vă aflaţi într-o relaţie afectivă cu întreaga lume şi daţi lumii întregi astfel de sunete care exprimă, într-un anumit fel, relaţia afectivă.

De obicei, aceste lucruri au fost privite într-un mod foarte exterior. S-a crezut că omul imită în vorbire lătratul sau mormăitul animalului. Conform cu aceasta, a fost dezvoltată o teorie, celebra teorie lingvistică „hau-hau” [Nota 6], conform căreia totul este imitare. Periculos în cazul acestor teorii e faptul că ele sunt sferturi de adevăr. Când imit câinele şi spun hau-hau – aici există nuanţa care se exprimă în diftongul „au” –, cu aceasta mă transpun în starea lui sufletească. Sunetul se formează nu în sensul acestei teorii, ci pe o cale ocolită, prin faptul că ne transpunem în starea sufletească a câinelui. – O altă teorie este aceea care crede că fiecare lucru din lume conţine în sine un ton, aşa cum, de pildă, clopotul îşi are în sine propriul său ton. Pe baza acestei concepţii s-a dezvoltat mai apoi aşa-numita „teorie bing-bang”. Aceste două teorii, „teoria hau-hau” şi „teoria bing-bang”, există. Dar pe om poţi să-l înţelegi numai dacă accepţi că vorbirea este expresia lumii sentimentelor, a raporturilor afective pe care le dezvoltăm faţă de lucruri.

O altă nuanţă faţă de lucruri este acea nuanţă afectivă pe care o avem faţă de vid sau faţă de negru, care este înrudit cu vidul, sau faţă de tot ceea ce este înrudit cu negrul: este nuanţa fricii, a sentimentului de teamă. Ea se exprimă prin vocala „U”. Faţă de ceea ce este plin, faţă de alb, luminos, sau faţă de tot ceea ce este înrudit cu luminosul sau cu albul, sau faţă de sunetul care este înrudit

cu luminosul, avem nuanţa afectivă a admiraţiei, a respectului: „A”. Dacă avem sentimentul că trebuie să ne ferim de o impresie exterioară, că trebuie, ca să zicem aşa, să ne întoarcem faţa de la ea ca să ne protejăm, dacă avem, deci, sentimentul că opunem o rezistenţă, atunci acesta se exprimă în „E”. Şi dacă avem sentimentul diametral opus, al faptului că indicăm ceva, că ne apropiem de ceva, că devenim una cu ceva, acest lucru se exprimă în „I”.

Cu aceasta, avem vocalele cele mai importante – la toate detaliile ne vom referi mai târziu, tot aşa şi la diftongi –, aici mai intrând în discuţie încă o vocală, care există mai puţin în ţinuturile europene şi care exprimă ceva mai puternic decât toate celelalte. Dacă faceţi încercarea să obţineţi o vocală prin faptul că aveţi un sunet în care sună împreună A, O, şi U, aceasta înseamnă, ce-i drept, în primă instanţă, a-ţi fi frică, dar înseamnă a te transpune, totuşi, în lucrul de care mai întâi te-ai speriat. Prin acest sunet s-ar exprima cea mai înaltă veneraţie. Acest sunet este foarte folosit mai ales în limbile orientale, dar el dovedeşte, de asemenea, că orientalii sunt nişte oameni care pot dezvolta multă veneraţie, pe când în limbile occidentale el este absent, pentru că acolo sunt oameni cărora veneraţia nu le stă deloc la inimă.

Cu aceasta am dobândit o imagine despre mişcarea lăuntric-sufletească ce se exprimă în vocale. Toate vocalele exprimă mişcări sufleteşti lăuntrice care trăiesc în simpatia faţă de lucruri. Căci, chiar şi atunci când ne este frică de un lucru, această frică se bazează pe o anumită simpatie tainică. Noi n-am simţi absolut deloc această frică dacă nu am nutri o simpatie tainică faţă de acest lucru. Numai că la observarea acestor lucruri trebuie să ţineţi seama de încă ceva. Este relativ uşor să observăm că „O” are de-a face cu uimirea, „U” cu frica şi teama, „A” cu respectul, cu

admiraţia, „E” cu opunerea unei rezistenţe, „I” cu apropierea de ceva şi AOU cu veneraţia. Dar observaţia vă este înceţoşată prin faptul că dvs. confundaţi uşor nuanţa afectivă pe care o avem când auzim sunetul cu aceea pe care o avem când îl rostim. Acestea două sunt diferite. La nuanţele pe care le-am amintit trebuie să aveţi în vedere faptul că ele sunt valabile pentru comunicarea sunetului. Aşadar, acest lucru este valabil atunci când vrem să comunicăm cuiva ceva prin sunet. Dacă vrem să-i comunicăm cuiva că ne-a fost frică, exprimăm aceasta prin „U”. Nu este una şi aceeaşi nuanţă când ne este frică sau când vrem să înfricăm pe altcineva prin rostirea sunetului U. Dvs. simţiţi mai degrabă trăirea proprie, atunci când vreţi să stârniţi frică, dacă, pe pildă, îi spuneţi unui copil: U-u-u. – Este important să ţineţi seama de aceasta pentru contextul social al vorbirii. Dacă ţineţi seama de acest lucru, puteţi ajunge uşor la această observaţie.

Ceea ce simţim aici este un pur proces lăuntric-sufletesc. Acestui proces sufletesc, care se bazează cu totul pe manifestarea unei simpatii, îi poate veni în întâmpinare din exterior antipatia. Aceasta se întâmplă prin consoane. Când îmbinăm o consoană cu o vocală, noi îmbinăm întotdeauna între ele simpatia şi antipatia, iar limba noastră, buzele noastre, cerul gurii, există, propriu-zis, ca să se impună drept organe ale antipatiei, ca să reţină lucrurile. Dacă am vorbi numai în vocale, în sunete vocalice, noi numai ne-am dărui lucrurilor. Ne-am contopi, de fapt, cu lucrurile, am fi foarte lipsiţi de egoism, căci am dezvolta simpatia cea mai profundă faţă de lucruri; noi ne-am retrage doar puţin din faţa lucrurilor, pe baza simţirii, prin nuanţarea simpatiei, de pildă dacă ne este frică sau suntem îngroziţi, dar chiar în această retragere din faţa lucrurilor ar mai exista încă simpatie. După cum vocalele se

referă la ceea ce răsună din noi înşine, tot astfel consoanele se referă la lucruri; aici lucrurile consună.

De aceea, veţi constata că vocalele trebuie cercetate ca nuanţe afective. Consoanele: F, B, M ş.a.m.d. trebuie cercetate ca imitări ale lucrurilor exterioare. Aşadar, atunci când v-am arătat ieri consoana F cu ajutorul cuvântului „Fisch", eu am avut dreptate în măsura în care am imitat forma peştelui exterior. Consoanele vor putea fi deduse întotdeauna din imitarea lucrurilor exterioare, vocalele din manifestarea absolut elementară a nuanţelor afective umane faţă de lucruri. Tocmai de aceea puteţi concepe vorbirea drept o întâlnire dintre antipatie şi simpatie. Simpatia se află întotdeauna în vocale, antipatia în consoane.

Dar putem concepe formarea vorbirii şi într-un alt mod. Putem spune: Ce fel de simpatie este, de fapt, aceasta, care se exprimă în omul-piept, stăvilind antipatia, iar omul-cap doar o însoţeşte? Ceea ce stă la baza acestui lucru este, în realitate, un element muzical, care a trecut dincolo de o anumită limită. La baza acestui lucru stă un element muzical şi el merge dincolo de o anumită limită, am putea spune că se autodepăşeşte, devine mai mult decât muzical. Adică: în măsura în care vorbirea constă din vocale, ea conţine în sine un element muzical; în măsura în care constă din consoane, ea conţine în sine un element sculptural, un element pictural. Iar în vorbire avem o adevărată sinteză, o adevărată unire, realizată în om, între elementul muzical şi elementul plastic.

De aici puteţi vedea că în vorbire se exprimă în mod veritabil, printr-un fel de nuanţă inconştientă, nu numai felul în care sunt diferiţi oamenii, ci, de asemenea, şi mai ales, felul în care sunt diferite comunităţile umane. Noi spunem în limba germană „Kopf" (cap – n. t.). „Kopf"

exprimă întreaga conformaţie a capului ceea ce este rotund, forma. De aceea, noi nu spunem numai capului uman „Kopf", ci spunem şi „Kohlkopf" (căpăţână de varză – n. t.). În limba germană, exprimăm în cuvântul „Kopf" forma. Romanul nu exprimă forma capului; el spune „testa" [Nota 7] şi exprimă prin aceasta ceva sufletesc. El exprimă următorul lucru: capul este acela care depune mărturie, cel care atestează, care constată. El îşi ia denumirea pentru „cap" dintr-un cu totul alt substrat. El trimite la simpatia inimii, pe de-o parte, şi la contopirea antipatiei cu exteriorul, pe de altă parte. – Încercaţi mai întâi să vă lămuriţi, cu ajutorul vocalei principale, în ce constă deosebirea. „Kopf" – o = uimire, mirare! În suflet există ceva din uimire, din mirare, faţă de tot ceea ce este rotund, pentru că ceea ce este rotund, ca atare, are legătură cu tot ceea ce provoacă uimire, mirare. Luaţi „testa": – e = a opune rezistenţă. Trebuie să ne afirmăm propria părere, să opunem rezistenţă, atunci când celălalt afirmă ceva; altfel, ne-am contopi cu el. Această nuanţă afectivă apare foarte clar, atunci când caracterul poporului se exprimă în raport cu atestarea, în cuvântul cap.

Astfel, dacă luaţi seama la aceste lucruri, veţi fi departe de abstractismul care v-ar face să căutaţi să vedeţi ce stă scris în dicţionar: pentru o limbă, acest cuvânt, pentru cealaltă limbă, cuvântul celălalt. Dar cuvintele diferitelor limbi provin, aici sau dincolo, din cu totul alte raporturi. Este o atitudine pur exterioară dacă am vrea, pur şi simplu, să le comparăm; iar traducerea cu ajutorul dicţionarului este, de fapt, traducerea cea mai proastă. Dacă noi avem în limba germană cuvântul „Fuß" (laba piciorului – n. t.), el are legătură cu acest lucru: noi păşim, facem un gol, lăsăm o urmă (germ. die Furche = urma lăsată de greblă). Cuvântul „Fuβ" are legătură cu cuvântul

„Furche”. Noi luăm denumirea piciorului de la ceea ce face el, de la faptul că lasă urme. Limbile romane, „pes”, iau această denumire de la „a sta în mod solid pe pământ, a avea un punct de vedere”. Dar această lingvistică extraordinar de folositoare pentru pedagogie, care ar fi lingvistica sensurilor, nu există absolut deloc în ştiinţă şi putem, desigur, răspunde la întrebarea: Din ce cauză nu avem încă în ştiinţă aceste lucruri, care, totuşi, ne-ar putea ajuta în mod practic?

Nu le avem încă, fiindcă de-abia acum elaborăm lucrurile de care avem nevoie pentru cea de-a cincea epocă postatlanteană, în special pentru educaţie. Dacă veţi considera vorbirea, în acest fel, drept ceva care prin vocale indică ceva interior, iar prin consoane ceva exterior, atunci veţi găsi uşor desene pentru consoane. Atunci nu veţi fi obligaţi să folosiţi doar ceea ce voi da eu în conferinţele următoare drept imagini pentru consoane, ci vă veţi putea face dvs. singuri imagini şi prin aceasta veţi reuşi să dobândiţi dvs. înşivă contactul lăuntric cu copiii, ceea ce este mult mai bine decât dacă vă însuşiţi numai imaginea exterioară.

În acest, fel am recunoscut vorbirea drept relaţie a omului cu cosmosul. Căci omul singur s-ar opri la admiraţie, la uimire; de-abia raporturile lui faţă de Cosmos fac să ia naştere admiraţie, uimire, faţă de ceea ce răsună.

Omul este cuibărit într-un anumit mod [Nota 8] în Cosmos şi putem observa, deja prin nişte reflecţii absolut exterioare, această situare a omului în lăuntrul Cosmosului. Ceea ce spun acum o spun pentru că – după cum aţi văzut deja din conferinţa de ieri – multe depind de felul cum ne raportăm afectiv la fiinţa umană în devenire, de felul cum putem venera cu adevărat revelarea enigmatică a întregului Cosmos în fiinţa umană în devenire.

Extraordinar de multe depind de faptul că putem dezvolta acest sentiment, în calitate de oameni care educă și predau.

Să luăm în considerare încă o dată, pe fundal ceva mai extins, importantul fapt că omul are aproximativ 8 respirații pe minut. Câte are atunci în 4 minute? 18 ori 4 = 72 de respirații. Câte respirații are într-o zi? 18 ori 60 ori 24 = 25.920 respirații pe zi. Pot socoti însă și așa: socotesc numărul respirațiilor din 4 minute, asta face 72. Atunci ar trebui să înmulțesc numărul respirațiilor din 4 minute nu cu 24 ori 60, ci numai cu 6 ori 60, așadar, cu 360, și aș obține tot 25.920 respirații pe zi, 360 ori 72 = 25.920. Putem spune: în intervalul de 4 minute, procesul respirator – inspirație, expirație, inspirație, expirație, – este un fel de mic proces echivalent cu o zi, iar dacă am înmulțit acest număr cu 360, cealaltă sumă, 25.920, este față de acesta un proces echivalent cu un an, iar ziua de 24 de ore este pentru respirația noastră ca un an. Acum, luați procesul nostru respirator mai mare, care constă în faptul că noi alternăm zilnic între veghe și somn. Oare ce înseamnă, propriu-zis, veghea și somnul? Veghea și somnul înseamnă și faptul că expirăm și inspirăm ceva. La adormire, noi expirăm eul și corpul astral, iar la trezire le inspirăm din nou. Facem aceasta în decursul a 24 de ore. Dacă luăm această zi, ca să obținem ciclul anual trebuie să o înmulțim cu 360. Cu alte cuvinte, în decursul unui an efectuăm, prin această respirație, ceva asemănător micului proces de respirație din cadrul unei zile, în cazul căruia înmulțim cu 360 ce se întâmplă în 4 minute; dacă înmulțim cu 360 timpul dintre trezire și adormire, care se scurge în timpul unei zile, obținem timpul care se scurge într-un an; iar dacă înmulțim 1 an cu vârsta umană medie, deci, cu 72, obținem iarăși 25.920. Acum avem, de fapt, un dublu proces respirator: inspirația și expirația noastră, care are loc de

72 de ori în 4 minute [Nota 9], iar într-o zi de 25.920 de ori; procesul nostru de adormire şi trezire, care are loc o dată pe zi, de 360 de ori într-un an, şi de 25.920 de ori în întreaga viaţă. – Apoi mai aveţi o a treia respiraţie, dacă urmăriţi Soarele în circuitul lui. Dvs. ştiţi că punctul unde răsare Soarele primăvara înaintează aparent în fiecare an cu câte puţin şi că în acest mod Soarele parcurge în 25.920 de ani întreaga ecliptică, în salturi; aşadar, avem şi aici, din nou, numărul 25.920, în anul cosmic planetar [Nota 10].

Cum este situată viaţa noastră în lume? Noi trăim în medie 72 de ani. Dacă înmulţim acest număr cu 360, obţinem iarăşi 25.920. Puteţi să vă imaginaţi, aşadar, că anul platonic, circuitul cosmic al Soarelui, care se împlineşte în 25.920 ani, are drept zi a sa viaţa noastră umană, astfel încât noi, aşa cum suntem situaţi în viaţa noastră umană, putem privi ca o respiraţie acel proces ce reprezintă pentru întregul Cosmos un an, astfel că putem înţelege durata vieţii noastre umane ca o zi din marele an cosmic, astfel încât, iarăşi, putem venera procesul mai mic drept copia marelui proces cosmic. Dacă privim lucrurile mai exact, prin anul platonic, adică prin ceea ce se întâmplă în anul platonic, ajungem la o copie a întregului proces care are loc de la vechea evoluţie saturniană, trecând prin evoluţiile solară, lunară, pământească ş.a.m.d., până la Vulcan [Nota 11]. Dar toate procesele care au loc în felul pe care l-am schiţat sunt orânduite ca procese respiratorii, conform cu numărul 25.920. Iar prin ceea ce se petrece pentru noi în perioada de la trezire până la adormire este exprimat, iarăşi, ce s-a petrecut în timpul evoluţiei lunare, ce se petrece în timpul evoluţiei pământeşti, ce se va petrece în timpul evoluţiei jupiteriene. În aceasta se exprimă ceea ce face ca noi să aparţine sferei extrapământeşti. Iar în ceea ce se petrece în procesul

nostru respirator cel mai mic, care se exprimă în 4 minute, acţionează ceea ce face din noi oameni pământeşti. Trebuie, aşadar, să spunem: Suntem oameni pământeşti prin procesul nostru respirator; prin alternanţa dintre trezire şi adormire suntem oameni lunari, pământeşti şi jupiterieni; iar prin faptul că prin mersul vieţii noastre suntem integraţi în raporturile anului cosmic, suntem oameni cosmici. Pentru viaţa cosmică, pentru întregul sistem planetar, o respiraţie cuprinde o zi a existenţei noastre, şi cei 72 de ani ai vieţii noastre sunt o zi pentru acea fiinţă ale cărei organe constituie sistemul planetar. Dacă depăşiţi iluzia că sunteţi un om cuprins între anumite limite, dacă înţelegeţi ceea ce sunteţi drept proces cosmic, aşa cum şi este în realitate, atunci puteţi spune: Eu însumi sunt o respiraţie a Cosmosului.

Dacă dvs. concepeţi acest lucru în aşa fel încât partea sa teoretică vă este cât se poate de indiferentă, spunându-vă că este doar un proces şi că dvs. doar v-a căzut odată bine să fi auzit aşa ceva, dar dacă luaţi din aceasta cu dvs. un sentiment: sentimentul veneraţiei infinite faţă de ceea ce se exprimă în mod misterios în fiecare fiinţă umană, atunci acest sentiment se va intensifica în dvs., transformându-se în ceea ce trebuie să stea la baza instruirii şi educaţiei. În cadrul educaţiei pentru viitor nu putem proceda în aşa fel încât să introducem, dacă pot să spun aşa, viaţa exterioară a adultului în activitatea educativă. Este o imagine înfiorătoare, cum nu se poate mai înfiorătoare, aceea că în viitor oamenii s-ar putea întâlni în parlamente, pe baza unor alegeri democratice, pentru a lua hotărâri în probleme de învăţământ şi educaţie, cel mult pe baza avizului unor oameni care nici ei nu s-au adâncit în problemă mai mult decât prin sentimentul lor democratic. Dacă lucrurile s-ar înfăptui aşa cum începe acum să se

contureze în Rusia, aceasta ar însemna că Pământul şi-ar rata misiunea, că el ar fi sustras misiunii sale, că ar fi scos afară din univers şi s-ar ahrimaniza complet.

Acum este momentul ca omul să aducă cele necesare educaţiei din cunoaşterea legăturii dintre om şi Cosmos. Trebuie să pătrundem întreaga noastră activitate educativă de sentimentul: în faţa noastră stă omul în devenire, dar el este continuarea a ceea ce s-a petrecut în suprasensibil înainte ca omul să fi fost născut sau zămislit. Acest sentiment trebuie să ia naştere dintr-o cunoaştere de felul aceleia pe care am prezentat-o adineaori, după ce am încheiat studierea vocalelor şi a consoanelor. Acest sentiment trebuie să ne pătrundă în întregime. Şi noi ne vom putea desfăşura activitatea într-un mod cu adevărat just numai dacă ne vom pătrunde în mod real de acest sentiment. Căci să nu credeţi că acest sentiment este nerodnic! Omul este organizat în aşa fel încât, dacă are un sentiment orientat în mod just, îşi dă el singur impulsurile juste, pe baza acestui sentiment. Dacă nu vă însuşiţi ceea ce vă face să-l priviţi pe fiecare om drept o enigmă cosmică, atunci nu veţi putea ajunge decât la sentimentul de a-l vedea pe fiecare om ca pe un mecanism, iar cultivarea acestui sentiment, că omul ar fi numai un mecanism, ar însemna pieirea culturii pământene. Dimpotrivă, aurora culturii pământene poate fi căutată numai în impregnarea impulsului nostru educativ cu sentimentul importanţei cosmice a întregii fiinţe umane. Dar noi ne cucerim acest sentiment cosmic, după cum vedeţi, numai dacă avem în vedere faptul că ceea ce există în simţirea umană ţine de perioada dintre naştere şi moarte; apoi, pe de-o parte, ceea ce avem în activitatea de reprezentare umană ne trimite la perioada prenatală, iar, pe de altă parte, ceea ce se află în voinţa umană ne trimite spre viaţa de după moarte, spre

ceea ce este embrionar şi aparţine viitorului. Când avem în faţa noastră omul tripartit, avem mai întâi elementul prenatal, apoi ceea ce se află între naştere şi moarte şi, în al treilea rând, ceea ce ţine de viaţa de după moarte, numai că ceea ce este prenatal se prelungeşte în existenţa noastră sub formă de imagini, pe când ceea ce ţine de viaţa de după moarte există embrionar în noi deja înainte de moarte.

Numai cu ajutorul unor asemenea lucruri vă puteţi face o reprezentare despre ceea ce se întâmplă în realitate atunci când un om intră în relaţie cu un alt om. Când citim cărţi de pedagogie mai vechi, de pildă pedagogia lui *Herbart* [Nota 12], excelentă pentru vremuri mai vechi, avem întotdeauna sentimentul: oamenii operează cu nişte noţiuni prin care ei nu se pot apropia deloc de realitate, ci rămân în afara realităţii. Gândiţi-vă numai la faptul că simpatia, dezvoltată astfel în mod just în sens pământesc, impregnează întreaga voinţă; aşadar, ceea ce există în noi prin voinţă, ca germene al viitorului, ca germene al vieţii de după moarte, este impregnat de iubire, de simpatie. Prin aceasta, am putea spune – dar, de fapt, nu am putea spune, ci chiar aşa este –, tot ceea ce are legătură cu voinţa, ca să poată fi frânat sau cultivat în mod just, trebuie să fie urmărit şi în educaţie cu o iubire cu totul deosebită. Va trebui să venim în ajutorul simpatiei, care există deja în om, prin faptul că ne adresăm voinţei sale. Care va trebui să fie atunci impulsul propriuzis pentru educarea voinţei? Nu poate fi altul decât acela de a dezvolta noi înşine simpatie faţă de copil. Cu cât vom dezvolta simpatii mai bune faţă de el, cu atât vor fi mai bune metodele pe care le vom avea în educaţie.

Şi acum, veţi spune: Dacă educarea intelectului este opusul educării voinţei, pentru că este impregnată de antipatie, atunci va trebui, desigur, să dezvoltăm antipatii,

când îl educăm pe copil în ceea ce priveşte raţiunea, intelectul său! Acest lucru este adevărat, numai că trebuie să-l înţelegeţi în mod just. Trebuie să puneţi antipatiile la locul potrivit. Trebuie să încercaţi să-l înţelegeţi în mod just pe copilul însuşi, dacă vreţi să-l educaţi în mod just pentru viaţa de reprezentare. În înţelegere se află deja elementul antipatiei, căci antipatia ţine de această latură. Prin faptul că-l înţelegeţi pe copil, prin faptul că încercaţi să pătrundeţi în toate nuanţele fiinţei lui, deveniţi educatorul, învăţătorul său în ceea ce priveşte intelectul, cunoaşterea. Aici există deja antipatiile; numai că dvs., prin faptul că îl educaţi pe copil, faceţi ca antipatia să fie ceva bun. Şi puteţi fi absolut siguri: Viaţa nu ne conduce pe unii spre ceilalţi fără să existe condiţiile pentru aceasta. Evenimentele exterioare sunt, de fapt, întotdeauna expresia exterioară pentru ceva lăuntric, oricât de ciudat ar părea acest lucru unei considerări exterioare a lumii. Faptul că dvs. sunteţi puşi în situaţia de a desfăşura o activitate de instruire şi educare a copiilor de la Şcoala Waldorf [Nota 13] şi să faceţi tot ce ţine de aceasta ne atrage atenţia asupra legăturii karmice dintre exact acest grup de dascăli şi acest grup de copii. Şi dvs. veţi deveni dascălul potrivit pentru aceşti copii pentru că în nişte vremuri trecute aţi dezvoltat cândva antipatii faţă de aceşti copii, şi de acest lucru vă eliberaţi prin faptul că educaţi acum intelectul acestor copii. Iar simpatiile trebuie să le dezvoltăm în mod just prin faptul că modelăm voinţa în mod just.

Aşadar, să vă fie limpede: Dvs. veţi pătrunde cel mai bine în fiinţa dublă a omului dacă veţi face ceea ce am încercat noi în cadrul discuţiilor de seminar [Nota 14]. Dar trebuie să încercaţi să pătrundeţi în toate aspectele fiinţei umane. Prin ceea ce am încercat să facem la seminar [Nota

15], veţi deveni buni educatori numai în ceea ce priveşte viaţa de reprezentare a copilului. Veţi deveni buni educatori şi pentru viaţa lui de voinţă dacă veţi încerca să-l înconjuraţi pe fiecare în parte cu simpatie, cu o simpatie reală. Aceste lucruri ţin şi ele de educaţie: antipatia, care ne dă capacitatea de a înţelege – simpatia, care ne dă capacitatea de a iubi. Prin faptul că avem un trup şi, datorită lui, nişte focare unde se întâlnesc simpatia şi antipatia, acest lucru se furişează şi în acele relaţii sociale dintre oameni care se exprimă în activitatea de educare şi instruire. Vă rog să reflectaţi la acest lucru, să-l pătrundeţi cu simţirea, şi atunci mâine vom putea merge mai departe.

CONFERINŢA A TREIA

Stuttgart, 23 august 1919

Am atras atenţia deja ieri asupra faptului că [Nota 16] în procesul instruirii ar trebui să se pornească de la o anumită plăsmuire artistică a orei, pentru ca omul întreg, mai ales cu viaţa lui de voinţă, să fie antrenat în procesul instruirii. Din discuţii de felul celor pe care le-am cultivat noi aici vă veţi putea da uşor seama de importanţa unei asemenea măsuri şi vă veţi da seama de faptul că instruirea trebuie să fie realizată în aşa fel încât să nu uităm nici un moment că în om există ceva mort, ceva pe cale de a muri, care trebuie transformat în ceva nou, viu. Dacă ne apropiem numai contemplând, deci, cu reprezentarea noastră, care este ceva imaginativ, de fiinţa naturii şi de alte entităţi ale lumii, noi ne situăm mai mult într-un proces de moarte; dacă ne apropiem de fiinţele naturii şi ale lumii cu voinţa noastră, atunci ne aflăm într-un proces regenerator. În calitate de educatori, noi vom avea, aşadar, sarcina de a regenera în permanenţă ceva mort, de a feri de

moartea totală ceea ce, în fiinţa umană, merge în întâmpinarea morţii, ba chiar, aş zice, să-l fecundăm cu ceea ce putem dezvolta din voinţă drept element regenerator. De aceea, nu trebuie să ne sfiim să începem să dezvoltăm, deja când e vorba de copil, o anumită modelare artistică a predării.

Ceea ce se apropie de om ca element artistic se împarte, la rândul lui, în două curente, curentul plastic-sculptural şi curentul muzical-poetic. Aceste două domenii artistice, cel plastic-sculptural şi cel muzical-poetic, sunt cu adevărat diametral opuse, cu toate că, tocmai prin diferenţa lor polară, ele se pot întâlni foarte bine într-o sinteză superioară, într-o unitate superioară. Dvs. veţi fi ştiind că, în cadrul evoluţiei, omenirii această dualitate a elementului artistic se exprimă chiar şi sub raport rasial. Nu trebuie decât să vă aduceţi aminte de anumite expuneri ale lui *Heinrich Heine* [Nota 17], şi veţi fi trimişi la o asemenea dualitate: la faptul că tot ceea ce a pornit de la vechii greci sau a fost înrudit cu aceştia, tot ceea ce s-a dezvoltat, aşadar, sub aspect rasial, din natura vechiului popor grec, era o predispoziţie, în cel mai eminent sens al cuvântului, spre modelarea plastic-sculpturală a lumii, pe când tot ceea ce s-a dezvoltat din elementul iudaic era o predispoziţie deosebită pentru elementul propriu-zis muzical al lumii. Aşadar, şi aici găsiţi aceste două curente distribuite pe rase, şi cine are o receptivitate pentru asemenea lucruri le va putea urmări foarte bine în istoria artei. Bineînţeles că apar mereu tendinţe, tendinţe îndreptăţite, care vor să unească elementul muzical cu cel plastic-sculptural. Dar aceste curente ar putea fi unite cu adevărat numai în euritmia adusă la desăvârşire, în care elementul muzical şi cel vizibil pot deveni o unitate – bineînţeles că nu în forma incipientă la care am ajuns până

acum, ci în ţelurile pe care euritmia trebuie să le aibă în faţă. Aşadar, trebuie să ţinem seama de faptul că în întreaga natură umană armonioasă există un element plastic-sculptural spre care tinde ceea ce ţine de voinţa omului. Dar cum putem caracteriza în mod just această tendinţă [Nota 18] care există în om, de a deveni plastic-sculptural?

Dacă am fi oameni înzestraţi numai cu intelect, dacă am privi lumea numai cu ajutorul activităţii de reprezentare, noi am deveni treptat nişte cadavre ambulante. Am face cu adevărat impresia, aici, pe Pământ, că suntem nişte fiinţe pe cale de a muri. Ne salvăm de la această moarte numai prin faptul că simţim în noi imboldul de a reînvia prin fantezie, în mod plastic-sculptural, ceea ce în noţiuni este pe cale de a muri. Dacă vreţi să deveniţi educatori adevăraţi, trebuie să vă feriţi să uniformizaţi totul, în mod abstract. Dar nu aveţi voie să spuneţi acum: Aşadar, n-ar trebui să dezvoltăm elementul aducător de moarte din om, ar trebui să evităm a dezvolta în om lumea noţională, lumea de reprezentare. Cu privire la spiritual-sufletesc, aceasta ar conduce la aceeaşi greşeală pe care ar face-o nişte medici care, ca mari pedagogi, ar privi evoluţia culturii şi ar spune apoi: Oasele sunt elementul care moare în om, aşadar, să-l ferim pe om de acest element pe cale de a muri, să încercăm să menţinem oasele vii, moi. Vă daţi seama că o astfel de concepţie i-ar face pe oameni să devină toţi rahitici, aşa încât ei nu şi-ar putea realiza pe deplin misiunea. Este întotdeauna un principiu greşit să vrei să procedezi aşa cum vor s-o facă mulţi teosofi şi antroposofi, care, atunci când se vorbeşte de Ahriman şi de Lucifer şi de influenţele lor asupra evoluţiei omenirii, spun apoi: Acestea sunt lucruri care dăunează naturii umane, aşadar, ar trebui să ne ferim de ele. – Dar aceasta ne-ar face

să-l ţinem pe om departe de tot ceea ce trebuie să intre în constituţia sa. Astfel, noi nu putem împiedica nici dezvoltarea elementului de reprezentare; trebuie să-l dezvoltăm, dar niciodată nu avem voie să neglijăm să ne apropiem de natura umană, în alt moment, cu elementul plastic-sculptural. De aici rezultă unitatea. Ea nu rezultă din faptul că eliminăm unul din elemente, ci din faptul că-l dezvoltăm pe unul alături de celălalt. În această privinţă, oamenii epocii actuale încă nu pot gândi în mod unitar. De aici provine şi faptul că ei nu înţeleg tripartiţia organismului social [Nota 19]. Pentru viaţa socială este just numai ca tărâmul spiritual, tărâmul economic şi tărâmul juridic să se situeze unul alături de celălalt şi unitatea să rezulte abia după aceea, nu să ia naştere prin faptul că noi o formăm în mod abstract. Gândiţi-vă numai ce-ar însemna dacă oamenii ar spune: Deoarece capul este o unitate şi restul corpului, tot o unitate, omul, de fapt, n-ar trebui să existe deloc; ar trebui să desprindem capul de restul omului şi să-l lăsăm să umble liber prin lume! Desfăşurăm o activitate creatoare după modelul naturii, doar dacă facem ca din aspectele unilaterale să ia naştere întregul.

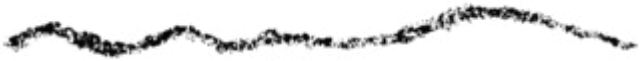
Aşadar, aici se pune problema să dezvoltăm unul dintre elementele unilaterale: educare pe baza vieţii de reprezentare; pe urmă, celălalt element unilateral, cel plastic-sculptural, face să devină viu ceea ce dezvoltăm în simpla noţiune. Aici se pune problema ca, în epoca noastră care nimiceşte întotdeauna conştienţa, să ridicăm aceste lucruri în conştienţă, fără a pierde ingenuitatea. Dar nu e neapărat nevoie să ne pierdem ingenuitatea, dacă plăsmuim lucrurile în mod concret, nu abstract. Ar fi, de pildă, foarte bine, în orice caz, dacă am începe cât mai devreme posibil, în ceea ce priveşte elementul plastic-sculptural, să-l facem pe copil să trăiască în lumea

culorilor, dacă ne-am pătrunde, ca dascăli, de ceea ce ne oferă *Goethe* în partea didactică a teoriei culorilor [Nota 20]. Pe ce se bazează această parte didactică a teoriei goetheene a culorilor? Ea se bazează pe faptul că Goethe pătrunde întotdeauna fiecare culoare în parte cu o nuanţă afectivă. Astfel, el subliniază caracterul provocator al culorii roşii; el nu subliniază numai ceea ce vede ochiul, ci ceea ce simte sufletul în contact cu roşul. Tot astfel, el subliniază liniştea, adâncirea în sine, pe care o simte sufletul sub influenţa albastrului. Putem să-l introducem pe copil în lumea culorilor, fără a afecta cu ceva ingenuitatea, în aşa fel încât nuanţele afective ale lumii culorilor să ia naştere în mod viu. Dacă la început copilul se murdăreşte, poate, foarte rău, vom avea prilejul să luăm o măsură bună în educaţie, învăţându-l pe copil să nu se mai murdărească atât de tare.

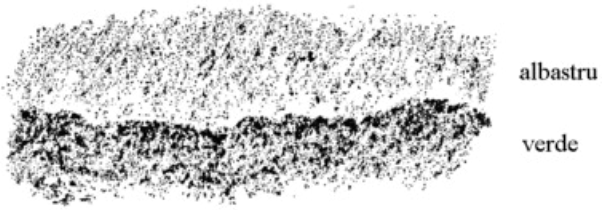
Începeţi cât mai devreme să-l puneţi pe copil în contact cu culorile, aici ar fi bine să aşterneţi alte culori şi pe o suprafaţă colorată, nu numai pe o suprafaţă albă, şi să încercaţi să treziţi în copil sentimente de felul celor ce pot lua naştere numai printr-o înţelegere spiritual-ştiinţifică a lumii culorilor [Nota 21]. Dacă veţi lucra aşa cum am lucrat eu cu câţiva prieteni la cupola mică a construcţiei din Dornach [Nota 22], veţi dobândi o legătură vie cu fiinţa culorii. Veţi descoperi atunci, dacă aşterneţi, de pildă, albastru, că este în însăşi natura culorii albastre să caracterizeze tot ceea ce este interioritate. Aşadar, să zicem, la un înger care se mişcă sub imboldul interiorităţii sale vom avea de la sine tendinţa de a-l picta în albastru, pentru că nuanţa albastrului, clarobscurul albastrului, face să se nască în suflet sentimentul mişcării ce îşi are originea în ceva sufletesc. Culoarea galben-roşiatică face să se nască în suflet sentimentul strălucirii, sentimentul a ceea ce se

revelează radiind în afară. Aşadar, dacă e vorba de ceva care acţionează în mod agresiv, dacă în faţa noastră apare ceva ce vrea să ne avertizeze, dacă îngerul vrea să ne spună ceva, dacă vrea să ne vorbească din planul în care este situat el, atunci noi exprimăm aceasta prin nuanţele galben-roşiatice. Putem atrage atenţia copiilor, într-un mod elementar, asupra acestui caracter lăuntric-viu al culorilor.

Apoi, trebuie să ne pătrundem noi înşine foarte puternic de gândul că simplul desen are deja în el ceva neadevărat. Cel mai adevărat este sentimentul ce ia naştere din culoare, ceva mai neadevărat este sentimentul ce se naşte din clarobscur şi cel mai neadevărat este desenul. Desenul ca atare se apropie deja întru totul de acel element abstract care există în natură ca element pe cale de a muri. De fapt, noi ar trebui să desenăm numai dacă devenim conştienţi de următorul lucru: noi desenăm, în esenţă, numai ceea ce este mort. Cu culori, ar trebui să pictăm în aşa fel încât să fim conştienţi de acest lucru: noi facem ca din ceea ce este mort să ia naştere ceva viu. – Ce este, la urma urmei, linia orizontului? Când luăm creionul şi desenăm linia orizontului



aceasta este ceva abstract, ceva aducător de moarte, ceva neadevărat faţă de natură, în care se manifestă întotdeauna două curente: ceea ce este mort şi ceea ce este viu. Noi izolăm unul din curente şi afirmăm că aceasta este natura. Dar când eu spun că văd ceva verde şi că văd ceva albastru, care se deosebesc între ele, apoi linia orizontului se dezvoltă prin faptul că cele două culori sunt învecinate,



atunci eu spun un adevăr. Astfel, vă veţi da seama, treptat, că forma naturii ia naştere cu adevărat din culoare, că, de aceea, desenul este ceva care abstractizează. Ar trebui să facem ca deja în copilul în creştere să ia naştere o reprezentare justă, un sentiment just, în legătură cu asemenea lucruri, pentru că aceasta îi revigorează întreaga fiinţă sufletească şi o pune într-un raport just cu lumea exterioară. Aceasta este boala de care suferă civilizaţia şi cultura noastră, faptul că nu avem o legătură justă cu lumea exterioară. Nu e nevoie aici, aş zice, să devenim noi înşine unilaterali în predare. Ar fi, de pildă, cât se poate de bine, dacă am putea dezvolta, încetul cu încetul, posibilitatea de a trece de la elementul artistic pur abstract care se manifestă la om prin savurarea frumosului, la artisticul concret, la practicarea artei aplicate, pentru că omenirea actuală are, cu siguranţă, foarte multă nevoie ca în viaţa culturală generală să se introducă o activitate artistică reală. În decursul secolului al XIX-lea, am ajuns, realmente, să ne facem mobila pentru ochi; un scaun, de pildă, noi îl facem pentru ochi, pe când, de fapt, el ar trebui să fie ceva pe care să-l simţim când stăm pe el. Scaunul trebuie să fie făcut în conformitate cu acest lucru. Noi trebuie să simţim scaunul, el nu trebuie să fie doar frumos, ci el trebuie să fie ceva pe care omul poate să stea. În felul cum este făcut scaunul ar trebui să se exprime întreaga contopire a simţului interior cu scaunul şi chiar a simţului interior format – prin felul cum sunt făcute braţele

scaunului ș.a.m.d., având în vedere că omul îşi căută în scaun un sprijin. Dacă în şcoală s-ar putea introduce ore de lucru manual care să cultive în mod decisiv arta aplicată, prin aceasta s-ar face un mare serviciu civilizaţiei actuale. Căci, ia gândiţi-vă numai cât de îngrijorat este, în zilele noastre, cu privire la soarta culturii şi civilizaţiei actuale, un om preocupat în mod sincer de omenire, când vede cum, de pildă, abstractismele din zilele noastre – ele nu vor apărea dacă noi ne vom putea realiza intenţiile –, cum gogomăniile oamenilor cu gândire socialistă vor să inunde civilizaţia actuală: atunci în civilizaţia noastră nu vor mai exista lucruri frumoase, ci numai lucruri utile! Şi chiar dacă oamenii vor visa la lucruri frumoase – ei nu vor mai avea nici un simţ pentru faptul că, din cauză că se merge spre socializare, va trebui să subliniem şi mai mult decât înainte necesitatea frumosului. Oamenii ar trebui să înţeleagă acest lucru.

Aşadar, în predare, n-ar trebui să facem economie de elementul plastic-sculptural. Dar tot atât de puţin ar trebui să facem economie de acel element dinamic ce se exprimă în arta arhitecturii şi care ar trebui să fie simţit de copii în mod real. Aici putem să cădem foarte uşor în greşeala de a prezenta copiilor prea devreme un lucru sau altul. Dar, într-un anumit sens, acest lucru chiar trebuie să se întâmple. Eu le-am adresat câteva cuvinte acelor copii din München care-şi petreceau vacanţa la Dornach, 80 la număr, şi care au făcut cu doamna Kisseleff [Nota 23] 12 ore de euritmie, prezentând apoi cele învăţate în faţa câtorva dascăli din colegiul şcolii lor şi a unor antroposofi din Dornach. Copiii au lucrat foarte frumos şi după ce s-a terminat întreaga reprezentaţie de euritmie, care a mai constat şi din câteva piese prezentate de euritmistele noastre din Dornach, copiii au venit şi au întrebat: Oare a

plăcut şi reprezentaţia noastră? – Ei simţeau cu adevărat imboldul să reprezinte şi ei ceva; a fost ceva cât se poate de frumos. Acum, la dorinţa acelor persoane care organizaseră totul, eu trebuia să le adresez copiilor câteva cuvinte. Era în ajunul zilei în care copiii urmau să se întoarcă la München. Atunci am spus, literalmente: Vă spun acum ceva ce nu înţelegeţi încă. Abia în viitor veţi înţelege acest lucru. Dar luaţi aminte, dacă veţi auzi în viitor cuvântul „suflet", căci acum încă nu-l puteţi înţelege. – Această atragere a atenţiei copiilor asupra unui lucru pe care încă nu-l înţeleg, care abia de acum înainte urmează să se maturizeze, este extraordinar de importantă. Şi este greşit numai principiul pe care oamenii îl pun astăzi în prim-plan: Trebuie să-l învăţăm pe copil numai lucruri pe care le înţelege deja – un principiu care face ca întreaga activitate educativă să fie lipsită de viaţă. Căci o activitate educativă este plină de viaţă de-abia când copilul a purtat o vreme în subconştient cele primite, scoţându-le la suprafaţă abia după câtva timp. Acest lucru este foarte important pentru educaţia copiilor de la 7 până la 15 ani; atunci se pot picura în sufletul copilului foarte multe din cele ce pot fi înţelese abia mai târziu. Vă rog să nu vă împiedicaţi de gândul că depăşiţi gradul de maturitate al copilului şi apelaţi la un lucru pe care copilul îl va putea înţelege abia mai târziu. Principiul contrar a introdus în pedagogia noastră un element distrugător. Dar copilul trebuie să ştie că trebuie să aştepte. Putem chiar face ca în el să ia naştere acest sentiment, sentimentul că trebuie să aştepte, în ceea ce priveşte înţelegerea lucrurilor pe care şi le însuşeşte acum. De aceea, nici nu era atât de rău în vremurile vechi, când copiii trebuiau să înveţe, pur şi simplu, 1 x 1 = 1, 2 x 2 = 4, 3 x 3 = 9 ş.a.m.d., în loc să înveţe acest lucru, cum se întâmplă în zilele noastre, cu ajutorul

socotitoarei. Ar trebui să fie depăşit acest principiu, de a face ca înţelegerea copiilor să rămână încremenită în cele deja învăţate. Acest lucru se poate face, firește, numai cu tactul necesar, căci nu ne putem îndepărta prea mult de la ceea ce copilul poate face cu plăcere; dar el se poate pătrunde cu destul de multe lucruri, doar pe baza autorităţii celui care predă, iar înţelegerea acestora îi va veni abia mai târziu.

Dacă îi aduceţi aproape copilului în acest fel elementul plastic-sculptural, veţi vedea că puteţi face să devină vii multe din lucrurile aducătoare de moarte.

Elementul muzical, care trăiește în om de la naştere şi care, după cum am spus, se manifestă la copil mai ales în perioada dintre 3 şi 4 ani, în dorinţa de a dansa, este un element care ţine de voinţă şi care conţine în sine viaţă. Dar, oricât de ciudat ar părea, este, totuşi, adevărat că el conţine, la început, în felul în care se manifestă în copil, o viaţă prea puternică, o viaţă care ameţeşte, o viaţă care amorţeşte uşor conştienţa. Sub influenţa unui element muzical puternic, evoluţia copilului ajunge foarte uşor la o anumită stare de ameţeală. De aceea, trebuie să spunem: Educaţia pe care o realizăm atunci când folosim elementul muzical trebuie să constea într-o armonizare permanentă a elementului dionisiac, care izvorăşte din natura umană, cu ajutorul elementului apolinic. Pe când ceea ce este pe cale de a muri trebuie să fie revigorat prin elementul plastic-sculptural, ceea ce este viu în gradul cel mai înalt în elementul muzical trebuie să fie temperat, pentru ca să nu-l afecteze pe om prea puternic în acest element muzical. Acesta e sentimentul cu care trebuie să apropiem de copii elementul muzical.

Dar acum se pune problema să ţinem seama de faptul că, datorită karmei, natura umană este dezvoltată în mod

unilateral, într-o direcţie sau alta. Acest lucru poate fi observat mai ales în privinţa elementului muzical. Dar, aş zice, acolo el este prea mult subliniat. N-ar trebui să subliniem prea mult: acesta este un copil nemuzical, acesta este unul muzical. Desigur, realitatea există, oricum, dar a ţine copilul nemuzical, din această cauză, departe de tot ceea ce este muzică şi a face să aibă parte de educaţie muzicală numai copiii înzestraţi din punct de vedere muzical este ceva absolut greşit; chiar şi copiii cei mai nemuzicali ar trebui să fie cel puţin de faţă la toate activităţile muzicale. Este, desigur, cu totul just să-i facem să se producă din punct de vedere muzical în public, din ce în ce mai mult, numai pe acei copii care sunt cu adevărat muzicali. Totuşi, şi copiii nemuzicali ar trebui să fie de faţă, să dezvolte receptivitate; căci vom observa că şi la copilul cel mai nemuzical există un rest de predispoziţii muzicale, dar ele sunt situate foarte adânc şi pot fi scoase la suprafaţă numai printr-o cultivare plină de iubire. N-ar trebui să neglijăm niciodată acest lucru, fiindcă este mult mai adevărat decât credem ceea ce scrie într-una din piesele lui Shakespeare [Nota 24]: „Omul care nu are muzică în el... înclină spre trădare, spre tâlhărie şi înşelăciune... să nu te încrezi în el!". Acesta este un adevăr foarte profund. De aceea, n-ar trebui să neglijăm nimic din ceea ce se poate face pentru a apropia muzica şi de acei copii care sunt consideraţi, în primă instanţă, nemuzicali.

Dar va fi de cea mai mare importanţă, de asemenea, tocmai sub raport social, ca elementul muzical să fie cultivat într-un mod elementar, astfel încât copiilor să li se predea muzica pe baza realităţilor elementare ale muzicii, fără o teorie care să-i ameţească. Copiii ar trebui să-şi formeze o reprezentare clară despre elementele primare ale muzicii, armonii, melodii ş.a.m.d., prin folosirea unor

realităţi cât mai elementare, prin analizarea după auz a melodiilor şi armoniilor, astfel încât, în ceea ce priveşte muzica, să procedăm la construirea întregului proces artistic într-un mod la fel de elementar cum procedăm în domeniul plastic-sculptural, unde lucrăm tot pornind de la detaliu. Prin aceasta, vom diminua ceea ce acţionează atât de puternic pe tărâm muzical: diletantismul, – cu toate că nu putem nega întru totul faptul că şi diletantismul muzical are o anumită utilitate în viaţa noastră socială. N-am prea putea face progrese fără el, totuşi, ar trebui să se limiteze la cei ce receptează arta. Dar tocmai prin aceasta ar fi posibil ca cei care desfăşoară o activitate muzicală să fie apreciaţi în mod just în cadrul ordinii noastre sociale. Căci n-ar trebui să uităm faptul că tot ceea ce ţine de elementul plastic-sculptural lucrează în sensul individualizării oamenilor, pe când tot ceea ce ţine de elementul muzical-poetic stimulează viaţa socială. Prin elementul muzical-poetic, oamenii se întâlnesc într-o unitate; prin elementul plastic-sculptural, ei se individualizează. Individualitatea este menţinută mai mult prin activitatea elementului plastic-sculptural, societatea, mai mult prin viaţa şi urzirea-împreună în elementul muzical şi poetic. Creaţia poetică este produsă în singurătatea sufletului, numai acolo; ea este înţeleasă de comunitatea umană. Nu vrem să stabilim ceva abstract, ci ceva absolut concret, când spunem că omul, prin creaţiile sale poetice, îşi deschide interiorul şi că acestui interior îi vine în întâmpinare, prin receptarea celor create, interiorul cel mai adânc al celuilalt. De aceea, la copilul în creştere ar trebui să educăm, înainte de toate, bucuria pentru creaţiile muzicale şi poetice şi dorul după ele. În ceea ce priveşte poezia, copilul ar trebui să intre în contact cât mai devreme cu adevărata poezie. În zilele noastre, omul creşte într-o ordine socială în care este

tiranizat cu proza vorbirii. Există astăzi nenumăraţi recitatori care-i tiranizează pe oameni cu proza, prin faptul că scot în evidenţă ceea ce este proză într-o poezie, ceea ce ţine numai de conţinut. Şi când, prin recitare, poeziei i se dă o asemenea formă, încât rolul principal îl joacă ceea ce ţine, propriu-zis, de conţinut, atunci, în zilele noastre, oamenii consideră că aceasta este o recitare desăvârşită. Dar o recitare cu adevărat desăvârşită este aceea care subliniază în mod deosebit elementul muzical. – În cele câteva cuvinte pe care le spun uneori înainte de reprezentaţiile de euritmie [Nota 25], am atras adeseori atenţia asupra faptului că, la un poet cum e *Schiller*, o poezie izvorăşte din adâncurile subterane ale sufletului său. În cazul multora dintre poeziile lui Schiller, în sufletul său se făcea simţită mai întâi o melodie generală şi abia mai târziu el cobora, dacă mă pot exprima astfel, în această melodie generală, conţinutul, cuvintele. În melodia generală este atras ceea ce ţine de conţinut, iar elementul poetic se epuizează atunci în modelarea vorbirii, nu în conţinut, ci în tact, în ritm, în păstrarea rimei, aşadar, în elementul muzical ce stă la baza elementului poetic. Am spus că, prin modul actual de a recita, oamenii sunt tiranizaţi, pentru că tiranizăm întotdeauna când punem accentul principal numai pe proză, pe conţinutul unei poezii, pe care-l interpretăm în mod absolut abstract. Din punct de vedere spiritual-ştiinţific, depăşim tirania numai prin faptul că, aşa cum încerc eu întotdeauna, descriem un lucru din cele mai diferite puncte de vedere, astfel încât să menţinem, şi din punct de vedere artistic, noţiunile fluide. Am avut o bucurie deosebită atunci când unul dintre prietenii noştri cu înclinaţii artistice mi-a spus că anumite cicluri de conferinţe ar putea fi transpuse, pur şi simplu, datorită construcţiei lor lăuntrice, într-o simfonie. Aşa ceva

stă, într-adevăr, la baza anumitor cicluri, prin modul cum sunt construite. Luaţi, de pildă, acel ciclu pe care l-am prezentat la Viena [Nota 26] despre viaţa între moarte şi o nouă naştere, şi veţi putea vedea că din el s-ar putea face o simfonie. Acest lucru este posibil din cauză că o conferinţă spiritual-ştiinţifică nu trebuie să acţioneze în mod tiranic, ci trebuie să trezească voinţa oamenilor. Dar când oamenii se apropie de ceva cum e cartea ***Punctele centrale ale problemei sociale*** [Nota 27], ei spun că aşa ceva ar fi de neînţeles pentru ei. Dar ea nu este ceva de neînţeles, ci numai oamenii nu sunt obişnuiţi cu acest mod de expunere.

De aceea, este extraordinar de important ca la orice operă poetică să atragem copilului atenţia asupra elementului muzical care-i stă la bază. Învăţământul ar trebui organizat în aşa fel încât elementul de recitare pe care-l introducem în şcoală să ajungă cât mai aproape de elementul muzical. Cel care predă muzica ar trebui să fie cât mai aproape de cel care predă ceea ce ţine de recitare, astfel încât una să urmeze imediat după cealaltă şi în acest fel între cele două să se stabilească o legătură vie. Ar fi foarte bine dacă cel care predă muzica ar putea să fie de faţă la ora de recitare, şi invers, astfel încât întotdeauna unul dintre ei să poată atrage atenţia asupra legăturilor cu cealaltă materie. Prin aceasta, s-ar elimina în mod radical ceea ce acţionează încă atât de puternic în şcoala noastră actuală şi care este un lucru cu adevărat înfiorător: explicarea abstractă a poeziilor. Această explicare abstractă a creaţiilor poetice, care este împinsă până aproape de elementul gramatical, este moartea a tot ceea ce ar trebui să acţioneze asupra copiilor. Interpretarea poeziilor este ceva absolut îngrozitor.

Acum veţi obiecta: Dar interpretarea este ceva necesar pentru înţelegerea poeziei! Referitor la aceasta, trebuie să spunem: E necesar să dăm predării o formă unitară. Despre aceasta trebuie să se vorbească în conferinţa săptămânală a cadrelor didactice. Urmează să fie recitată o poezie sau alta. Atunci, de la celelalte materii trebuie să conflueze cele necesare pentru înţelegerea acelei poezii. Trebuie să facem în aşa fel încât copilul să aducă deja cu el la orele de recitare ceea ce este necesar pentru înţelegerea poeziei respective. Putem foarte bine – dacă ne ocupăm cu copiii de poezia lui Schiller „Plimbarea" [Nota 28] – să-i prezentăm copilului elementele de psihologie şi de istoria culturii care au legătură cu poezia, dar nu parcurgând poezia vers cu vers, ci prezentându-i copilului ceea ce stă deasupra conţinutului. În ora de recitare ar trebui să se acorde importanţă în mod exclusiv comunicării artistice a elementului artistic.

Dacă am folosi elementul artistic, cu cele două curente ale sale, în aşa fel încât să armonizăm în întregime natura umană, cu aceasta am realiza extraordinar de mult. Trebuie numai să avem în vedere că realizăm ceva infinit de important în ceea ce priveşte legătura omului cu lumea, prin faptul că omul cântă. Cântatul în sine este o imitare a ceea ce există deja în lume. Când omul cântă, el exprimă înţelepciunea plină de sens din care este clădită lumea. Dar n-avem voie să uităm nici că, atunci când cântă, omul asociază elementului cosmic din succesiunea propriu-zisă de sunete cuvântul uman. Prin aceasta, în cânt intră ceva nenatural. Vom putea simţi acest lucru dacă vom sesiza lipsa de afinitate dintre sunetele unei poezii şi conţinutul ei. Ar însemna deja un anumit progres dacă s-ar putea continua încercarea pe care am început-o acum: de a menţine versurile în elementul strict recitativ şi a de da

viaţă numai cuvântului-rimă, cu ajutorul melodiei, astfel încât versul să treacă în recitare, iar cuvântul-rimă să fie cântat în felul unei arii [Nota 29]. Prin aceasta, ar apărea o distincţie clară între sunetele unei poezii şi cuvinte, care pe omul propriu-zis muzical îl deranjează.

Şi iarăşi, când dezvoltăm auzul omului pentru elementul muzical, îl facem pe om să simtă în mod viu muzica existentă în lumea însăşi. Acest lucru este de cea mai mare importanţă pentru omul în dezvoltare. N-avem voie să uităm: În elementul plastic-sculptural noi contemplăm frumuseţea, o trăim; în cel muzical, devenim noi înşine frumuseţe. Acest lucru este extraordinar de important. Dacă ne întoarcem în vremuri mai vechi, constatăm că, pe măsură ce ajungem într-un trecut şi mai îndepărtat, există tot mai puţin din ceea ce numim noi muzică propriu-zisă. Putem avea sentimentul clar că elementul muzical este ceva în devenire, cu toate că anumite forme muzicale sunt şi ele deja pe moarte. Aceasta are la bază o realitate cosmică foarte importantă. În tot ceea ce ţine de elementul plastic-sculptural omul copia vechea ordine cerească. Copierea supremă a unei ordini cereşti este o copiere plastic-sculpturală a lumii. Dar în elementul muzical omul creează el însuşi. Aici el nu creează din ceea ce există deja, ci pune temelia pentru ceea ce va lua naştere abia în viitor. Putem crea, desigur, o anumită muzică, doar imitând, de pildă, pe cale muzicală, murmurul valurilor sau cântecul privighetorilor. Dar adevărata muzică şi adevărata poezie sunt ceva nou creat şi din acest ceva nou creat va lua naştere, cândva, evoluţia ulterioară de pe Jupiter, Venus şi Vulcan [Nota 30]. Prin faptul că facem apel la elementul muzical, noi salvăm, într-un fel, de la inexistenţă, conferindu-i realitate, ceva care mai are posibilitatea să ia naştere.

De-abia apelând în acest fel la marile realităţi ale lumii dobândim înţelegerea justă pentru felul în care trebuie să predăm. De-abia acest lucru poate să-i dea adevărata sfinţire, astfel încât activitatea şcolară să poată deveni cu adevărat un fel de serviciu divin, prin faptul că este un astfel de serviciu de sfinţire.

Ceea ce prezint eu în acest fel va fi fiind, mai mult sau mai puţin, un ideal. Totuşi, noi putem încadra în ideal ceea ce facem în mod concret. De pildă, n-ar trebui să neglijăm un lucru – când ne ducem cu copiii pe care îi instruim în munţi, pe câmp, se întâmplă, desigur, şi aşa ceva, când îi ducem, aşadar, în natură –, în cazul acestei ieşiri cu copiii în natură ar trebui să avem mereu în vedere faptul că predarea însăşi a ştiinţelor naturii trebuie să se facă numai în clădirea şcolii. Să presupunem că ieşim cu copiii în natură, că le îndreptăm atenţia spre o piatră sau o floare. Făcând acest lucru, ar trebui să evităm cu străşnicie să amintim afară, în natură, despre ceea ce predăm înăuntru, în clădirea şcolii. Afară, în natură, ar trebui să-i orientăm pe copii înspre natură în cu totul alt fel decât în clădirea şcolii. Ar trebui să nu uităm niciodată să le atragem atenţia asupra acestui lucru: noi vă aducem în aer liber că să simţiţi frumuseţea naturii, şi luăm creaţiile naturii înăuntru în clădirea şcolii, pentru ca acolo să putem disecăm împreună cu voi natura. De aceea, afară n-ar trebui să le vorbim niciodată copiilor despre ceea ce le prezentăm înăuntru, de pildă, cu privire la plante. Ar trebui să scoatem în evidenţă această deosebire, că una e să disecăm natura moartă în clasă, şi alta să contemplăm afară natura, în frumuseţea ei. Aceste două lucruri ar trebui puse alături. Cel care îi duce pe copii în natură ca să le exemplifice acolo ceva în legătură cu un obiect din natură, ceva ce îi învaţă în clasă, acela nu procedează în mod just.

Ar trebui să trezim în copii un anumit sentiment: noi trebuie, din păcate, să disecăm natura atunci când o aducem în clasă. Dar copiii ar trebui să resimtă acest lucru drept o necesitate, căci distrugerea unor lucruri din natură este necesară şi pentru edificarea omului. Însă, din acest motiv, n-ar trebui să credem că facem bine dacă afară, în natură, explicăm un gândăcel din punct de vedere ştiinţific. Locul explicării ştiinţifice a gândăcelului este în clasă! Bucurie în faţa gândăcelului, bucurie în faţa felului său de a alerga, în faţa drăgălăşeniei sale, în faţa legăturii sale cu restul naturii, asta ar trebui să trezim în copii când îi ducem în aer liber. Şi n-ar trebui să neglijăm, de asemenea, să trezim în sufletele copiilor acest sentiment clar, şi anume că în muzică există ceva creator, ceva care depăşeşte natura şi că omul însuşi devine creator împreună cu natura, prin faptul că dezvoltă elementul muzical. Desigur, acest lucru va trebui să fie modelat în mod foarte elementar drept sentiment, dar va fi primul lucru care trebuie să pornească tocmai de la elementul-voinţă al muzicii: faptul ca omul să se simtă pe sine în lăuntrul Cosmosului!

CONFERINŢA A PATRA

Stuttgart, 25 august 1919

Sprijinindu-mă pe astfel de sentimente, care pot izvorî din nişte expuneri de felul celor pe care le-am făcut la cursul de pedagogie generală [Nota 31], aş vrea să amintesc imediat ceva ce ţine de metodică, ceva care este extraordinar de important şi care, pe lângă aceasta, se va alătura expunerilor de metodică din zilele precedente.

Trebuie să vă imaginaţi că prima oră de şcoală pe care o ţineţi cu copiii dvs. în fiecare clasă are o importanţă

decisivă. De la această primă oră de şcoală va veni, într-o anumită privinţă, ceva mult mai important decât de la toate celelalte ore. Dar şi celelalte ore vor trebui să fie folosite la maximum, pentru a face în aşa fel încât ceea ce poate veni de la prima oră de şcoală să devină fecund pentru întreaga activitate şcolară. Ne propunem să ne reprezentăm imediat, în mod concret, în ce fel vom plăsmui cu copiii – şi veţi fi în situaţia de a face cunoştinţă cu aceşti copii veniţi din toate direcţiile pedagogice, cât şi nepedagogice – prima oră de şcoală. Bineînţeles că eu nu pot da aici decât sugestii generale, pe care dvs. le puteţi dezvolta în continuare. Esenţialul va fi să nu vă orientaţi după anumite principii educative încâlcite, care au apărut tocmai în epoca modernă, ci să încercaţi să vedeţi ce poate avea cu adevărat importanţă pentru dezvoltarea copilului.

Aşadar, aveţi în faţa dvs. clasa cu copiii atât de diferiţi între ei. Primul lucru pe care-l veţi face va fi să atrageţi copiilor atenţia asupra motivului pentru care ei sunt, de fapt, aici. Este extraordinar de important să vorbiţi cu copiii cam în felul următor: Aşadar, voi aţi venit acum la şcoală, şi eu o să vă spun de ce aţi venit la şcoală. – Şi acum, veţi ridica imediat în conştienţă acest fapt – faptul că ei au venit la şcoală. – Aţi venit la şcoală pentru că la şcoală aveţi să învăţaţi ceva. Încă nu vă puteţi face nici o idee despre toate câte o să le învăţaţi la şcoală, dar la şcoală va trebui să învăţaţi tot felul de lucruri. De ce va trebui să învăţaţi la şcoală tot felul de lucruri? Ei bine, doar îi cunoaşteţi deja pe adulţi, pe cei mari, şi veţi fi observat că ei pot face lucruri pe care voi nu le puteţi face. Şi voi sunteţi aici, ca să puteţi face şi voi cândva ceea ce pot să facă oamenii mari. Veţi putea face cândva ceea ce acum încă nu puteţi. – Este extraordinar de important să trecem cu copiii prin acest

complex de reprezentări. Dar acest complex de reprezentări mai are şi o altă consecinţă.

Nici un proces şcolar nu merge pe făgaşul just dacă nu este însoţit de o anumită venerație faţă de generaţia anterioară. Chiar dacă această nuanţă trebuie să rămână în sfera simţirii, a sentimentului, ea trebuie, totuşi, cultivată la copii, prin toate mijloacele: astfel încât copilul să privească plin de respect la ceea ce au realizat deja generaţiile mai vechi, lucruri pe care şi el trebuie să ajungă să le realizeze, cu ajutorul şcolii. Această dispoziţie de a privi cu un anumit respect la cultura şi civilizaţia lumii înconjurătoare trebuie stimulată de la bun început în copil, în aşa fel încât el să vadă cu adevărat în oamenii mai vârstnici un fel de fiinţe superioare. Dacă nu trezim acest sentiment, nu putem progresa cu instruirea şi cu educaţia. Dar nu progresăm nici dacă nu ridicăm în conştienţa sufletului ceea ce urmează, propriu-zis, să se întâmple acum. De aceea, continuaţi cu copilul consideraţiile următoare, fără a avea rezerve, gândindu-vă că prin aceasta depăşiţi deja orizontul copilului. Nu face nimic dacă el va înţelege abia mai târziu multe dintre lucrurile pe care i le spunem. Principiul că trebuie să-i oferim copilului numai lucruri pe care le înţelege deja, în legătură cu care îşi poate forma deja o părere, este acela care a minat atât de multe în cultura noastră. – Un educator foarte cunoscut al unei personalităţi şi mai cunoscute [Nota 32] din epoca actuală s-a lăudat odată că a educat această personalitate conform cu următorul principiu. Acest om a spus: L-am educat bine pe băiat, căci l-am silit să-şi formeze imediat o părere despre toate. – Ei bine, cu acest principiu, de a-ţi forma imediat o părere despre toate, sunt de acord în zilele noastre foarte mulţi oameni, şi nu este ciudat să vedem că un pedagog foarte cunoscut al unei personalităţi şi mai

cunoscute spune că el vrea să scoată în evidenţă acest principiu în nişte cărţi de pedagogie. Eu am trăit acest lucru, faptul că, pornindu-se de la acest principiu, într-o lucrare de pedagogie din epoca actuală se spunea: Nu putem decât să dorim ca fiecare băiat german şi fiecare fată germană să poată avea parte de o asemenea educaţie exemplară. – Vedeţi de aici că în cărţile actuale de pedagogie putem găsi descrise multe dintre lucrurile pe care nu trebuie să le facem, căci un mare tragism planează asupra acestui mod de a educa, şi acest tragism are legătură cu catastrofa mondială actuală.

Aşadar, copilul nu trebuie să-şi formeze imediat o părere despre toate, ci, între 7 şi 15 ani, el trebuie să-şi însuşească ceea ce e necesar din iubire faţă de educator, pe baza autorităţii acestuia. De aceea, convorbirea cu copilul la care ne-am referit deja şi pe care o puteţi extinde după cum doriţi, puteţi s-o continuaţi cam în felul următor: Iată, oamenii mari au cărţi şi ştiu să citească. Tu încă nu ştii să citeşti, dar vei învăţa să citeşti şi, după ce vei fi învăţat să citeşti, vei lua şi tu cândva cărţi în mână şi din acestea vei putea şti ceea ce oamenii mari pot să ştie din aceste cărţi. Oamenii mari ştiu, de asemenea, să-şi scrie scrisori, ei ştiu să-şi noteze ceva în legătură cu toate lucrurile. Şi tu vei şti mai târziu să scrii scrisori, căci, în afară de faptul că vei învăţa să citeşti, vei învăţa şi să scrii. Şi, pe lângă citit şi scris, oamenii mai ştiu şi să socotească. Tu nu ştii încă deloc ce este socotitul. Dar în viaţă omul trebuie să ştie să socotească, dacă vrea să-şi cumpere, de pildă, ceva de mâncare, ori dacă vrea să-şi cumpere sau să-şi facă haine. Trebuie să avem o asemenea convorbire cu copilul şi să-i spunem apoi: Tu vei învăţa şi socotitul. – E bine să atragem copilului atenţia asupra acestor lucruri şi, poate imediat a doua zi, să-i atragem din nou atenţia asupra lor, astfel încât

să prelucrăm cu copilul aceste lucruri prin repetări frecvente. Este important, deci, să ridicăm în conştienţă, într-un asemenea mod, ceea ce face copilul.

În general, este de cea mai mare importanţă pentru instruire şi educaţie să avem grijă să ridicăm în mod conştient în conştienţă – dacă-mi îngăduiţi să mă exprim astfel – ceea ce altminteri are loc în viaţă în virtutea obişnuinţei. Dimpotrivă, nu e bine pentru instruire şi educaţie să introducem în predare tot felul de lucruri pe care le introducem numai în scopul aparent al predării. Dvs. puteţi afla astăzi că se recomandă ca elevul să vină la şcoală înarmat cu nişte beţe de chibrit într-o cutie şi el să fie îndemnat apoi să construiască ceva cu aceste beţe de chibrit arse – care este mai bine să nu fie rotunjite, ci dreptunghiulare, ca să nu se rostogolească jos de pe băncile oblice ale sălii de clasă. El trebuie îndemnat, de pildă, să imite cu aceste beţe de chibrit o casă şi alte lucruri asemănătoare. Construitul cu beţişoare este o materie preferată, care este recomandată astăzi pentru copii în mod deosebit. Totuşi, faţă de o cunoaştere reală a vieţii, aşa ceva este un fel de joacă gratuită, a învăţa ceva construind cu beţe de chibrituri nu are nici un sens pentru fiinţa omului. Căci mai târziu în viaţă omul poate privi lucrurile la care conduce construitul cu beţe de chibrituri doar ca pe o joacă gratuită. Nu e bine să introducem în educaţie jocul gratuit. Dimpotrivă, misiunea noastră este să introducem în educaţie ceea ce este cu adevărat plin de viaţă; dar ceea ce este joacă n-ar trebuie să fie introdus. Dar vă rog să nu mă înţelegeţi greşit: eu nu spun că jocul n-ar trebui introdus în educaţie, ci spun numai că în şcoală nu trebuie introdus jocul alcătuit în mod artificial. Despre felul în care jocul trebuie să se integreze în predare, vom mai avea multe de discutat.

Dar cum putem acţiona în mod real, de la bun început, asupra formării voinţei?

După ce am discutat în suficientă măsură lucrurile la care m-am referit adineaori, care, pe de-o parte, au rostul de a-l face pe copil să dezvolte o conştienţă a motivului pentru care se află la şcoală şi care, pe de altă parte, au rostul de a face ca în copil să apară un anumit respect faţă de cei mari, este important să trecem la altceva. E bine, atunci, să-i spunem, de pildă: Uită-te puţin la tine însuţi. Tu ai două mâini, o mână stângă şi o mână dreaptă. Aceste mâini le ai ca să lucrezi; cu aceste mâini poţi face tot felul de lucruri. – Prin urmare, căutaţi să ridicaţi în conştienţă şi ceea ce are omul. Copilul nu trebuie numai să ştie că are mâini, ci el trebuie să şi devină conştient de faptul că are mâini. Poate că dvs. veţi spune acum: Dar sigur că el are o conştienţă a faptului că are mâini. – Dar este o deosebire dacă ştie că are mâini ca să lucreze cu ele sau că acest gând nu i-a trecut niciodată prin suflet. Dacă aţi vorbit o vreme cu copilul despre mâini şi despre faptul că lucrăm cu mâinile, treceţi la altceva, puneţi copilul să facă ceva care cere îndemânare manuală. Aceasta se poate face deja, dacă e cazul, în prima oră de şcoală. Îi putem spune copilului: Acum, eu fac asta (vezi desenul, stânga).



Aşadar, pune mâna şi fă şi tu aşa! – Putem acum să-i punem pe copii să facă acelaşi lucru cât se poate mai lent, căci, desigur, o să meargă foarte încet, dacă îi chemăm pe copii pe rând şi-i punem să facă asta la tablă, lăsându-i apoi să se întoarcă la locul lor. Mistuirea justă a celor predate este de cea mai mare importanţă. După care îi putem spune

copilului: Acum, eu fac asta (vezi desenul, dreapta); faceţi şi voi acum asta cu mâinile voastre. – Şi fiecare copil face şi el asta. După ce am terminat, le spunem: Aceasta este o linie dreaptă, iar cealaltă este o linie curbă; aşadar, voi aţi făcut acum cu mâinile voastre o linie dreaptă şi o linie curbă. – Pe copiii care sunt neîndemânatici îi ajutăm, dar trebuie să avem grijă ca fiecare copil s-o facă de la bun început într-o anumită perfecţiune.

Aşadar, îi puneţi de la bun început pe copii să facă ceva şi aveţi grijă apoi ca o asemenea acţiune să fie repetată în orele următoare. Aşadar, în ora următoare îi puneţi să facă o linie dreaptă, apoi o linie curbă. Dar acum trebuie să aveţi în vedere o nuanţă subtilă. La început, nu este de cea mai mare importanţă să-i puneţi pe copii să facă din memorie o linie dreaptă şi o linie curbă; ci faceţi şi de astă dată la tablă linia dreaptă ca model şi puneţi-i pe copii să facă una la fel, şi tot aşa cu linia curbă. Numai că pe urmă întrebaţi: Tu, ce este asta? – O linie dreaptă! – Tu, ce este asta? – O linie curbă! – Ar trebui, aşadar, să aplicaţi principiul repetării prin faptul că-l puneţi pe copil să deseneze după dvs. şi, fără să indicaţi dvs. înşivă acest lucru, îl lăsaţi pe copilul însuşi să indice ce are în faţa lui. Folosirea acestei nuanţe subtile este de mare importanţă. În general, trebuie să acordaţi importanţă faptului ca, făcând în faţa copiilor ceea ce este just, s-o faceţi din obişnuinţă, să faceţi ca maximele predării să intre în obişnuinţele dvs.

În acest caz, nu trebuie să vă temeţi deloc să aduceţi în clasă, destul de devreme, o cutie cu culori – tocmai că este extraordinar de bine să faceţi cu copiii cât de devreme aşa ceva –, să puneţi alături un pahar cu apă, să luaţi în mână o pensulă, s-o cufundaţi în paharul cu apă, să luaţi puţină culoare şi, după ce aţi fixat la tablă mai înainte cu

pioneze o suprafaţă albă, să aşterneţi pe ea o mică suprafaţă galbenă. După ce aţi făcut această mică suprafaţă galbenă, îl puneţi iarăşi pe fiecare copil să facă o asemenea suprafaţă galbenă. Fiecare trebuie să lase o anumită distanţă de la cealaltă suprafaţă galbenă, astfel încât să aveţi pe urmă atâtea şi atâtea suprafeţe galbene. După aceea, cufundaţi pensula în culoarea albastră şi faceţi imediat lângă mica suprafaţă pe care aţi pictat-o în galben o pată albastră. Acum, puneţi-i şi pe copii să facă, în acelaşi fel, pete albastre. După ce cam jumătate din copii au făcut asta, spuneţi: Acum vom face altceva; acum vreau să cufund pensula în culoarea verde şi lângă celelalte suprafeţe voi face una verde. – Îi pun pe ceilalţi copii – evitând, într-un fel oarecare, ca ei să devină invidioşi unii pe alţii – să facă, în acelaşi fel, pete verzi. Acest lucru va cere un anumit timp, copiii vor îl mistui bine, aşa cum, în general, este esenţial să înaintăm cu predarea foarte încet, mereu câte puţin. – Dvs. ar trebui să le spuneţi deja: Acum o să vă spun un lucru pe care voi încă nu-l înţelegeţi prea bine, dar pe care îl veţi înţelege bine cândva: ceea ce am făcut aici sus, când am aşternut albastrul lângă galben, este mai frumos decât ceea ce am făcut aici jos, unde am pus verde lângă galben; albastru lângă galben este mai frumos decât verde lângă galben! Acest lucru se va imprima foarte adânc în sufletul copilului. Asupra acestui lucru va trebui să reveniţi mai des în repetare, dar şi copilul însuşi îl va rumega; nu-l va prelua absolut indiferent, ci, cu ajutorul unor exemple simple, elementare, va învăţa să înţeleagă acest lucru foarte bine, va ajunge, încetul cu încetul, să distingă prin simţirea sa ceva frumos de ceva mai puţin frumos.

E posibil să facem ceva semănător şi la predarea muzicii. Şi aici e bine să pornim de la un sunet oarecare.

Aici nici nu e nevoie să-l învăţăm pe copil numele acestui sunet, ci facem să se audă într-un mod oarecare un sunet. E bine să-i punem apoi imediat pe copii să producă ei înşişi acest sunet, prin urmare, şi aici, să unim cu aceasta voinţa. După aceea, facem să se audă un al doilea sunet, consonant cu primul, şi punem iarăşi o serie de copii să producă acelaşi sunet consonant cu primul. Continuăm apoi, făcând să se audă, pe lângă un anumit sunet, un sunet disonant, şi punându-i iarăşi pe copii să facă acelaşi lucru. Şi acum încercăm, tot aşa cum am făcut în cazul culorii, să trezim în copii un sentiment al consonanţei şi al disonanţei dintre sunete, fără a le vorbi de consonanţă şi disonanţă, ci de frumos şi de mai puţin frumos, aşadar, având şi aici în vedere simţirea. De la aceste lucruri, nu de la litere, ar trebui să pornească prima învăţătură pe care o dăm copiilor.

Acum, să presupunem că la început îl avem pe dascălul clasei. El va purta cu copiii la ora lui aceste convorbiri la care tocmai ne-am referit. Poate că muzica va trebui să fie făcută separat; ea va fi predată copiilor altă dată. Acum, va fi bine dacă profesorul de muzică va avea cu copiii o convorbire absolut asemănătoare, numai că orientată mai mult spre muzică, şi dacă o va şi repeta, astfel încât copilul să vadă: Asta nu se repetă numai la dascălul clasei, ci şi profesorul de muzică spune acelaşi lucru şi prin această aflăm acelaşi lucru. Prin aceasta se poate realiza caracterul mai republican [Nota 33] al şcolii. Aceste lucruri ar trebui să fie discutate mereu în conferinţa săptămânală a cadrelor didactice şi prin aceasta să se realizeze o anumită unitate în predare.

Numai după ce am procedat într-un asemenea fel cu copiii, învăţându-i să înceapă să-şi folosească mâinile şi începând să le formăm auzul, a venit momentul să trecem

la primele elementele ale cititului, şi anume ale cititului scrierii de mână. – Despre toate aspectele particulare vom mai vorbi în mod mai precis; astăzi, în ora pregătitoare, n-aş vrea să aşez toate lucrurile în mod pedant unul lângă altul, aş vrea mai degrabă să indic punctele de vedere conform cărora vom proceda în continuare. – Va acţiona deja extraordinar de bine asupra copilului, sub raport metodic, faptul că în primele ore i-aţi spus că el încă nu ştie să scrie, să citească şi să socotească, dar că va învăţa toate aceste lucruri la şcoală. Prin aceasta, în copil se imprimă speranţa, dorinţa, hotărârea, şi acestea trăiesc în copii prin faptul că transpun ceea ce fac ei înşişi într-o lume a simţirii, care, la rândul ei, este un stimulent pentru lumea voinţei. Aşadar, dvs. puteţi face chiar şi acest lucru, în ceea ce priveşte educaţia, puteţi să nu-i transmiteţi imediat copilului ce aveţi de gând să faceţi mai târziu, ci să-l lăsaţi un timp în aşteptare. Acest lucru acţionează extraordinar de favorabil asupra formării voinţei la omul în devenire.

Înainte de a mă ocupa mai îndeaproape de acest lucru, aş vrea să vă ofer nişte reprezentări care ar putea, eventual, să vă inducă în eroare. S-a păcătuit atât de mult prin metodele de învăţare a cititului şi scrisului de până acum, dar mai ales în privinţa acelor aspecte care au legătură cu învăţarea cititului şi a scrisului: predarea limbii, gramatica, sintaxa ş.a.m.d. S-a păcătuit atât de mult, încât probabil că există prea puţini oameni care să nu-şi aducă aminte cu o anumită groază de felul în care au fost nevoiţi să înveţe gramatica sau chiar sintaxa. Această groază este pe deplin îndreptăţită. Numai că, din aceasta pricină, nu trebuie să credeţi că învăţarea ca atare a gramaticii e ceva nefolositor şi că ea ar trebui înlăturată cu totul. Ar fi o părere absolut greşită. Dar s-ar putea, firește – dat fiind faptul că oamenii, căutând să nimerească ceea ce

este just, cad dintr-o extremă în cealaltă –, ca cineva să spună: Aşadar, să lăsăm la o parte întreaga gramatică, să-l învăţăm pe copil în mod practic să citească, prezentându-i bucăţi de lectură: să-l învăţăm cititul şi scrisul fără nici un fel de gramatică! – Această reprezentare s-ar putea naşte tocmai din groaza de care unii îşi aduc aminte. Totuşi, învăţarea gramaticii nu e un factor inutil, mai ales în epoca noastră, din următorul motiv.

Ce facem noi, propriu-zis, prin faptul că înălţăm vorbirea inconştientă la nivelul de vorbire gramaticală, la cunoaşterea a ceea ce ţine de gramatică? Prin aceasta, în general, înălţăm la elevul nostru vorbirea din inconştient în conştient; nu vrem absolut deloc să-l învăţăm gramatica în mod pedant, ci vrem să înălţăm ceea ce este îndeplinit de obicei în mod inconştient, pe treapta conştienţei. Într-adevăr, omul se agaţă, în viaţă, în mod inconştient sau semiconştient, de lumea exterioară, în mod corespunzător cu ceea ce învaţă la gramatică. La gramatică învăţăm, de pildă, că există substantive. Substantivele sunt denumirile obiectelor, ale obiectelor, care, într-un anumit sens, sunt delimitate în spaţiu. Faptul că în viaţă ne apropiem de asemenea obiecte nu este lipsit de importanţă pentru viaţa noastră. În contact cu tot ceea ce se exprimă prin substantive, noi devenim conştienţi de independenţa noastră ca oameni. Ne delimităm de lumea exterioară prin faptul că învăţăm să desemnăm lucrurile cu ajutorul substantivelor. Când numim un obiect masă sau scaun, noi ne delimităm de masă sau de scaun: Noi suntem aici, masa şi scaunul acolo. Cu totul altfel stau lucrurile atunci când desemnăm lucrurile cu ajutorul adjectivelor. Când spun: Scaunul este albastru –, eu exprim ceva care mă uneşte cu scaunul. Însuşirea pe care o percep mă uneşte cu scaunul. Când desemnez un obiect cu ajutorul unui substantiv, mă

delimitez de el; când rostesc însuşirea, mă apropii din nou de el, astfel încât dezvoltarea conştienţei noastre în raport cu lucrurile se exprimă în nişte adresări de care trebuie să devenim neapărat conştienţi. – Când rostesc verbul: Omul scrie –, eu nu numai că mă unesc cu fiinţa în legătură cu care rostesc verbul, ci fac şi eu ceea ce face celălalt cu corpul lui fizic. Fac şi eu asta, eul meu face şi el asta. Atunci când rostesc un verb, şi eul meu face ceea ce se efectuează cu corpul fizic. Când rostesc un verb, îmi unesc eul cu corpul fizic al celuilalt. Când ascultăm nişte verbe, facem şi noi, în realitate, acţiunea exprimată de ele. Elementul care este, în primă instanţă, cel mai spiritual din om vibrează şi el în sensul activităţii exprimate de verb, numai că reprimă activitatea. Numai în euritmie această activitate este transpusă în lumea exterioară. Pe lângă toate celelalte, euritmia redă şi ascultatul. Când cineva povesteşte ceva, celălalt ascultă, iar eul său vibrează în sensul celor ce trăiesc fizic în sunete, numai că el reprimă aceasta. Eul face mereu euritmie şi ceea ce face euritmia, la rândul ei, prin corpul fizic, nu este altceva decât redarea în vizibil a ascultatului. Aşadar, dvs. faceţi întotdeauna euritmie atunci când ascultaţi, iar atunci când faceţi în mod real euritmie, doar faceţi să devină vizibil ceea ce, atunci când ascultaţi, rămâne invizibil. Căci euritmia este revelarea activităţii omului care ascultă. Ea nu este deloc ceva arbitrar, ci este, în realitate, revelarea activităţii omului care ascultă. – În zilele noastre, oamenii sunt îngrozitor de delăsaţi lăuntric, aşa că, la început, când ascultă, ei fac în interiorul lor o euritmie teribil de proastă. Când faceţi acest lucru aşa cum trebuie, îl înălţaţi pe treapta unei euritmii adevărate. Prin euritmie, oamenii vor învăţa să asculte în mod just, căci în zilele noastre ei nu ştiu să asculte în mod just. – Eu am făcut nişte descoperiri ciudate la conferinţele mele actuale

[Nota 34]. – În cadrul discuției, apar, de pildă, niște vorbitori. Dar, din ceea spun ce ei, îți dai seama curând că, de fapt, ei n-au auzit absolut deloc conferința, nici măcar din punct de vedere fizic, ci au auzit numai anumite părți ale conferinței. În special în epoca actuală a evoluției omenirii, acest lucru este deosebit de important. Astfel, cineva intervine în discuție și spune lucrurile pe care de decenii este obișnuit să le gândească. Vorbești în fața unor oameni cu gândire socialistă, dar ei aud, de fapt, numai ceea ce au auzit timp de decenii de la agitatorii lor, restul nu-l aud nici măcar din punct de vedere fizic. Ei exprimă uneori acest lucru în mod naiv, spunând: Dr. Steiner spune unele lucruri frumoase, dar nu spune nimic nou! – Oamenii au devenit atât de rigizi din cauza acestui fel de a asculta, încât învălmășesc totul, în afară de ceea ce a încremenit în mintea lor de decenii. Oamenii nu știu să asculte și vor ști din ce în ce mai puțin să asculte, în epoca noastră, dacă această facultate de a asculta nu va fi trezită din nou cu ajutorul euritmiei.

Trebuie să aibă loc din nou un fel de însănătoșire a ființei sufletești. De aceea, va fi deosebit de important ca aspectului materialist-igienic al predării gimnasticii și a tuturor activităților în cadrul cărora se ține seama numai de fiziologia corporală, să i se adauge igiena sufletului, prin faptul că se vor preda întotdeauna alternativ o oră de gimnastică și o oră de euritmie [Nota 35]. Atunci, chiar dacă euritmia este ceva în primul rând artistic, elementul igienic al euritmiei va fi de un real folos pentru cel care este educat, căci oamenii nu vor învăța la ora de euritmie doar ceva artistic, ci prin euritmie ei vor învăța pentru suflet același lucru pe care îl învață pentru trup prin gimnastică, și aceste două lucruri vor interacționa foarte frumos. Esențialul este ca noi să-i educăm cu adevărat pe

copiii noştri în aşa fel încât ei să înveţe din nou să ia seama la lumea din jur, la semenii lor. Aceasta este temelia întregii vieţi sociale. În zilele noastre, toată lumea vorbeşte de impulsuri sociale, dar printre oameni există numai porniri antisociale. Socialismul ar trebui să înceapă prin a-i învăţa pe oameni să se respecte din nou între ei. Ei pot face aceasta numai dacă se ascultă cu adevărat unii pe alţii. Este extraordinar de important să ne îndreptăm din nou simţirea spre aceste lucruri, dacă vrem să devenim educatori şi profesori.

Dacă ştiţi un asemenea lucru: că prin rostirea substantivului eu mă delimitez de lumea înconjurătoare, prin rostirea adjectivului mă unesc cu ea, iar prin rostirea verbului mă integrez în mod activ în lumea înconjurătoare, acţionez împreună cu ea, dacă ştiţi acest lucru, veţi vorbi deja cu un alt accent interior despre substantiv, adjectiv şi verb, decât dacă n-aţi avea conştienţa acestui lucru. Dar toate acestea sunt numai lucruri preliminare, ele trebuie continuate. Acum, eu vreau doar să trezesc în dvs. anumite reprezentări, a căror absenţă v-ar putea induce în eroare.

Este extraordinar de important să ştim ce semnificaţie are pentru om faptul-de-a-deveni-conştient de alcătuirea vorbirii noastre. Dar, pe lângă aceasta, ar trebui să ne dezvoltăm capacitatea de a simţi ce înţeleaptă este, de fapt, limba, capacitate care, în omul actual, a murit deja în cea mai mare parte. Ea e mult mai înţeleaptă decât noi toţi. Limba – veţi admite, fără îndoială, de la bun început acest lucru – nu este construită de oameni. Căci, ia gândiţi-vă, dacă oamenii ar fi trebuit să se adune în parlamente şi să hotărască pe baza inteligenţei lor cum să fie construită limba, ce ar fi ieşit de aici! Ceva la fel de inteligent ca legile noastre. Dar alcătuirea limbii este cu adevărat mai inteligentă decât legile noastre statale! Alcătuirea limbii

conţine cele mai mari comori de înţelepciune. Şi din felul cum vorbeşte un popor sau o seminţie putem învăţa extraordinar de mult. Dacă ne transpunem în mod conştient în structura limbii, învăţăm foarte mult de la geniul limbii însuşi. Şi a învăţa să simţim ceva concret din activitatea şi urzirea spiritului limbii are o importanţă extraordinară. A crede că în structura limbii acţionează geniul limbii este de mare importanţă. Acest sentiment poate fi dezvoltat în continuare, el poate fi dezvoltat atât de mult, încât să devenim conştienţi de următorul lucru: Noi, oamenii, vorbim; animalele încă nu pot vorbi, au, cel mult, începuturile unei vorbiri articulate. – În vremea noastră, în care oamenii amestecă toate lucrurile între ele, capacitatea de a vorbi este atribuită, de asemenea, furnicilor şi albinelor. Dar, faţă de realitate, aceasta este o absurditate. Toate acestea sunt construite pe baza unei forme de judecată asupra căreia am atras adesea atenţia. Există în zilele noastre oameni preocupaţi de filosofia naturii care se cred foarte inteligenţi şi care spun: De ce să nu aibă şi plantele o viaţă de voinţă şi de sentiment? Doar există chiar nişte plante, aşa-numitele plante carnivore, care, când în apropierea lor zboară nişte mici animale, le atrag, şi apoi, când animalul a intrat în ele, se închid. – Prin urmare, acestea sunt nişte fiinţe care, în aparenţă, manifestă voinţă în legătură cu ceea ce ajunge în apropierea lor. Dar nu e voie să folosim asemenea indicii exterioare pentru caracterizarea voinţei. Când e vorba de o asemenea concepţie, eu spun, de obicei, folosind aceleaşi forme logice: Eu cunosc un obiect care aşteaptă şi el până când în apropierea lui vine o fiinţă vie, pe urmă o prinde şi o ţine prizonieră. E vorba de cursa de şoareci. Dacă doar privim cursa de şoareci, am putea considera că avem aici o dovadă a faptului că ea este vie, la fel cum, dacă privim

planta carnivoră, am putea considera că avem aici o dovadă a faptului că această plantă are conştienţă.

Trebuie să ajungem să devenim pe deplin conştienţi de faptul că vorbirea articulată este proprie numai omului. Omul trebuie să devină, de asemenea, conştient de felul cum se situează el în lume faţă de celelalte trei regnuri. Dacă e conştient de aceasta, el ştie că eul său e condiţionat în mod esenţial de tot ceea ce ţine de vorbire. În orice caz, vorbirea a devenit astăzi pentru oameni ceva foarte abstract. Dar aş vrea să vă aduc aminte de un lucru prin care puteţi dobândi iarăşi respect faţă de limbă. În vremuri străvechi, în cultura iudaică, de pildă – dar acest lucru este cu atât mai accentuat în culturile şi mai vechi –, reprezentanţii cultului, administratorii cultului, preoţii, când ajungeau, în decursul acţiunilor cultice, la anumite noţiuni, ei îşi întrerupeau vorbirea şi redau anumite denumiri ale unor fiinţe superioare nu prin cuvinte, ci deveneau atunci muţi şi făceau numai gestul euritmic corespunzător, pe urmă vorbeau mai departe. Astfel, de pildă, acel nume care nouă astăzi ne sună deja foarte abstract şi care-l redă în ebraică pe „Eu sunt Eu sunt-ul", nu era rostit niciodată, ci se vorbea întotdeauna până la el, apoi se făcea semnul, şi apoi se vorbea mai departe. Acesta însemna, exprimat prin gest, „numele inexprimabil al lui Dumnezeu din om". De ce se proceda astfel? Pentru că, dacă acest nume ar fi fost rostit şi repetat, oamenii, cu senzitivitatea lor de odinioară, ar fi căzut, pur şi simplu, în inconştienţă. Mai existau sunete şi asociaţii de sunete ale vorbirii la auzul cărora oamenii unor culturi mai vechi ar fi căzut în inconştienţă, atât de puternic acţionau acestea asupra lor. La rostirea şi ascultarea unor asemenea cuvinte, oamenii ar fi fost cuprinşi de o senzaţie de leşin. De aceea se vorbea de „numele inexprimabil al lui

Dumnezeu" Acest lucru avea o mare importanţă. Şi îl găsiţi redat prin faptul că se spunea: Numai preoţii, şi chiar şi ei, numai cu prilejuri deosebite, au voie să rostească asemenea nume, pentru că altfel, dacă ele ar fi rostite în faţa unor oameni nepregătiţi, Cerul şi Pământul s-ar prăbuşi. Cu alte cuvinte, omul ar cădea în leşin. De aceea, un asemenea nume era exprimat printr-un gest. Aşadar, ceea ce este vorbirea în realitate era exprimat printr-un asemenea sentiment. Dar astăzi oamenii pălăvrăgesc despre orice, fără să se mai gândească. Astăzi, noi nu mai putem nuanţa sentimentele, iar oamenii cărora, fără a fi sentimentali, la anumite pasaje dintr-un roman, de pildă, le vin lacrimile în ochi, au devenit foarte rari. În zilele noastre, acest lucru este deja ceva foarte atavic. Sentimentul viu pentru ceea ce zace în vorbire şi în simţul vorbirii s-a tocit foarte mult.

Acesta este un lucru care, printre multe altele, trebuie reînviat şi cu ajutorul căruia, dacă-l vom fi reînviat, vom învăţa să simţim în mod clar ce datorăm noi faptului că avem vorbirea. Tocmai vorbirii îi datorăm noi foarte multe în ceea ce priveşte sentimentul eului, faptul că ne simţim pe noi înşine ca personalitate. Şi în om se poate înălţa până la nivelul unei dispoziţii de rugăciune sentimentul: Eu aud de jur împrejurul meu vorbindu-se, aici se revarsă în mine forţa eului prin vorbire [Nota 36]. – Dacă veţi avea acest sentiment sacru al faptului că eul este chemat prin vorbire, atunci veţi şti să-l treziţi şi la copii, prin diferite măsuri. Şi atunci nu veţi trezi în copii sentimentul eului în mod egoist, ci într-un alt mod. Căci sentimentul eului poate fi trezit în copil în două moduri. Dacă-l trezim în mod greşit, el acţionează tocmai în sensul aprinderii egoismului, dacă-l trezim în mod just, el acţionează în sensul aprinderii

voinţei, duce tocmai la altruism, la viaţa împreună cu lumea exterioară.

Ceea ce am spus acum este pentru dvs. ceea ce trebuie să vă pătrundă în calitate de educatori şi profesori. Va trebui să aplicaţi aceste lucruri în felul cum plăsmuiţi orele de predare a limbii. Despre felul cum le putem pătrunde, în mod practic, de conştienţă, ca să trezim în copil sentimentul conştienţei personalităţii, vom vorbi mai departe mâine.

CONFERINȚA A CINCEA

Stuttgart, 26 august 1919

Am vorbit ieri despre felul cum ar trebui să înceapă prima oră de şcoală. Bineînţeles că nu pot caracteriza mai departe fiecare pas, totuşi, aş vrea să vă indic, în esenţă, felul cum trebuie să se desfăşoare predarea, ca să puteţi lucra apoi în mod practic.

Aţi văzut că noi am pus accentul principal pe faptul că mai întâi copilul trebuie să devină conştient de motivul pentru care vine el, de fapt, la şcoală, că apoi trebuie să devină conştient că are mâini; şi, după ce l-am ajutat să conştientizeze aceste lucruri, ar trebui să începem cu puţin desen şi chiar să trecem la ceva pictură, cu ajutorul căreia putem dezvolta sentimentul a ceea ce este frumos şi a ceea ce este mai puţin frumos. Am văzut că ceea ce se dezvoltă aici poate fi urmărit şi în cazul auzului şi că primele elemente ale simţirii muzicale pentru ceea ce este frumos şi ceea ce este mai puţin frumos vor porni de aici.

Vrem să urmărim acum puţin ce urmează în predare imediat după aceasta. Presupun că aţi continuat un timp asemenea exerciţii cu creionul şi cu culoarea. Este, desigur, o cerinţă a unei predări făcute pe temelii bune ca învăţarea

scrisului să fie precedată de o anumită preocupare cu desenul, astfel încât scrisul să fie dezvoltat din desen. Şi o altă cerinţă este ca citirea literelor de tipar să se dezvolte numai din citirea literelor scrise de mână. Aşadar, vom căuta să găsim trecerea de la desen la scrisul de mână şi de la scris la citirea literelor scrise, iar de la citirea literelor scrise la citirea celor de tipar. Presupun că aţi reuşit să faceţi în aşa fel încât, cu ajutorul desenului, copilul să poată stăpâni într-o anumită măsură formele rotunde şi drepte de care are nevoie la scris. Apoi, pornind de aici, vom căuta să găsim trecerea spre cele ce discutate deja ca fiind baza învăţării scrisului şi cititului. Voi încerca să vă arăt astăzi, pentru început, în câteva linii schiţate, cum puteţi proceda aici.

Presupunem, aşadar, că deja copilul a ajuns să stăpânească cu mânuţele formele drepte şi formele curbe. Încercaţi apoi să-i atrageţi atenţia asupra faptului că există o serie de litere [Nota 37]. Noi am început cu cuvântul Fisch (peşte – n. t.) şi cu litera f, ordinea este indiferentă. Nu e nevoie să înaintaţi în mod alfabetic, eu o fac acum numai ca să aveţi ceva enciclopedic. Veţi vedea cum o scoateţi la capăt dacă dezvoltaţi scrisul şi cititul aşa cum decurge el din propria dvs. fantezie imaginativă liberă. Aici, eu i-aş spune mai întâi copilului: Tu ştii ce este o baie (germ. Bad – n. t.) – şi aici vreau să intercalez o observaţie: în predare este foarte important să fim şmecheri într-un mod raţional, adică să avem întotdeauna în culise ceva care, iarăşi, să contribuie atât la educare, cât şi la instruire. E bine dacă pentru ceea ce voi dezvolta eu acum veţi folosi tocmai cuvântul Bad (baie – n. t.), pentru ca astfel copilul, fiind acum la şcoală, să-şi aducă aminte de baie, de spălat, de curăţenie. E bine să avem întotdeauna aşa ceva în fundal, fără să-l caracterizăm în mod evident şi fără să-l

îmbrăcăm în haina îndemnului. E bine să ne alegem exemplele în așa fel încât copilul să fie obligat să se gândească la ceva care poate contribui totodată la formarea unei atitudini moral-estetice. Apoi veți spune: Iată, când cei mari vor să scrie ceea ce este baia, ei o scriu în felul următor: BAD. Aceasta este, așadar, imaginea pentru ceea ce rostești tu când spui „Bad", când desemnezi baia. Acum, pun iarăși o serie de copii să scrie acest lucru, pur și simplu, după modelul făcut de mine, pentru ca, de fiecare dată când primesc așa ceva, copiii să simtă acest lucru și cu mâinile, să nu-l sesizeze doar cu privirea, ci cu întreaga lor ființă. Acum, voi spune: Iată, tu începi să spui „Bad". Să încercăm să vedem care este începutul: B. – Copilul trebuie condus de la rostirea întregului cuvânt BAD spre exprimarea sunetului inițial, așa cum am arătat la cuvântul Fisch. Și acum trebuie să-i explicăm copilului: După cum BAD este semnul pentru întreaga baie, tot astfel B este semnul pentru începutul cuvântului BAD.

Acum îi atrag copilului atenția asupra faptului că un asemenea început există și la alte cuvinte. Spun: Când rostești Band (panglică – n. t.), începi tot așa; când spui Bund (turban – n. t.), ceea ce poartă pe cap unele femei, începi tot așa. Pe urmă, poate că ai văzut la grădina zoologică un urs (germ. Bär – n. t.): aici începi să expiri tot așa; fiecare dintre aceste cuvinte începe cu aceeași suflare. – În acest fel, încerc să trec cu copilul de la întregul cuvântului la începutul cuvântului, încerc să-l fac să treacă la simplul sunet, respectiv la literă; încerc să dezvolt întotdeauna din cuvânt o literă de la început.

Poate trebuie să încercați să dezvoltați acum mai întâi litera de început, într-un mod plin de sens, din desen. Veți putea face bine acest lucru dacă veți chema în ajutor fantezia dvs. și vă veți spune: Acei oameni care au văzut

animale de felul celor care încep cu B, precum Biber (biber – n. t.), Bär (urs – n. t.) şi altele asemenea, desenau spatele animalului, labele de dinapoi, pe care stă, şi labele din faţă, care sunt ridicate; ei desenau un animal care se ridică în picioare şi desenul se transforma în B. La un cuvânt veţi vedea întotdeauna



– şi aici puteţi lăsa să se desfăşoare liber imaginaţia dvs. plină de fantezie, nu trebuie să vă adânciţi în istoria culturilor, care tot nu este completă –, că litera de început este un desen, o formă de animal sau de plantă, sau chiar forma unui obiect exterior. Din punct de vedere istoric, lucrurile stau în acest fel: Dacă ne întoarcem la formele cele mai vechi ale scrierii egiptene, care mai era o scriere în imagini (hieroglifică – n. t.), găsim pretutindeni în forma literelor copierea unor asemenea lucruri. Şi de-abia când s-a făcut trecerea de la cultura egipteană la cea feniciană s-a petrecut ceva ce putem numi: evoluţia de la imagine la semn, pentru sunetul vorbirii. Trebuie să-l facem pe copil să retrăiască această trecere. Să căutăm să ne-o clarificăm o dată în mod teoretic, pentru informarea noastră.

În primele perioade ale dezvoltării scrisului în Egipt, tot ceea ce trebuia să fie scris, era, pur şi simplu, scris, desenat, cu ajutorul scrierii în imagini, în orice caz, se desena, în aşa fel încât trebuia să înveţi să faci desenul cât se poate mai simplu. Dacă acela care era angajat să copieze această scriere în imagini (scribul – n. t.) făcea greşeli, dacă

greşea un cuvânt sfânt, era condamnat la moarte. Aşadar, în vechiul Egipt, aceste lucruri care aveau legătură cu scrisul erau luate foarte în serios. Dar tot ceea ce era scris era imagine, în felul descris. Apoi, cultura a trecut asupra fenicienilor, care trăiau mai mult în lumea exterioară. Aici, se păstra întotdeauna imaginea de la începutul unui cuvânt şi această imagine de la început era transferată asupra sunetului. Astfel, eu vreau să vă arăt ceea ce este valabil şi pentru limba egipteană – pentru că nu putem preda aici limba egipteană –, cu ajutorul unui cuvânt la care asemănarea cu limba noastră este evidentă. Egiptenilor le era limpede că ceea ce este sunetul M poate fi desemnat prin faptul că-ţi îndrepţi atenţia mai ales asupra buzei superioare. De aceea, ei luau semnul pentru M din imaginea buzei superioare. Din acest semn s-a născut apoi acea literă pe care o avem pentru începutul cuvântului Mund (gură – n. t.), care a rămas apoi pentru orice asemenea început, pentru tot ceea ce începe cu M. Prin aceasta, desemnarea prin imagine a cuvântului – se lua întotdeauna imaginea de la începutul cuvântului – a devenit desemnarea sunetului.

Acest principiu, care a fost respectat în istoria dezvoltării scrisului, poate fi folosit foarte bine în predare, şi noi îl folosim aici. Cu alte cuvinte, noi vom încerca să ajungem de la desen la literă: După cum de la Fisch (peşte – n. t.), cu cele două înotătoare ale lui, ajungem la f, de la Bär (urs – n. t.), care dansează, care stă în două labe, ajungem la B, tot aşa ajungem de la buza superioară, la Mund (gură – n. t.), la M, şi astfel, cu imaginaţia noastră, încercăm să deschidem pentru copil un drum de la desen la scris.



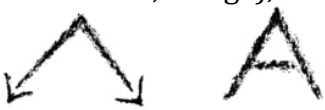
– Am spus că nu e necesar să vă ocupaţi cu istoria scrisului şi să căutaţi acolo cele de care aveţi nevoie. Căci ceea ce căutaţi acolo vă slujeşte mult mai puţin în predare, decât ceea ce găsiţi prin propria activitate sufletească, prin propria dvs. fantezie. Activitatea pe care o depuneţi la studierea istoriei scrisului vă face atât de morţi, încât veţi acţiona într-un mod mult mai puţin viu asupra elevului dvs., decât dacă născociţi singur ceva de felul dezvoltării literei B din imaginea ursului (germ. Bär – n. t.). Această activitate proprie vă împrospătează în aşa fel încât ceea ce vreţi să-i transmiteţi elevului va acţiona într-un mod mult mai viu, decât dacă aţi face mai întâi incursiuni în istoria culturii ca să dobândiţi ceva pentru predare. Şi în sensul acestor două aspecte trebuie să privim viaţa şi predarea. Căci dvs. trebuie să vă întrebaţi: Ce e important, să-mi fi asimilat cu toată truda un lucru care ţine de istoria culturii şi să-l fi introdus cu trudă în predare, sau să fiu atât de activ în sufletul meu, încât să transfer asupra copilului, împreună cu entuziasmul meu, ceea ce am găsit eu însumi? – Veţi simţi întotdeauna bucurie, chiar dacă o bucurie foarte tăcută, atunci când veţi transfera de la un animal sau de la o plantă oarecare, asupra literei, forma pe care aţi găsit-o dvs. înşivă. Iar această bucurie pe care o aveţi dvs. înşivă va trăi în ceea ce veţi face din elevul dvs.

Apoi, vom începe să-i atragem copilului atenţia asupra faptului că ceea ce a văzut el astfel la începutul unui cuvânt se întâlneşte şi în mijlocul cuvântului. Aşadar, îi spuneţi acum copilului: Iată, tu cunoşti ce este afară pe

câmp sau pe dealuri, ce se recoltează toamna şi din care se face vin: viţa de vie (germ. Rebe – n. t.). Cei mari scriu Rebe aşa: REBE. Acum, gândeşte-te, dacă vorbeşti foarte încet: Rebe, în mijloc există ceea ce la BÄR (urs – n. t.) era la început. – Pentru început, scriem întotdeauna cu litere mari, pentru ca elevul să vadă asemănarea cu imaginea. Prin aceasta, îi arătăm că ceea ce el a învăţat pentru începutul unui cuvânt poate fi găsit şi în mijlocul cuvintelor. În continuare, îi descompunem întregul.

Vă daţi seama ce este esenţial pentru noi, care vrem să realizăm o predare vie – spre deosebire de una moartă – : să pornim întotdeauna de la întreg. După cum în cazul operaţiunilor aritmetice pornim de la sumă şi nu de la termeni, şi apoi dezmembrăm suma, şi aici mergem de la întreg la parte. Acest lucru are pentru educaţie şi instruire marele avantaj că reuşim să-l situăm pe copil în mod cu adevărat viu în lume; căci lumea este un întreg şi, dacă procedăm în felul descris, copilul rămâne în permanentă legătură cu întregul viu. Dacă îl faceţi pe copil să înveţe literele dezvoltându-le din imagini, copilul are o legătură cu realitatea vie. Dar nu aveţi voie să neglijaţi vreodată să scrieţi formele literelor aşa cum rezultă ele dintr-o imagine, şi trebuie să aveţi grijă întotdeauna să explicaţi consoanele ca desemnare a unor lucruri exterioare, – dar niciodată vocalele. La vocale, porniţi întotdeauna de la redarea interiorului uman şi a relaţiei sale cu lumea exterioară. Aşadar, dacă încercaţi să-l învăţaţi pe copil, de pildă, litera A, îi veţi spune: Acum, imaginează-ţi soarele pe care îl vezi dimineaţa. Nu poate să-şi amintească nici unul dintre voi ce a făcut când soarele a răsărit dimineaţa? – Poate că unul sau altul dintre copii îşi va aduce aminte ce a făcut. Dacă nu ajungeţi la aceasta, dacă nici unul nu-şi aduce aminte, trebuie să-l ajutaţi pe copil să-şi amintească

ce a făcut, cum a stat, ce va fi spus, dacă răsăritul a fost deosebit de frumos: Ah! – Trebuie să facem să vibreze această redare a unui sentiment, trebuie să încercăm să scoatem din sentiment rezonanţa care sună în vocală. Şi pe urmă trebuie să încercăm să spunem, mai întâi: Când tu ai spus Ah! – e ca şi cum din interiorul tău, din gura ta, ar fi plecat ca într-un unghi razele de soare. Ceea ce trăieşte în interiorul tău când vezi răsăritul de soare, se revarsă din tine în acest fel (vezi desenul, stânga),



şi tu îl produci spunând A. Dar tu nu-l laşi să se reverse cu totul din tine, reţii ceva, şi atunci totul devine acest semn (vezi desenul, dreapta). Puteţi face odată încercarea de a îmbrăca în forma desenului ceea ce se află în suflare în cazul vocalei. Prin aceasta veţi obţine nişte desene care vă pot reprezenta în imagine [Nota 38] felul în care au luat naştere semnele pentru vocale. La culturile primitive, vocalele sunt puţine la număr, şi la culturile primitive din zilele noastre. Limbile culturilor primitive sunt foarte bogate în consoane, ele sunt de aşa natură încât oamenii exprimă în consoane mult mai multe lucruri decât cunoaştem noi. Uneori, ei plescăie de-a binelea din limbă, au tot felul de mijloace subtile ca să exprime nişte consoane complicate şi între acestea se aude numai uşor câte o vocală. La triburile africane întâlniţi sunete care sună de parcă cineva ar pocni din bici ş.a.m.d., în schimb vocalele doar încep să se facă auzite încet, şi călătorii europeni care vin la aceste triburi fac de obicei să se audă vocalele mult mai mult decât se obişnuieşte la aceste popoare.

Aşadar, noi putem scoate întotdeauna vocalele din desen. Dacă, de pildă, îi spuneţi copilului, dacă îi explicaţi – adresându-vă sentimentului său – că el se află într-o situaţie, cum ar fi, să spunem, următoarea: Ia te uită, fratele tău, sau sora ta, vine la tine. Ei îţi spun ceva, tu nu-i înţelegi imediat. Apoi vine un moment când începi să-i înţelegi. Oare cum exprimi tu acest lucru? – atunci iarăşi se va găsi un copil sau copiii pot fi conduşi până acolo încât unul să spună: iii. În indicarea a ceea ce a fost înţeles constă forma desenată a sunetului I, care se exprimă ea însăşi în mod grosier în faptul de a indica. În euritmie, el este exprimat într-un mod clar. Se face, aşadar, linioara simplă pentru i, linioara simplă care jos ar trebui să fie mai groasă, iar sus mai subţire; în loc de aceasta, facem numai linioara şi exprimăm apoi faptul de a deveni mai subţire prin semnul mai mic de deasupra. Astfel, noi putem dezvolta toate vocalele pornind de la forma suflării, de la forma respiraţiei.



În acest fel reuşiţi să-l învăţaţi pe copil mai întâi un fel de scriere cu ajutorul semnelor. Nu trebuie să vă sfiiţi deloc să chemaţi în ajutor anumite reprezentări care trezesc şi în simţire ceva din ceea ce a trăit cu adevărat în evoluţia culturii. Astfel, dvs. îl puteţi învăţa pe copil următorul lucru. Îi spuneţi: Ia uită-te la partea de sus a casei: Cum exprimi tu aceasta. Dach! (acoperiş – n. t.), D! – Dar pe **D** ar trebui să-l facem atunci aşa: , dar este incomod, de aceea oamenii l-au aşezat altfel: **D**. Asemenea reprezentări există în scriere, şi dvs. le puteţi folosi foarte bine.



Pe urmă, însă, oamenii n-au vrut să mai scrie atât de complicat, ci au vrut să simplifice lucrurile. De aceea, din acest semn: **Δ** – care, de fapt, ar trebui să fie făcut aşa: **D** –, dacă treceţi acum la scrisul cu litere mici, s-a dezvoltat acest semn, d mic. – Puteţi dezvolta foarte bine în acest mod formele de litere existente din asemenea figuri, pe care le-aţi arătat copilului prin desen. Discutând mereu, în acest fel, trecerea de la o formă la alta, fără a preda vreodată în mod pur abstract, îl veţi face pe copil să progreseze în aşa fel încât să găsească trecerea adevărată de la forma obţinută mai întâi din desen la acea formă pe care o are cu adevărat litera actuală, atunci când o scriem.

În zilele noastre, asemenea lucruri au fost observate de câţiva oameni, în orice caz, de foarte puţini. Există pedagogi care au atras deja atenţia asupra acestui lucru: Ar trebui să dezvoltăm scrisul din desen. Numai că ei fac aceasta în alt fel decât cel pe care-l urmărim noi aici. Ei iau imediat în considerare formele, aşa cum apar ele la urmă; ei iau o formă aşa cum este ea deja acum, astfel încât ei nu ajung la B de la desenarea ursului aşezat sau dansând, ci ei îl iau pe B aşa cum este acum, îl dezmembrează în diferite linii drepte şi curbe: **|** **)** şi vor să-l conducă în acest fel pe copil de la desen la scris. Ei fac in abstracto ceea ce noi încercăm să facem în mod concret. Aşadar, câţiva pedagogi au observat în mod just că este practic să facem ca scrisul să se dezvolte din desen, dar oamenii sunt vârâţi prea mult în ceea ce şi-a trăit traiul în cultură, ca să mai poată să ajungă în mod absolut clar la ceea ce este viu.

Şi aici n-aş vrea să omit a vă atrage atenţia asupra faptului că nu trebuie să vă lăsaţi induşi în eroare, când vedeţi tot felul de încercări actuale, şi să spuneţi: Acest lucru a fost deja urmărit, a fost urmărit aici sau dincolo. Căci întotdeauna vă veţi da seama: Acest lucru nu este voit din nişte străfunduri foarte adânci. Dar omenirea tinde mereu să realizeze asemenea lucruri. Totuşi, ele nu vor putea fi realizate înainte de a se fi asimilat în cultură ştiinţa spirituală.

Astfel, putem porni întotdeauna de la om şi de la legătura acestuia cu lumea înconjurătoare, prin faptul că scriem în mod organic şi că predăm şi cititul prin citirea literelor scrise.

Dar de predare ţine un anumit dor – şi noi n-ar trebui să neglijăm acest lucru –, acela de a fi total liber. Şi observaţi cum libertatea se revarsă în această discuţie despre felul cum pregătim predarea. Ea are de-a face în mod lăuntric cu libertatea. Căci eu vă atrag atenţia asupra faptului că nu trebuie să vă faceţi neliberi tratând lucruri legate de apariţia scrisului la trecerea de la cultura egipteană la cea feniciană, ci eu vă spun că trebuie să căutaţi să vă dezvoltaţi propriile facultăţi sufleteşti. Se poate foarte bine ca ceea ce trebuie făcut aici să fie făcut de un dascăl într-un fel, de celălalt în alt fel. Nu pot să se folosească toţi de ursul care dansează; poate că unul foloseşte pentru acelaşi lucru ceva mult mai bun. Ceea ce se obţine la urmă poate fi obţinut de unul dintre dascăli la fel de bine, ca şi de celălalt. Dar fiecare se dăruie pe sine însuşi în timp ce predă. Libertatea îi rămâne absolut neatinsă. Cu cât vor urmări mai mult cadrele didactice să-şi păstreze libertatea în această privinţă, cu atât mai mult se vor putea uni cu predarea, cu atât mai mult se vor putea dărui predării. E un lucru care în vremurile din urmă s-a

pierdut aproape cu totul. Îl puteţi vedea cu ajutorul unui fenomen.

În urmă cu câtva timp s-a pus problema – cei mai tineri dintre dvs. poate că n-au mai apucat acest lucru, dar celor mai vârstnici, care aveau minte, le-a provocat destule supărări –, s-a pus problema să se realizeze pe tărâm spiritual ceva asemănător cu vestitul sos imperial german pe tărâm material. Dvs. ştiţi că s-a subliniat adeseori că în toate ospătăriile care nu se aşteptau la vizitatori străini deosebiţi, ci numai la vizitatori germani, trebuia să se facă unul şi acelaşi sos. El era numit sos imperial german, se urmărea să se creeze o anumită uniformizare. Tot aşa, s-a urmărit să se creeze o uniformizare şi în ceea ce priveşte ortografia. Dar, cu privire la acest obiect, oamenii gândesc într-un mod foarte ciudat. Putem studia acest mod de a gândi cu ajutorul unor exemple concrete. Există în cadrul vieţii spirituale germane o legătură foarte frumoasă, gingaşă – aceea dintre *Novalis* şi o fiinţă feminină [Nota 39]. Această legătură este atât de frumoasă pentru că Novalis, după ce fiinţa feminină respectivă murise, a continuat să trăiască împreună cu ea în mod absolut conştient, pe când aceasta se afla deja în lumea spirituală, şi el vorbeşte despre această trăire-împreună cu ea, prin care el o urmase şi după moarte pe cea care murise, printr-o activitate sufletească lăuntrică meditativă. Legătura lui Novalis cu această fiinţă feminină este unul dintre lucrurile cele mai frumoase, cele mai intime, pe care le poţi citi în istoria literaturii germane. Dar există o lucrare foarte plină de spirit, chiar interesantă din punct de vedere strict filologic, a unui erudit german, referitoare la legătura dintre Novalis şi iubita lui. Aici se „pune la punct" această legătură frumoasă, delicată; căci se poate dovedi că această personalitate feminină a murit mai înainte să fi ştiut să

scrie corect din punct de vedere ortografic. În scrisorile ei, ea a făcut greşeli de ortografie! Într-un cuvânt, imaginea acestei personalităţi care a fost legată de Novalis, este prezentată într-un mod foarte meschin – totul după principiile ştiinţei celei mai riguroase. Metoda acestei ştiinţe este atât de bună, încât oricine face o disertaţie în care urmează această metodă, merită să primească nota maximă pe această disertaţie! – Vreau numai să atrag atenţia asupra unui lucru pe care oamenii l-au uitat deja, şi anume că Goethe n-a ştiut niciodată să scrie ortografic, că, în realitate, el a făcut greşeli de-a lungul întregii sale vieţi, dar mai ales în tinereţe. Cu toate acestea, el s-a putut înălţa la măreţia goetheană! Şi, cu atât mai mult, unele persoane care aveau relaţii cu el, pe care el le-a preţuit foarte mult – ei bine, scrisorile acestora, aşa cum apar uneori în facsimil, ar ieşi din mâinile unui dascăl pline de semne roşii! Ele ar primi o notă foarte proastă.

Acest lucru are legătură cu o nuanţă cu adevărat neliberă a vieţii noastre, care n-ar trebui să joace nici un rol în instruire şi educaţie. Dar acum câteva decenii, ea a jucat un rol atât de important, încât aceia dintre dascăli care posedau o înţelegere a lucrurilor au resimţit-o drept foarte supărătoare. Urma să fie promovată o ortografie germană unitară, vestita ortografie a lui Puttkammer [Nota 40]. Cu alte cuvinte, statul nu exercita doar dreptul de a supraveghea, până şi în şcoală, el nu avea în mână doar administraţia, ci el stabilea şi ortografia, prin lege. Şi ea este pe măsura lui! În fond, prin această ortografie a lui Puttkammer noi am pierdut multe dintre lucrurile care ne-ar mai putea atrage atenţia asupra anumitor intimităţi ale limbii germane. Prin faptul că oamenii au astăzi în faţă o scriere abstractă, ei pierd multe dintre lucrurile care mai

demult au putut trăi în limba germană; acestea se pierd în ceea ce privește așa-numita limbă literară.

Așadar, esențialul este să avem un mod de a gândi just cu privire la un asemenea lucru. Bineînțeles că nu putem lăsa să prolifereze o ortografie arbitrară, dar putem ști cel puțin cum se comportă un pol sau celălalt cu privire la acest obiect. Dacă, după ce au învățat scrisul, oamenii ar putea să scrie ceea ce aud la alții sau al ei înșiși așa cum aud, ei ar scrie în moduri foarte diferite. Ei ar avea ortografii foarte diferite, ar individualiza foarte puternic. Acest lucru ar fi extraordinar de interesant, dar ar îngreuna relațiile. Pe de altă parte, avem în fața noastră faptul că în conviețuirea umană noi nu dezvoltăm numai individualitatea, ci și instinctele sociale și sentimentele sociale. Aici e vorba de faptul că multe dintre lucrurile care s-ar putea revela în individualitatea noastră noi le uzăm, pur și simplu, în contact cu ceea ce trebuie să dezvoltăm de dragul conviețuirii cu ceilalți. Dar noi ar trebui să avem un sentiment al acestui fapt și acest sentiment ar trebui educat, sentimentul că facem așa ceva numai din motive sociale. De aceea, conducând predarea scrisului spre învățarea ortografiei, dvs. va trebui să porniți de la un anumit complex de sentimente. Va trebui să-i atrageți copilului atenția în repetate rânduri asupra faptului că – am amintit deja acest lucru dintr-un alt punct de vedere – el trebuie să nutrească stimă, respect, față de cei mari, că el se află deja în interiorul unei vieți gata făcute, care urmează să-l primească în sânul ei, că de aceea el trebuie să respecte ceea ce există deja. De pe această poziție trebuie să încercăm să-l introducem pe copil într-un asemenea domeniu cum este ortografia. În paralel cu învățarea ortografiei, noi trebuie să-i dezvoltăm sentimentul respectului față de ceea ce au stabilit cei vechi.

Şi nu trebuie să vrem să-i învăţăm pe copii ortografia pe baza unei abstracţiuni oarecare, ca şi cum ortografia ar exista în virtutea unei legi divine – după alţii, în virtutea unei legi a lui Puttkammer –, scoasă din absolut, ca să zicem aşa, ci dvs. trebuie să dezvoltaţi în copil sentimentul: Cei mari, faţă de care trebuie să avem respect, scriu aşa, noi trebuie să ne orientăm după ei. – Prin aceasta vom introduce, în orice caz, o anumită variabilitate în ortografie; dar această variabilitate nu va prolifera, ci va exista o adaptare la cei mari a copilului aflat în creştere. Şi pe această adaptare ar trebui să contăm. N-ar trebui să facem deloc să ia naştere credinţa: aşa e corect şi aşa e greşit –, ci ar trebui să facem să ia naştere numai credinţa: aşa obişnuiesc să scrie cei mari –, aşadar, să clădim şi aici pe baza autorităţii vii.

La aceasta m-am gândit, când am spus: Ar trebui să trecem de la copilul de dinainte de schimbarea dinţilor la copilul ajuns la pubertate aşa cum trecem de la imitare la autoritate. Ceea ce înţeleg eu prin aceasta trebuie să fie realizat pretutindeni în mod just, nu dresându-l pe copil în sensul autorităţii, ci acţionând în aşa fel încât să ia naştere sentimentul autorităţii, aşadar, acţionând, în cazul predării ortografiei, în aşa fel încât să întemeiem întregul scris ortografic pe aşa-numita autoritate, aşa cum am explicat adineaori.

CONFERINȚA A ȘASEA

Stuttgart, 27 august 1919

Sigur că dvs. nu va trebui să deveniți doar dascăli și educatori la Școala Waldorf, ci, dacă lucrurile vor merge pe calea justă, va trebui să deveniți și apărători ai întregului sistem al Școlii Waldorf. Căci dvs. veți ști cu mult mai exact ce vrea Școala Waldorf, decât o poate afla lumea din imediata noastră apropiere sau situată mai departe de noi. Dar ca să puteți fi niște apărători, în sens just, a ceea ce urmărim să realizăm cu Școala Waldorf și, o dată cu ea, pentru cultura spirituală generală, va trebui să ajungeți în situația de a apăra aceste lucruri împotriva părerilor epocii actuale, chiar și atunci când aceste păreri ale epocii actuale se manifestă cu dușmănie sau numai ridicând obiecții. De aceea, sunt novoit să intercalez în studiul nostru pedagogic-didactic un episod, care se va alătura însă în mod absolut firesc la tot ceea ce am expus deja în orele de didactică anterioare.

Dvs. știți că și pe tărâmul pedagogiei se așteaptă acum mult de la așa-numita psihologie experimentală. Se fac experimente cu oamenii, pentru a se constata în ce fel este dotat omul în ceea ce privește formarea noțiunilor, memoria, acum se fac deja experimente și în ceea ce privește voința, cu toate că acest lucru, firește, nu poate fi constatat decât pe o cale ocolită, dat fiind faptul că voința este cufundată în somn și că ceea ce viețuiește omul în somn poate fi constatat cu aparatul electric în laboratorul de psihologie tot numai în mod indirect, așa cum și ceea ce viețuiește el în somn nu poate fi constatat pe cale experimentală într-un mod direct. Se fac, așadar, asemenea experimente. Să nu credeți că eu aș avea, din principiu, ceva împotriva unor asemenea experimente. Aceste

experimente pot avea importanţa lor, ca araci pe care se caţără ştiinţa, ca ramificaţii exterioare ale ştiinţei. Poţi afla tot felul de lucruri interesante prin asemenea experimente, şi eu nu vreau deloc să le condamn în totalitate. Aş dori ca toţi cei ce vor acest lucru să poată dobândi mijloacele necesare pentru amenajarea unor asemenea laboratoare şi să-şi poată face acolo experimentele. Totuşi, noi trebuie să examinăm puţin apariţia acestei psihologii experimentale, aşa cum este ea recomandată în special de pedagogul *Meumann* [Nota 41], care, în fond, se situează şi el pe tărâmul şcolii herbatiene.

De ce se practică în zilele noastre o psihologie experimentală? Pentru că s-a pierdut darul observării nemijlocite a omului. Nu ne mai putem sprijini pe acele forţe care-l unesc în mod lăuntric pe un om cu alt om, deci, şi cu copilul. De aceea, vrem să aflăm pe căi exterioare, prin experimente exterioare, ce trebuie să facem cu copilul aflat în curs de dezvoltare. Deja puteţi vedea: Atât pedagogia, cât şi didactica noastră, merg pe un drum mult mai lăuntric. Acest fapt este imperios necesar, atât pentru prezentul, cât şi pentru viitorul cel mai apropiat al omenirii. Dacă, pe de-o parte, apare tendinţa de a face psihologie experimentală, pe de altă parte, această psihologie experimentală duce la ignorarea anumitor stări de lucruri simple ale vieţii. Vreau să vă ilustrez acest lucru cu ajutorul unui exemplu.

Pe psihologii şi pedagogii care s-au ocupat cu psihologia experimentală i-a interesat în ultima vreme în mod deosebit ceea ce ei numesc procesul înţelegerii, de pildă procesul înţelegerii în cazul citirului, al citirului unei bucăţi de lectură oarecare. Pentru a se cunoaşte acest proces al înţelegerii, s-a încercat să se lucreze, cum se spune, cu subiecţi de experiment. Ceea ce se face în mod

foarte amănunţit, ar decurge, aşadar, în felul următor, pe care-l voi descrie pe scurt. Se pune în faţa subiectului experimentului, în faţa unui copil sau a unei persoane mai mature, o bucată de lectură şi se urmăreşte să se vadă ce trebuie să facă, de pildă, copilul, în modul cel mai eficient, pentru a ajunge cât mai rapid la înţelegerea acestei bucăţi de lectură. Se constată că cel mai eficient pentru atingerea scopului este ca bucata de lectură să fie mai întâi „dispusă", aşadar, persoana respectivă să fie mai întâi introdusă în sensul unei asemenea bucăţi de lectură. Pe urmă, prin numeroase încercări, se trece la ceea ce se numeşte „receptare pasivă" din partea subiectului experimental respectiv. Aşadar, după ce s-a scrutat sensul prin dispunere, persoana respectivă trebuie să-şi însuşească bucata de lectură în mod pasiv. Căci prin această asimilare pasivă a unei bucăţi de lectură se petrece, după câte se crede, ceea ce poartă numele de „învăţare anticipativă": a repeta încă o dată printr-o activitate spirituală liberă ceea ce mai întâi a fost „dispus" şi pe urmă asimilat în mod pasiv. Şi după aceea, drept al patrulea act al acestei drame, vine repetarea a tot ceea ce a rămas încă nesigur, a tot ceea ce a intrat încă incomplet în viaţa spiritual-sufletească a omului. Dacă punem subiectul experimentului să efectueze într-o succesiune justă mai întâi luarea de cunoştinţă a sensului unei bucăţi de lectură, apoi asimilarea pasivă, apoi învăţatul anticipativ, apoi căutarea unor părţi care n-au fost pătrunse pe deplin, putem observa că prin aceasta un material citit este înţeles, citit şi reţinut în modul cel mai eficient. – Să nu mă înţelegeţi în mod greşit: Ceea ce eu explic aici, de aceea trebuie s-o explic, pentru a arăta că în zilele noastre oamenii vorbesc atât de mult pe alături, căci se poate să vrem să desemnăm prin cuvinte diametral opuse unul şi acelaşi lucru. De aceea, adepţii psihologiei

experimentale vor spune: Tocmai printr-o asemenea metodă plină de dăruire vom afla ce trebuie făcut în pedagogie. – Dar acela care cunoaşte în mod mai profund viaţa omului întreg ştie că pe această cale nu ajungem la adevărata activitate pedagogică – la fel de puţin cum putem recompune din diferitele părţi izolate, după ce am disecat un gândăcel, gândăcelul viu. Aşa ceva nu se poate. Aşa ceva nu se poate nici când facem anatomie cu activitatea sufletească umană. Este interesant şi, în altă privinţă, poate fi extraordinar de fertil, din punct de vedere ştiinţific: să facem anatomie cu activitatea sufletească umană –, dar nu devenim prin aceasta pedagogi! De aceea, de la această psihologie experimentală nu va veni, de fapt, un reviriment al pedagogiei; acesta poate veni numai de la o înţelegere lăuntrică a omului.

A trebuit să spun acest lucru, ca să nu-l vedeţi într-o lumină greşită, dacă voi rosti acum o frază care, firește, îl supără foarte tare pe omul ce ţine la părerile epocii actuale, o frază care, bineînţeles, este şi ea unilaterală, în felul ei, dar care, pur şi simplu, trebuie completată în unilateralitatea ei. Ce obţin reprezentanţii psihologiei experimentale, după ce au disecat în acest fel, din punct de vedere sufletesc un subiect de experiment sau, de fapt, l-au cam martirizat – căci această procedură nu e deloc plăcută, când eşti supus tu însuţi la aşa ceva –, ce obţin ei prin aşa ceva? Ei obţin un rezultat extraordinar de important, după părerea lor, care în manualele de pedagogie este scos mereu în evidenţă cu litere distanţate, drept un rezultat la care s-a ajuns. Această frază sună, dacă o traduc într-o germană curată, aşa: O bucată de lectură se învaţă şi se reţine mai bine dacă am înţeles sensul, decât dacă n-am înţeles sensul. – Aşadar, ca să vorbim în termeni ştiinţifici, am cercetat următorul lucru: că este eficient să facem mai

întâi cunoştinţă cu sensul unei bucăţi de lectură, pentru că atunci o reţinem mai uşor. Aici trebuie să rostesc fraza eretică: În măsura în care această afirmaţie este justă, aş fi putut-o şti mai înainte, căci aş vrea să ştiu ce om cu judecată sănătoasă n-ar şti el însuşi că o bucată de lectură poate fi reţinută mai bine dacă i-ai înţeles sensul, decât dacă nu l-ai înţeles. – Acesta este, în general, sensul rezultatelor psihologiei experimentale, faptul că ea dă la iveală nişte banalităţi teribile. Banalităţile aflate în manualele de psihologie experimentală sunt uneori de-aşa natură, încât ele pot avea sens pentru numai acela care s-a educat deja în direcţia considerării la un loc, în cadrul activităţii ştiinţifice, a lucrurilor captivante şi a celor absolut plicticoase. Oamenii sunt educaţi în acest sens, când sunt dresaţi în şcoala elementară, căci şi în şcoala elementară se cunoaşte această deficienţă, chiar dacă acolo, deocamdată, mai puţin, ca să nu mai vorbim de universitate.

Această frază eretică are o valoare cu totul deosebită pentru pedagog: faptul că, într-un anumit sens, este de la sine înţeles că dacă trebuie să reţinem ceva, trebuie mai întâi să-i fi înţeles sensul. Dar acum vine altceva: faptul că ceea ce ne-am însuşit conform sensului acţionează numai asupra cugetării, numai asupra cunoaşterii bazate pe gândire şi că, prin înălţarea-spre-sens a omului, îl educăm pe acesta în mod unilateral numai spre contemplarea lumii, spre cunoaşterea bazată pe gândire. Şi dacă noi am preda exclusiv în sensul acestei fraze, am face să iasă din şcoală nişte oameni care ar avea cu toţii o voinţă slabă. Fraza este, aşadar, justă într-o anumită privinţă şi, totuşi, ea nu e întru totul justă. Şi anume, în mod superficial ar trebui să mai fie rostită şi aşa: Dacă vrei să aduci cel mai bun serviciu cunoaşterii bazate pe gândire a omului, să ştii

că poţi face acest lucru dacă, în cazul a tot ceea ce trebuie el să-şi asimileze, diseci sensul. – Şi într-adevăr, dacă disecăm la toate, în primă instanţă, în mod unilateral, numai sensul, am putea educa [Nota 42] omul, în foarte largă măsură, pentru studierea lumii. Dar prin aceasta nu l-am educa niciodată pe omul-voinţă, căci voinţa n-o putem educa prin faptul că punem sub o lumină puternică sensul unui lucru. Voinţa vrea să doarmă, şi ea nu vrea să fie trezită pe deplin în acest mod, astfel încât să dezvăluim pretutindeni, în mod impudic, aş zice, sensul. Şi, prin aceasta, necesitatea vieţii încalcă, pur şi simplu, acest adevăr elementar al dezvăluirii sensului, astfel încât noi trebuie să facem cu copilul şi lucruri care nu ne determină să dezvăluim sensul. Atunci îi educăm voinţa.

Insolenţa în ceea ce priveşte practicarea dezvăluirii unilaterale a sensului s-a manifestat în special în cadrul unor astfel de mişcări cum este, de pildă, mişcarea teosofică. Dvs. ştiţi câte am spus în decursul anilor împotriva unei anumite insolenţe pe tărâmul teosofic. Eu a trebuit chiar să trăiesc faptul că, de pildă, „Hamlet", o operă pur artistică, a fost explicat în sensul jargonului teosofic: acesta este Manasul, acesta este eul, acesta corpul astral; unul dintre personaje reprezintă ceva, alt personaj reprezintă altceva. – Asemenea interpretări erau deosebit de agreate. Eu am tunat şi am fulgerat împotriva lor, pentru că este un păcat împotriva vieţii umane să interpretezi în mod simbolic ceea ce trebuie să fie asimilat în mod elementar, nemijlocit, ca operă de artă. Prin aceasta, este introdus în lucruri, în mod forţat, un sens şi ele sunt ridicate la nivelul unei simple examinări prin gândire, la care n-ar trebui să fie ridicate. Toate acestea îşi au cauza în faptul că mişcarea teosofică propriu-zisă este o mişcare decadentă. Ea este ultimul vlăstar al unei culturi în

declin; prin întreaga ei atitudine, ea nu are nimic comun cu antroposofia. Antroposofia vrea să fie exact contrariul: o mişcare ascendentă, începutul unui urcuş. Este o deosebire radicală. De aceea se produc pe tărâmul teosofiei atâtea lucruri care, în fond, sunt fenomene extrem-decadente. Dar faptul că există oameni care reuşesc performanţa de a-l interpreta pe „Hamlet" în mod simbolic în ceea ce priveşte diferitele personaje este consecinţa felului în care am fost educaţi, a faptului că noi am fost extraordinar de prost educaţi, a faptului că noi am avut tendinţa să fim educaţi numai conform cu sensul.

Viaţa umană cere ca noi să nu fim educaţi numai conform cu sensul, ci să fim educaţi conform cu ceea ce vieţuieşte omul din voinţa în stare de somn: ritmul, tactul, melodia, armonizarea culorilor, repetarea, în general, activitatea care are loc fără sesizarea sensului. Dacă dvs. îl puneţi pe copil să repete propoziţii pe care, la vârsta lui, nici vorbă să le înţeleagă, dacă-l îndemnaţi să-şi imprime aceste propoziţii pe cale pur memorativă, atunci nu veţi acţiona, în nici un caz, asupra intelectului său, căci nu puteţi vorbi despre sens, deoarece acesta trebuie să se dezvăluie abia mai târziu, ci acţionaţi asupra voinţei lui, şi chiar e bine să faceţi acest lucru, trebuie să faceţi acest lucru. Dvs. trebuie să încercaţi, pe de-o parte, să-i aduceţi copilului aproape acele lucruri care sunt mai ales artistice: muzică, desen, modelaj ş.a.m.d.; dar dvs. trebuie să-i prezentaţi copilului, pe de altă parte, şi ceea ce poate avea un sens în formă abstractă, în aşa fel încât la început el să nu înţeleagă încă sensul, ci, deoarece şi-a asimilat prin repetare acest lucru şi şi-l poate aminti, va înţelege mai târziu în viaţă, cu un grad mai mare de maturitate, ceea ce nu putea înţelege înainte. Atunci aţi acţionat asupra voinţei sale. Şi, prin aceasta, aţi acţionat în mod cu totul deosebit şi

asupra simţirii lui, şi acest lucru n-ar trebui, de fapt, să-l uitaţi. După cum simţirea – acest lucru se arată atât unei abordări sufleteşi, cât şi uneia spirituale – este situată între voinţă şi gândire, tot astfel şi activitatea educativă în ceea ce priveşte simţirea este situată între măsurile care trebuie să fie luate cu privire la gândirea cunoscătoare şi acele măsuri care trebuie să fie luate cu privire la voinţă şi dezvoltarea ei. În privinţa cunoaşterii gânditoare, trebuie să facem ceea ce este esenţial pentru ea, să dezvăluim sensul: citit, scris, ş.a.m.d.; în privinţa făptuirii bazate pe voinţă, trebuie să dezvoltăm tot ceea ce se referă nu la o simplă explicare a sensului, ci la o luare în stăpânire nemijlocită a întregii fiinţe a omului: elementul artistic. Ceea ce se află între acestea două va acţiona mai ales asupra cultivării sentimentului, asupra cultivării simţirii. Acţionăm cu adevărat foarte puternic asupra acestei cultivări a simţirii, dacă-l punem pe copil în situaţia de a-şi asimila mai întâi ceva pe cale pur memorativă, neînţeles, fără să scormonim după sens, cu toate că există unul, astfel încât numai după un timp, când s-a mai maturizat prin alte mijloace şi îşi aminteşte din nou, să poată înţelege ceea [Nota 43] ce şi-a asimilat mai demult. Aceasta este o subtilitate în activitatea educativă, dar de care trebuie să ţinem seama neapărat, dacă vrem să educăm oameni cu o simţire caldă. Căci simţirea ocupă un loc specific în viaţă. Oamenii ar trebui să facă observaţii şi pe acest tărâm. Numai că ei nu observă cu adevărat. Vreau să vă indic o observaţie pe care o puteţi face fără mare dificultate, chiar dacă este necesară pentru aceasta o oarecare sârguinţă.

Imaginaţi-vă că încercaţi să vă lămuriţi asupra stării sufleteşti a lui Goethe din anul 1790. Puteţi face acest lucru dacă vă veţi ocupa, selecţionându-le, numai cu câteva dintre lucrurile pe care Goethe le-a dat la iveală tocmai în

anul 1790. La sfârşitul fiecărei ediţii a operelor lui Goethe găsiţi un indice cronologic al poeziilor sale, aşa cum au luat ele naştere una după alta. Dvs. selecţionaţi, aşadar, poeziile care au luat naştere în anul 1790 şi dramele pe care le-a scris în acest an şi le studiaţi. Vă aduceţi aminte faptul că tocmai în acest an el a terminat frumosul tratat „Metamorfoza plantelor"; vă amintiţi că tocmai atunci a conceput prima idee a „Teoriei culorilor", din toate acestea, actualizaţi în interiorul dvs. dispoziţia lui sufletească din anul 1790 şi vă întrebaţi: Ce a influenţat această viaţă sufletească a lui Goethe din anul 1790? Veţi putea găsi răspuns la această întrebare numai dacă veţi arunca o privire cercetătoare asupra a tot ceea ce a existat în viaţa lui Goethe din 1749 până în 1790 şi ce a urmat după acest an – lucruri pe care atunci Goethe nu le ştia încă, pe care dvs. acum le ştiţi –, în perioada din 1790 şi până în 1832, adică până la moartea lui. Atunci se iveşte trăirea remarcabilă că starea sufletească de moment din anul 1790 este o conlucrare dintre lucrurile de mai târziu, pe care omul vrea să şi le cucerească abia de acum înainte, şi cele anterioare, pe care le-a vieţuit deja. Aceasta este o observaţie extraordinar de importantă. Oamenii au o reţinere faţă de acest lucru numai pentru că îi conduce pe nişte tărâmuri pe care, lucru lesne de înţeles, nu le poţi aborda cu uşurinţă, pentru a face observaţii de acest fel. Încercaţi să vă extindeţi observaţia, în felul descris, asupra vieţii sufleteşti a unui om care a murit recent şi pe care l-aţi cunoscut un timp mai îndelungat. Dacă v-aţi educat capacitatea de a face observaţii mai subtile, veţi vieţui următoarele. Aţi pierdut un prieten care a murit, să zicem, în anul 1918. L-aţi cunoscut de mai mult timp, aşa că vă puteţi pune întrebarea: Care era starea lui sufletească în anul 1912? Dacă ţineţi seama de tot ceea ce ştiţi despre el,

veţi constata că dispoziţia lui sufletească din anul 1912 a fost de-aşa natură, că pregătirea morţii lui apropiate se făcea simţită în mod inconştient în dispoziţia lui sufletească de atunci; se făcea simţită în mod inconştient în viaţa de simţire, iar viaţa de simţire, luată în ansamblu, eu o numesc dispoziţie sufletească. Un om care va muri curând are o cu totul altă dispoziţie sufletească decât unul care va mai trăi mult.

Aşadar, veţi înţelege că oamenilor nu le place să observe aceste lucruri, căci, ca să ne exprimăm eufemistic, ne face o impresie cât se poate de neplăcută să observăm că în dispoziţia sufletească a unui om se exprimă moartea lui apropiată. Aşa stau lucrurile. Şi pentru viaţa obişnuită nici nu e bine ca oamenii să observe aşa ceva. De aceea, asemenea lucruri sunt sustrase, de obicei, acestei vieţi obişnuite, la fel cum voinţa, care e cufundată în starea de somn, e sustrasă conştienţei treze chiar şi atunci când nu dormim. Dar educatorul trebuie, totuşi, să iasă dintre limitele vieţii obişnuite. El nu are voie să evite a se situa dincolo de viaţa lui obişnuită şi a-şi însuşi pentru activitatea lui pedagogică nişte adevăruri care au şi ceva zguduitor, ceva tragic, pentru viaţa obişnuită. În această privinţă, tocmai în cazul educaţiei din Europa Centrală trebuie să se facă ceva pentru a se recupera un lucru care este neglijat deja de mult timp. Ştiţi că în special profesorii de la şcolile superioare din deceniile trecute ale acestui sistem educaţional şi de învăţământ din Europa Centrală mai erau nişte personalităţi la care omul de lume propriu-zis privea în jos cu o anumită aroganţă. Nişte pedanţi străini de lume, care nu prea ştiau să se poarte în societate, care purtau întotdeauna o haină lungă şi niciodată un smoking, ş.a.m.d., aşa erau educatorii de odinioară ai tineretului, şi anume ai tineretului mai copt. În vremurile

mai recente, această situaţie s-a schimbat. Profesorii universitari au început să îmbrace smokinguri bine făcute, să se adapteze vieţii de societate, ca să zicem aşa, şi se consideră că e un mare progres faptul că, în sfârşit, s-a terminat cu vechile stări de lucruri. E bine că este aşa. Dar cu vechile stări de lucruri trebuie să se termine şi în altă privinţă; în viitor, trebuie să se termine cu aceste stări de lucruri prin faptul că situarea mai aparte faţă de viaţă nu trebuie să constea, pur şi simplu, ca mai înainte, numai în faptul ca educatorul să apară întotdeauna în pedanta haină lungă, pe când ceilalţi ar fi îmbrăcaţi în smoking. Situarea mai aparte faţă de viaţă poate să rămână, într-un anumit mod, dar ea ar trebui să fie asociată cu o concepţie despre viaţă mai profundă decât aceea pe care şi-au putut-o asimila cei care îmbracă smokingul în anumite scopuri. Bineînţeles că vorbesc numai în sens figurat, căci n-am nimic împotriva smokingului.

Un educator trebuie să fie în stare să privească viaţa în mod mai profund, altfel el nu-l va putea trata niciodată pe omul în devenire în mod obiectiv şi rodnic. De acum înainte, el va trebui să-şi însuşească adevăruri de felul celui caracterizat adineaori. Viaţa însăşi cere, într-o anumită privinţă, ca ea să ascundă în sine şi nişte taine. Sigur, pentru viitorul imediat, nu avem nevoie de taine diplomatice. Dar pentru educaţie avem nevoie de cunoaşterea anumitor taine ale vieţii. Învăţătorii din vechile misterii au păstrat pe cale esoterică asemenea taine ale vieţii, pentru că acestea nu puteau fi transmise vieţii în mod nemijlocit. Dar, într-o anumită privinţă, orice dascăl trebuie să aibă nişte adevăruri pe care nu le poate transmite în mod nemijlocit lumii, pentru că lumea care trăieşte afară, fără a avea misiunea de a educa, ar fi stânjenită în paşii ei robuşti dacă s-ar apropia în fiecare zi

de asemenea adevăruri. Dar dvs. nu veţi înţelege în mod absolut just cum trebuie să-l trataţi pe copilul în devenire, dacă nu veţi fi în stare să apreciaţi: ce drum parcurge, în cazul copilului, un lucru pe care i-l transmiteţi în aşa fel încât copilul, cu gradul lui de maturitate din acest moment, nu-l înţelege încă de tot, dar pe care îl va înţelege atunci când veţi reveni mai târziu asupra lui şi când îi veţi putea explica nu numai ceea ce percepe el acum, ci şi ceea ce şi-a asimilat deja mai demult. Aşa ceva acţionează foarte puternic asupra simţirii. De aceea, în orice şcoală bună ar trebui să se urmărească în cea mai largă măsură acest lucru: faptul ca dascălul să-şi păstreze elevii cât mai mult timp posibil: îi preia în clasa I, îi păstrează în anul următor în clasa a II-a, urcă mai departe cu ei în a III-a ş.a.m.d., în măsura în care o permit condiţiile exterioare. Iar dascălul care a avut în acest an clasa a VIII-a, să preia iarăşi în anul următor clasa I. Căci trebuie să poţi reveni, uneori după ani de zile, la lucruri pe care le-ai făcut să intre în sufletele copiilor cu ani în urmă. În orice caz, dezvoltarea simţirii are de suferit dacă li se dă copiilor în fiecare an alt dascăl, care nu duce el însuşi mai departe ceea ce a făcut să se reverse în sufletele copiilor cu ani în urmă. Ţine de didactica procesului de învăţământ ca dascălul să urce împreună cu elevii treptele şcolare. Numai prin aceasta putem urma ritmul vieţii. Iar viaţa are, în sensul cel mai cuprinzător al cuvântului, un ritm. Acest ritm se arată deja în activităţile cotidiene, şi iarăşi în cotidian. Dacă v-aţi obişnuit, de pildă, să mâncaţi zilnic, fie şi numai timp de o săptămână, la ora unsprezece dimineaţa, o chiflă cu unt, probabil că în cea de-a doua săptămână veţi simţi nevoia să mâncaţi la această oră o chiflă cu unt. Atât de mult e făcut organismul uman pentru ritm. Dar nu numai organismul exterior, ci omul întreg este făcut pentru ritm. De aceea, e

bine, de asemenea, ca la desfăşurarea în totalitate a vieţii – şi cu ea avem de-a face, când educăm şi-i învăţăm pe copii – să avem în vedere o repetare ritmică. De aceea, e bine să ne gândim la faptul că în fiecare an putem reveni la anumite motive educaţionale. Căutaţi, de aceea, lucruri pe care să le faceţi cu copiii, notaţi-le şi reveniţi în fiecare an la ceva asemănător. Chiar în cazul lucrurilor mai abstracte putem respecta acest principiu. Predaţi, să zicem – aşa cum e pe măsura simţirii copilului –, adunarea în clasa I, reveniţi la adunare în clasa a II-a şi-i învăţaţi pe copii mai mult despre aceasta, în clasa a III-a reveniţi iar la adunare. Astfel încât acelaşi act se reia în repetări progresive.

Această integrare în ritmul vieţii este de o importanţă cu totul deosebită pentru întreaga educare şi pentru întreaga instruire, ea este mult mai importantă decât sublinierea permanentă: Trebuie să concepi întreaga predare în funcţie de sens, astfel încât să dezvălui în mod impudic ceea ce este conţinut în lucrurile pe care le oferi. – Putem presimţi ceea ce se cere cu aceasta numai dacă dezvoltăm treptat în noi un simţ prin care să sesizăm viaţa. Dar atunci, tocmai în calitate de pedagogi, ne vom îndepărta foarte mult de ceea ce unii încearcă să realizeze astăzi în diferite feluri, într-un mod exterior, chiar şi prin experimente, şi în pedagogie. Nici de data aceasta eu nu subliniez asemenea lucruri ca să condamn, ci numai din dorinţa de a ameliora anumite lucruri care au ajuns să aducă prejudicii culturii noastre spirituale. Dvs. puteţi lua în mână nişte manuale de pedagogie în care sunt prelucrate rezultatele obţinute prin experiment în legătură cu memoria. Aici, subiecţii experimentului sunt trataţi foarte ciudat. Se experimentează cu ei modul în care pot să reţină ceva ce şi-au însuşit o dată cu sensul; apoi, li se scriu pe tablă unul după altul multe cuvinte care luate împreună

n-au nici un sens şi ei sunt puşi să reţină aceste cuvinte ş.a.m.d. Aceste experimente, care au drept scop să constate legile memoriei, sunt efectuate astăzi în număr foarte mare. Aici a rezultat iarăşi ceva care este înregistrat acum sub formă ştiinţifică, drept legi. După cum, de pildă, în fizică se înregistrează legea lui Gay-Lussac sau altele, tot astfel se urmăreşte să fie înregistrate asemenea legi şi în pedagogia sau psihologia experimentală. Găsiţi explicat, de pildă, într-un mod foarte erudit, un lucru ce se spune cu privire la o anumită dorinţă a ştiinţei, care este cu totul îndreptăţită, şi anume că există mai multe forme ale memoriei: în primul rând, memoria care asimilează uşor sau greu; în al doilea rând, memoria care reproduce uşor sau greu. Aşadar, mai întâi este chinuit un subiect al experimentului pentru a se afla că există oameni care asimilează uşor şi oameni care asimilează greu ceva, apoi este chinuit un alt subiect al experimentului pentru a se afla că există oameni care îşi amintesc uşor şi oameni care îşi amintesc greu ceea ce şi-au însuşit. Aşadar, s-a cercetat că există forme ale memoriei care indică o asimilare uşoară sau grea, apoi unele care indică o evocare, o reproducere uşoară sau grea a materialului însuşit. În al treilea rând, există nişte forme ale memoriei pe care le putem numi fidele şi exacte, în al patrulea rând, o memorie cuprinzătoare, în al cincilea rând, o memorie durabilă sau suficientă, spre deosebire de aceea care uită uşor. – Aşa ceva corespunde foarte bine dorinţei de sistematizare a ştiinţei actuale. Avem acum rezultatul ştiinţific. Putem spune: Ce s-a cercetat din punct de vedere ştiinţific, în cadrul unei psihologii exacte, cu privire la formele memoriei? Şi ştim: În primul rând, există o formă a memoriei care asimilează uşor sau greu, în al doilea rând, una care reproduce uşor sau greu, în al treilea rând există o

memorie fidelă sau exactă, spre deosebire de o memorie infidelă sau inexactă, în al patrulea rând o memorie cuprinzătoare, adică există oameni care pot memora bucăţi de lectură întinse, spre deosebire de unii care nu pot memora decât bucăţi de lectură de mici proporţii, în al cincilea rând, o memorie durabilă, care poate că mai păstrează după mulţi ani lucrurile însuşite, spre deosebire de una care uită repede.

În pofida întregului respect datorat modului de cercetare ştiinţific, care maltratează într-un mod plin de dăruire şi cu adevărat foarte conştiincios nenumăraţi subiecţi, care lucrează în mod foarte ingenios pentru a ajunge la rezultatele lui, pentru ca să se ştie şi în pedagogie, după ce lucrurile au fost constatate la copii, tot pe calea psihologiei experimentale, câte feluri de forme ale memoriei trebuie să distingem, în pofida întregului respect datorat unei asemenea ştiinţe, eu aş vrea să spun, totuşi: Cine nu ştie, dacă este înzestrat cu un dram de raţiune umană sănătoasă, că există oameni care memorează uşor sau greu, care-şi amintesc ceva uşor sau greu, apoi oameni care povestesc în mod fidel şi exact, spre deosebire de alţii care încurcă totul când repovestesc; că există oameni cu o memorie cuprinzătoare, care pot memora o povestire lungă, spre deosebire de alţii care nu pot reţine decât una scurtă, şi că există, de asemenea, oameni care pot ţine minte un lucru foarte mult timp, ani de zile, şi oameni care după opt zile au uitat totul? Aceasta este, totuşi, o înţelepciune destul de veche a raţiunii umane sănătoase! Totuşi, acest lucru este cercetat iarăşi în cadrul unei ştiinţe care inspiră tot respectul, căci metodele pe care le foloseşte ea sunt foarte ingenioase, acest lucru nu poate fi negat câtuşi de puţin.

Acum, noi putem spune două lucruri: În primul rând, că în procesul de predare şi educare e mai bine să cultivăm, înainte de toate, raţiunea umană sănătoasă, decât s-o implicăm în asemenea experimente, care îi dezvoltă, ce-i drept, foarte mult agerimea, dar n-o vor face să se apropie de specificul individualităţilor copiilor. Dar putem spune şi altfel: Lucrurile stau deja rău cu epoca noastră, dacă trebuie să presupunem că aceia din care vrem să facem dascăli şi educatori au atât de puţină raţiune umană sănătoasă, încât trebuie să afle abia pe un drum atât de ocolit un lucru ca acesta, că există diverse feluri de memorie, aşa cum am arătat adineaori. Aceste lucruri pot fi considerate, fără discuţie, nişte simptom a ceea ce a devenit cultura noastră spirituală.

Trebuia să vă atrag odată atenţia asupra acestor lucruri. Căci vi se va întâmpla ca cineva să vă spună: Ei bine, v-aţi angajat la această Şcoală Waldorf. Aceasta este o instituţie absolut diletantă, care nu vrea să ştie nimic despre cea mai mare cucerire a epocii noastre: despre metoda experimentală în psihologie. Adâncirea în această metodă experimentală din psihologie este ceva de specialitate, pe când ceea ce se face, din punct de vedere didactic, la Şcoala Waldorf este cea mai curată cârpăceală! – Va trebui să ajungeţi să vă daţi seama că uneori veţi avea nevoie să recunoaşteţi legăturile dintre ştiinţă – care nu trebuie deloc respectată mai puţin – şi ceea ce trebuie să clădim pe baza unei pedagogii şi didactici lăuntrice, care, în comparaţie cu raporturile exterioare pe care le cunoaştem prin experimente, reprezintă o preocupare lăuntrică, plină de iubire, faţă de copil. Sigur, acest din urmă aspect n-a dispărut cu totul; el domneşte chiar mai mult decât se crede. Dar el domneşte în pofida a ceea ce se urmăreşte să se impună tot mai mult drept pedagogie ştiinţifică. Într-o

anumită privinţă, este adevărat că practica ştiinţifică poate, ce-i drept, să distrugă mult în prezent, dar ea n-are, totuşi, puterea de a alunga întreaga raţiune umană sănătoasă. Tocmai de la această raţiune umană sănătoasă vrem noi să pornim şi, dacă o cultivăm în mod just, ea va face să ia naştere o legătură interioară cu ceea ce trebuie să realizăm în cadrul învăţământului. Trebuie să devenim conştienţi de faptul că trăim în zorii unei noi epoci şi să ne pătrundem bine de acest lucru. Până la mijlocul secolului al 15-lea s-a menţinut ceea ce ne-a provenit de la epoca greacă şi latino-romană şi care, după mijlocul secolului al 15-lea, este ceva ce doar se târăşte în urma noastră. Dar cei care trăiesc în această dispoziţie mai au încă, în anumite straturi subterane ale conştienţei lor, tendinţa de a se întoarce tot mereu la epoca greco-latină, pe care, aşa cum a existat ea la vremea ei, o putem admira pe deplin, dar a cărei continuare nu mai este viabilă în epoca noastră. Gândiţi-vă numai ce mulţumit de sine este astăzi omul care a învăţat ceva, dacă vă poate explica acest lucru: Cel care educă în mod just nu are voie, când se uită la poezii, să se uite numai la ritm, la rimă, el trebuie să comenteze în mod concret, să-i facă pe copii să înţeleagă sensul, şi abia după ce i-a făcut în mod concret să înţeleagă sensul va realiza şi ceea ce omul trebuie să-şi însuşească drept activitate. Căci – aşa va spune un asemenea om, după ce a explicat multă vreme că trebuie să pornim de la sens – deja vechiul latin spunea: Rem tene, verba sequuntur... Dacă ai înţeles chestiunea, cuvântul va urma de la sine. Aceasta este un comportament tactic pe care îl veţi întâlni astăzi la mulţi oameni care cred că au învăţat foarte multe, că au depăşit foarte mult diletantismul, dacă ţin mai întâi o prelegere, drept înaltă înţelepciune a prezentului, şi după aceea spun: Deja bătrânul latin spunea... – Şi dacă o poate spune chiar pe

grecește, atunci oamenii cred cu atât mai mult că asta e ceva cu totul deosebit. Pentru cea de-a patra epocă de cultură post-atlanteană a fost bine să te comporți așa, pentru epoca noastră așa ceva nu se mai potrivește. Grecul nu și-a trimis mai întâi copiii la gimnazii vechi, unde să învețe, de pildă, vechea limbă egipteană, el i-a pus să învețe limba greacă. Astăzi, însă, noi îi introducem pe oameni mai întâi în limbile vechi. Aici avem de-a face cu un lucru care trebuie să fie înțeles.

CONFERINȚA A ȘAPTEA

Stuttgart, 28 august 1919

Cu privire la didactică se vor ivi unele greutăți, pe care școala dvs., conform cu natura ei, va trebui să le aibă la început în comun cu școlile de la țară. Școlile de la oraș, care în zilele noastre n-au metode prea bune sau au niște metode născocite și prin aceasta distrug destule lucruri bune care ar putea fi conținute în aceste metode, aceste școli de la oraș au, pe de altă parte, ceva bun prin faptul că au la dispoziție într-o măsură suficientă mijloacele didactice, și anume mijloacele didactice pentru fizică, pentru chimie, pentru istoria naturală. În cazul pedagogiei pentru școala elementară este la fel ca în cazul pedagogiei pentru treptele superioare sau ca în cadrul cercetării științifice: Pe când școlile de la oraș au niște metode mai puțin bune – cu toate că nu trebuie deloc să trecem cu vederea bunăvoința pedagogilor mai noi de a căuta să găsească niște metode bune –, fiind înzestrate, însă, în schimb, din belșug cu mijloace didactice, școlile de la țară au astăzi, uneori, în cazul în care dascălii n-au fost prea mult pervertiți prin faptul că au fost trimiși la țară din mijlocul culturii orășenești, au astăzi, uneori, metode

didactice mai bune, fiind însă mai puţin dotate cu mijloace didactice. Cei care caută în zilele noastre să se orienteze în mod just în legătură cu problemele şi concepţiile epocii, aceia nu au laboratoare, nu au la dispoziţie mijloacele necesare pentru a face experienţe, iar cei care au la dispoziţie din belşug, în cadrul universităţilor ș.a.m.d., mijloacele necesare, au metodele ştiinţifice cele mai puţin rodnice. Trebuie să spunem, de pildă – căci această situaţie domneşte deja de multă vreme în ştiinţă: Ce ar fi putut deveni filosofia schopenhaueriană, care acum este doar un fel de diletantism filosofic, dacă, de pildă, lui *Schopenhauer* i-ar fi stat la dispoziţie toate acele mijloace [Nota 44] de care dispui când eşti mai multă vreme conferenţiar la o universitate şi cât de puţin din spiritul schopenhauerian emană, propriu-zis, astăzi de la conferenţiarii universitari, care au la dispoziţia lor mijloace din belşug!

Atunci va trebui să apelaţi în multe cazuri la inventivitatea dvs. Va trebui să vă ajutaţi cu unele mijloace simple pentru lucruri pentru care şcolile de la oraş obişnuite au mijloace auxiliare din belşug. Poate că tocmai acest lucru va da viaţă predării dvs., dar, în anumite domenii, va şi face ca predarea să fie, într-adevăr, foarte anevoioasă. Veţi ajunge să simţiţi aceasta în mod cu totul deosebit atunci când veţi fi trecut cu copiii de vârsta de 9 ani şi când nu puteţi merge mai departe cu predarea, decât dacă aveţi la dispoziţie suficiente mijloace didactice. Atunci veţi fi nevoiţi să înlocuiţi unele lucruri prin desen, printr-o pictură simplă, elementară, lucruri pe care, dacă aţi avea condiţiile ideale, nu le-aţi prezenta prin desen sau pictură, ci prin contemplarea obiectului însuşi.

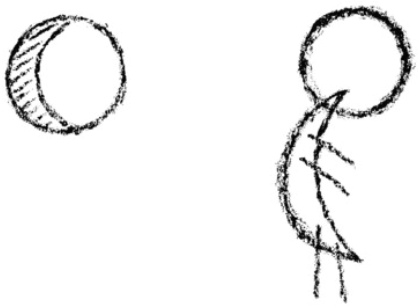
Am făcut această observaţie încă de la început, din cauză că aş dori să vă vorbesc astăzi despre tranziţia, privită din punct de vedere didactic, de care trebuie să

ţinem seama atunci când copiii se apropie de vârsta de 9 ani. Vom înţelege planul didactic, în această privinţă, numai dacă ne-am pregătit atât de mult din punct de vedere didactic, încât am înţeles fiinţa individuală a copilului aflat între 7 şi 15 ani. Aş vrea să ilustrez pentru dvs., ca dascăli, ceea ce va trebui să aplicaţi în predare, în legătură cu aceasta – desigur, întru câtva altfel, într-un mod mai elementar, care să fie înţeles de copii – , tocmai atunci când copiii se află între 9 şi 10 ani. La unii copii, acest moment este atins deja înainte de a împlini 9 ani, la alţii, el apare mai târziu, dar, în medie, ceea ce am de gând să vă istorisesc începe o dată cu împlinirea vârstei de 9 ani.

Când ne apropiem de această perioadă a vieţii, va trebui să simţim necesitatea de a introduce şi predarea unor elemente de istorie naturală. Înainte de acest moment le vom prezenta copiilor elementele de istorie naturală sub formă narativă, aşa cum am vorbit eu ieri la seminar despre raportarea lumii animale şi a celei vegetale la om [Nota 45]. Înainte de această vârstă îi vom prezenta copilului elementele de istorie naturală sub formă mai mult narativă, descriptivă. Dar predarea propriu-zisă a cunoştinţelor de istorie naturală nu va trebui să înceapă înainte ca Rubiconul vârstei de 9 ani să fi fost depăşit.

Aici este de mare importanţă să ştim că, dacă nu începem cu explicaţiile despre om, distrugem din temelii ceea ce trebuie să stimulăm în copil prin predarea ştiinţelor naturii. Dvs. veţi spune, poate, şi pe bună dreptate: Copilului care a împlinit 9 ani îi vom putea spune prea puţine lucruri legate de istoria naturală a omului. Dar, oricât de puţin ar fi, puţinul pe care i-l puteţi prezenta copilului în legătură cu omul să i-l prezentaţi ca pregătire pentru tot restul predării cunoştinţelor de istorie naturală. Va trebui să ştiţi, când veţi face acest lucru, că în om avem

un fel de sinteză a tuturor celor trei regnuri ale naturii, că celelalte trei regnuri ale naturii sunt sintetizate în om pe o treaptă superioară. Nu va trebuie să-i spuneţi copilului acest lucru, dar, prin felul cum vă veţi ordona materialul, va trebui să faceţi ca în copil să ia naştere un sentiment al faptului că omul este o asemenea sinteză a tuturor celorlalte regnuri ale naturii. Veţi reuşi să realizaţi acest lucru dacă veţi da discuţiei despre om ponderea necesară, dacă în felul cum trataţi acest subiect veţi face ca în copil să ia naştere impresia importanţei omului în cadrul întregii ordini a lumii. Poate că veţi începe, cu copilul care a împlinit 9 ani, să descrieţi forma exterioară a omului. Îi veţi atrage atenţia asupra principalei împărţiri a omului în cap, trunchi şi membre, dar va trebui să aveţi în vedere mai mult aspectul exterior, forma exterioară. Va fi bine dacă veţi face să se nască în copil, apelând la epoca de desen anterioară, o reprezentare a ceea ce este esenţial la forma umană: a faptului că aici capul e sferic, că partea de jos e puţin turtită şi că stă cu această parte pe trunchi, că el este, aşadar, o sferă aşezată pe trunchi. E bine să trezim în copil această reprezentare. Ea face să se trezească, totodată, unele elemente ale simţirii şi voinţei, căci copilul începe să vadă capul sub aspect artistic, pornind de la forma lui sferică. Acest lucru este important. Prin aceasta, dvs. acţionaţi asupra omului întreg, nu numai asupra intelectului său. Dar apoi, căutaţi să treziţi în copil reprezentarea că trunchiul este, într-un anumit fel, un fragment de cap. Căutaţi să treziţi în copil această reprezentare cu ajutorul unui desen, spunându-i: Capul e sferic. Dacă extragi o parte din sferă (partea haşurată a desenului) şi o păstrezi, iar restul îl acoperi, astfel încât din Soare să rămână Luna, vei obţine forma esenţială a trunchiului.



Ar fi bine dacă aţi modela din ceară sau din aluat frământat o sferă, dacă aţi extrage ceea ce este haşurat şi aţi împiedica Luna să devină cu adevărat sferică în configuraţia ei, pentru a trezi, într-adevăr, în copil o asemenea reprezentare a faptului că trunchiul uman este un fragment de sferă. Iar în ceea ce priveşte membrele, căutaţi să treziţi reprezentarea că ele sunt ataşate de trunchi şi că au fost înfipte în el. Aici, copilul nu va putea înţelege unele lucruri, dvs. faceţi, totuşi, în mod energic, să ia naştere reprezentarea că membrele sunt înfipte în organismul uman. În acest loc nu aveţi voie să mergeţi mai departe, pentru că membrele se prelungesc înspre interior în prefigurările morfologice ale omului şi sunt legate aici de organele digestive şi de reproducere, care nu sunt decât o prelungire înspre interior a membrelor. Dar dvs. faceţi în mod energic să ia naştere în copii această reprezentare, că membrele sunt înfipte în organism din exterior. Prin aceasta, copilul dobândeşte mai întâi o reprezentare despre forma umană.

Încercaţi apoi să treziţi în copil şi o primă reprezentare, chiar dacă elementară, a faptului următor: contemplarea lumii este legată de sfera capului. Îi putem spune copilului: La cap, tu ai ochii, urechile, nasul, gura. Cu ochii vezi, cu urechile auzi, cu nasul miroşi, cu gura simţi gusturile. Cea mai mare parte a lucrurilor pe care le ştii

despre lumea exterioară le ştii prin intermediul capului tău. – Dacă dezvoltaţi în continuare acest gând, în copil se naşte o reprezentare despre forma şi misiunea deosebită a capului. După aceea, încercaţi să treziţi în el o reprezentare despre trunchi, spunându-i: Ceea ce tu simţi cu limba intră apoi ca hrană în trunchiul tău, ceea ce auzi cu urechile intră ca sunet în trunchiul tău. E bine să treziţi în copii o reprezentare despre sistemul de organe al omului întreg, e bine să-i mai sugeraţi copilului că are în piept organele respiratorii prin care respiră, că are în abdomen stomacul prin care digeră. E bine să-i sugerăm aceste lucruri copilului [Nota 46]. Şi e bine, apoi, să-l punem în continuare pe copil să se gândească la faptul că membrele omului slujesc, pe de-o parte, ca picioare, mersului, pe de altă parte, ca mâini, mişcărilor libere şi muncii. Şi este bine să trezim deja în copil înţelegerea pentru [Nota 47] deosebirea dintre serviciul pe care picioarele îl fac corpului omului prin faptul că-l susţin şi-i dau posibilitatea să lucreze în diferitele locuri în care trebuie să trăiască – şi serviciul pe care îl fac, în opoziţie cu ele, braţele şi mâinile, cu care omul nu trebuie să-şi susţină propriul corp, ci cu ajutorul cărora poate lucra în mod liber. Pe când picioarele stau pe sol, mâinile pot fi întinse în aer ca să lucreze. Într-un cuvânt, e bine să-i atragem copilului atenţia cât mai devreme asupra deosebirii de esenţă dintre picioarele umane, pe de-o parte, şi braţele şi mâinile umane, pe de altă parte. Ar trebui să trezim devreme în copil, pe bază afectivă, conştienţa deosebirii dintre serviciul pe care-l fac picioarele, prin faptul că susţin corpul uman, şi serviciul pe care-l fac mâinile şi braţele, prin faptul că lucrează nu pentru trupul uman, ci pentru lume, copiii ar trebui să facă această deosebire cât mai devreme, deosebirea dintre serviciul egoist al picioarelor şi serviciul altruist al

mâinilor în desfăşurarea muncii pentru lumea umană exterioară.

Astfel, elaborând din formă noţiunea, ar trebui să-i oferim copilului cât mai multe aspecte de istorie naturală despre om. Abia după aceea veţi trece la restul cunoştinţelor de istorie naturală, şi anume mai întâi la regnul animal. Aici ar fi bine dacă aţi putea aduce în clasă – va trebui să vă descurcaţi întotdeauna cumva –, de pildă, o sepie, un şoarece, un miel sau şi un cal, ceva din sfera acestor mamifere, iar apoi, poate, o imagine a omului, ei bine, exemplare umane aţi avea destule, n-aţi avea decât să le prezentaţi celorlalţi un elev drept obiect uman. Dar trebuie să vă lămuriţi asupra felului cum procedaţi acum. Veţi încerca să le faceţi cunoscută elevilor mai întâi sepia. Le veţi povesti despre felul cum trăieşte ea în mare, le veţi arăta prin percepere directă sau prin desen cum arată, într-un cuvânt, le veţi face cunoştinţă copiilor cu sepia. Când veţi descrie sepia, copiii vor simţi că o descrieţi într-un mod special. Poate abia mai târziu, când veţi descrie şoarecele, de pildă, copiii vor observa cât de diferit este felul în care aţi descris şoarecele de felul în care aţi descris sepia. Trebuie să căutaţi să dezvoltaţi la copii acest simţ artistic, astfel încât, din felul diferit în care procedaţi la descrierea sepiei sau la descrierea şoarecelui, să dezvolte un anumit simţ pentru deosebirea dintre aceste două animale. În cazul sepiei, trebuie să sugeraţi acest specific arătând că sepia simte ceva din ceea ce se află în ambianţa ei: Dacă adulmecă ceva periculos în ambianţă, ea dă drumul imediat sucului ei de culoare închisă, pentru a se învălui într-o aură, ca să alunge din preajmă ceea ce se apropie de ea. Putem spune apoi copilului multe lucruri prin care acesta să înţeleagă că sepia, când acţionează, când se protejează într-un fel oarecare de duşmanii ei, sau

şi când se hrăneşte, se comportă întotdeauna aşa cum se comportă omul, de pildă, atunci când mănâncă ceva sau când se uită la ceva: Când omul mănâncă ceva, el simte un gust – o senzaţie care i se transmite prin limba sa, prin organul gustului. Iar ochiul omului simte în permanenţă nevoia să privească înspre lumină; când face asta, el se poate confrunta cu lumina. Prin faptul că organele gustative ale omului vor să simtă gustul, ele preiau ceea ce slujeşte hrănirii. Încercaţi, aşadar, să descrieţi sepia în aşa fel încât copilul să simtă din descrierea dvs. senzitivitatea sepiei, facultatea ei subtilă de-a percepe lucrurile din ambianţă. Va trebui să vă elaboraţi o descriere artistică a sepiei, astfel încât copiii s-o poată înţelege cu adevărat cu ajutorul acestei descrieri artistice.

Descrieţi apoi şoarecele. Descrieţi faptul că are un bot ascuţit, că la acest bot ascuţit pot fi observate, mai întâi, ca ceva ce sare foarte tare în ochi, mustăţile, că, pe lângă acestea, la bot mai pot fi observaţi dinţii incisivi, de sus şi de jos, care ies în evidenţă; descrieţi apoi urechile mari ale şoarecelui; ajungeţi să descrieţi după aceea trunchiul, corpul cilindric al şoarecelui şi părul fin, mătăsos. Treceţi apoi la descrierea membrelor, a picioruşelor de dinainte, mai mici, a picioruşelor din spate, ceva mai mari, lucru care-i dă şoarecelui posibilitatea să sară bine. El mai are o coadă acoperită cu solzi, care este mai puţin păroasă. Aici atrageţi copilului atenţia asupra faptului că şoarecele, dacă se caţără undeva sau vrea să cuprindă ceva cu lăbuţele din faţă, se sprijină pe coadă, pe care şoarecele o poate folosi foarte bine, tocmai fiindcă este mai sensibilă în interior şi aceasta din cauză că nu are păr, ci solzi. Într-un cuvânt, veţi încerca să-i descrieţi copilului şoarecele, construind şi de astă dată formele şoarecelui în mod artistic. Şi veţi reuşi să-l construiţi în acest mod artistic, dacă veţi trezi în copil o

reprezentare a faptului că, pentru toate mişcările pentru care sepia nu are nevoie de asemenea organe înfipte în corp, şoarecelui îi sunt necesare asemenea organe înfipte în corp. Sepia este sensibilă prin ea însăşi, prin corpul ei, de aceea nu are nevoie de nişte pavilioane ale urechii aşa de mari ca cele ale şoarecelui. Ea se află într-o asemenea legătură cu mediul ambiant, încât poate să introducă hrană în ea însăşi fără botul ascuţit pe care-l are şoarecele. Sepia, de asemenea, nu are nevoie de nişte membre atât de mari înfipte în corp, cum are şoarecele, pentru că-şi poate folosi însuşi trupul ca să înainteze prin apă. Faceţi o sinteză bună a ceea ce vreţi să-l învăţaţi pe copil, prin înveşmântarea artistică: faptul că sepia se manifestă mai puţin prin organele-membre ale sale, că ea se manifestă mai mult prin însuşi trupul ei.

Trebuia să vă descriu mai întâi toate aceste lucruri, pentru ca dvs. să le transpuneţi apoi în predarea, căci trebuie să fiţi conştienţi de ceea ce e necesar să introduceţi mai târziu în mod mai mult inconştient în predarea modelată artistic. Într-un cuvânt, descrieţi şoarecele în aşa fel încât să treziţi treptat în copil sentimentul: Şoarecele este în întregime structurat în aşa fel încât să slujească prin membrele sale vieţii trunchiului. Lămuriţi-l apoi pe copil şi în privinţa acestui lucru: La urma urmelor, şi mielul este astfel structurat încât să slujească vieţii trunchiului cu membrele lui, şi calul este în aşa fel structurat încât, dacă trăieşte în sălbăticie, să poată sluji cu membrele lui vieţii trunchiului. Faceţi-l pe copil să înţeleagă, de pildă, următorul lucru: Uite, şoarecele are nişte dinţi foarte ascuţiţi, aceşti dinţi trebuie să fie ascuţiţi şi tăioşi, altfel şoarecele n-ar putea să roadă obiectele, aşa cum trebuie s-o facă pentru a se hrăni, pentru a-şi face cu ei chiar găuri în care să locuiască. Din această cauză, el trebuie să-şi

folosească în permanenţă dinţii. Totuşi, la şoarece lucrurile sunt astfel organizate încât dinţii, la fel ca şi unghiile noastre, să crească mereu din lăuntru în afară, în aşa fel încât şoarecele să primească în permanenţă înlocuitorul interior pentru substanţa dinţilor. Putem vedea acest lucru în special la dinţi, care sunt şi ei nişte organe ataşate de restul organismului, putem vedea că ei sunt astfel făcuţi încât trunchiul şoarecelui să poată trăi.

În acest fel aţi trezit în copil o reprezentare viguroasă, chiar dacă elementară, bazată pe sentiment, despre sepie, şi aţi mai trezit în el o reprezentare viguroasă despre alcătuirea şoarecelui. Şi acum treceţi din nou la alcătuirea omului. Îl faceţi pe copil să înţeleagă următorul lucru: Dacă vom căuta acum la om ceea ce-l face cel mai mult să semene cu sepia, vom fi conduşi, ciudat lucru, la capul uman. La om, cel mai asemănător cu sepia este capul. Faptul că oamenii îşi consideră capul ca partea cea mai desăvârşită a fiinţei umane este o prejudecată. Ce-i drept, capul are o alcătuire foarte complicată, dar el nu este, de fapt, altceva decât o sepie metamorfozată; vreau să spun, un animal inferior metamorfozat, căci capul uman se comportă faţă de ambianţa sa într-un mod asemănător aceluia în care se comportă faţă ambianţa lor animalele inferioare. Iar prin trunchiul său, omul se aseamănă cel mai mult cu animalele superioare: şoarece, miel, cal. Numai că, în timp ce sepia îşi poate întreţine întreaga existenţă prin capul ei, omul n-ar putea face acest lucru. Capul trebuie să fie aşezat pe trunchi şi să odihnească pe acesta, el nu se poate mişca în mod liber, sepia însă, care, propriu-zis, este în întregime cap şi nimic altceva, se mişcă liber prin apă. – Trebuie să reuşiţi să-i faceţi pe copii să dezvolte un sentiment al faptului că animalele inferioare sunt nişte capete care se mişcă în mod liber, numai că încă nu sunt

aşa desăvârşite cum este capul uman. Şi trebuie să treziţi în copii un sentiment al faptului că animalele superioare sunt, în principal, trunchi şi că natura a plăsmuit în mod rafinat organele, în principal, pentru satisfacerea nevoilor trunchiului, ceea ce este mult mai puţin cazul la om; în privinţa trunchiul său, el este mult mai imperfect decât animalele superioare.

Trebuie apoi să facem ca în copii să ia naştere un sentiment în legătură cu acele părţi prin care omul este cel mai desăvârşit, în ceea ce priveşte forma exterioară. El este cel mai desăvârşit, în ceea ce priveşte forma exterioară, prin membrele sale. Dacă urmăriţi animalele superioare până sus, la maimuţă, veţi constata că membrele anterioare încă nu sunt prea diferite de cele posterioare şi că, în general, cele patru membre au, în esenţă, funcţia de a susţine trupul, de a-l face să se deplaseze ş.a.m.d. Această diferenţiere minunată a membrelor în picioare şi mâini apare de-abia la om şi ea se conturează deja în predispoziţia pentru mersul organizat pe verticală, o dată cu predispoziţia pentru ţinuta organizată pe verticală. Nici una dintre speciile de animale nu este atât de perfect plăsmuită în ceea ce priveşte organizarea membrelor, ca omul.

Intercalaţi apoi o descriere cât se poate de expresivă a braţelor şi mâinilor umane: Cum acestea au fost eliberate de funcţia de susţinere a organismului, cum mâinile nu intră în atingere cu pământul pentru scopuri ce ţin de corp, cum ele sunt transformate în aşa fel încât să apuce obiectele, să poată munci. Şi pe urmă treceţi la aspectul volitiv-moral. Căutaţi să treziţi în copil pe cale afectivă, nu în mod teoretic, o reprezentare puternică: Tu iei, de pildă, creta în mână ca să scrii; tu poţi să iei creta în mână numai datorită faptului că mâna ta este transformată în aşa fel

încât să poată munci, că nu mai trebuie să susţină trupul. În ceea ce priveşte braţele, animalul nu poate fi leneş, pentru că, de fapt, el nu are braţe. Dacă se vorbeşte despre maimuţă ca fiind un animal cu patru mâini, acesta nu este decât un mod de exprimare inexact, căci ea are, propriu-zis, patru picioare cu o formă asemănătoare mâinilor, şi nu patru mâini. Căci, chiar dacă, la urma urmei, animalele sunt făcute pentru căţărat, totuşi, şi căţăratul e ceva care slujeşte trupului, iar picioarele lor sunt transformate, devenind asemănătoare mâinilor, pentru ca prin căţărat, să poată sprijini trupul. – Pentru ceea ce se petrece în trupul uman, mâinile şi braţele omului au devenit inutile din punct de vedere exterior, fiind însă simbolul cel mai frumos al libertăţii umane. Nu există nici un simbol mai frumos al libertăţii umane decât braţele şi mâinile umane. Omul poate lucra prin mâinile sale pentru lumea înconjurătoare şi, la urma urmei, şi atunci când se hrăneşte, prin faptul că mănâncă singur, el poate lucra pentru sine prin mâini dintr-o voinţă liberă.

În acest fel trezim în copil, încetul cu încetul, prin descrierea sepiei, a şoarecelui sau a mielului sau a calului şi a omului însuşi, o puternică reprezentare impregnată de simţire, de sentiment, a faptului că animalele inferioare au caracter de cap, animalele superioare au caracter de trunchi, iar omul are caracter de membre. Dacă-l învăţăm în permanenţă pe om că el este cea mai desăvârşită fiinţă din lume datorită capului său, asta îl duce numai la trufie. Prin aceasta, el îşi însuşeşte fără să vrea reprezentarea că suntem desăvârşiţi prin lene, prin trândăvie. Căci omul ştie, în mod instinctiv, că, de fapt, capul este un leneş, că el odihneşte pe umeri, că nu vrea să se mişte el însuşi prin lume, că se lasă purtat de membre. Şi nu este adevărat că omul este, propriu-zis, fiinţa cea mai desăvârşită datorită

capului, datorită trândavului cap, ci el este fiinţa cea mai desăvârşită datorită membrelor sale care sunt integrate lumii şi muncii în lume. Dvs. îl faceţi pe om mai moral în cel mai adânc străfund al fiinţei sale, dacă-l învăţaţi că nu este desăvârşit prin leneşul cap, ci prin membrele active. Căci acele fiinţe care sunt numai cap, aşa cum sunt animalele inferioare, trebuie să-şi mişte ele înseşi capul, iar acele fiinţe care-şi folosesc membrele numai în serviciul trunchiului, ca animalele superioare, sunt mai nedesăvârşite în comparaţie cu omul tocmai prin faptul că membrele lor sunt mai puţin făcute spre folosire liberă decât sunt membrele omului; ele sunt alcătuite deja în aşa fel, încât să slujească unui anumit scop, ele slujesc pretutindeni trunchiului. La om, una dintre perechile de membre, mâinile, este situată în întregime în sfera libertăţii umane. Dvs. veţi face ca în om să ia naştere un sentiment sănătos faţă de lume numai dacă treziţi în el reprezentarea că este desăvârşit datorită membrelor sale, nu datorită capului său. Puteţi realiza foarte bine acest lucru prin descrierea comparativă a sepiei, a şoarecelui sau a mielului sau a calului şi a omului. Prin aceasta, veţi observa, totodată, că atunci când descrieţi ceva dintr-un regn al naturii n-ar trebui să-l uitaţi niciodată pe om, căci în om se reunesc toate activităţile din natură. De aceea, când descriem ceva din natură ar trebui să-l avem întotdeauna în fundal pe om. Şi tot de aceea, atunci când, după ce copilul a împlinit vârsta de 9 ani, trecem la predarea cunoştinţelor de istorie naturală, ar trebui să pornim de la om.

Acela care-l observă pe om când este copil va constata că exact între 9 şi 10 ani cu omul se întâmplă ceva. Ceva ce nu se conturează atât de clar ca primul început al acestui proces la o vârstă anterioară a copilului. Când

copilul începe, într-un mod ceva mai conştient, să-şi mişte membrele, să meargă, adeseori cu stângăcie, când începe să-şi mişte braţele şi mâinile într-un mod plin de sens, avem aproximativ momentul în care copilul începe să devină întru câtva conştient de eul său, iar mai târziu el îşi va aminti numai de lucrurile care s-au întâmplat începând din acest moment, nu de ceea ce s-a petrecut înainte. Dacă observaţi că, în mod normal – acest lucru e diferit la diferiţi copii –, omul începe să spună „eu" la această vârstă, chiar ceva mai târziu, pentru că trebuie să se fi dezvoltat mai întâi activitatea de vorbire, aşadar, elementul voinţă, de aici puteţi vedea că în acest moment apariţia în om a conştienţei de sine poate fi observată în mod clar, pe când acea schimbare care se petrece cu privire la conştienţa de sine a omului în jurul împlinirii vârstei de 9 ani nu poate fi observată atât de bine. Aici, conştienţa de sine se fortifică; aici putem observa cum copilul primeşte cu mult mai multă înţelegere ceea ce-i spunem despre deosebirea dintre om şi lume. Înainte de a trece Rubiconul vârstei de 9 ani, copilul este încă mult mai unit cu lumea înconjurătoare decât după ce intră în această perioadă. Apoi, copilul se distinge mult mai mult de lumea înconjurătoare. De aceea, acum putem începe să-i vorbim puţin copilului despre suflet şi el nu ne va mai asculta aşa lipsit de înţelegere ca înainte de a fi împlinit vârsta de 9 ani. Într-un cuvânt, conştienţa de sine a copilului devine mai profundă, se fortifică şi mai mult, o dată cu împlinirea vârstei de 9 ani.

Cel care are un simţ pentru asemenea lucruri va observa că, începând cu această vârstă, copilul începe să se folosească de cuvinte într-un mod mult mai lăuntric decât înainte, că el începe să devină mult mai conştient de faptul că ele sunt ceva care ia naştere din interiorul său. În zilele noastre, când oamenii se preocupă mult mai mult de cele

exterioare decât de cele interioare, tocmai această schimbare din jurul vârstei de 9-10 ani este mult prea puţin observată. Dar educatorul trebuie să-şi îndrepte atenţia spre acestei schimbări. De aceea, îi veţi putea vorbi copilului dintr-o cu totul altă dispoziţie fundamentală, dacă-i veţi preda abia după acest moment cunoştinţe de istorie naturală – care, de fapt, întotdeauna trebuie să-l compare pe om cu celelalte regnuri ale naturii. Dacă înainte, când omul mai era încă strâns unit cu natura, îi puteam vorbi copilului numai sub formă narativă despre lucrurile care se învaţă în cadrul ştiinţelor naturii, acum, după împlinirea vârstei de 9 ani, putem pune în faţa copilului sepia, şoarecele sau mielul sau calul şi omul, şi avem voie să vorbim cu el şi despre relaţiile cu forma umană. Mai înainte, dvs. v-aţi izbi de ceva care este de neînţeles pentru copil, dacă aţi vrea să raportaţi la sepie ceea ce ţine de cap, dacă aţi vrea să puneţi în legătură cu şoarecele ceea ce ţine de existenţa trunchiului şi dacă aţi vrea să căutaţi în membrele umane ceea ce-l ridică pe om deasupra celorlalte regnuri ale naturii. Şi dvs. chiar trebuie să folosiţi acum ceea ce vă aduce în întâmpinare aici vârsta specială a copilului, deoarece, chiar dacă folosiţi orele de ştiinţele naturii în felul pe care l-am sugerat, veţi introduce mai târziu în sufletul copilului nişte noţiuni morale foarte solide, care nu pot fi clătinate. Noţiunile morale nu le introducem în sufletele copiilor apelând la intelect, ci apelând la sentiment şi la voinţă. Dar la sentiment şi la voinţă vom putea apela dacă vom îndrepta gândurile şi sentimentele copilului asupra faptului că el însuşi este întru totul om numai atunci când îşi foloseşte mâinile pentru a lucra în folosul lumii, că prin aceasta este el fiinţa cea mai desăvârşită, şi că există o legătură între capul uman şi sepie şi între trunchiul uman şi şoarece sau oaie

sau cal. Prin faptul că se simte astfel integrat în ordinea naturii, copilul îşi asimilează nişte sentimente datorită cărora mai târziu va şti cu adevărat că este om.

Dvs. puteţi sădi în sufletul copilului acest element moral deosebit de important dacă vă veţi strădui să modelaţi predarea ştiinţele naturii în aşa fel încât copilul să nu simtă deloc că vreţi să-l îndopaţi cu morală. Dar nu veţi transmite copiilor nici măcar o urmă de moralitate dacă vă veţi ţine orele de ştiinţele naturii independent de om, descriind sepia separat, şoarecele sau mielul sau calul separat, şi chiar pe om descriindu-l separat, folosind în principal numai explicaţii verbale. Căci pe om nu-l puteţi descrie decât dacă-l compuneţi din toate celelalte organisme şi activităţi ale naturii. Acest lucru îl admira *Schiller* la *Goethe*: concepţia despre natură a lui Goethe consta, în mod naiv (în sensul de „elementar" – n.t.), în a-l compune pe om din toate bucăţile izolate ale naturii, aşa cum se exprimă el în frumoasa scrisoare [Nota 48] pe care i-a scris-o lui Goethe la începutul anilor '90 ai secolului al XVIII-lea. Eu am adus-o în repetate rânduri în centrul atenţiei, deoarece ea conţine ceva ce ar trebui să se integreze în întregime culturii noastre: conştienţa despre sinteza întregii naturi în om. Goethe exprimă în repetate rânduri acest lucru în felul următor: Omul e situat pe culmea naturii [Nota 49] şi acolo se simte, la rândul lui, drept o întreagă natură. Sau Goethe se exprimă şi aşa: Întreg restul lumii ajunge, de fapt, la conştienţa de sine în om. – Dacă parcurgeţi scrierile mele, veţi găsi citate peste tot asemenea maxime ale lui Goethe. Nu le-am citat pentru că mi-au plăcut mie, ci pentru că asemenea idei ar trebui să se integreze conştienţei epocii. De aceea îmi pare întotdeauna foarte rău că una dintre scrierile cele mai importante de pedagogie a rămas, de fapt, absolut

necunoscută sau cel puţin nerodnică în cadrul activităţii pedagogice propriu-zise. Căci Schiller a învăţat o bună pedagogie în contact cu autoeducaţia naivă a lui Goethe şi a revărsat această pedagogie în scrierea sa „Scrisori despre educaţia estetică a omului." În aceste scrisori se află idei pedagogice nespus de rodnice; numai că trebuie să gândim dincolo de ele şi să gândim în mod consecvent mai departe ceea ce este conţinut în ele. Schiller a ajuns la toate acestea prin concepţiile lui Goethe. Gândiţi-vă numai la faptul că Goethe, ca un fragment de cultură, dacă mă pot exprima astfel, care a fost transpus în natură, a făcut opoziţie din cea mai fragedă copilărie faţă de principiile educative din ambianţa sa. Goethe nu l-a putut separa niciodată pe om de mediul înconjurător. El l-a considerat întotdeauna pe om în legătura lui cu natura şi s-a simţit ca om una cu natura. De aceea, de pildă, orele de pian nu i-au plăcut, câtă vreme i-au fost predate în mod cu totul izolat de natura omului. El a început să manifeste interes pentru orele de pian de-abia când i-a fost explicată activitatea fiecărui deget, când a auzit: Acesta este „degetul mare" („Däumerling"?), acesta este „degetul arătător" („Deuterling"?) ş.a.m.d., şi când a ştiut cum se folosesc degetul mare şi degetul arătător („Däumerling" şi „Deuterling") când cântăm la pian. El voia să-l ştie întotdeauna pe întregul om cuibărit în întreaga natură. Şi încă un lucru – l-am amintit şi pe acesta adeseori: La vârsta de 7 ani, el îşi construieşte un altar propriu închinat naturii, ia în acest scop un suport pentru note al tatălui său, pune pe el plante din ierbarul tatălui său şi minerale, iar deasupra tuturor acestora o lumânare cu miros parfumat, apoi captează cu o lupă razele soarelui de dimineaţă, pentru a aduce prin aceasta o jertfă marelui zeu al naturii: o opoziţie faţă de ceea ce căutau cei mari să-i ofere prin educaţie. Goethe s-a manifestat întotdeauna ca

un om care voia să fie educat așa cum ar trebui să se educe în epoca modernă. Și pentru că Goethe era astfel, după ce s-a educat mai întâi în acest sens, de aceea i-a plăcut atât de mult lui Schiller și apoi Schiller a scris în scrisorile sale despre educația estetică [Nota 50] exact lucrurile care sunt conținute în aceste scrisori.

Bătrânul meu prieten și profesor *Schröer* [Nota 51] mi-a povestit odată că a trebuit să ia parte, ca profesor într-o comisie de școală medie, la un examen al unor profesori începători și că el nu putuse pregăti întrebările la care să răspundă în cadrul acestui examen viitorii profesori. Și atunci el le-a cerut să vorbească despre scrisorile estetice ale lui Schiller. Ei erau orientați în tot felul de domenii, în Platon ș.a.m.d., dar când Schröer a început să le pună întrebări în legătură cu scrisorile estetice ale lui Schiller, ei s-au revoltat! Și în toată Viena s-a spus atunci: Schröer i-a întrebat la examen pe profesori despre scrisorile estetice ale lui Schiller, dar pe alea nu le înțelege nimeni! Astea sunt lucruri care nu pot fi înțelese!

Dar dacă am căuta unele idei didactice sănătoase, chiar dacă numai în rudimentele lor, ar trebui să ne întoarcem, de pildă, la scrisorile lui Schiller despre educația estetică și, de asemenea, la cartea despre educație a lui *Jean Paul*, „Levana" [Nota 52]. Și aceasta conține extraordinar de multe indicații practice pentru învățământ. În epoca modernă, situația s-a mai îmbunătățit în privința anumitor lucruri, totuși, nu putem spune că ceea ce ar putea porni de la scrisorile estetice ale lui Schiller și de la cartea despre educație a lui Jean Paul ar intra cu totul nefalsificat în pedagogie. Lucrurile sunt transpuse întotdeauna pe un teren oarecum schimbat.

Am încercat astăzi să vă dau o noțiune despre felul cum, începând de la o anumită vârstă a copilului,

aproximativ de pe la 9 ani, putem citi după caracteristicile vârstei ce avem de făcut acum în domeniul educației. Mâine vom arăta în ce fel trebuie să folosim anul al 14-lea, al 15-lea de viață, pentru a-l învăța pe copil lucrurile ce corespund ființei sale. În acest fel vrem să ne apropiem de cunoașterea felului în care este împărțită întreaga perioadă dintre 7 și 15 ani și a ceea ce trebuie să facem în calitate de educatori și dascăli. Din aceasta ia naștere pe urmă planul didactic. În zilele noastre, oamenii pun in abstracto întrebarea: Cum să dezvoltăm facultățile copilului? Dar ar trebui să ne fie limpede: Trebuie să cunoaștem mai întâi facultățile omului în devenire, dacă este ca propoziția abstractă: Trebuie să dezvoltăm facultățile copilului – să aibă o semnificație concretă.

CONFERINȚA A OPTA

Stuttgart, 29 august 1919

Am spus deja că noi, bineînțeles, trebuie să facem compromisuri, atât cu privire la predarea religiei, cât și cu privire la planul didactic, de vreme ce în zilele noastre există legea școlară exterioară. Totuși, noi trebuie să înțelegem temeiurile juste, bune, ale planului didactic, pentru ca să putem corecta personal, într-un loc sau altul, dacă planul didactic ne impune ceva neorganic, să putem corecta, ca să spunem așa, „pe sub mână".

Pentru a găsi planul didactic just pentru perioada de la 7 la 14-15 ani, e necesar, în general, să cunoaștem în mod real dezvoltarea copilului în această perioadă. Ieri, noi am scos în evidență un moment al dezvoltării, acel moment care se situează între vârsta de 9 și 10 ani, așadar, în perioada în care copilul depășește vârsta de 9 ani și intră în al 10-lea an de viață. Dacă urmărim, deci, dezvoltarea

copilului începând cu vârsta de 7 ani, traversând al 8-lea an de viaţă, al 9-lea an de viaţă, înainte ca el să fi atins vârsta de 10 ani, avem undeva acel punct pe care l-am caracterizat în cadrul dezvoltării prin faptul că am spus: Acum, conştienţa eului se fortifică şi se concentrează, astfel încât, începând cu această vârstă, ne putem apropia de copil cu noţiuni de istorie naturală, aşa cum am povestit ieri în legătură cu sepia şi cu şoarecele sau cu mielul sau cu calul şi cu omul. Dar dvs. veţi fi văzut că aici mai trebuie să ţinem seama şi de relaţiile reciproce dintre om şi lumea înconjurătoare, să ţinem seama de faptul că omul este, propriu-zis, sinteza tuturor celorlalte regnuri ale naturii, că el nu trebuie izolat în mod net de celelalte regnuri ale naturii. Îi prejudiciem foarte mult omului în devenire dacă nu procedăm în aşa fel încât să-i atragem mereu atenţia copilului de 10-11 ani, pe calea simţirii, asupra faptului că omul are legătură cu natura exterioară, asupra faptului că el este o sinteză a lumii naturii exterioare.

Dar pe urmă avem un alt punct important în dezvoltarea copilului, când omul se află între 12 şi 13 ani. În această perioadă se fortifică spiritual-sufletescul omului, în măsura în care acest spiritual-sufletesc este mai puţin subordonat eului. Ceea ce obişnuim să numim în ştiinţa spirituală corp astral se fortifică şi se uneşte cu ceea ce numim corp eteric. După cum ştim, corpul astral se naşte cu adevărat ca entitate independentă de-abia la pubertate, dar între 12 şi 13 ani el transpare prin corpul eteric într-un mod special, impregnându-l şi fortificându-l. Aici avem, aşadar, iarăşi un punct important al dezvoltării. El se manifestă prin faptul că omul, dacă tratăm în mod just ceea ce zace în el, începe să dezvolte înţelegere pentru impulsurile ce acţionează în lumea exterioară, care sunt asemănătoare cu impulsurile spiritual-sufleteşti, aşa cum

acţionează ele, de pildă, în lumea exterioară ca forţe ale istoriei. V-am explicat, astfel, cu ajutorul unui exemplu, felul cum acţionează asemenea forţe istorice [Nota 53], aşa cum pot fi ele folosite în predarea la şcoala elementară. Dar, cu toate că dvs. va trebui să transpuneţi într-un limbaj pe înţelesul copiilor cele ce v-am expus, n-aţi putea trezi în copil înţelegerea justă pentru impulsurile istorice, oricât de copilăreşte aţi vorbi, dacă v-aţi apropia de copil cu consideraţii de istorie înainte ca el să fi împlinit vârsta de 12 ani. Înainte de această vârsta puteţi să-i prezentaţi copilului istoria sub formă de povestiri, istorisindu-i biografii. Aşa ceva el înţelege. Dar el nu va înţelege corelaţiile istorice înainte de a fi împlinit 12 ani. De aceea, dacă nu veţi respecta acest moment, îi veţi aduce prejudicii. În acest moment, omul începe să dezvolte dorinţa de a i se prezenta cu adevărat şi ca istorie ceea ce şi-a însuşit mai înainte sub formă de povestiri. Iar dacă înainte i-aţi spus copilului povestiri despre vreun cruciat sau despre altceva, acum trebuie să căutaţi să metamorfozaţi aceste lucruri, astfel încât în acest material metamorfozat copilul să perceapă impulsurile istorice, corelaţiile istorice. Dacă veţi observa aşa ceva, dacă veţi constata în mod clar că, începând cu vârsta de 12 ani, copilul vă înţelege, cu condiţia să lucraţi aşa cum trebuie, atunci vă veţi spune: Aşadar, până la 9 ani mă voi limita, în principal, la ceea ce noi am sugerat drept element artistic şi din acesta voi dezvolta scrisul şi cititul, iar mai târziu voi trece şi la socotit; dar la cunoştinţele de istorie naturală voi trece numai după momentul caracterizat ieri, iar la cele de istorie, în măsura în care nu e vorba doar de povestiri, voi trece abia după ce copilul a împlinit 12 ani. Acum copilul începe să participe lăuntric la marile corelaţii istorice. Pentru viitor, acest lucru va fi deosebit de important, căci

se va arăta din ce în ce mai mult necesitatea de a-i educa pe oameni în sensul înţelegerii corelaţiilor istorice, în timp ce până acum ei nu ajungeau deloc la o înţelegere propriu-zisă a istoriei. Căci ei erau mai mult membri ai vieţii economice şi ai vieţii de stat, erau angrenaţi în viaţa economică şi de stat ca într-o mare maşinărie, şi, de asemenea, ei făceau faţă cerinţelor, intereselor vieţii economice şi de stat, dacă ştiau, de bine, de rău, nişte istorioare despre domnitori şi războaie – ceea ce nu este istorie – şi dacă ştiau anii între care au trăit domnitorii şi, cel mult, alte câteva personalităţi celebre şi anii în care au avut loc războaiele.

Felul în care s-a dezvoltat viaţa culturală a omenirii va trebui să fie în viitor un obiect de învăţământ special. Atunci însă învăţământul va trebui să-şi asimileze impulsurile istorice şi să introducă în planul didactic în mod just, la momentul potrivit, aceste impulsuri istorice.

Cu aceasta, omul mai începe să înţeleagă şi altceva, după ce a trecut acest Rubicon al vârstei de 12 ani. Înainte de acest moment, puteţi discuta oricât de clar cu copilul structura ochiului uman – înainte de acest moment, copilul nu-şi va putea însuşi în mod just, înţelegând, structura ochiului uman. Căci ce înseamnă, propriu-zis, să-l învăţăm pe copil structura ochiului uman? Aceasta înseamnă să-i atragem atenţia asupra faptului că razele de lumină ajung la ochi, intră în ochi, că aceste raze de lumină sunt preluate şi refractate de cristalin, că ele trec apoi prin corpul vitros, că apar ca imagini pe peretele posterior al ochiului ş.a.m.d. Toate acestea trebuie să le descrieţi ca procese de fizică. Descrieţi un proces de fizică ce are loc, de fapt, în omul însuşi, şi anume în organul de simţ uman. Dacă vreţi să descrieţi acest lucru, trebuie să fi dezvoltat în copil noţiunile care să-i dea posibilitatea de a primi o descriere a

ochiului făcută în acest sens. Cu alte cuvinte, dvs. trebuie să-l fi învăţat mai înainte pe copil ce este refracţia razelor de lumină. Acest lucru poate fi explicat copilului foarte simplu, dacă-i arătăm o lentilă, îi spunem ce este focarul şi-i arătăm cum sunt refractate razele. Atunci descriem doar nişte fenomene din domeniul fizicii, care au loc în afara omului. Putem face acest lucru în perioada dintre punctul de după împlinirea vârstei de 9 ani şi punctul situat înainte de 12 ani. Dar această descriere a unui fenomen din domeniul fizicii ar trebui s-o aplicăm asupra organelor din omul însuşi numai după împlinirea vârstei de 12 ani, pentru că abia acum începe copilul să aprecieze în mod just felul cum acţionează lumea exterioară în omul însuşi, felul cum activitatea lumii exterioare se continuă în interiorul omului. El nu poate înţelege aşa ceva înainte de a împlini vârsta de 12 ani. Procesele din domeniul fizicii le poate înţelege – dar nu şi felul în care se desfăşoară procesele din domeniul fizicii în omul însuşi.

Există o oarecare înrudire între înţelegerea impulsurilor istorice din omenire şi înţelegerea impulsurilor fizice exterioare ale naturii din organismul uman. În impulsurile istorice trăieşte ceea ce este omenescul adevărat, dar ceea ce este concentrat în aceste impulsuri trăieşte sub formă de desfăşurare istorică exterioară şi acţionează iarăşi asupra omului. Când descrieţi ochiul uman, în om acţionează, iarăşi, acelaşi lucru care acţionează afară în natură. Ambele procese trebuie să fie întâmpinate cu o înţelegere similară, iar această înţelegere apare, propriu-zis, abia la vârsta de 12 ani. De aceea, va fi necesar să modelăm în aşa fel planul didactic, încât să-i transmitem copilului în perioada dintre 9-12 ani noţiunile de fizică adecvate pentru înţelegerea omului însuşi, aşadar, să predăm alături de cunoştinţele de

istorie naturală o fizică simplă, aşteptând însă cu aplicarea legităţilor fizice asupra omului însuşi până la vârsta de 12 ani – întocmai aşa cum trebuie să continuăm cu povestirea de istorioare până la 12 ani, pentru a face apoi din istorioare „istorie".

Ceea ce am expus cu aceasta se referă la începutul predării acestor lucruri. Desigur, modelarea pe mai departe a predării fizicii se poate continua în perioada de după împlinirea vârstei de 12 ani. Dar n-ar trebui să se înceapă nici predarea fizicii, nici predarea cunoştinţelor de istorie naturală, înainte de 9 ani, iar predarea istoriei şi a unor cunoştinţe de fiziologie nu trebuie să înceapă înainte de împlinirea vârstei de 12 ani. Dacă vă gândiţi că înţelegerea este ceva care nu se deschide doar în intelectul uman, ci cuprinde întotdeauna şi sentimentul şi voinţa, nu veţi fi prea departe de cele ce am spus acum. Iar dacă oamenii nu iau în seamă asemenea lucruri, aceasta se întâmplă pentru că ei se lasă în prada unor iluzii. Îi putem transmite, de bine, de rău, intelectului uman noţiuni de istorie sau de fiziologie înainte de 12 ani, dar prin aceasta aducem prejudicii naturii umane, o facem incapabilă pentru întreaga viaţă. Veţi ajunge astfel în situaţia de a discuta, de pildă, cu copilul aflat între 9 şi 12 ani, în mod treptat, noţiunile de refracţie a razelor, de formare a imaginilor prin lentile sau prin alte instrumente. Veţi putea discuta, de pildă, cu copilul aflat între 9 şi 12 ani modul de funcţionare a lornionului. Veţi putea discuta cu el în această perioadă şi alcătuirea, modul de funcţionare a ceasului, îi veţi putea explica deosebirea dintre o pendulă şi un ceas de buzunar şi toate lucrurile de acest fel. Dar înainte de 12 ani n-ar trebui să-i explicaţi copilului felul cum se aplică la ochiul uman refracţia razelor şi formarea imaginilor.

Acum v-aţi cucerit câteva puncte de vedere care vă pot învăţa cum trebuie să procedaţi, în ceea ce priveşte planul didactic, cu repartizarea materialului de predat, pentru a dezvolta în mod just facultăţile copilului. În acest sens, mai trebuie să observaţi încă un lucru. Are o anumită importanţă să nu ne îndepărtăm prea mult de viaţă cu predarea noastră, dar nici să nu ţinem prea mult seama de viaţă în mod forţat. A-i spune copilului: Ce ai în picioare? – O pereche de cizme – , răspunde el. – De ce ai cizmele? – Ca să le încalţ – , unii dascăli numesc aşa ceva predare intuitivă şi ei dau la iveală în cadrul predării intuitive adevărate banalităţi. Dacă practicăm învăţarea intuitivă aşa cum este ea prescrisă uneori în cărţile didactice, îl plictisim îngrozitor pe copil în subconştient şi prin aceasta, iarăşi, îi dăunăm foarte mult copilului. N-ar trebui să practicăm aceasta rămânere-prea-aproape de viaţă şi această permanentă ridicare-în-conştienţă-a-noţiunilor, care pot foarte bine să zacă în inconştient, această ridicare prea pronunţată în conştienţă a acţiunilor pe care le facem doar în virtutea obişnuinţei. Dar nu trebuie nici să ne îndepărtăm cu totul de viaţă şi să-i prezentăm copilului prea devreme abstracţiuni goale. Acest lucru va fi de o deosebită importanţă mai ales în predarea fizicii. Predarea fizicii va oferi chiar şi fără aceasta prilejul de a pune în legătură ceea ce este aproape de viaţă şi ceea ce este departe de viaţă, de viaţa exterioară, în primul rând. De aceea, ar trebui să aveţi grijă să dezvoltaţi noţiunile de fizică în contact cu viaţa. Atât cât v-o permit împrejurările, ar trebui să-i puneţi pe copii, în funcţie de inventivitatea dvs., să perceapă lucruri de acest fel: cum în clasă, după ce am încălzit-o, la picioare încă mai e rece, pe când sus, la tavan, e deja cald. Aici îi atrageţi copilului atenţia asupra unei realităţi a vieţii şi puteţi să porniţi de la această

realitate a vieţii şi să-i explicaţi apoi că, bineînţeles, soba încălzeşte mai întâi aerul de jos, din jurul sobei. Camera nu se încălzeşte mai întâi în partea de sus. Dar aerul cald are tendinţa de a o lua mereu în sus şi atunci aerul rece trebuie să vină în jos, aşadar, trebuie să-i explicăm copilului procesul în felul următor. Aerul devine mai întâi cald jos, în jurul sobei, acest aer cald urcă, şi astfel aerul rece trebuie să cadă apoi în jos şi de aceea într-o cameră la picioare mai e încă rece, pe când sus de mult e cald. – Aţi pornit, astfel, de la o realitate a vieţii şi de aici puteţi găsi trecerea spre explicarea faptului că aerul cald se dilată, iar aerul rece se contractă. Aici vă îndepărtaţi, desigur, de viaţă. Dar şi astfel, dacă vorbiţi la fizică despre pârghie, de pildă, nu e bine să prezentaţi doar pârghia abstractă; încercaţi să porniţi de la cumpănă şi să ajungeţi de la aceasta la modul de funcţionare a pârghiei. Aşadar, încercaţi să porniţi de la ceea ce are aplicare în viaţă şi treceţi apoi la ceea ce se poate scoate de aici pentru fizică.

Dar eu nu pot trece sub tăcere faptul că prin unele lucruri care intră în noţiunile noastre de fizică se pot exercita, totuşi, acţiuni devastatoare asupra copilului şi că foarte mult depinde de faptul dacă noi înşine, ca dascăli, ştim sau nu ce este just, dacă încercăm sau nu să avem o anumită maturitate în judecată. Dvs. sunteţi nevoiţi să le spuneţi unor copii relativ mari: Ai aici o maşină de electrizat; ceea ce-ţi arăt eu aici se numeşte maşină de electrizat prin frecare. Frecând anumite obiecte, eu pot să produc electricitate, dar înainte trebuie să şterg întotdeauna cu grijă obiectele care urmează să fie electrizate, căci ele trebuie să fie uscate. Dacă sunt ude, experienţa nu reuşeşte, atunci nu se produce electricitate. – Dezvoltaţi apoi în faţa copiilor motivele pentru care nu putem să producem electricitate cu instrumente ude. Apoi

începeţi să explicaţi în ce fel ia naştere fulgerul, despre care spuneţi că este tot un fenomen electric. Mulţi oameni spun: Norii se freacă unii de alţii şi prin frecarea norilor ia naştere fulgerul drept descărcare electrică. – Copilul poate că va crede asta, pentru că o crede dascălul însuşi, dar în subconştientul lui se petrece ceva cu totul deosebit, despre care copilul, firește, nu ştie nimic. El îşi spune: Da, întotdeauna dascălul şterge mai înainte cu grijă instrumentele care urmează să fie frecate şi la care urmează să ia naştere electricitatea, ca să nu fie ude, dar după aceea îmi povesteşte că la frecarea norilor, care şi ei sunt uzi, poate lua naştere electricitatea! – Copilul observă aceste nepotriviri. Şi multe din sfârşierile vieţii provin din faptul că i se povestesc copilului asemenea lucruri contradictorii. Lucrurile contradictorii ar trebui să ia naştere afară în lume – locul lor nu e în gândirea noastră! Dar cunoaşterea actuală a oamenilor nu e suficient de profundă şi, din această cauză, în ceea ce le oferim copiilor sau mai târziu tinerilor trăiesc în permanenţă asemenea lucruri contradictorii, care sfâşie, de fapt, interiorul inconştient al omului. De aceea, noi ar trebui să avem grijă ca cel puţin în ceea ce-i prezentăm în mod conştient copilului să nu existe prea multe lucruri pe care mai apoi el să şi le reprezinte altfel în subconştient. Noi, ca dascăli, nu vom avea misiunea de a suprima imediat, pe tărâmul ştiinţei, asemenea baliverne, cum este legătura neroadă dintre fulger şi electricitate pe care o introduce fizica. Dar dacă ne folosim de nişte lucruri oarecum „cusute cu aţă albă”, ca să spunem aşa, ar trebui să luăm întotdeauna seama la faptul că nu acţionăm doar asupra conştienţei copilului, ci acţionăm întotdeauna şi asupra subconştientului său. Cum putem ţine seama de acest subconştient?

O putem face numai prin faptul că noi, ca dascăli, devenim tot mai mult şi mai mult oameni care nu pregătesc pentru copil înţelegerea raţională. Privind lucrurile dintr-un alt punct de vedere, eu am spus deja ce intră aici în considerare. Ar trebui să dezvoltaţi în dvs. acele facultăţi care, în momentul când vă pregătiţi pentru o oră de predare într-un domeniu sau altul, să fiţi tot atât de absorbiţi de acest domeniu cum va fi copilul în timpul predării, indiferent de tema pe care o veţi trata. N-ar trebui să vă pătrundeţi de gândul: Eu ştiu deja multe alte lucruri şi aranjez totul aşa cum e potrivit pentru copil, mă situez cu totul deasupra copilului şi aranjez tot ceea ce vreau să-i spun copilului aşa cum e potrivit pentru copil. – Nu! Dvs. trebuie să aveţi facultatea de a vă metamorfoza în aşa fel încât prin predarea dvs. copilul să se trezească de-a binelea, încât să deveniţi dvs. înşivă copil împreună cu copilul. Dar nu într-un mod copilăresc-prostesc. Guvernantele fac adeseori aşa, ele gânguresc asemeni copiilor; când copilul spune „tati”, spun şi ele „tati”, în loc de tata. Nu despre asta e vorba, să devenim în mod exterior la fel de copilăroşi cum este copilul, ci să transpunem într-o formă copilărească ceea ce este mai matur. În orice caz, ca să putem face acest lucru în mod just, trebuie să privim ceva mai adânc în natura umană. Trebuie să luăm în serios faptul că omul devine creator în ceea ce priveşte însuşirea spirituală cea mai importantă, dacă-şi păstrează pentru întreaga viaţă ceea ce este copilăresc în el. Cineva este poet, artist, dacă poate face ca în el să trăiască mereu în mod viu activitatea copilului împreună cu ceea ce aparţine omului matur. A fi întotdeauna un tip aşezat, a nu-ţi mai putea manifesta gândirea, simţirea şi voinţa – care acum, o dată cu vârsta de treizeci de ani, şi-au însuşit nişte noţiuni mai mature – în mod copilăresc, lăuntric-copilăresc, a fi

întotdeauna un om aşezat, nu aceasta este dispoziţia de viaţă potrivită pentru un dascăl. Pentru el, dispoziţia de viaţă potrivită este aceasta: a te putea întoarce în copilărie cu tot ceea ce afli, cu tot ceea ce cunoşti tu însuţi. Firește, el nu se va întoarce în copilărie în aşa fel încât, atunci când e singur, dacă face cunoştinţă, de pildă, cu un fapt nou, să-l descrie în cuvinte gângurite. Dar se va putea întoarce în copilărie prin faptul că se bucură de acest fapt nou, că se bucură la fel de intens cum se bucură copilul când percepe un fapt nou al vieţii. Într-un cuvânt, în copilărie trebuie să se întoarcă sufletesc-spiritualul, nu ceea ce este exterior-trupesc.

Apoi, multe vor depinde, firește, de atmosfera care se creează între dascăl şi elevi. Căci dacă vorbiţi, de pildă, despre viaţă, despre natură, bucurându-vă de ea la fel ca şi copilul însuşi, fiind la fel de uimit ca şi copilul însuşi, atunci există atmosfera potrivită. Un exemplu: Toţi aţi învăţat ceva fizică, deci, înţelegeţi foarte bine ce este telegraful Morse. Ştiţi cum se petrec lucrurile atunci când trimitem o telegramă de la o localitate la alta. Ştiţi că prin diferitele operaţiuni, prin clapa pe care apasă funcţionarul de la poştă – o dată scurt, o dată lung – , curentul circulă fie pentru un timp scurt, fie pentru unul mai lung, iar când nu se apasă pe clapă, el e întrerupt. Ştiţi că la curent e conectat telegraful Morse propriu-zis, care are un braţ de fier şi acesta e atras de o bobină ce are în ea un electromagnet. Ştiţi că la curent e conectat un aşa-numit releu. Ştiţi că în acest fel se stabileşte, cu ajutorul unei sârme, o legătură de la un asemenea telegraf al uneia dintre staţii la telegraful celeilalte, astfel încât în a doua staţie telegraful face mişcările provocate în prima staţie. Când restabilesc circuitul curentului pentru un timp scurt sau lung, la cealaltă staţie se percepe iarăşi ceva, prin transmitere

luând naştere ceea ce va citi apoi funcţionarul de la cealaltă staţie. Ceea ce este o întrerupere scurtă sau lungă [Nota] a curentului devine vizibil ca urmă lăsată pe o bandă de hârtie, astfel încât la o durată scurtă a curentului pe hârtie vedem un punct, iar la o durată mai lungă – o linie. Banda de hârtie se înfăşoară în suluri. Vedem, aşadar, un punct, de pildă, apoi, după o întrerupere, vedem, poate, trei puncte ș.a.m.d. În acest fel, alfabetul este compus din puncte şi linii; un a este: . – , un b: – .., o singură linie este un t ș.a.m.d. În acest fel se poate citi ceea ce se transmite de la o staţie la alta.

Dar tot ceea ce se povesteşte în legătură cu acest aparat telegrafic este, de fapt, doar obiectul unei abordări intelectuale. Cu siguranţă, nu e nevoie să cheltuim multă forţă sufletească pentru a face cuiva inteligibil tot ceea ce se petrece acolo din punct de vedere mecanic, prin faptul că mecanismul este străbătut de acţiunea electricităţii, în legătură cu care astăzi în ştiinţă există numai ipoteze. Totuşi, un lucru rămâne aici ca minune, şi, desigur, putem povesti lucrurile ca pe o minune. Şi mă simt nevoit să spun: Când mă gândesc la legătura care ia naştere între aparatul Morse al uneia dintre staţii şi acela al celeilalte staţii, stau mereu din nou cu cea mai mare uimire în faţa acestui fapt, când mă gândesc la felul cum se închide circuitul. Căci el nu se închide prin faptul că o sârmă merge de la prima staţie la cea de a doua şi o a doua sârmă se întoarce de la aceasta la prima. S-ar putea face şi asta, şi atunci am realiza întreruperea prin faptul că întrerupem circuitul închis. Dar, de fapt, nu se realizează, prin sârme care merg încolo şi încoace, un asemenea circuit închis, la care să fie conectat apoi aparatul Morse, ci numai o parte a curentului este condusă prin sârmă. Pe urmă, sârma de la una din staţii intră în pământ şi acolo intră într-o placă metalică. Iar

legătura care ar putea fi stabilită aici prin sârmă, e stabilită prin pământul însuși. Prin intermediul pământului se realizează ceea ce, altminteri, s-ar face prin cealaltă jumătate a sârmei, dacă circuitul ar fi închis. Şi, de fiecare dată când ne gândim că un telegraf de la una din staţii este legat de telegraful alteia, trebuie să ne gândim ca la o minune la faptul că Pământul, întregul Pământ, devine mijlocitorul, că el ia curentul, ca să zicem așa, în grija lui și-l predă iarăși cuminte celeilalte staţii, de vreme ce numai el își asumă sarcina de a intermedia. Toate explicaţiile care se dau în legătură cu aceasta sunt ipoteze. Dar, pentru relația noastră umană, este important ca noi să putem simţi iar şi iar acest lucru ca pe ceva miraculos, să nu devenim insensibili nici atunci când e vorba de a sesiza pe cale afectivă procesele din domeniul fizicii. Vom găsi dispoziția sufletească potrivită dacă, atunci când explicăm acest lucru copilului, ne întoarcem tot mereu la felul în care am întâmpinat un lucru atunci când l-am înţeles pentru prima dată. Atunci, la explicarea unui fenomen de fizică vom deveni şi noi înșine, împreună cu copilul care se minunează, un copil care se minunează. Şi asemenea lucruri zac în toate procesele lumii, şi în cele de domeniul fizicii.

Imaginați-vă că-l învățați pe copil următorul lucru: Acolo se află ceva ca un fel de bancă, pe această bancă se află o bilă, eu trag repede banca – bila cade jos. Ce va spune, în majoritatea cazurilor, un dascăl din zilele noastre, atunci când îi explică copilului un asemenea fenomen? El va spune: Bila este atrasă de pământ, ea este supusă, dacă nu are un suport, forţei gravitaţionale. – Dar cu aceasta n-am spus, de fapt, nimic. Fiindcă această propoziție: Bila e supusă forţei gravitaţionale – nu are, de fapt, absolut nici un conţinut; este una dintre acele explicaţii verbale despre

care am vorbit deja. Căci despre forţa gravitaţională şi despre esenţa ei, fizicienii mai spun: Despre ea nu se ştie nimic –, totuşi, vorbesc despre ea. Numai că noi nu putem să nu vorbim despre forţa gravitaţională. Trebuie să vorbim despre ea. Căci altfel elevul pleacă în viaţă şi este întrebat, într-un loc sau altul, unde ar trebui să-şi dovedească îndreptăţirea prezenţei lui acolo: Ce este forţa gravitaţională? Şi imaginaţi-vă ce s-ar întâmpla dacă un neisprăvit sau o neisprăvită de 15 ani n-ar şti ce este forţa gravitaţională! Ar da de dracu'. Aşadar, trebuie să-i spunem copilului ce este forţa gravitaţională, nu avem voie să ne închidem prosteşte faţă de ceea ce ne cere lumea actuală. Dar, prin faptul că acţionăm asupra subconştientului, putem trezi în copil noţiuni drăguţe. Pentru că l-am învăţat alte lucruri, îi putem explica, de pildă: Dacă ai aici recipientul unei pompe în care nu mai este aer şi dacă scoţi acum dopul, aerul năvăleşte înăuntru, umple spaţiul care era gol. Astfel, există peste tot nevoia ca în ceea ce este gol să năvălească ceva. E un lucru asemănător cu ceea ce se petrece în celălalt caz, când se vorbeşte despre efectul forţei gravitaţionale; şi când tragem dopul năvăleşte ceva înăuntru. Deosebirea constă numai în faptul că într-unul din cazuri în spaţiul gol năvăleşte aerul exterior, pe când în celălalt caz acţiunea are loc numai într-o direcţie. Comparaţi acum un fenomen cu celălalt [Nota 55]. Nu-i daţi copilului definiţii în cuvinte, ci stabiliţi relaţii între noţiuni şi fenomenele care au legătură cu aerul şi acele fenomene care au loc în cazul corpurilor solide. Şi dacă s-ar concepe o dată noţiunea de năvălire a corpurilor solide în direcţia în care vor ele să se mişte când nu au nici un suport sub ele, atunci ar cădea această noţiune despre năvălirea aerului în spaţiul gol, atunci ar lua naştere nişte noţiuni mai sănătoase decât noţiunile de care astăzi e plină lumea, cum

sunt, de pildă, cele ale încâlcitei teorii a relativităţii a profesorului *Einstein*. Spun acest lucru numai ca observaţie secundară referitoare la starea actuală a culturii, dar trebuie să vă atrag atenţia asupra unui asemenea lucru, asupra faptului că în cultura noastră trăiesc unele lucruri funeste – de pildă, în teoria relativităţii, mai ales în ultima ei formă – şi asupra faptului că apoi aceste lucruri au nişte efecte pustiitoare, atunci când copilul a devenit cercetător ştiinţific.

Astfel, aţi făcut acum cunoştinţă cu o mare parte a felului cum trebuie modelat planul didactic şi pe ce baze.

CONFERINŢA A NOUA

Stuttgart, 30 august 1919

Noi primim în Şcoala Waldorf elevi aflaţi la cele mai diferite nivele. Când vom începe cu predarea la diferitele clase, va trebui să ne orientăm în funcţie de faptul că primim elevi de cele mai diferite nivele şi va mai trebui să avem în vedere aici încă un lucru.

Nu putem întemeia imediat – păcat că nu putem – universitatea necesară, cu toate facultăţile, pentru Şcoala Waldorf. Aşa că suntem nevoiţi să vedem cum elevii, după ce le dăm drumul din Şcoala Waldorf, intră în alte institute de învăţământ, prin care trebuie să treacă apoi, pentru a intra în viaţă. Aşadar, noi trebuie să-i conducem pe elevii noştri de la Şcoala Waldorf până la un asemenea nivel, încât la părăsirea şcolii ei să fi atins obiectivele şcolare care li se cer atunci când apoi, afară în viaţă, vor intra într-un institut de învăţământ, potrivit cu vârsta lor. Vom atinge cu Şcoala Waldorf un ţel corespunzător şi ne vom achita de o sarcină corespunzătoare, dacă, deşi suntem deocamdată constrânşi din aceste două direcţii, vom putea realiza ceva

din ceea ce corespunde principiilor noastre educative, care sunt conforme cu necesităţile actualei epoci de cultură din evoluţia omenirii. Dar vom putea realiza acest lucru numai dacă vom aplica o regulă de aur tocmai la copiii mai mari pe care-i vom primi şi pe care va trebui să-i lăsăm curând în seama celorlalte instituţii ale vieţii: e vorba de principiul economiei în predare.

Vom preda în mod economic dacă vom elimina cu grijă, înainte de toate, tocmai la copiii de treisprezece, paisprezece, cincisprezece ani, tot ceea ce nu este, de fapt, decât o împovărare a dezvoltării sufleteşti umane în aceşti ani şi tot ceea ce nu poate aduce roade pentru viaţă. Poate va trebui să includem în planul nostru didactic cel puţin limba latină şi, dacă se va constata că e necesar, limba greacă. În general, va trebui să ne ocupăm de predarea limbii materne şi a limbilor străine şi acesta va fi un lucru cu adevărat important în didactica noastră. Reflectaţi puţin la acest lucru: Dvs. primiţi în clasă nişte elevi care au învăţat până la un anumit punct limba franceză, limba latină. Bineînţeles că acestea le-au fost predate într-un anumit fel. Dvs. va trebui să folosiţi prima oră, poate chiar prima săptămână, pentru a vă informa bine asupra lucrurilor pe care copiii dvs. le posedă deja. Va trebui să cultivaţi, prin recapitulare, ceea ce copiii au făcut deja. Dar va trebui să cultivaţi aceste lucruri în mod economic, pentru ca elevii şi elevele dvs., în funcţie de capacităţile lor, să se aleagă cu ceva din această recapitulare.

Veţi realiza foarte mult dacă veţi lua în considerare faptul că ceea ce ne ţine cel mai mult pe loc în predarea tuturor limbilor străine este traducerea din limba străină şi traducerea din limba maternă în limba străină. Se risipeşte nespus de mult timp prin faptul că, de pildă, cu elevii de la gimnaziu se traduce atât de mult din latină în germană şi

din germană iarăşi în latină. Ar trebui să se citească mult mai mult şi ar trebui ca elevul să-şi exprime mult mai mult gândurile proprii în limba străină, decât să se facă traduceri şi retroversiuni. Cum veţi începe atunci, în sensul acestei reguli, cu elevii dvs., la o limbă străină, la limba franceză, de pildă?

Mai întâi – să-i luăm în atenţie pe elevii cei mai mari pe care îi avem în vedere aici, pe cei de treisprezece, paisprezece ani –, va trebui să alegeţi mai întâi cu grijă ce veţi citi cu elevii în limba respectivă. Veţi alege nişte bucăţi de lectură şi-i veţi pune pe elevi să vă citească aceste bucăţi de lectură. Veţi economisi din timpul şi energia elevilor dacă acum nu-i veţi pune să traducă mai întâi bucăţile de lectură din aceste limbi străine în limba germană, ci dacă, deocamdată, veţi avea grijă ca elevul să citească aşa cum trebuie şi dacă, pe cât se poate, reuşiţi prin cititul-model al dvs. să-i faceţi să citească aşa cum trebuie o bucată de lectură în limba franceză sau latină, în ceea ce priveşte pronunţia ş.a.m.d. Apoi, e bine să nu faceţi traduceri cu aceşti elevi, la care vreţi să împletiţi recapitularea cu predarea de largă perspectivă, ci să-i puneţi să vă povestească în mod liber conţinutul bucăţilor de lectură. Puneţi-l pe copil să povestească simplu, cu propriile lui cuvinte, conţinutul bucăţii de lectură, fiţi foarte atenţi ca să vedeţi dacă omite ceva în redarea conţinutului şi căutaţi să vă daţi seama prin aceasta dacă este ceva ce el n-a înţeles. Desigur, e mai comod pentru dvs. să-i puneţi să traducă, pur şi simplu, fiindcă atunci vedeţi unde copilul se opreşte şi nu mai ştie; e mai incomod pentru dvs. dacă e vorba nu doar să vedeţi unde nu mai ştie, ci unde omite ceva, dar prin aceasta aflaţi, de asemenea, unde este ceva ce n-a înţeles, unde este o expresie pe care n-a redat-o în limba maternă. Vor fi, desigur, copii care vor reda foarte bine

conţinutul, nu e nimic rău în asta. Şi vor fi alţii care-l vor reda altfel, mai mult cu propriile lor cuvinte, nici în asta nu e nimic rău. Dar să discutăm în acest fel cu copiii întregul conţinut.

Apoi, facem invers. Discutăm în limba maternă o temă oarecare, ceva ce copilul poate gândi şi simţi împreună cu noi. Şi pe urmă încercăm să-l facem pe copil să ne povestească în limba străină, în mod liber – în funcţie de măsura în care stăpâneşte deja limba respectivă –, cele discutate. În acest fel vom afla în ce măsură copilul, pe care l-am primit dintr-o clasă sau alta, stăpâneşte această limbă străină.

Dar nu se poate să predăm la şcoală o limbă străină fără a ne ocupa şi de gramatică – atât de gramatica obişnuită, cât şi de sintaxă. În special copiilor care au trecut de 12 ani e necesar să le conştientizăm ce anume zace în gramatică. Dar şi aici putem proceda într-un mod extraordinar de economic. Şi dacă în Pedagogia generală [Nota 56] v-am spus că în viaţa obişnuită facem deducţii, că trecem apoi de la judecată la noţiune, copilului, desigur, nu-i puteţi da o lecţie de logică, dar acest lucru va fi conţinut în ora dvs. de gramatică. Veţi face bine dacă veţi discuta cu copilul lucrurile acestei lumi în aşa fel încât să ajungeţi ca de la sine, tocmai cu ajutorul orelor de limbi străine, la predarea gramaticii. Esenţialul este numai să daţi unui asemenea lucru forma justă. Porniţi de la faptul că formaţi împreună cu copilul ceva care este deja o propoziţie terminată şi numai o propoziţie. Atrageţi-i atenţia – dacă ar fi tocmai în acest moment, aţi putea foarte bine s-o faceţi – asupra a ceea ce se întâmplă afară. Aţi putea uni foarte bine predarea unei limbi străine cu faptul că-l puneţi pe copil să exprime, de pildă, atât în franceză, cât şi în latină şi în germană: Plouă. – Porniţi de la faptul

că-i cereţi copilului expresia: Plouă – , şi atrageţi-i atenţia apoi asupra faptului – aveţi de-a face deja cu copii mai mari – , că el exprimă o simplă acţiune atunci când spune: Plouă. – Treceţi apoi de la această propoziţie la cealaltă – şi acum, dacă vreţi, puteţi cultiva cu copilul şi limba străină, căci tocmai prin faptul că introduceţi în predarea limbii străine ceea ce facem noi acum, faceţi foarte mare economie de timp şi de energie –, pe care o obţineţi spunând: Acum nu-ţi imagina întregul spaţiu de afară, unde plouă, ci imaginează-ţi pajiştea în timpul primăverii. – Faceţi-l pe copil să vă spună în legătură cu pajiştea: Înverzeşte. – (es grünt – în germ. e expresie impersonală, ca şi es regnet = plouă – n. t.). –, şi abia după aceea faceţi în aşa fel ca elevul să-şi transpună propoziţia: Înverzeşte –, în propoziţia: Pajiştea înverzeşte. – Pe urmă, faceţi-l să transforme şi această propoziţie: Pajiştea înverzeşte –, în reprezentare, în noţiune: Pajiştea verde.

Dacă, în cadrul orelor de limbă, veţi stimula unul după altul la copii aceste gânduri pe care le-am făcut să treacă prin faţa sufletelor dvs., atunci nu-i predaţi copilului gramatica şi logica într-un mod pedant, ci îndreptaţi întreaga dispoziţie sufletească a copilului într-o direcţie care vă va permite să-i transmiteţi în mod economic lucrurile care trebuie să existe în sufletul lui. Faceţi să treacă pe dinaintea copilului propoziţii cu subiect impersonal, care trăiesc, de fapt, numai într-o urzire activă [Nota 57], care sunt nişte propoziţii în care nu există nici subiect, nici predicat, care sunt situate în mijlocul „vieţii de raţionament", care sunt raţionamente prescurtate. În cazul unui exemplu unde acest lucru mai este cumva posibil, treceţi la căutarea unui subiect: Pajiştea înverzeşte – Pajiştea care e verde. Apoi treceţi la formarea unei propoziţii-judecată. Vă veţi da seama că greu veţi reuşi să

formaţi pentru: Plouă – o propoziţie-judecată asemănătoare cu: Pajiştea înverzeşte. – Căci de unde să luaţi subiectul pentru: Plouă? – Nu există nici o posibilitate să facem acest lucru. Aici ajungem cu adevărat, prin exerciţii cu copiii, în nişte regiuni ale limbii în legătură cu care filosofii s-au certat nespus de mult între ei. Eruditul slav *Miklosič* [Nota 58], de pildă, a început să scrie despre propoziţiile lipsite de subiect. Apoi *Franz Brentano* [Nota 59] s-a ocupat şi el de aceasta, pe urmă *Marty* [Nota 60], la Praga. Toţi aceştia au căutat regulile referitoare la propoziţiile fără subiect, de felul: plouă, ninge, fulgeră, tună ş.a.m.d., căci prin logica lor ei nu puteau înţelege de unde provin propoziţiile fără subiect.

Propoziţiile fără subiect provin din faptul că, în privinţa anumitor lucruri, noi suntem foarte strâns uniţi cu lumea, că noi, ca microcosmos, suntem cuibăriţi în macrocosmos şi că nu separăm propria noastră activitate de activitatea lumii. Când, de pildă, plouă, noi suntem foarte strâns uniţi cu lumea – mai ales dacă nu avem umbrelă –, nu ne putem separa prea bine de ea, ne udăm la fel de mult ca şi pietrele şi casele din jurul nostru. De aceea, într-un asemenea caz, ne separăm foarte puţin de lume, aici nu născocim nici un subiect, ci desemnăm doar activitatea. Acolo unde ne putem separa mai mult de lume, unde putem fugi mai uşor de ea, ca în cazul pajiştii, creăm un subiect: Pajiştea înverzeşte.

Vedeţi de aici că putem ţine seama – în felul cum vorbim cu copiii – de faptul că omul se află în corelaţie cu lumea înconjurătoare. – Şi – mai ales în orele dedicate predării limbilor străine – când îi transmiteţi copilului asemenea lucruri, în care gramatica se leagă cu logica practică a vieţii, căutaţi să vă informaţi cât ştie copilul din gramatică şi din sintaxă. Dar vă rog ca la orele de limbi

străine să evitaţi să trataţi mai întâi bucata de lectură şi apoi să atomizaţi, să dezmembraţi limba. Căutaţi să dezvoltaţi elementele de gramatică, pe cât posibil, în mod independent. – A fost o vreme în care manualele pentru predarea limbilor străine conţineau nişte propoziţii nemaipomenite, pentru că în aceste propoziţii se avea în vedere numai aplicarea corectă a regulilor gramaticale. Cu timpul, s-a găsit că acest lucru este o prostie şi în manuale au fost introduse mai mult propoziţii luate din viaţă, cu ajutorul cărora să se realizeze transmiterea cunoştinţelor de limbi străine. Dar şi aici calea de mijloc este mai bună decât o extremă sau cealaltă. Astfel, dvs. nu veţi putea să-i deprindeţi bine pe copii cu pronunţia, dacă folosiţi numai propoziţii luate din viaţă [Nota 61], dacă nu veţi proceda în mod economic. Veţi avea nevoie de mult mai mult timp, în cazul în care nu veţi voi să folosiţi şi propoziţii de felul celor pe care le-am discutat ieri, ca exerciţiu [Nota 62], pe aceasta, de pildă:

Lalle Lieder lieblich,
Lipplicher Laffe
Lappiger, lumpiger,
Laichiger Lurch

la care se ia seama numai la esenţa elementului de limbă însuşi. De aceea, căutaţi să faceţi cu copiii gramatică şi sintaxă formând propoziţii construite tocmai cu scopul de a ilustra o regulă sau alta. Dar trebuie să faceţi în aşa fel încât aceste propoziţii ale unei anumite limbi străine, prin care aţi evidenţiat nişte reguli gramaticale, să nu fie notate, pentru ca aceste lucruri să nu ajungă în caietul de notiţe, ci să fie cultivate – şi apoi, chiar dacă au existat, ele să nu fie păstrate. Un asemenea procedeu contribuie nespus de mult la economia predării, mai ales a predării limbilor străine, căci prin aceasta reuşim ca elevii să-şi asimileze regula pe

cale afectivă şi să uite treptat exemplele. Dacă-i lăsăm pe copiii să-şi noteze exemplele, ei îşi asimilează prea puternic forma exemplelor. Dar la predarea gramaticii exemplele trebuie să fie uitate, ele nu trebuie scrise cu grijă în caiet, ci ceea ce trebuie să rămână este regula. De aceea, veţi face bine dacă pentru limba vie, pentru vorbit, veţi folosi exerciţii, bucăţi de lectură, aşa cum am arătat mai înainte, şi dacă veţi cultiva transpunerea propriilor gânduri în limba străină – gândurile proprii fiind luate mai mult din viaţa obişnuită. Dar pentru gramatică, folosiţi propoziţii la care porniţi de la bun început cu gândul că vor fi uitate de copii, şi de aceea el nici nu va face ceea ce este o sprijinire a memoriei: nu le va nota. Căci întreaga activitate pe care o desfăşuraţi când îl învăţaţi pe copil gramatică sau sintaxă cu ajutorul unor propoziţii, toate acestea se desfăşoară în raţionamente vii şi acest lucru nu trebuie să coboare în stările de visare obişnuite, ci trebuie să se petreacă întotdeauna în viaţa deplin conştientă.

Bineînţeles că prin aceasta introducem în predare ceva care face ca predarea să ne pretindă puţină osteneală. Dar nu veţi putea evita ca tocmai acea predare pe care o veţi realiza cu elevii ce vor veni mai târziu în clasa dvs. să implice pentru dvs. anumite osteneli. Aici va trebui să procedaţi în mod foarte economic. Dar de economie va avea parte, de fapt, numai elevul. Dvs. veţi cheltui mult timp pentru a inventa forma cea mai economică de predare. De aceea, predarea gramaticii şi a sintaxei trebuie să se desfăşoare mai ales sub formă de conversaţie. Aşadar, nici nu va fi bine să le punem elevilor în mână în mod direct nişte cărţi de gramatică şi sintaxă de felul celor din zilele noastre; căci şi în acestea se află exemple, dar exemplele ar trebui să fie doar discutate. În caietul din care [Nota 63] copilul are de învăţat în permanenţă pentru

gramatică şi sintaxă trebuie să fie scrise numai regulile. De aceea, veţi proceda în mod foarte, foarte economic şi veţi face nespus de mult bine, dacă veţi dezvolta astăzi cu copilul, cu ajutorul unui exemplu, inventat de dvs., o anumită regulă necesară pentru stăpânirea limbii şi dacă mâine sau poimâine, la aceeaşi oră de limbă străină, veţi reveni la acea regulă şi-l veţi pune pe copil să găsească din propriul lui căpşor un exemplu pentru aceasta. Să nu subapreciaţi din punct de vedere pedagogic-didactic asemenea lucruri. Căci în predare nespus de mult depinde de subtilităţi. Este o deosebire imensă între faptul că dvs. îl întrebaţi, pur şi simplu, pe copil o anumită regulă gramaticală şi-l puneţi să repete exemplele din caiet, în care le-a scris dictate de dvs., sau faptul că exemplul dat de dvs. era cu totul sortit uitării şi că-l puneţi acum pe copil să găsească el însuşi un exemplu. Această activitate pe care copilul o desfăşoară născocind el însuşi exemple este ceva extrem de educativ. Şi veţi vedea: dacă aveţi elevii cei mai răi, care, de fapt, sunt întotdeauna neatenţi, şi dacă-i puneţi – puteţi face acest lucru foarte bine, dacă sunteţi prezent dvs. înşivă în mod viu în predare – să găsească exemple de sintaxă, copiii vor prinde gust pentru aceste exemple şi pentru activitatea de a găsi ei înşişi asemenea exemple. Şi când, după vacanţa mare, copiii se întorc la şcoală, după ce s-au jucat şi s-au hârjonit în aer liber săptămâni de-a rândul, trebuie să fiţi conştienţi de faptul că acum copiii sunt prea puţin înclinaţi să dea joaca şi hârjoana din săptămânile trecute pe statul liniştit în clasă şi pe ascultatul unor lucruri ce trebuie să rămână în memorie. Dar chiar dacă acest lucru vă va deranja foarte mult în prima săptămână, poate încă şi în cea de-a doua, în cazul în care procedaţi în acest fel la orele de limbă străină, în cazul în care le permiteţi copiilor să colaboreze cu tot sufletul la

oră prin născocirea de exemple, atunci, după trei-patru săptămâni veţi avea în clasă copii care vor născoci asemenea exemple cu aceeaşi plăcere cu care s-au hârjonit mai înainte pe-afară. Dar şi dvs. trebuie să aveţi grijă să născociţi asemenea exemple şi să nu vă daţi înapoi de la a-i pe copii face conştienţi de aceasta. E foarte bine pentru copil dacă, după ce s-a antrenat în această activitate, ar vrea să facă în permanenţă aşa ceva, astfel încât s-ar putea întâmpla ca, în timp ce unul spune un exemplu, celălalt să spună: Şi eu am deja unul – şi acum toţi vor să vină la dvs. şi să-şi spună exemplele; e foarte bine dacă la sfârşitul orei veţi spune: Mă bucur foarte mult că voi faceţi asta cu aceeaşi plăcere cu care v-aţi jucat afară. – Aşa ceva se continuă ca ecou în sufletele copiilor; ei duc aşa ceva cu ei pe întregul drum spre casă. Îl duc acasă şi-l povestesc la masă părinţilor. Dar dvs. trebuie, într-adevăr, să spuneţi asemenea lucruri pe care mai apoi copiilor să le placă să le povestească părinţilor la masă. Şi dacă reuşiţi chiar ca la masă copilul să întrebe pe tata sau pe mama: Poţi să găseşti şi tu un exemplu la această regulă? – atunci, într-adevăr, aţi nimerit-o din plin. Aceste lucruri pot fi realizate, dar dvs. trebuie să fiţi angajaţi cu trup şi suflet în predare.

Reflectaţi la deosebirea care există între faptul că discutaţi cu copilul într-un mod plin de spirit trecerea de la: plouă, înverzeşte, pajiştea înverzeşte, pajiştea verde – sau faptul că dezvoltaţi elemente de gramatică şi sintaxă în modul obişnuit, explicând: Acesta este un adjectiv, acesta este un verb; când un verb stă absolut singur, încă nu avem propoziţie – dacă nu alăturaţi lucrurile, pur şi simplu, aşa cum întâlnim frecvent în gramatici, ci le dezvoltaţi într-o predare vie. Şi comparaţi acum felul în care predaţi dvs. gramatica, aşa cum ar trebui să se întâmple în cadrul unei predări vii, cu celălalt fel, care se întâlneşte adeseori:

Profesorul de latină sau de franceză intră la oră; acum, copiii trebuie să pună pe bănci cărţile sau caietele de latină sau de franceză; ei trebuie să fie pregătiţi, acum trebuie să traducă, apoi trebuie să citească. Acum încep să-i doară toate cele, pentru că simt băncile. Căci n-ar fi trebuit ca băncile şi mesele să fie făcute cu atâta grijă, dacă s-ar fi educat şi predat în mod just. Faptul că a trebuit să se acorde atâta atenţie formei băncilor şi meselor dovedeşte numai că nu s-a educat şi predat în mod judicios, căci atunci când copiii sunt cu adevărat antrenaţi în lecţie, în clasă intră atâta viaţă, încât ei, când stau, nici nu stau de tot. Şi bucuraţi-vă că nu stau de tot, numai dacă suntem noi înşine comozi vrem să avem o clasă care stă cât mai solid, care după terminarea orelor se duce apoi acasă cu membrele zdrobite. De aceste lucruri trebuie să ţinem seama în mod deosebit la orele de gramatică şi sintaxă. Şi acum, imaginaţi-vă: copiii trebuie să traducă – acum, în locul unor lucruri pe care copiii ar trebui să le savureze, sunt dezvoltate probleme de gramatică şi sintaxă! Atunci, cu siguranţă, copilul nu se duce acasă şi-i spune tatălui său: Îmi place atât de mult cartea mea, hai să traducem împreună. – Aici este important să avem în vedere principiul economiei şi acest punct de vedere vă va putea fi de folos tocmai la predarea limbilor străine.

Desigur, trebuie să avem grijă ca predarea gramaticii şi a sintaxei să fie destul de completă. De aceea, în cazul elevilor pe care-i primim din diferite clase, va trebui să ne informăm unde au lacune. Va trebui să umplem aceste lacune, tocmai la gramatică şi la sintaxă, astfel încât, după câteva săptămâni, să reuşim să umplem vechile lacune şi să mergem apoi mai departe. Dar dacă predăm aşa cum v-am descris – şi cum putem preda, dacă suntem angajaţi cu tot sufletul în predare, dacă predarea ne interesează pe noi

înşine – , atunci noi punem la punct ceea ce trebuie să-i învăţăm pe copii, pentru ca ei să poată trece mai târziu cu succes eventualele examene de admitere pentru institutele de învăţământ superior obişnuite. Şi îi mai învăţăm pe copii şi alte lucruri, care în şcolile elementare obişnuite nu se predau absolut deloc, care-i fac pe copii puternici pentru viaţă şi le dau pe drumul vieţii ceva care le poate sluji întreaga viaţă. Ar fi extraordinar de bine dacă, în ceea ce priveşte predarea limbilor străine, s-ar putea merge în paralel cu diferitele limbi pe care copiii trebuie să le înveţe, dintr-un motiv sau altul. Se pierde extraordinar de mult timp dacă, la băieţii şi fetele de treisprezece, paisprezece, cinsprezece ani, latina este predată de un profesor, franceza de alt profesor, engleza de un al treilea profesor. Se câştigă mult, mult de tot, dacă am putea face în aşa fel ca una şi aceeaşi idee pe care un profesor o dezvoltă cu un elev la una din limbi să poată fi dezvoltată de un alt elev la cealaltă limbă şi de un al treilea elev la cea de-a treia limbă. În acest caz, una dintre limbi o va sprijini foarte mult pe cealaltă. Firește, putem face asemenea lucruri numai în măsura în care avem mijloacele necesare, aşadar, în acest caz, profesorii potriviţi. Dar ceea ce avem ar trebui să folosim la maximum. Ar trebui să ţinem seama de sprijinul pe care o limbă îl poate acorda celeilalte. Prin aceasta, ajungem iarăşi la posibilitatea ca la predarea gramaticii şi a construcţiei propoziţiei să facem legături de la o limbă la alta; şi aici intră în discuţie un lucru care este extraordinar de important pentru elev.

Elevul învaţă mult mai bine ceva dacă are în suflet modul de aplicare al acestui lucru în diferite direcţii. Aşadar, dvs. îi veţi putea spune elevului: Iată, tu ai spus acum o propoziţie germană şi o propoziţie latină; la propoziţia germană când te referi la propria persoană, nu

poţi omite aproape niciodată cuvântul „eu” (germ. „ich” – n. t.), la propoziţia latină, „eu” este conţinut deja în verb. – Nu e nevoie absolut deloc să mergeţi mai departe; chiar nu e bine deloc să mergeţi mai departe, dar e bine să atingeţi acest lucru, astfel încât în elev să se trezească un anumit sentiment în legătură cu aceasta; atunci, de la acest sentiment emană ceva care acţionează ca facultate vie de a înţelege alte lucruri din gramatică. Şi acest lucru vă rog să-l primiţi în sufletul dvs. şi să reflectaţi mult la el: va trebui să fiţi în stare, dacă practicaţi un învăţământ activ şi viu, să faceţi în aşa fel încât, în timpul predării, la copii să ia naştere facultăţile de care aveţi nevoie în predare mai târziu. Într-adevăr, aşa stau lucrurile. Dacă, de pildă, numai atingeţi în treacăt un lucru ca acesta, nu-l explicaţi în mod pedant, dacă i-aţi spus copilului: Limba latină încă nu-l are pe „eu”, acest „eu” este conţinut în verb; limba germană îl are –, atunci, pentru o clipă, în copil s-a trezit o facultate pe care, de altfel, n-o are. Acest facultate s-a trezit tocmai acum şi dvs. vă puteţi ocupa mai uşor cu copiii de regulile de gramatică după ce s-au trezit asemenea lucruri, decât dacă vreţi să le faceţi să apară din stările sufleteşi obişnuite ale copiilor. Trebuie să reflectaţi la felul cum elaboraţi la copii facultăţile pentru o oră de clasă. Nu e nevoie deloc ca ei să aibă dezvoltate complet facultăţile de care vă folosiţi; ci dvs. trebuie să aveţi şi îndemânarea de a scoate la iveală asemenea facultăţi, care se pot retrage din nou, atunci când copilul este iarăşi afară.

De acest lucru trebuie să se ţină seama în mod cu totul deosebit la predarea limbilor. Şi veţi ţine seama de el dacă veţi face ca predarea limbilor să constea din citit, dintr-un citit corect, cu o pronunţare corectă; nu daţi prea multe reguli de pronunţare, ci faceţi citirea-model şi puneţi-i apoi şi pe copii să citească, puneţi-i apoi să vă

povestească cele citite, puneți-i să emită gânduri în legătură cu cele citite și să exprime aceste gânduri în diferitele limbi – și ocupați-vă, în mod separat, de gramatică și sintaxă, cu reguli care trebuie reținute și cu exemple care trebuie uitate. Am spus aceste lucruri ca un fel de schelet pentru predarea limbilor.

CONFERINȚA A ZECEA

Stuttgart, 1 septembrie 1919

Vom încerca acum să înaintăm puțin în didactică, îndreptându-ne pe viitor privirile mai mult spre planul didactic, pe de-o parte, iar, pe de altă parte, spre ceea ce va fi, în cadrul acestui plan didactic, materialul de predat. Nu vom avea imediat în planul didactic tot ceea ce trebuie să existe în el, căci ne vom plăsmui viitorul mod de a proceda tocmai pe măsură ce construim.

Eu v-am oferit mai întâi câteva considerații care vă dau posibilitatea de a introduce deja ceva, în principal, în treptele predării. Câte trepte ale predării vom distinge, în esență, pe parcursul școlii elementare? Conform cu cele ce am văzut până acum, avem un moment decisiv în jurul vârstei de 9 ani, astfel încât putem spune: Când primim în clasă un copil sub 9 ani, avem prima perioadă a școlii elementare. Ce vom face aici? Va trebui să pornim de la elementul artistic. Vom face cu copilul muzică, pictură și desen, în felul discutat. Vom face ca din elementul pictură-desen să se dezvolte treptat scrisul. Vom face, așadar, ca din formele desenate să ia naștere, încetul cu încetul, formele scrisului și vom trece apoi la citit.

Este important să înțelegem motivele acestui mod de a înainta, faptul că nu începem cu cititul și legăm de acesta scrisul, ci trecem de la scris la citit. Scrisul este încă ceva

mai viu decât cititul. Cititul îl însingurează pe om deja foarte mult şi-l îndepărtează de lume. În scris, noi mai imităm nişte forme ale lumii, dacă dezvoltăm scrisul din desen. Literele de tipar au devenit, de asemenea, extraordinar de abstracte. Ele au luat naştere din literele scrise; de aceea, şi în predare facem ca ele să se dezvolte din literele scrise. Este absolut just ca, cel puţin în ceea ce priveşte învăţarea scrisului, să nu lăsaţi să se rupă firul care duce de la forma desenată la litera scrisă, astfel încât copilul să mai simtă în literă forma desenată iniţial. Prin aceasta, biruiţi ceea ce ne înstrăinează de lume în scris. Prin faptul că omul deprinde scrierea, el îşi însuşeşte ceva foarte străin de lume. Dar dacă legăm formele scrise de formele lumii, f = Fisch (peşte – n. t.) ş.a.m.d., atunci, cel puţin, îl conducem pe om iarăşi spre lume. Şi este foarte, foarte important să nu-l îndepărtăm pe om de lume. Cu cât ne întoarcem mai mult în trecutul culturii, cu atât mai vie este această legătură a omului cu lumea. N-aveţi decât să chemaţi o imagine în faţa sufletului dvs. şi veţi înţelege ce am spus acum. Imaginaţi-vă că în locul meu, care vă vorbesc aici transpunându-vă în nişte vremuri vechi, se află un rapsod grec, care le recită oamenilor lui din Homer în acel mod ciudat de odinioară, care era ceva între cânt şi vorbire şi pe care noi nu-l mai avem, şi imaginaţi-vă lângă acest rapsod care recită din Homer pe cineva care stă şi stenografiază. O imagine grotească! Ceva imposibil, absolut imposibil! Absolut imposibil, din simplul motiv că grecul avea o cu totul altă memorie decât noi şi că el nu era nevoit să născocească ceva atât de străin de lume cum sunt formele stenografice, pentru a face să se păstreze ceea ce se apropie de om prin vorbire. Vedeţi de aici că în cultura noastră trebuie să se amestece în permanenţă un element teribil de distrugător. Noi avem nevoie de acest element

distrugător. Nu ne putem lipsi de stenografie în întreaga noastră cultură. Dar ar trebui să devenim conştienţi de faptul că ea conţine ceva distrugător. Căci, de fapt, – ce este în cultura noastră această îngrozitoare stenografie? Ea nu este altceva în cultura noastră decât o situaţie asemănătoare aceleia când n-am mai menţine ritmul nostru just dintre veghe şi somn şi am folosi perioada somnului pentru a face tot felul de lucruri, astfel încât am implanta în viaţa noastră sufletească ceva ce ea nu mai primeşte, de fapt, în mod natural. Cu stenografiatul nostru, noi menţinem în cultură un lucru pe care omul, conform cu predispoziţia sa naturală actuală, dacă s-ar lăsa în voia lui însuşi, nu l-ar lua, de fapt, în seamă, ci l-ar uita. Aşadar, noi menţinem treaz în cultura noastră în mod artificial un lucru care ne distruge cultura, la fel cum tocitul nocturn al studenţilor, când sunt exagerat de sârguincioşi, le ruinează sănătatea. De aceea nu mai e sănătoasă cultura noastră. Dar nouă trebuie să ne fie limpede faptul că am trecut deja Rubiconul; acesta a fost în antichitatea greacă. Aici s-a trecut Rubiconul, când omenirea mai avea o cultură absolut sănătoasă. Cultura şi civilizaţia vor deveni din ce în ce mai nesănătoase şi oamenii vor trebui să facă tot mai mult din procesul educativ un proces de vindecare împotriva factorilor de îmbolnăvire din lumea înconjurătoare. În legătură cu acest lucru nu avem voie să ne legănăm în iluzii. De aceea este atât de infinit de important să legăm scrisul de desen şi să predăm scrisul înainte de citit.

Apoi ar trebui să începem ceva mai târziu cu socotitul. Putem organiza aceasta – pentru că nu avem un moment exact în dezvoltarea omului – conform cu celelalte lucruri de care trebuie să ţinem seama. Ar trebui, aşadar, să începem ceva mai târziu cu socotitul. Ceea ce este

necesar pentru aceasta vom include în plan mai târziu, şi vom începe cu socotitul aşa cum v-am arătat. Întotdeauna însă în acest plan de pe prima treaptă vom include o anumită învăţare a limbilor străine, fiindcă este nevoie de acest lucru pentru necesităţile culturii; dar pentru această vârstă trebuie să mai cultivăm limbile străine şi pentru învăţarea vorbirii, trebuie să facem în aşa fel încât copiii să înveţe să vorbească.

De-abia pe cea de-a doua treaptă, de la 9 până la 12 ani, începem să dezvoltăm mai mult conştienţa de sine. Şi aceasta o facem la gramatică. Acum, omul este deja în stare, datorită schimbării prin care a trecut şi pe care v-am caracterizat-o, să primească în conştienţa lui ceea ce-i poate dărui gramatica; aici vom trata mai ales morfologia. Dar apoi începem cu predarea cunoştinţelor de istorie naturală a regnului animal, aşa cum v-am arătat la sepie, şoareci şi om. Şi facem să urmeze regnul vegetal abia mai târziu, aşa cum îmi veţi arăta astăzi după-amiază [Nota 64].

Şi acum, la această vârstă a omului, putem trece şi la geometrie, în timp ce până acum am menţinut cu totul în sfera desenului ceea ce urma să devină geometrie. Desigur, la desen îi putem arăta omului triunghiul, pătratul, cercul şi linia. Formele propriu-zise le dezvoltăm, aşadar, la desen, prin faptul că le desenăm şi apoi spunem: Acesta este un triunghi, acesta este un pătrat. Dar ceea ce apare ca geometrie, în cadrul căreia căutăm raporturile dintre forme, cu aceasta începem abia în jurul vârstei de 9 ani. Bineînţeles că predarea limbilor străine continuă şi ajungem, de asemenea, la tratarea elementelor de gramatică.

În cele din urmă, îi prezentăm copilului noţiunile de fizică. Apoi ajungem la cea de-a treia treaptă, care merge până la sfârşitul şcolii generale, deci, până pe la 14-15 ani.

Acum începem să le imprimăm sintaxa. Copilul este maturizat pentru aceasta abia în jurul vârstei de 12 ani. Mai înainte de această vârstă practicăm în mod instinctiv ceea ce-l face pe copil să construiască propoziţii.

Acum a venit şi momentul când, folosind formele geometrice, putem trece la regnul mineral. Regnul mineral îl prezentăm făcând permanente legături cu fizica, pe care o aplicăm şi la om, aşa cum am spus deja: refracţia razelor – cristalinul ochiului; aşadar, fizică şi chimie. Apoi putem trece în această perioadă la istorie. Geografia, pe care o putem sprijini întotdeauna prin ştiinţele naturii, introducând noţiuni de fizică, şi prin geometrie, desenând hărţi, introducând noţiuni de fizică, prin toate acestea predăm geografia şi facem apoi legătura cu istoria. Cu alte cuvinte, arătăm felul în care şi-au dezvoltat diferitele popoare caracteristicile. Facem acest lucru de-a lungul acestor două perioade de vârstă ale copilăriei. Cu limbile străine mergem, desigur, mai departe şi extindem predarea la sintaxă.

Desigur, va trebui să luăm seama acum la diferite lucruri. Căci, firește, când începem să predăm copiilor mici care ne sunt încredinţaţi muzica, nu putem să facem asta într-o sală de clasă, fiindcă în acelaşi timp ceilalţi au o materie care cere liniște desăvârşită, la care ei trebuie să învețe ceva. Va trebui, deci, să programăm la copiii mici pictura şi desenul înainte de masă, iar muzica, după-amiază târziu, să zicem. Aşadar, şi în ceea ce privește spaţiul va trebui să ne organizăm în şcoală în aşa fel încât lucrurile să poată coexista. De pildă, noi nu-i putem pune pe copii să recite poezii sau să predăm istorie atunci când micuţii din clasa alăturată sună din trompetă. Aşadar, acestea sunt lucruri care au de-a face cu modelarea planului didactic şi de care va trebui să ţinem seama cu

grijă la organizarea muncii în şcoală, de faptul că unele materii trebuie programate pentru dimineaţă sau pentru după-amiază, şi altele asemenea. Acum, esenţialul este ca noi, cunoscând aceste trei trepte ale planului didactic, să luăm seama la copii, la înzestrarea lor mai mare sau mai mică. Desigur, noi trebuie să facem compromisuri, dar acum eu voi presupune mai mult situaţia ideală şi voi arunca mai târziu lumină asupra planurilor didactice ale şcolilor actuale, ca să putem face compromisul în modul cel mai înţelept. Va fi bine – dacă luăm lucrurile la modul ideal – să facem delimitări mai puţin riguroase între clase în cadrul treptelor, decât atunci când se trece de la o treaptă la alta. Vom înţelege că o avansare unitară va avea loc numai între treapta întâi şi a doua şi între treapta a doua şi a treia. Căci vom face experienţa că, în majoritatea cazurilor, aşa-zişii copii mai puţin dotaţi nu sunt mai puţin dotaţi, ci ei doar înţeleg mai târziu. Aşa că-i vom avea de-a lungul anilor primei trepte pe elevii dotaţi, care vor putea înţelege mai devreme şi care prelucrează mai târziu cele înţelese, şi pe cei mai puţin dotaţi, care la început ne fac greutăţi, dar până la urmă tot înţeleg. Vom face, cu siguranţă, această experienţă şi de aceea n-ar trebui să ne formăm prea devreme o părere, în sensul că anumiţi copii sunt deosebit de dotaţi, iar alţii sunt mai puţin dotaţi. Eu am subliniat că vom primi copii care au trecut prin cele mai diferite clase. Cu cât vor fi mai mari, cu atât va fi mai greu să ne ocupăm de ei. Dar vom putea repara într-o foarte mare măsură ceea ce a fost educat în mod greşit la ei, numai să ne dăm osteneala necesară. Astfel, la limbile străine – latina, franceza, engleza, greaca –, după ce veţi fi făcut ceea ce am subliniat alaltăieri, dvs. nu veţi neglija să treceţi cât mai curând posibil la ceea ce le face cea mai mare plăcere copiilor: să-i puneţi să converseze între ei în

clasă în limba respectivă şi dvs., ca profesor, doar să îndrumaţi această conversaţie. Veţi face experienţa că le face cu adevărat multă plăcere copiilor să discute între ei în limba respectivă şi profesorul să nu facă altceva decât să tot corecteze sau cel mult să îndrume conversaţia; de pildă, când un elev spune lucruri deosebit de plicticoase, îl îndrumă spre ceva interesant. Aici, prezenţa de spirit a profesorului trebuie să-şi aducă serviciile ei cu totul deosebite. Aici trebuie cu adevărat să-i simţiţi pe elevii din faţa dvs. ca pe un cor pe care trebuie să-l dirijaţi, dar mergând şi mai mult spre interior decât un dirijor cu orchestra lui.

Apoi va trebui să constataţi ce poezii au învăţat deja elevii, ce au reţinut din bucăţile de lectură, şi altele asemenea, lucrurile pe care vi le pot prezenta din comoara memoriei lor. Şi de această comoară, pe care copiii o posedă pe baza memoriei, legaţi orice predare a limbii străine, legaţi ceea ce trebuie să recuperaţi la gramatică şi sintaxă; căci este de cea mai mare importanţă ca aşa ceva să le rămână, poeziile pe care copiii şi le-au însuşit pe baza memoriei, şi altele asemenea, şi este important ca ei să poată lega de aşa ceva regulile de gramatică sau de sintaxă pe care vor să şi le reactualizeze, pentru a exersa o limbă. Am spus că nu e bine să maltratăm memoria cu propoziţiile pe care le alcătuim în cadrul predării gramaticii şi cu ajutorul cărora învăţăm regulile, aşadar, nu e bine să-i punem pe copiii să-şi noteze aceste propoziţii. Pe acestea pot să le uite. Dar ceea ce se învaţă cu ajutorul acestor propoziţii trebuie condus spre lucrurile care au fost memorate. Astfel încât să existe mai târziu, pentru stăpânirea unei limbi, un ajutor în cele păstrate în memorie. Când omul scrie mai târziu o scrisoare în limba respectivă, când stă de vorbă în limba respectivă, el trebuie

să-şi poată aduce aminte repede, cu prezenţă de spirit, apelând la ceea ce a învăţat cândva în acest fel, care este expresia potrivită. A ţine seama de asemenea lucruri face parte din economia predării. Trebuie să ştim, de asemenea, ce anume face ca predarea limbilor străine să fie deosebit de economică şi ce anume o ţine pe loc. Dacă le citim copiilor în clasă ceva şi copiii au cărţile în faţă şi urmăresc împreună cu noi, asta nu-i nimic altceva decât timp pierdut pentru copii. E lucrul cel mai rău pe care-l putem face. Bine e ca profesorul să prezinte sub formă de povestiri ceea ce vrea să prezinte sau, chiar dacă prezintă el însuşi textual o bucată de lectură sau dacă recită o poezie, să le prezinte el însuşi din memorie, fără carte, iar elevii să nu facă nimic altceva decât să asculte, deci, să nu urmărească în carte; apoi ei să reproducă, pe cât le este posibil, cele ascultate, fără să fi citit mai înainte. Acest lucru este important la predarea unei limbi străine. În ceea ce priveşte predarea limbii materne, nu trebuie să se ţină seama de el atât de mult. Dar la limba străină este foarte important să se ţină cont de faptul că elevii trebuie să înţeleagă ascultând, nu citind, că trebuie să-i facem să înţeleagă ceva vorbit. După ce a trecut un timp în care am făcut aşa ceva, îi putem îndemna să ia cartea şi să citească. Sau, dacă nu-i maltratăm pe copii cu aceasta, le putem da, pur şi simplu, ca temă pentru acasă să citească din cartea lor ceea ce le-a fost prezentat oral la şcoală. Şi la limbile străine tema pentru acasă ar trebui să se limiteze în principal la citit. Aşadar, ceea ce trebuie scris ar trebui să se facă, de fapt, la şcoală. La limbile străine ar trebui să se dea cât mai puţine teme pentru acasă, de-abia pe treptele mai târzii, aşadar, după 12 ani; dar şi atunci numai în legătură cu ceva ce se întâmplă cu adevărat în viaţă: să scrie scrisori, să redacteze comunicări de afaceri, şi altele asemenea. Aşadar, lucruri

pe care le întâlnim cu adevărat în viaţă. A-i pune pe copii să facă la şcoală compuneri care nu pornesc de la viaţă, într-o limbă străină, acest lucru este, propriu-zis, chiar dacă nu de tot, dar într-un grad destul de înalt, o aberaţie. Ar trebui să ne limităm la scrisori, comunicări de afaceri, şi altele asemenea. Am putea merge cel mult până la cultivarea povestitului. În şcoala elementară ar trebui să cultivăm povestitul unor lucruri întâmplate, trăite, mult mai mult decât aşa-numita compunere liberă. Compunerea liberă nu-şi are încă, propriu-zis, locul în şcoala elementară. Dar prezentarea sub formă de povestiri a lucrurilor întâmplate, auzite, îşi are foarte bine locul în şcoala elementară, copilul trebuie să înveţe aceste lucruri, căci altfel nu poate să ia parte în mod just, din punct de vedere social, la cultura şi civilizaţia umană. Pe acest tărâm, oamenii de cultură actuali observă, de regulă, numai o jumătate de lume, nu lumea întreagă.

Ştiţi, desigur, că acum se fac nişte experimente, care trebuie să slujească în special domeniului psihologiei criminalistice. Aceste experimente se fac astfel – vreau să citez un caz, despre cum lumea vrea azi să constate totul prin experimente: Se hotărăşte să se ţină o prelegere, experimentele se fac la nivel de facultate, în universităţi. Aşadar, pentru a se da acestei prelegeri un caracter experimental, se stabileşte în mod exact cu un student sau cu un cursant, cum se spune: Eu, ca profesor, mă voi urca la catedră si voi rosti primele cuvinte ale unei prelegeri. Aşa, acum notăm acest lucru. În acest moment, dvs. săriţi la catedră şi smulgeţi haina de pe cuierul pe care am agăţat-o mai înainte. – Cursantul trebuie să execute, deci, ceva, întocmai aşa cum s-a stabilit. Pe urmă, profesorul se comportă în mod corespunzător: el se repede la cursant ca să-l împiedice să-i ia haina de pe cuier. Apoi, se stabileşte

mai departe: Ajungem la încăierare. Stabilim cu exactitate mişcările pe care le vom face. Studiem totul cu exactitate, învăţăm pe de rost bine de tot, ca să jucăm astfel întreaga scenă. Atunci auditoriul, care nu ştie nimic – căci toate acestea se discută numai cu un cursant – , se va comporta într-un fel sau altul. Acest lucru nu-l putem stabili. Dar vom căuta să-l informăm pe un al treilea despre taina noastră, şi el va nota cu exactitate ceea ce face auditoriul. Aşa, acum am făcut experimentul. Pe urmă, cerem auditoriului, fiecărui cursant, să noteze scena.

Asemenea experimente au fost făcute la unele facultăţi. Experimentul pe care l-am descris acum a fost făcută cu adevărat, şi cu acest prilej s-a constatat: Dacă există un auditoriu de aproximativ 30 de persoane, cel mult 4-5 notează cele întâmplate în mod corect! Acest lucru poate fi constatat, pentru că înainte totul a fost discutat cu exactitate şi a fost făcut aşa cum s-a stabilit. Aşadar, abia dacă o zecime din spectatori îşi notează în mod corect cele întâmplate. Cei mai mulţi, când îi surprinde o asemenea întâmplare, îşi notează lucruri de-a dreptul prosteşti. În zilele noastre, când experimentul este atât de la modă, acesta este un lucru pe care oamenii îl fac cu multă plăcere şi din care ei trag pe urmă concluzia ştiinţifică importantă conform căreia martorii care sunt chemaţi în faţa judecăţii nu sunt vrednici de crezare. Pentru că dacă deja nişte oameni cultivaţi, un auditoriu de facultate – doar aceştia sunt cu toţii nişte oameni cultivaţi – tratează o întâmplare în aşa fel încât numai o zecime dintre ei îşi notează ceva corect, ceilalţi îşi notează ceva incorect şi câte unul chiar lucruri absolut prosteşti, cum să mai vrem de la martori, chemaţi în faţa instanţei, să povestească în mod corect ceva ce au văzut, poate, cu săptămâni sau cu luni în urmă? Mintea umană sănătoasă

ştie asemenea lucruri de la viaţă. Căci, la urma urmelor, şi în viaţă oamenii ne povestesc de cele mai multe ori în mod eronat şi foarte rar în mod corect lucrurile pe care le-au văzut. Trebuie să ai fler pentru a simţi dacă ceva este povestit în mod eronat sau corect. Abia dacă o zecime din ceea ce ne spun oamenii, în stânga şi în dreapta, este adevărat, în sensul strict al redării a ceea ce s-a întâmplat în realitate.

Dar oamenii fac numai jumătate din ceea ce se face aici; ei dezvoltă acea jumătate pe care, de fapt, dacă ne-am sluji cu adevărat de mintea umană sănătoasă, am putea-o lăsa deoparte, căci cealaltă jumătate este mai importantă. Ar trebui să avem grijă ca, în epoca actuală, cultura şi civilizaţia să se dezvolte în aşa fel încât să ne putem bizui pe martori şi oamenii să spună mai mult adevărul, dar, pentru a realiza acest lucru, ar trebui să începem încă din copilărie. Şi de aceea este important să-i punem pe copii să povestească lucruri văzute şi trăite, mai important decât să-i punem să scrie compuneri libere. În acest caz, vom imprima copiilor deprinderea ca în viaţă şi, eventual, în faţa judecăţii, să nu inventeze nimic, ci să povestească adevărul conform cu realităţile sensibile exterioare. Şi în acest domeniu ar trebui să se ţină seama mai mult de elementul voinţă decât de cel intelectual. Prin faptul că s-a discutat mai întâi cu acel auditor al acelei prelegeri şi după aceea a fost stabilit rezultatul declaraţiilor spectatorilor, s-a încercat să se afle în ce măsură mint oamenii. Acesta este un lucru uşor de înţeles, într-o epocă intelectualistă cum este a noastră. Dar noi trebuie să-i redăm acestei epoci intelectualiste elementul voinţă. De aceea, în pedagogie noi trebuie să luăm în considerare asemenea amănunte, trebuie să-i punem pe copii, după ce au învăţat să scrie, şi mai ales după împlinirea vârstei de 12 ani, să povestească

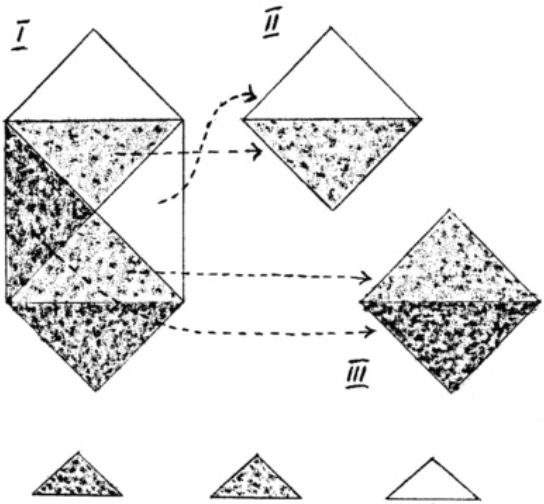
lucruri pe care le-au văzut cu adevărat, să nu cultivăm prea mult compunerea liberă, al cărei loc nu este, propriu-zis, în şcoala elementară.

De o deosebită importanţă este şi faptul ca la orele de limbi străine să ajungem treptat cu elevii până acolo încât ei să poată reda printr-o povestire scurtă ceea ce au văzut, au auzit. Apoi este însă necesar să cultivăm în mod special elementul de mişcare reflexă din vorbire, adică să le dăm cât mai multe porunci copiilor: Fă asta, fă aceea – şi apoi să-i punem să execute, astfel încât, la asemenea exerciţii, spusele profesorului să fie urmate mai puţin de cugetarea asupra spuselor profesorului sau de un răspuns în cuvinte, şi mai mult de făcut. Să cultivăm astfel, la ora de limbi străine, şi elementul voinţă, elementul mişcare. Acestea, iarăşi, sunt lucruri la care trebuie să reflectaţi bine şi pe care trebuie să vi le asimilaţi şi de care trebuie să ţineţi seamă mai ales atunci când predaţi limbi străine. Esenţialul va fi întotdeauna să ştim să corelăm în mod just elementul voinţă cu intelectul.

Dar va fi important să cultivăm, ce-i drept, şi predarea pe bază de material intuitiv, fără a o banaliza însă. Copilul nu trebuie să aibă niciodată sentimentul că ceea ce facem noi ca predare intuitivă este ceva de la sine înţeles. – Îţi arăt o bucată de cretă. Ce culoare are creta? – Ea este galbenă. – Cum este creta aici sus? – Ea este ruptă. – Sunt destui care fac o predare bazată pe material intuitiv după acest model. Este ceva îngrozitor. Căci ceea ce este în viaţă un lucru de la sine înţeles n-ar trebui prezentat drept material intuitiv. Predarea intuitivă ar trebui ridicată într-o sferă superioară. Când facem o predare intuitivă, copilul ar trebui, în acelaşi timp, să fie transpus într-o sferă superioară a vieţii sale sufleteşti. Puteţi face, firește, foarte

bine acest lucru, dacă asociaţi predarea intuitivă cu geometria.

Geometria vă oferă un exemplu extraordinar de bun pentru felul cum puteţi uni predarea intuitivă cu materialul de predat pe care-l oferă geometria însăşi. Îi desenaţi mai întâi copilului, de pildă, triunghiul dreptunghic isoscel. Desenându-i acest lucru copilului, puteţi face jos, lângă acest triunghi, un pătrat, astfel încât lângă triunghiul dreptunghic isoscel să avem un pătrat (vezi desenul I). Acum, învăţaţi-l pe copil, dacă încă nu l-aţi învăţat, că la un triunghi dreptunghic, laturile a şi b sunt catetele, iar c este ipotenuza. Pe ipotenuză aţi construit un pătrat. Toate acestea sunt valabile, bineînţeles, numai pentru un triunghi isoscel. Acum, împărţiţi pătratul printr-o diagonală. Faceţi o parte roşie (sus şi jos) şi o parte galbenă (la dreapta). Apoi îi spuneţi copilului: Partea galbenă o decupez de aici şi o pun alături (vezi desenul II). Şi acum, decupaţi şi partea roşie şi o puneţi lângă cea galbenă. Acum aţi construit un pătrat pe una din catete, dar acest pătrat este compus dintr-o parte roşie şi o parte galbenă. De aceea, ceea ce am desenat alături (vezi desenul II), este exact la fel de mare ca ceea ce în desenul I este roşu şi galben împreună şi care este jumătatea pătratului ipotenuzei. Fac acum acelaşi lucru pentru cealaltă parte cu cretă albastră şi adaug albastrul jos, astfel încât obţin iarăşi un triunghi dreptunghic isoscel. Pe acesta îl desenez iarăşi separat (vezi desenul III). Acum am iarăşi pătratul de pe cealaltă catetă.



Schopenhauer s-a mâniat la culme, în vremea sa, pentru că în şcoli teorema lui Pythagora nu era predată în acest fel [Nota 65] şi el a exprimat acest lucru în cartea sa „Lumea ca voinţă şi reprezentare", spunând, în felul lui cam grosolan: Ce stupidă e şcoala că nu predă aşa ceva, pur şi simplu, prin suprapuneri, în aşa fel încât copiii să înţeleagă teorema lui Pythagora în mod intuitiv. – Acest lucru e valabil, în primă instanţă, numai pentru un triunghi dreptunghic isoscel, dar putem face acest lucru şi pentru un triunghi dreptunghic neisoscel, tot aşa prin suprapuneri, în felul descris. Aceasta este predarea intuitivă. Dvs. puteţi preda geometria sub formă intuitivă. Dar are o anumită importanţă – şi eu am făcut adeseori încercarea – , când îi prezentaţi copilului care a împlinit 9 ani teorema lui Pythagora în acest mod intuitiv, să aveţi grijă să faceţi în aşa fel încât să-i compuneţi copilului teorema lui Pythagora din fragmentele izolate ale pătratului ipotenuzei. Şi dacă, în calitate de profesori, sunteţi conştienţi, prin ceea ce se întâmplă în ora de

geometrie, că vreţi să realizaţi acest lucru, atunci puteţi să-l învăţaţi pe copil, în cel mult 7-8 ore, tot ceea ce e necesar la geometrie pentru a ajunge în predare până la teorema lui Pythagora, cunoscuta punte a măgarului. Veţi proceda într-un mod extraordinar de economic dacă veţi prezenta în acest mod intuitiv primele începuturi ale geometriei. Veţi economisi mult timp şi, în afară de aceasta, îl veţi cruţa pe copil de ceva foarte important de evitat – de un lucru care acţionează distrugător în predare, dacă nu este folosit cu economie – , şi anume: Nu-l puneţi pe copil să dezvolte gânduri abstracte ca să înţeleagă teorema lui Pythagora, ci puneţi-l să dezvolte gânduri concrete şi mergeţi de la simplu la complex. Ar trebui mai întâi, aşa cum am făcut aici, în desen, cu triunghiul isoscel, să compunem teorema lui Pythagora din fragmente, şi abia după aceea să trecem la triunghiul neisoscel. Chiar atunci când, în zilele noastre, acest lucru este făcut în mod intuitiv – aşa ceva se face, desigur – , el nu este făcut cu privire la întreaga teoremă a lui Pythagora. Nu se parcurge mai întâi procesul simplu – care-l pregăteşte bine pe celălalt – , procesul cu triunghiul isoscel, pentru a se trece abia pe urmă la triunghiul dreptunghic neisoscel. Dar este important să integrăm acest lucru în mod absolut conştient în obiectivele predării geometriei. Aşadar, lucrul de care vă rog să ţineţi seama este să aşterneţi culori diferite. Suprafeţele izolate trebuie colorate, iar apoi culorile trebuie suprapuse. Cei mai mulţi dintre dvs. vor fi făcut deja ceva asemănător, totuşi, nu în acest fel.

<table>
<tr><td>I.</td><td colspan="3">până la 9 ani</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">Elemente de muzică – elemente de pictură-desen
Scris-citit
Limbi străine. Ceva mai târziu socotit.</td></tr>
<tr><td>II.</td><td>până la 12 ani</td><td rowspan="3"></td><td rowspan="3">elemente de geografie
[Nota 66]</td></tr>
<tr><td></td><td>Gramatică, morfologie
Istorie naturală a
regnului animal
şi a regnului vegetal
Limbi străine.
Geometrie
Noţiuni de fizică.</td></tr>
<tr><td>III.</td><td>până la sfârşitul şcolii
elementare</td></tr>
</table>

CONFERINŢA A UNSPREZECEA

Stuttgart, 2 septembrie 1919

V-am spus că putem începe predarea geografiei abia pe treapta a doua a şcolii elementare. Putem începe în mod just cu predarea geografiei după ce copilul a împlinit 9 ani. Numai că trebuie s-o organizăm în mod just. În general, în şcoala elementară a viitorului – acest lucru este valabil şi pentru şcoala medie – trebuie să avem grijă ca această predare a geografiei să cuprindă mult mai mult decât cuprinde în prezent. În prezent, geografia este prea desconsiderată, ea este tratată ca un adevărat copil vitreg.

De fapt, realizările de la celelalte materii ar trebui să conflueze în multe privinţe cu cele ale geografiei, devenind una. Şi, chiar dacă v-am spus că predarea mineralogiei apare de-abia pe treapta a treia, în jurul vârstei de 12 ani, putem împleti deja pe treapta anterioară unele cunoştinţe despre lumea minerală, în mod descriptiv, intuitiv, în predarea geografiei. Copilul îşi poate însuşi între 9 şi 12 ani extraordinar de multe cunoştinţe de geografie, numai să procedăm în mod just cu această geografie. Aici, esenţialul este ca tocmai la geografie să pornim de la ceea ce copilul cunoaşte deja, într-un fel sau altul, despre suprafaţa Pământului şi despre cele ce se întâmplă pe suprafaţa Pământului. Încercăm să-i transmitem la început copilului, în mod artistic, un fel de imagine despre munţi şi râuri, dar şi despre alte condiţii ale mediului înconjurător. Facem în aşa fel încât să elaborăm realmente împreună cu copilul, într-un mod elementar, o hartă pentru ambianţa imediată în care creşte copilul, pe care o cunoaşte. Încercăm să-i arătăm copilului ce oferă trecerea de la situarea în sânul unui anumit ţinut la contemplarea lui din perspectiva sau prin perspectiva aeriană, aşadar, transpunerea pe hartă a ţinutului cunoscut cel mai îndeaproape. Încercăm să-i arătăm copilului cum străbat râurile acest ţinut, cu alte cuvinte, noi desenăm cu adevărat pe hartă sistemul râurilor şi pâraielor din mediul înconjurător, transpunând astfel, treptat, perceperea mediului ambiant în hartă. Şi însemnăm pe această hartă şi munţii. E bine să lucrăm aici în culori, să desenăm râurile cu albastru, munţii cu cretă cafenie. Însemnăm apoi pe această hartă restul lucrurilor care au legătură cu condiţiile vieţii umane. Însemnăm pe această hartă diferitele configuraţii ale ţinutului, atrăgând copilului atenţia asupra următorului lucru: Ia te uită, o

anumită parte a ţinutului este plantată cu pomi fructiferi – şi desenăm pomii fructiferi (vezi desenul 1).



Desenul 1

Îi atragem copilului atenţia asupra faptului că aici există şi păduri de conifere – şi însemnăm, de asemenea, zonele acoperite cu păduri de conifere (vezi desenul 2).



Desenul 2

Îi atragem copilului atenţia asupra faptului că o parte a ţinutului este acoperită cu cereale, şi însemnăm şi aceste ţinuturi (vezi desenul 3).



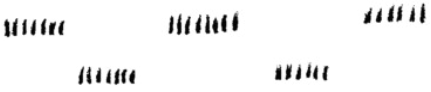
Desenul 3

Apoi îi atragem atenţia asupra faptului că există pajişti, şi le însemnăm şi pe ele (vezi desenul 4).



Desenul 4

Acest desen reprezintă pajiştile, pe care le putem cosi. Spunem copilului acest lucru. Pajiştile pe care nu le putem cosi, dar pe care le putem folosi, totuşi, pentru că în aceste locuri sunt mânate vitele şi sunt lăsate să pască iarba, care acolo este scundă, sărăcăcioasă, le însemnăm, de asemenea, pe hartă (vezi desenul 5),



Desenul 5

şi-i spunem copilului că acestea sunt păşuni. În acest fel facem vie pentru copii harta. Cu ajutorul acestei hărţi, copilul ajunge să aibă o privire de ansamblu asupra bazelor economice ale ţinutului. Apoi însă îi mai atragem copilului atenţia şi asupra faptului că în pântecele munţilor se află tot felul de lucruri: cărbune, minereuri ş.a.m.d. Şi îi mai atragem copilului atenţia asupra faptului că râurile sunt folosite la transportarea în alt loc a lucrurilor care cresc sau sunt fabricate într-un anumit loc. Îi povestim multe din lucrurile care au legătură cu această formă economică a unui ţinut. După ce am explicat bazele naturale ale economiei, cu râurile şi munţii, cu pajiştile, pădurea ş.a.m.d., atât cât este posibil, conform cunoştinţelor pe care copilul le poate primi, însemnăm la locul cuvenit satele sau oraşele existente în ţinutul de care vrem să ne ocupăm. Şi apoi începem să-i spunem copilului de ce tocmai în anumite locuri se dezvoltă sătuleţe, îi spunem că acest fapt are legătură cu ceea ce există în munţi şi poate fi scos din ei, că are legătură cu cursul râurilor şi pâraielor. Într-un cuvânt, căutăm să trezim în copil, cu ajutorul hărţii, o anumită reprezentare despre conexiunile economice dintre formele de relief şi raporturile vieţii umane, apoi încercăm să trezim în copil o anumită reprezentare despre deosebirea dintre condiţiile de viaţă de la ţară şi cele de la oraş. Facem aceasta atât de mult, cât poate copilul să înţeleagă aceste lucruri. Şi, în cele din urmă, îi povestim şi ce face omul prin activitatea lui economică pentru a veni în întâmpinarea condiţiilor naturale. Cu alte cuvinte, începem să-i atragem copilului atenţia asupra faptului că omul face râuri artificiale, canale, că-şi construieşte căi ferate. Pe urmă, faceţi-l pe copil să observe cum căile ferate transportă alimentele şi altele asemenea, şi pe oamenii înşişi. Dacă am lucrat un timp căutând să-l facem pe copil

să înţeleagă conexiunea economică dintre condiţiile naturale şi condiţiile vieţii umane, putem folosi noţiunile pe care le-am trezit astfel în copil ca să extindem totul la contextele mai mari ale vieţii de pe Pământ. Dacă am făcut în mod just ceea ce ţine de această primă treaptă, nu va fi nevoie să dezvoltăm o prea mare pedanterie. Pedantul va spune acum: Firesc este să transmitem mai întâi cunoştinţele despre locul natal, în sensul cel mai restrâns, şi apoi să extindem lucrurile în mod concentric. – Aceasta este, fără îndoială, pedanterie. Nu e nevoie să înaintăm în acest fel. Ci, dacă am creat o bază pentru înţelegerea legăturii dintre natură şi fiinţa umană, putem trece liniştiţi la altceva. Putem dezvolta cât mai bine şi mai intensiv conexiunile economice dintre om şi condiţiile naturale. De pildă, pentru ţinutul nostru de aici, după ce aţi dezvoltat noţiunile necesare în legătură cu teritoriile cunoscute, orientându-l pe copil în spaţiu, lărgindu-i orizontul, îi spuneţi: Aici sunt Alpii. – Treceţi la geografia Alpilor. L-aţi învăţat pe copil să deseneze hărţi. Puteţi extinde acum activitatea de desenare a hărţilor, trasându-i copilului linia care arată că ţinutul Alpilor Sudici se învecinează cu Marea Mediterană. Desenându-i copilului partea de nord a Italiei, Marea Adriatică ş.a.m.d., îi spuneţi: Aici există nişte râuri mari – şi desenăm în această regiune şi cursurile râurilor. Îi putem desena apoi: Rhonul, Rhinul, Innul, Dunărea, cu afluenţii lor. Putem desena aici şi diferitele lanţuri muntoase ale Alpilor. Şi copilul va fi extrem de captivat dacă-i spunem că diferitele lanţuri muntoase, ale Alpilor, de pildă, sunt despărţite între ele prin râuri. Desenaţi cu calm, de-a lungul liniilor albastre ale râurilor, nişte linii roşii, care sunt acum linii ideale – de pildă, de-a lungul Rhonului, de la lacul Geneva [Nota 67] până la izvoare, şi treceţi apoi la Rhin ş.a.m.d., trasaţi linia dincolo peste

Arlberg, ș.a.m.d., apoi linia Drau, Enns [Nota 68]ș.a.m.d., pentru a împărți Alpii în acest fel, prin asemenea linii roșii, în direcția vest-est, astfel încât să-i puteți spune copilului: Ia te uită, eu am tras acum, de-a lungul cursurilor râurilor, o linie roșie pe dedesubt și o linie roșie pe deasupra. Ceea ce se află între aceste două linii roșii sunt alți Alpi decât ceea ce se află sus, deasupra liniei roșii, și jos, sub linia roșie. – Și arătați-i acum copilului – aici, predarea mineralogiei se confundă cu cea a geografiei, izvorăște din ea – o bucată de calcar din munții Jura, de pildă, și spuneți-i: Iată, masele muntoase de deasupra liniei roșii de sus sunt constituite dintr-un asemenea calcar, iar ceea ce se află sub linia roșie este constituit tot dintr-un asemenea calcar. – Iar pentru ceea ce se află la mijloc, între linii, arătați-i o bucată de granit, gnais și spuneți-i: Munții de la mijloc sunt formați dintr-o asemenea rocă, rocă originară. Și pe copil îl va interesa extraordinar de mult acest masiv al Alpilor pe care poate că i-l veți arăta și pe o hartă teritorială, pe care se află și perspectiva laterală, nu numai cea aeriană, dacă-l lămuriți plastic asupra faptului că râurile despart Alpii în: Alpi calcaroși, șiruri muntoase cu gnais [Nota 69], șist cu mică, șist argilos ș.a.m.d. și că masivul muntos, întregul lanț de munți este așezat de la sud spre nord, numai că este arcuit în acest fel: munți calcaroși – munți originari – munți calcaroși, despărțiți de râuri. Multe lucruri, care să nu fie o predare intuitivă pedantă, pot fi asociate cu acestea, lucruri care lărgesc foarte mult lumea de noțiuni a copilului.

Treceți apoi – ați creat deja elementele necesare când ați predat cunoștințele despre natură – la a-i înfățișa copilului ce crește jos în vale, ce crește mai sus și ce crește sus de tot și, de asemenea, ceea ce sus, sus de tot nu crește. Treceți la vegetație pe direcția verticală.

Şi acum începeţi să-i atrageţi copilului atenţia asupra felului cum se situează omul într-un ţinut pe care-şi pune pecetea masivul muntos. Începeţi să-i descrieţi în mod foarte sugestiv un sătuc de munte situat undeva foarte sus, pe care i-l însemnaţi pe hartă, şi cum trăiesc oamenii acolo. Şi îi mai descrieţi şi un sat situat jos în vale, cu uliţe. Şi apoi oraşele, situate acolo unde un râu primeşte apele unui afluent. Descrieţi apoi, în aceste conexiuni mai mari, raportul dintre formele de relief şi viaţa economică umană. Construiţi, aş zice, din sânul naturii, această viaţă economică umană, atrăgând copilului atenţia asupra locului unde se află minereuri şi cărbuni, asupra felului cum acestea îşi pun pecetea asupra aşezărilor umane ş.a.m.d.

Îi însemnaţi apoi un ţinut lipsit de munţi, un ţinut de şes, şi faceţi şi cu acesta la fel. Descrieţi mai întâi ceea ce ţine de natură, constituţia solului, şi atrageţi deja acum atenţia asupra faptului că pe un sol slab creşte altceva decât pe unul gras. Atrageţi atenţia asupra constituţiei solului pe care cresc cartofi – acest lucru se poate face cu mijloace foarte simple – , asupra constituţiei solului pe care creşte grâul, a celui pe care creşte secara ş.a.m.d. Dvs. i-aţi arătat copilului, desigur, deja mai înainte, deosebirea dintre grâu, secară, ovăz. Acum nu vă sfiiţi să-i prezentaţi copilului unele lucruri pe care, pentru început, le înţelege numai în general, pe care le va înţelege mai clar abia mai târziu, când i se va atrage atenţia în predare asupra lor dintr-un alt punct de vedere. Dar căutaţi să-l introduceţi pe copilul sub 12 ani mai ales în cunoaşterea raporturilor economice. Faceţi ca acestea să-i fie limpezi. Predaţi mai mult o geografie lăuntrică şi străduiţi-vă mai puţin să oferiţi de pe acum o imagine completă a Pământului. Este, totuşi, important să atrageţi atenţia asupra faptului că

marea e foarte mare. Aţi început deja s-o desenaţi când a fost vorba de Alpii Sudici, în vecinătatea cărora aţi desenat Marea Mediterană. Marea desenaţi-o ca suprafaţă albastră. Desenaţi-i apoi copilului contururile exterioare ale Spaniei, ale Franţei, desenaţi-i înspre vest o mare întinsă şi conduceţi-l în acest fel, încetul cu încetul, spre înţelegerea faptului că există şi America. Ar trebui să trezim această reprezentare deja înainte de împlinirea vârstei de 12 ani.

Dacă începeţi în acest fel cu o temelie bună, veţi putea conta pe faptul că în jurul vârstei de 12 ani copilul vă va înţelege, dacă veţi proceda de acum înainte mai sistematic, dacă de-a lungul unei perioade mai scurte de timp veţi căuta să faceţi în aşa fel încât copilul să-şi formeze cu adevărat o imagine despre Pământ, învăţându-l care sunt cele cinci continente, mările – în orice caz, mai pe scurt decât aţi făcut-o înainte – , descriind acum viaţa economică a acestor diferite ţinuturi ale Pământului. De aici, din ceea ce aţi aşezat ca temelie, ar trebui să scoateţi tot restul. Dacă, aşa cum am spus, aţi sintetizat, în legătură cu întreaga suprafaţă a Pământului, cunoştinţele despre viaţa economică pe care le-aţi transmis copilului, atunci, tocmai în momentele în care poate că aţi predat deja o jumătate de an istoria, aşa cum am învăţat, veţi trece la discutarea cu copiii a raporturilor spirituale ale oamenilor care locuiesc în diferitele ţinuturi ale Pământului. Dar trebuie să aveţi grijă ca aceste deosebiri să le subliniaţi numai după ce aţi pregătit sufletul întru câtva pentru aceasta prin primele cunoştinţe de istorie. Vorbiţi apoi şi despre răspândirea teritorială a trăsăturilor de caracter ale diferitelor popoare. Dar să nu vorbiţi mai devreme, ci numai exact în acest moment, despre deosebirile dintre diferitele popoare în ceea ce priveşte trăsăturile de caracter, căci acum, având acea temelie pe care v-am descris-o, copilul vine în

întâmpinarea acestor lucruri cu cea mai mare înţelegere. Îi puteţi vorbi acum despre deosebirile dintre popoarele asiatice, europene, americane, despre deosebirile dintre popoarele Europei Centrale şi popoarele din nordul Europei. Puteţi încerca apoi să uniţi treptat geografia cu istoria. Veţi îndeplini aici o sarcină foarte frumoasă şi care-l va bucura pe copil, dacă lucrurile pe care vi le-am descris acum le veţi preda mai ales între vârsta de 12 ani şi sfârşitul şcolii elementare, deci, până spre 15 ani. Vă daţi seama că ar trebui să introducem extraordinar de multe lucruri prin orele de geografie, pentru ca predarea geografiei să devină, într-adevăr, un fel de sinteză a ceea ce facem la celelalte materii. Câte nu pot să conflueze în geografie! În încheiere, va fi posibil chiar să realizaţi o minunată întrepătrundere între geografie şi istorie. Dacă aţi introdus astfel în predarea geografiei unele lucruri, veţi putea acum să şi scoateţi din ea unele lucruri. Firește, aici se va cere ceva de la fantezia dvs., de la inventivitatea dvs. Dacă-i veţi povesti copilului că aici sau acolo se face un lucru sau altul, de pildă: japonezii îşi fac tablourile aşa şi aşa, atunci veţi încerca să-l îndemnaţi pe copil să facă şi el aşa ceva, în modul său simplu, elementar. Nu neglijaţi să-i oferiţi copilului, chiar de la început, atunci când îi arătaţi legătura dintre cultivarea pământului şi viaţa umană, o reprezentare clară despre plug, despre greblă ş.a.m.d., asociată cu reprezentările geografice. Şi încercaţi să-l îndemnaţi pe copil să imite unele dintre aceste lucruri, chiar dacă numai sub formă de mică jucărie sau lucrare artistică. Aceasta îl va face pe copil îndemânatic şi în stare să se situeze mai târziu în mod just în viaţă. Şi dacă s-ar putea face chiar nişte pluguri mici cu care copiii să are în grădina şcolii, dacă am putea să-i punem să secere cu nişte seceri mici sau să taie iarba cu nişte coase mici, în acest fel

s-ar crea o legătură bună cu viaţa [Nota 70]. Căci mai importantă decât îndemânarea este legătura sufletească dintre viaţa copilului şi viaţa în lume. Căci lucrurile stau cu adevărat aşa: un copil care a tăiat iarbă cu secera, care a cosit iarbă cu coasa, care a făcut brazde cu un plug mic, va deveni alt om decât un copil care n-a făcut asta. Sufletescul devine, pur şi simplu, altceva. Abstractele ore de lucru manual nu pot înlocui, de fapt, aceste lucruri. Iar construitul cu beţişoarele şi împletitul fâşiilor de hârtie ar trebui evitate, pe cât posibil, pentru că ele mai mult împiedică încercarea de a-l introduce pe om în viaţă, decât o stimulează. E mult mai bine să-l îndemnaţi pe copil să facă lucruri care se întâmplă cu adevărat în viaţă, decât să născociţi lucruri care nu se întâmplă în viaţă. Dacă dăm predării geografiei forma pe care am descris-o, atunci îi vom face cunoştinţă copilului într-un chip firesc cu faptul că viaţa umană se compune, în diferite moduri, din cele mai diferite aspecte. Şi aici ţinem seama întotdeauna de ceea ce el poate să înţeleagă bine. La orele de geografie, îi descriem copilului aflat între 9 şi 12 ani mai întâi nişte relaţii economice şi exterioare. Îl facem apoi să înţeleagă relaţiile culturale, relaţiile spirituale, la diferitele popoare. Şi aici, lăsând tot restul pentru mai târziu, atragem uşor atenţia asupra relaţiilor juridice care domnesc la diferitele popoare. Dar nu facem să transpară prin viaţa economică şi spirituală decât primele noţiuni absolut elementare din aceste relaţii juridice. Căci copilul nu are încă înţelegerea deplină pentru relaţiile juridice. Şi dacă îi facem cunoştinţă prea devreme cu aceste noţiuni ale relaţiilor juridice, îi ruinăm forţele sufleteşti pentru tot restul vieţii, pentru că aceste noţiuni sunt ceva foarte abstract.

E bine, într-adevăr, dacă folosiţi predarea geografiei pentru a crea unitate în tot restul predării. Poate că tocmai

pentru geografie ar fi cel mai păgubitor lucru s-o încadrăm în orarul strict delimitat pe care noi şi aşa nu vrem să-l avem.

Vom face în aşa fel încât să tratăm de-a lungul unei perioade de timp mai lungi acelaşi obiect de învăţământ. Îl primim pe copil la şcoală şi ne îndreptăm eforturile, pentru început, spre obiectivul ca el să înveţe să scrie. Aceasta înseamnă: În orele pe care le ţinem cu el înainte de masă îl ocupăm cu pictatul, cu desenatul, cu învăţarea scrisului. Nu alcătuim orarul în aşa fel încât în prima oră scriem, în a doua citim ş.a.m.d., ci facem, de-a lungul unor lungi perioade de timp, lucruri de acelaşi fel. Abia mai târziu, când copilul ştie deja puţin să scrie, trecem la citit. De fapt, când scrie, el învaţă puţin şi să citească; totuşi, lucrurile pot fi legate mai bine. Pentru ceea ce vrem să facem mai târziu, stabilim, de asemenea, anumite perioade, în care nu facem ca în fiecare oră un obiect să fie urmat de altul, ci îi ocupăm pe copii timp mai îndelungat cu aceeaşi materie, şi abia după ce i-a ocupat săptămâni în şir cu aceasta, revenim la altceva. Procedând în acest fel, noi concentrăm predarea şi suntem în situaţia de a preda în mod mult mai economic, decât dacă practicăm acel procedeu îngrozitor care iroseşte forţe şi timp, al orarului, şi anume: în prima oră luăm o materie, în ora următoare ştergem iarăşi ceea ce s-a învăţat în ora precedentă. Dar tocmai la geografie puteţi vedea în mod clar că puteţi trece la geografie de la aproape orice. Nu ni se prescrie din capul locului: de la 9 la 10 ani trebuie să predăm geografia, ci se lasă în seama dvs. să găsiţi momentul potrivit ca, după tot ceea ce aţi făcut în alte domenii, să treceţi la problemele de geografie.

Prin aceasta, firește, pe umerii dvs. va apăsa multă răspundere, dar fără această răspundere nu se poate face şcoală. Şcoala care îi prescrie dascălului din capul locului

orarul şi tot felul de alte lucruri exclude, în realitate, cu totul arta dascălului. Şi acest lucru nu are voie să se întâmple. Dascălul trebuie să fie elementul propulsor şi dătător de viaţă din întregul învăţământ. Tocmai din felul cum v-am arătat că trebuie să se procedeze cu geografia vă veţi forma o noţiune justă despre felul cum trebuie să se procedeze în general. Geografia poate fi cu adevărat un mare făgaş în care toate se revarsă, din care scoatem iarăşi unele lucruri. De pildă, i-aţi arătat copilului la geografie în ce fel se deosebeşte muntele calcaros de muntele originar. Îi arătaţi copilului părţile componente ale muntelui originar, granit sau gnais. Îi atrageţi atenţia asupra faptului că în acesta sunt conţinute diferite minerale, cum unul sclipeşte ca mineral scânteietor, apoi îi puneţi alături mica şi-i spuneţi că ceea ce se vede acolo înăuntru e mică. Şi îi arătaţi după aceea toate câte mai sunt conţinute în granit sau gnais. Pe urmă, îi arătaţi nişte cuarţ şi încercaţi să arătaţi cum se dezvoltă mineralul din rocă. Tocmai aici puteţi realiza foarte mult cu privire la înţelegerea a ceea ce este compus [Nota 71] şi se împarte apoi în diferitele lui părţi componente. E mult mai folositor să-l învăţaţi mai întâi pe copil ce este granitul şi gnaisul şi pe urmă să-l învăţaţi mineralele din care este alcătuit granitul şi gnaisul, decât să-l învăţaţi mai întâi: acesta este granitul, el este alcătuit din cuarţ, mică, feldspat ş.a.m.d., şi să-i arătaţi abia pe urmă că acestea s-au asociat în granit sau gnais. Tocmai în predarea mineralogiei puteţi merge de la întreg spre detaliu, de la alcătuirea munţilor la mineralogie. Acest lucru este, cu siguranţă, folositor pentru copil.

La regnul animal veţi proceda exact invers, construindu-l din diferitele animale individuale. Regnul vegetal, aşa cum aţi văzut la seminar [Nota 72], trebuie tratat ca întreg şi vom trece numai după aceea la

exemplarele individuale. La regnul mineral, în multe cazuri natura însăşi ne dă întregul şi noi putem trece la exemplarul individual.

Pe urmă însă – unind iarăşi mineralogia cu geografia –, ar trebui să nu neglijăm să vorbim despre aplicarea a ceea ce găsim în natură din punct de vedere economic. De discuţia la care ajungem referitor la alcătuirea munţilor din roci, legăm tot ceea ce, asemeni cărbunelui, are de-a face, în întrebuinţarea sa, şi cu industria. Descriem acest lucru la început într-un mod accesibil copilului, dar legăm descrierea noastră de discuţia despre munte [Nota 73].

N-ar trebui să uităm să descriem, de pildă, nici munca tăietorilor de lemne, atunci când descriem pădurea. Ne ocupăm mai întâi de lemn şi descriem apoi munca tăietorului de lemne.

Putem face extraordinar de mult în această direcţie, dacă nu avem din capul locului un orar delimitat milităreşte, ci dacă putem proceda conform cu ceea ce rezultă din predare. Trebuie numai să avem o reprezentare adecvată despre ceea ce cere vârsta copilului, de la intrarea la şcoală până la 9 ani, de la 9 până la 12 ani, de la 12 ani până la 15 ani.

CONFERINŢA A DOUĂSPREZECEA

Stuttgart, 3 septembrie 1919

Nu avem voie să închidem ochii în faţa faptului că relaţiile omului cu lumea înconjurătoare sunt mult mai complexe decât ceea ce cuprinde tărâmul de care suntem întotdeauna conştienţi. Am încercat să vă explic, din cele mai diferite puncte de vedere, esenţa şi importanţa acţiunilor sufleteşti inconştiente şi subconştiente. În special în domeniul pedagogiei, al activităţii didactice, este

foarte important ca omul să fie educat nu doar corespunzător conştienţei sale, ci şi subconştientului său, forţelor sale sufleteşti subconştiente şi inconştiente. Dacă vrem să fim cu adevărat oameni care educă şi instruiesc, trebuie să ne adâncim în subtilităţile fiinţei umane.

Am făcut cunoştinţă cu cele trei trepte ale dezvoltării omului care se fac simţite între perioada schimbării dinţilor şi pubertate şi care se situează, în special, în perioada şcolii elementare şi la începutul şcolii medii. Trebuie numai să ne fie limpede faptul că, mai ales în ultima dintre aceste epoci, subconştientul joacă un rol important, alături de conştient, un rol care îşi are importanţa sa pentru întreaga viaţă a viitorului om.

Examinând problema dintr-o altă direcţie, aş vrea să vă explic pe ce se întemeiază acest fapt.

Gândiţi-vă numai ce mulţi oameni călătoresc astăzi cu trenurile electrice fără să aibă habar pe ce se bazează deplasarea trenului electric. Gândiţi-vă ce mulţi oameni astăzi doar văd şuierând pe lângă ei maşina cu aburi sub forma locomotivei, fără să aibă habar de felul în care se desfăşoară acţiunea fizică şi mecanică ce pune în mişcare maşina cu aburi. Reflectaţi puţin la felul cum ne raportăm noi, de fapt, ca oameni, printr-o asemenea neştiinţă, la ambianţa noastră de care chiar ne şi slujim. Trăim în sânul unei lumi care a fost produsă de oameni, care este modelată conform unor gânduri umane, de care ne folosim şi din care nu înţelegem nimic. Acest fapt, că nu ştim nimic despre ceva care a fost format de către om, care este, în fond, rezultatul unor gânduri umane, are o mare importanţă pentru întreaga dispoziţie sufletească şi spirituală a omului. Oamenii nu trebuie decât să se ameţească, pentru a nu percepe efectele ce vin din această direcţie.

Putem vedea întotdeauna cu o mare satisfacţie cum unii oameni – ei, da, cum să ne exprimăm ca să nu jignim pe nimeni – din clasele sociale mai bune, intră într-o fabrică şi nu se simt deloc în largul lor. Asta se întâmplă din cauză că ei simt cum din subconştientul lor se ridică un anumit sentiment: sentimentul că folosesc tot ceea ce se produce în această fabrică şi că ei, ca oameni, nu au nici cea mai mică legătura cu cele ce se întâmplă în această fabrică. Ei nu ştiu nimic despre acestea. Dacă simţim stânjeneala – ca să luăm un exemplu cunoscut – pe care o simte acela care, fiind un fumător veritabil, se duce la fabrica de ţigări Waldorf-Astoria şi nu are habar de cele ce se întâmplă acolo pentru ca el să-şi primească ţigările, ne bucurăm de faptul că cel puţin omul respectiv mai poate să perceapă această neştiinţă a sa cu privire la ambianţa rezultată din gândurile umane în care trăieşte şi de ale cărei produse se foloseşte. Iar dacă unii oameni, care nu înţeleg nimic despre modul de funcţionare a tramvaiului electric, urcă şi coboară din acesta întotdeauna cu un mic sentiment de stingherealã, suntem, desigur, bucuroşi. Căci perceperea acestei stinghereli este, fără îndoială, începutul unei ameliorări în acest domeniu. Cel mai rău este să vieţuieşti lumea făcută de oameni fără să te sinchiseşti de această lume.

Putem face ceva pentru a preîntâmpina aceste lucruri numai dacă începem cu aceasta deja pe ultima treaptă a şcolii elementare, dacă nu-l lăsăm cu adevărat pe copil să părăsească şcoala la 15 ani, la 16 ani, fără să-şi fi însuşit cel puţin câteva noţiuni elementare despre cele mai importante activităţi din viaţa omului. Astfel încât în el se trezeşte curiozitatea, dorinţa de a cunoaşte, cu orice prilej, cele ce se întâmplă în lumea din jurul lui şi de a-şi dezvolta mai departe cunoştinţele, mânat de această curiozitate şi

dorinţă de a şti. De aceea, către sfârşitul perioadei şcolare, ar trebui să folosim diferitele materii de învăţământ, într-un sens larg, pentru o modelare socială a omului, la fel cum, la geografie, folosim diferitele cunoştinţe, după modelul pe care l-am expus în conferinţa precedentă, în sensul unui fel de sinteză a cunoştinţelor de geografie. Cu alte cuvinte, noi n-ar trebui să neglijăm ca, pe baza noţiunilor de ştiinţele naturii din domeniul fizicii pe care le-am dobândit, să-l introducem pe copil măcar în felul cum funcţionează întreprinderile care sunt mai aproape de el. În general, copilul de 15-16 ani ar trebui să-şi fi format o noţiune despre cele ce se întâmplă într-o fabrică de săpun sau într-o torcătorie. Va fi important, firește, să procedăm aici în modul cel mai economic. Pretutindeni este posibil ca, în cazul unei mari întreprinderi, să se realizeze o sinteză care să redea într-un mod cât mai elementar ceea ce se petrece în mod complicat. Cred că domnul Molt îmi va da dreptate [Nota 74] dacă voi afirma că, dacă am proceda în mod economic, l-am putea învăţa pe copil întregul proces de fabricare a ţigărilor, chiar de la început până la sfârşit, sintetizat în câteva propoziţii scurte, pe care copilul ar trebui să le poată înţelege pe baza cunoştinţelor care i-au fost predate până acum. Pentru omul-copil de 13, 14, 15, 16 ani, o asemenea învăţare a anumitor sinteze ale unor ramuri industriale este cea mai mare binefacere. Ar fi foarte bine dacă la această vârstă el şi-ar întocmi un fel de caiet în care ar sta scris: fabricarea săpunului, fabricarea ţigărilor, torcătorii, ţesătorii etc. N-ar fi nevoie să-i facem cunoştinţă imediat cu o tehnologie mecanică sau chimică de mari proporţii, dar dacă copilul şi-ar putea întocmi un asemenea caiet, el ar trage foarte multe foloase de la acest caiet. Chiar dacă s-ar pierde caietul, rămâne un rest. Căci omul nu ar trage de aici numai folosul că ar şti aceste

lucruri, ci cel mai important ar fi faptul că el va simţi, trecând prin viaţă şi exercitându-şi profesiunea: eu am ştiut cândva aceste lucruri; am trecut cândva prin ele. Aceasta va influenţa siguranţa modului său de a acţiona. Va avea influenţă asupra siguranţei cu care omul se situează în lume. Acest lucru este foarte important pentru voinţa şi capacitatea de decizie a omului. Nu veţi putea avea în nici o profesiune oameni cu o iniţiativă destoinică, dacă aceşti oameni nu sunt situaţi în lume în aşa fel încât şi despre ceea ce nu ţine de profesiunea lor să aibă sentimentul: cândva, ne-am însuşit o cunoaştere, chiar dacă elementară, despre aceste lucruri. Chiar dacă le-am uitat, un rest, urmele acestora au rămas în noi. În orice caz, vom învăţa multe şi la şcoală. Iar în cadrul învăţământului intuitiv, care degenerează atât de des în platitudini, şi unde elevului i se transmite şi aşa ceva, putem vedea, totuşi, mai târziu că el nu va avea deloc sentimentul: Am trecut prin toate acestea – şi a fost un noroc că am trecut prin ele – , ci că există sentimentul: Toate acestea, mulţumesc lui Dumnezeu, le-am uitat şi e bine că am uitat ce am învăţat acolo. – N-ar trebui niciodată să facem ca în om să ia naştere acest sentiment. Dacă în copilărie ni s-a predat ţinându-se seama de ceea ce am spus adineaori, atunci nenumărate lucruri se vor înălţa din subconştient, când mai târziu vom intra într-o întreprindere sau ceva de acest fel. Astăzi în viaţă toate sunt specializate. Această specializare este, de fapt, ceva îngrozitor. Şi, în general, în viaţă atâtea lucruri sunt specializate mai ales din cauză că deja în predare noi începem să specializăm.

Am putea sintetiza cele expuse aici în cuvintele: Tot ceea ce învaţă copilul în cursul anilor săi de şcoală ar trebui să fie extins, în ultimă instanţă, într-un anumit fel, şi să-şi întindă pretutindeni firele spre viaţa practică umană. Prin

aceasta, foarte, foarte multe aspecte care astăzi sunt asociale, ar putea deveni sociale, prin faptul că vom încerca, cel puţin, să trezim înţelegerea pentru lucrurile care mai târziu nu vor ţine în mod nemijlocit de profesiunea noastră.

Astfel, de pildă, lumea exterioară ar trebui să respecte şi ea astăzi foarte bine ceea ce este respectat în unele ramuri ale vieţii care se mai bazează pe o înţelegere mai veche, justă, chiar dacă poate atavică, a învăţământului. Aici aş vrea să atrag întotdeauna atenţia asupra unui fenomen remarcabil. Pe vremea când noi, care suntem acum deja oameni în vârstă, am intrat în Austria la şcoala medie, am avut nişte manuale de geometrie şi aritmetică relativ bune. Acum, ele au dispărut. Acum câţiva ani, eu am scotocit la Viena în tot felul de anticariate ca să găsesc nişte cărţi de geometrie mai vechi, pentru că aş fi vrut să am din nou în faţa ochilor fizici ceea ce, de pildă, noi, băieţii din Wiener Neustadt, am vieţuit, spre bucuria noastră: Când am intrat în prima clasă a şcolii medii, în prima zi, elevii clasei a II-a tot veneau la noi pe coridor şi strigau: Fialkowskiy, Fialkowskiy [Nota 75], mâine trebuie să-l plătiţi! – Adică noi, elevii clasei I, preluam manualul de geometrie al lui Fialkowskiy de la elevii clasei a II-a şi a doua zi le aduceam banii. Eu am făcut iarăşi rost de un asemenea „Fialkovskiy" şi m-am bucurat foarte mult, pentru că el dovedeşte că în cadrul acestei tradiţii mai vechi se scriau cărţi de geometrie mult mai bune pentru şcoli, decât mai târziu. Căci cărţile din zilele noastre, care au venit să le înlocuiască, sunt, de fapt, absolut îngrozitoare. Tocmai pe tărâmul predării aritmeticii, a geometriei, lucrurile stau foarte rău. – Dar dacă ne întoarcem puţin în trecut şi ne gândim la generaţiile care au fost înaintea noastră şi care au existat şi mai înaintea

noastră, atunci odinioară existau manuale şi mai bune [Nota 76]. Ele proveneau aproape toate din şcoala benedictinilor austrieci. Benedictinii au fost aceia care au scris cărţile de matematică şi de geometrie şi ele erau foarte bune pentru că benedictinii sunt acel ordin călugăresc catolic care acordă foarte multă importanţă faptului ca membrii săi să primească o bună instruire în domeniul geometriei şi matematicii. O credinţă generală a benedictinilor spune că, propriu-zis, este o absurditate ca cineva să urce la amvon şi să vorbească poporului fără să cunoască geometria şi matematica.

Acest ideal al unităţii care umple sufletul uman trebuie să pulseze în întreaga predare. În fiecare profesiune trebuie să trăiască ceva din lumea luată ca întreg. Şi, în special, în ea trebuie să existe ceva din ceea ce este în opusul profesiunii respective, ceva din ceea ce credem că aproape nu putem aplica în profesiunea noastră. Trebuie să ne preocupăm de ceea ce este, aş zice, contrariul propriei profesiuni. Dar această dorinţă se va naşte în noi numai dacă ni s-a predat în felul pe care l-am sugerat.

Tocmai în vremea în care materialismul s-a răspândit peste tot, în ultima treime a secolului al XIX-lea, acest materialism a pătruns într-o măsură atât de mare şi în didactică, încât specializarea a fost considerată foarte importantă. Să nu credeţi că exercitaţi o acţiune ideală asupra copilului dacă, în ultimii ani ai şcolii elementare, în primii ani ai [Nota 77] şcolii medii, veţi evita să-i prezentaţi materialul de predat în legătura sa cu viaţa practică. Să nu credeţi că el va deveni mai idealist pentru viaţa de mai târziu dacă în aceşti ani îl veţi pune să scrie compuneri despre tot felul de lucruri sentimentale în legătură cu lumea, despre bunătatea mielului, despre sălbăticia leului, şi altele asemenea, despre natura străbătută de lucrarea lui

Dumnezeu. Prin aceasta nu-i faceţi copilului o educaţie în sensul idealismului. Veţi acţiona cu adevărat mult mai bine în sensul cultivării idealismului la copil, dacă nu vă veţi repezi atât de direct, atât de brutal de direct la acest idealism. De ce au devenit oare atât de nereligioşi oamenii epocii moderne? Pur şi simplu, pentru că se predică într-un mod mult prea sentimental şi abstract. Oamenii au devenit atât de nereligioşi pentru că Biserica respectă atât de puţin poruncile divine. Există, de pildă, porunca: „Să nu rosteşti în deşert numele Domnului Dumnezeului tău". Dacă ţinem seama de acest lucru şi nu pomenim după fiecare a cincea propoziţie numele lui Iisus Christos şi nu vorbim tot timpul de ordinea divină a lumii, ni se fac imediat reproşuri din partea oamenilor aşa-zişi bisericoşi, din partea acelora care ar vrea să audă că în fiecare propoziţie se spune Iisus Christos şi Dumnezeu. În zilele noastre, acea stare plină de sfială în care eşti pătruns lăuntric de existenţa lui Dumnezeu, care evită să rostească din buze în fiecare clipă Doamne, Doamne! – este considerată tocmai în cercurile de oameni bisericoşi drept mentalitate nereligioasă. Şi dacă ceea ce prezentăm omenirii este impregnat de acest divin care acţionează cu sfială, pe care nu-l purtăm mereu pe buze în mod sentimental, atunci, în zilele noastre, auzim din toate părţile afirmaţia născută din cauza unei educaţii greşite: Păi, ăsta ar trebui să vorbească mult mai mult despre creştinism, şi alte lucruri de acest fel. – De lucrul la care fac aluzie aici trebuie, de asemenea, să ţinem seama foarte mult în predare, căzând mai puţin în sentimentalism, aducând ceea ce învaţă copilul tocmai la 13, 14, 15 ani mai degrabă pe linia vieţii practice. Astfel, nici un copil n-ar trebui, de fapt, să fi împlinit 15 ani, fără ca la orele de aritmetică el să fi fost introdus măcar în cunoaşterea regulilor celor mai simple de contabilitate. Şi astfel, în

aceşti ani, principiile fundamentale ale gramaticii şi sintaxei ar trebui să fie mai puţin introduse prin acea formă de compunere care face ca viaţa lăuntrică umană să ne apară pretutindeni ca îmbâcsită de substanţă gelatinoasă – căci, în majoritatea cazurilor, acestea sunt compunerile pe care copiii trebuie să le facă în această perioadă de la 13 la 16 ani, drept infuzie mai bună din spiritul care domneşte la halba de bere din pragul serii şi la seratele de bârfă din jurul cafelei – , ar trebui să avem grijă mai degrabă ca sintaxa să ducă în cele din urmă la compunerea pe teme de afaceri, la scrisoarea de afaceri. Şi nici un copil n-ar trebui să depăşească vârsta de 15 ani fără să fi trecut prin etapa scrierii unor exemple-model de scrisori de afaceri practice. Să nu spuneţi că omul poate să înveţe acest lucru şi mai târziu. Sigur, cu biruirea unor piedici îngrozitoare, acest lucru se poate învăţa şi mai târziu, dar numai cu biruirea acestor piedici. Îi faceţi copilului un mare bine dacă-l învăţaţi să-şi reverse cunoştinţele de gramatică, cunoştinţele de limbă, în compuneri de afaceri, în scrisori de afaceri. În epoca noastră n-ar trebui să existe, de fapt, nici un om care să nu fi învăţat cândva să scrie o scrisoare de afaceri aşa cum se cuvine. Sigur, poate că mai târziu în viaţă el nu va avea nevoie să aplice aceste lucruri, totuşi, n-ar trebui să existe nici un om care să nu fi fost pus cândva să scrie o scrisoare de afaceri ca lumea. Dacă între 13 şi 16 ani l-am suprasaturat pe copil cu un idealism sentimental, mai târziu el va fi scârbit de idealism şi va deveni un materialist. Dacă în aceşti ani îl introducem deja pe copil în practica vieţii, copilul îşi va păstra un raport sănătos şi faţă de nevoile idealiste ale sufletului, care pot fi ucise numai dacă, la o vârstă fragedă, le cultivăm într-un mod lipsit de sens.

Acest lucru este extraordinar de important şi în această privinţă unele aspecte exterioare ale structurii învăţământului ar avea chiar o mare importanţă. Cu privire la predarea religiei va trebui să facem, desigur, compromisuri, aceasta o ştiţi. De aceea, în restul materiilor noastre nu se va putea revărsa, drept element religios, ceea ce va putea însufleţi cândva predarea. E necesar să facem asemenea compromisuri deoarece comunităţile religioase se situează astăzi faţă de lume într-un mod duşmănos culturii. Dar dacă aceste comunităţi religioase ar încheia şi ele compromisuri cu noi, învăţământul religios, integrat celorlalte materii de predat, ar putea realiza unele lucruri. Dacă, de pildă, profesorul de religie ar binevoi să abordeze ici şi colo câte ceva din sfera celorlalte materii, dacă i-ar explica, de pildă, copilului, incluzând-o cumva în ora de religie, funcţionarea maşinii cu aburi, dacă ar face legătura cu ceva din domeniul astronomiei sau cu vreun alt lucru absolut lumesc şi altele asemenea, atunci, pur şi simplu, faptul că profesorul de religie face aşa ceva, ar avea o imensă importanţă pentru conştienţa copiilor în creştere. Vă vorbesc de acest caz extrem, pentru că la restul materiilor va trebui să se ţină seama de ceea ce, pe tărâmul caracterizat adineaori, se poate ţine seama prea puţin. Nu vom avea voie să gândim în mod pedant: acum predai geografie, acum istorie, şi nu te sinchiseşti absolut deloc de tot restul. – Nu, noi vom avea grijă, când îi vom spune copilului cum a venit cuvântul „sofa” din Orient în timpul cruciadelor, să împletim în ora de istorie ceva referitor la procesul de fabricare a sofalei. Vom trece apoi la alte mobile, mai occidentale, vom scoate, deci, din aşa-numitul obiect de predare cu totul altceva. Mai ales din punct de vedere metodic-didactic, aceasta va fi o binefacere imensă pentru copilul în creştere, din cauză că trecerea de la una la

alta, însă în aşa fel încât una să aibă legătură cu cealaltă, este lucrul cel mai binefăcător din toate pentru dezvoltarea spiritului şi a sufletului, şi chiar a trupului. Căci putem spune: un copil căruia la ora de istorie i se povesteşte pe neaşteptate, spre bucuria sa, despre fabricarea sofalei şi, poate, pornind de aici, despre modelele covoarelor orientale, dar totul în aşa fel încât copilul să aibă cu adevărat o privire de ansamblu, un asemenea copil digeră mai bine decât unul căruia, pur şi simplu, după ora de franceză i se predă o oră de geografie. El va fi mai sănătos şi din punct de vedere trupesc. În acest fel, putem să dăm predării o formă igienică din punct de vedere lăuntric. În zilele noastre, oricum, majoritatea oamenilor au tot felul de tulburări de digestie, de tulburări ale trupului, care provin de multe ori de la predarea nenaturală de care am avut parte, pentru că, prin predarea de care am avut parte nu ne putem adapta la ceea ce cere viaţa de la noi. În această privinţă, cel mai rău organizate sunt şcolile superioare de fete. Şi dacă cineva va studia vreodată, din punctul de vedere al istoriei culturii, legătura dintre bolile de femei şi didactica şcolilor superioare de fete, acesta va deveni un capitol foarte interesant. Trebuie numai să îndreptăm astăzi gândurile oamenilor asupra unor asemenea lucruri, pentru ca prin evitarea multor greşeli care au apărut tocmai în perioada din urmă, să apară însănătoşirea în acest domeniu. Înainte de toate, trebuie să ştim că omul este o fiinţă complicată şi că de multe ori ceea ce vrem să cultivăm la el trebuie să fie mai întâi pregătit.

Dacă vreţi să adunaţi în jurul dvs. copii plini de interes, pentru a le vorbi într-un mod pătruns de fiorul religios despre splendoarea forţelor divine din lume, atunci, dacă le veţi vorbi, pur şi simplu, în acest fel unor copii care au venit din toate părţile, fără alegere, atunci

aceste lucruri le vor intra copiilor pe o ureche şi vor ieşi pe cealaltă şi nu vor ajunge deloc până la simţire. Dacă, după ce i-aţi pus pe copii înainte de masă să scrie o scrisoare de afaceri şi după-amiază ei vin din nou cu ceea ce a luat naştere în subconştient prin scrisoarea de afaceri, şi dvs. vreţi să le transmiteţi nişte noţiuni de religie, veţi reuşi cu ele, deoarece în acest caz aţi creat dvs. înşivă acea dispoziţie care-şi cere polul ei opus. Eu aduc în faţa dvs. asemenea lucruri nu pe baza vreunui punct de vedere didactic-abstract, ci pentru că ele au, într-adevăr, o uriaşă importanţă pentru viaţă. Aş vrea să ştiu câţi dintre cei situaţi în viaţă în lumea exterioară n-au aflat câtă muncă inutilă se face. Oamenii de afaceri ne vor da întotdeauna dreptate când vom spune: Iată, cineva este angajat într-o afacere oarecare; îl însărcinăm să scrie o scrisoare de afaceri către o branşă înrudită, sau către nişte oameni care vor să plaseze nişte mărfuri. El scrie o scrisoare, altă scrisoare vine înapoi; pe urmă, iarăşi trebuie să se scrie o scrisoare şi iarăşi vine una înapoi, şi tot aşa mai departe. Tocmai în viaţa de afaceri din zilele noastre acest lucru s-a încetăţenit foarte mult, obiceiul de a se irosi timp în acest fel. Este absolut adevărat că în acest fel în viaţa noastră publică se procedează într-un mod extraordinar de neeconomic. Putem şi simţi acest lucru. Căci dacă luăm astăzi în mână, într-o prăvălie, un caiet de notiţe, dacă avem o minte umană sănătoasă, trecem, pur şi simplu, prin adevărate chinuri. Nu din cauză că nu suntem înclinaţi să găsim simpatice exprimările şi preocupările din aceste caiete, ci pentru că lucrurile sunt scrise într-un mod cât se poate de nepractic, pentru că, de fapt, acest caiet putea fi redus cel puţin la un sfert. Şi acest lucru este cauzat numai şi numai de faptul că predarea din ultimul an al şcolii elementare n-a avut structura corespunzătoare. Pentru că,

pur şi simplu, acest lucru nu poate fi recuperat fără nişte greutăţi aproape de nebiruit la vârstele de mai târziu. Nu puteţi recupera nici măcar la cursurile de perfecţionare ceea ce a fost neglijat în această perioadă, pentru că forţele care se dezvoltă acum se împotmolesc şi mai târziu nu mai există sub această formă. Pe aceste forţe trebuie să ne bizuim dacă vrem să ne aşteptăm de la cineva să nu cârpăcească o scrisoare doar în mod exterior, cu jumătăţi de gânduri, ci să fie cu totul concentrat asupra lucrului său şi să formuleze o asemenea scrisoare cu prudenţă şi având o perspectivă de ansamblu asupra lucrurilor.

Dacă la prima epocă de până la 9 ani, de când copilul intră la şcoală, esenţialul este ca noi să ne situăm înlăuntrul naturii umane şi să educăm şi să predăm cu totul din lăuntrul acesteia, între 13 şi 15 ani esenţial pentru plăsmuirea planului didactic este ca noi, ca dascăli, să ne situăm în sânul vieţii, să nutrim interes şi simpatie faţă de viaţă, să predăm din sânul vieţii. A trebuit să vă spun toate aceste lucruri înainte de a vă prezenta planul didactic ideal şi să trec la compararea acestui plan didactic ideal cu planurile didactice, care vor avea un rol şi în predarea dvs., pentru că noi suntem înconjuraţi pretutindeni de lumea exterioară şi de organizarea ei.

CONFERINŢA A TREISPREZECEA

Stuttgart, 4 septembrie 1919

Aţi văzut că în aceste conferinţe de natură metodic-didactică ne-am apropiat treptat de acea înţelegere pe baza căreia trebuie să rezulte planul didactic propriu-zis. V-am povestit deja, cu diferite ocazii, că în privinţa lucrurilor pe care le preluăm şi a felului în care le preluăm în şcoala noastră trebuie să facem compromisuri cu ceea ce există

deja. Căci deocamdată noi nu putem crea, totodată, alături de Şcoala Waldorf, şi restul lumii sociale în care să se încadreze, de fapt, această Şcoală Waldorf. Şi aşa se face că din această lume socială înconjurătoare va emana ceva care va sta în permanenţă de-a curmezişul eventualului plan didactic ideal al Şcolii Waldorf. Dar noi vom fi dascăli buni în Şcoala Waldorf numai dacă discernem raporturile dintre planul didactic ideal şi ceea ce trebuie să fie, deocamdată, planul nostru didactic, din cauza influenţei lumii sociale exterioare. Încă de la începutul perioadei şcolii elementare se vor ivi în faţa noastră dificultăţi foarte mari cu privire la elevi, la copii, dificultăţi asupra cărora, de aceea, trebuie să atragem atenţia în primul rând, cu privire la elevi, la copii, încă de la începutul şcolii elementare, şi apoi iarăşi la sfârşit. Dificultăţile se vor ivi imediat la începutul şcolii elementare, căci există planurile didactice ale lumii exterioare. În aceste planuri didactice se cer tot felul de obiective didactice şi noi nu ne vom putea permite ca elevii noştri, după ce au absolvit primul, al doilea an de şcoală, să nu se prezinte deja la nivelul elevilor care au fost educaţi şi instruiţi în afara şcolii noastre. Dacă vom aplica metoda noastră, copiii noştri se vor prezenta mult mai bine când vor fi atins vârsta de 9 ani, dar s-ar putea ca în perioadele intermediare, la sfârşitul primului an de şcoală, de pildă, să se ceară copiilor noştri să arate în faţa unei comisii din afară ce şi-au însuşit. Acum, pentru copii nu este bine ca ei să-şi fi însuşit tocmai lucrurile pe care le cere în zilele noastre o comisie din afară. Şi planul nostru didactic ideal ar trebui, de fapt, să tindă spre alte obiective decât cele cerute de o asemenea comisie. Aşa se face că ceea ce ne dictează lumea exterioară zădărniceşte, în parte, planul didactic ideal. Aşa stau lucrurile în faza de început a Şcolii Waldorf; în clasele mai mari ale Şcolii Waldorf, noi

avem de-a face cu nişte copii, cu nişte elevi, care vin la noi din şcolile obişnuite, care nu au fost instruiţi, aşadar, din punct de vedere metodic şi didactic, în felul just.

Greşeala capitală de care se face vinovat învăţământul de astăzi faţă de copiii aflaţi între 7 şi 12 ani este aceea că se predă într-un mod mult prea intelectualist. Chiar dacă se predică mereu împotriva intelectualismului, se lucrează mult prea mult în direcţia intelectului. De aceea, la noi vor veni nişte copii care au deja un pronunţat caracter bătrânicios, care au în ei ceva de moşnegi, într-o măsură cu mult mai mare decât ar trebui să fie cazul la nişte copii de 13-14 ani. De aceea se şi întâmplă că – atunci când tineretul nostru vine el însuşi astăzi cu reforme, cum este cazul mişcării Pfadfindern (Cei ce au găsit cărarea – n. t.) şi al altor mişcări asemănătoare, pretinzând el însuşi în ce fel să fie educat şi instruit –, el scoate la iveală abstracţiunile cele mai îngrozitoare, adică ceva bătrânicios. Şi tocmai când tineretul nostru cere tot mereu, aşa cum o face mişcarea Wandervögel (Păsări călătoare – n. t.), să fie instruit într-un mod foarte tineresc, el cere, de fapt, să fie instruit conform unor principii bătrânicioase. Noi suntem, realmente, martorii unui asemenea lucru. Am văzut noi înşine într-un mod foarte grăitor aşa ceva, cu ocazia unei şedinţe a Consiliului Cultural, când şi-a spus cuvântul în public o asemenea tânără „pasăre călătoare", sau un asemenea membru al unei mişcări de tineret. El a început să citească de pe o hârtie abstracţiunile lui absolut plicticoase despre felul cum doreşte tineretul să fie instruit şi educat. Unora, aceste lucruri li s-au părut prea plicticoase, pentru că nu erau decât lucruri de la sine înţelese, dar nişte lucruri de la sine înţelese care sufereau puţin de debilitatea bătrâneţii. Auditorii au devenit neliniştiţi şi tânărul vorbitor a aruncat spre mulţime aceste

cuvinte: Constat că în zilele noastre cei vârstnici nu-i înțeleg pe cei tineri. – Dar, în realitate, nu era vorba de altceva decât de faptul că acest tânăr pe jumătate copil era prea bătrânicios, din cauza unei educaţii şi instruiri care au fost făcute pe dos.

Acesta e lucrul de care trebuie să se ţină seama în mod cu totul deosebit la copiii care vin la noi la şcoală pe la 12 -14 ani, cărora ar trebui să le dăm deocamdată ultima şlefuire. Marile probleme iau naştere pentru noi la începutul şi la sfârşitul anilor de şcoală. Trebuie să facem tot ceea ce ne stă în puteri pentru a realiza planul nostru didactic ideal şi trebuie să facem tot ceea ce ne stă în puteri pentru a nu-i înstrăina prea mult pe copii de viaţa actuală.

Acum, tocmai în primul an de şcoală, în planul didactic apare ceva foarte primejdios. În el se cere copiilor să atingă obiectivul de a putea citi cât se poate de mult, înainte de a fi învăţat să scrie prea bine. Scrisul este menţinut oarecum la formele lui incipiente, iar cititul trebuie dus deja în primul an de şcoală până la nivelul la care copiii să poată citi, atât cu alfabet german, cât şi cu alfabet latin, măcar acele bucăţi de lectură care au fost deja citite împreună cu ei sau care le-au fost citite. Dar, oricum, bucăţi scrise cu alfabet german şi latin, pe când, în ceea ce priveşte scrisul, se cere relativ puţin. Dacă am putea educa la modul ideal, noi am pleca, bineînţeles, de la forme, aşa cum am discutat, şi am face în aşa fel încât formele pe care le dezvoltăm din noi înşine să fie transformate treptat de către copil în litere scrise. Vom face acest lucru; nu ne vom lăsa împiedicaţi să începem cu nişte epoci de desen şi pictură şi să scoatem literele scrise din acest desen şi această pictură, trecând abia după aceea la literele de tipar. După ce copilul a învăţat să recunoască literele scrise, vom trece la literele de tipar. Vom face aici o greşeală, pentru că

în primul an de şcoală nu vom avea timp să dezvoltăm până la capăt amândouă tipurile de scris, cel german şi cel latin, şi să-i mai şi învăţăm pe copii să citească literele germane şi cele latine. Acest lucru ar încărca prea mult primul an de şcoală. De aceea, va trebui să parcurgem drumul de la desen-pictură la scrierea cu litere germane, trecând apoi de la literele germane scrise de mână la literele germane de tipar, în cadrul unui citit simplu. Pe urmă, fără să fi ajuns mai întâi prin desen la literele latine, vom trece de la scrierea de tipar germană la cea latină. Vom face, aşadar, acest compromis: Ca să ţinem seama de pedagogia adevărată, vom dezvolta scrisul din desen, dar, pe de altă parte, ca să-l aducem pe copil, până în punctul cerut de planul didactic, îl vom conduce şi la cititul simplu al scrierii de tipar latine. Aceasta va fi, aşadar, sarcina noastră cu privire la scris şi citit [Nota 78].

Am atras deja atenţia, în cadrul acestor conferinţe didactice, asupra faptului că, după ce am dezvoltat până la un anumit punct formele literelor, trebuie să mergem mai departe mai repede.

Dar apoi trebuie să căutăm, înainte de toate, ca în primul an de şcoală să practicăm foarte mult vorbitul simplu cu copiii. Le citim cât se poate mai puţin, dar ne pregătim atât de bine, încât toate lucrurile pe care vrem să le transmitem copiilor să le prezentăm sub formă de povestiri. Căutăm apoi să facem în aşa fel încât copiii să poată povesti şi ei cele auzite de la noi. Nu vom folosi însă nişte bucăţi de lectură care nu stimulează fantezia, ci vom folosi cât mai mult nişte bucăţi de lectură care stimulează foarte puternic fantezia, şi anume poveşti. Cât mai multe poveşti. Şi după ce am exersat multă vreme cu copilul acest povestit şi repovestit, vom căuta să-l facem puţin să povestească pe scurt lucruri trăite de el însuşi. Îl

îndemnăm, de pildă, pe copil, să povestească ceva ceea ce el însuşi povesteşte cu plăcere. La această întreagă activitate de povestit, repovestit, de povestit al unor lucruri vieţuite de copilul însuşi, vom urmări fără pedanterie trecerea de la dialect la limba uzuală cultă, corectând, pur şi simplu, greşelile pe care le face copilul – la început, el va face o mulţime de greşeli, după aceea, desigur, tot mai puţine. Dezvoltăm la copil, prin povestit şi repovestit, trecerea de la vorbirea în dialect la cea în limba uzuală cultă. Putem face acest lucru şi copilul să atingă, totuşi, la sfârşitul primului an de şcoală, obiectivul didactic cerut azi de la el.

Apoi trebuie să integrăm, în orice caz, în predare, un lucru pe care mai bine nu l-am face chiar în primul an de şcoală şi care împovărează întru câtva simţirea copilului: trebuie să-l învăţăm pe copil ce este o vocală şi ce este o consoană. Dacă am putea respecta planul didactic ideal, n-am face încă acest lucru în primul an de şcoală. Dar s-ar putea întâmpla atunci ca la sfârşitul primului an de şcoală să vină un inspector sau altul şi să-l întrebe pe copil ce este un i şi ce este un l şi copilul n-ar şti că prima este o vocală, cealaltă o consoană. Şi ni s-ar spune: Păi da, această neştiinţă este rezultatul antroposofiei. – De aceea, noi trebuie să avem grijă să-l facem pe copil să poată deosebi vocalele de consoane. Trebuie să-l învăţăm pe copil şi ce este un substantiv, ce este un articol. Şi acum ajungem la o adevărată calamitate. Căci, conform planului didactic de aici, noi ar trebui să folosim termenii germani şi să nu spunem articol. În acest caz, trebuie să-i spunem copilului, conform cu prescripţiile din această ţară, în loc de „articol” (germ. Artikel – n. t.), „cuvântul care indică sexul” (germ. Geschlechtswort – n. t.), şi atunci ajungem, bineînţeles la o calamitate. Ar fi mult mai bine dacă aici n-am fi pedanţi şi

am putea păstra cuvântul „articol”. V-am sugerat deja felul în care deosebim în fața copilului substantivul de adjectiv prin faptul că-l îndrumăm pe copil să vadă că substantivul se referă la ceea ce stă afară în spațiu, ca entitate separată. Trebuie să încercăm să-i spunem copilului: Ia te uită – pom! Pomul este ceva care stă pe loc în spațiu. Dar uită-te la un pom iarna, uită-te la un pom primăvara și uită-te la el vara. Pomul este mereu prezent, dar el arată altfel iarna, altfel vara, altfel primăvara. Iarna spunem: El e cafeniu. Primăvara spunem: El e verde. Vara spunem: El e multicolor. Acestea sunt însușirile lui. – În acest fel îi arătăm mai întâi copilului deosebirea dintre ceea ce rămâne și însușirile care se schimbă și-i spunem apoi: Când folosim un cuvânt pentru ceea ce rămâne, acesta e un substantiv, când folosim un cuvânt pentru ceea ce se schimbă la acel ceva care rămâne, acesta e un adjectiv. – Pe urmă, îl învățăm pe copil noțiunea de activitate. – Așează-te pe scaunul tău. Tu ești un copil cuminte. Cuminte este un adjectiv. Dar acum ridică-te și fugi. Acum faci ceva. Aceasta este o activitate. Această activitate o desemnăm printr-un verb (germ. Tätigkeitwort = verb – cuvânt care exprimă o activitate – n. t.). – Încercăm, așadar, să-l apropiem pe copil de realitatea pe care o avem în vedere și pe urmă trecem de la aceasta la cuvinte. În acest fel îl vom putea învăța pe copil, fără a-i aduce un prejudiciu prea mare, ce este un substantiv, un articol, un adjectiv, un verb. Cel mai greu este să înțeleagă ce este un articol, deoarece copilul încă nu poate vedea prea bine care este legătura dintre articol și substantiv. Aici ne vom bălăci destul de mult în abstracțiuni, dacă vrem să-l învățăm pe copil ce este un articol. Dar el trebuie să învețe acest lucru și este mult mai bine să ne bălăcim aici în abstracțiuni, pentru că și așa este ceva nenatural, decât să născocim tot felul de metode

artificiale pentru a-l lămuri pe copil ce este articolul, în semnificaţia şi entitatea lui, ceea ce ar fi, de fapt, imposibil.

Într-un cuvânt, va fi bine pentru noi să predăm având deplina conştienţă a faptului că introducem ceva nou în predare. În primul an de şcoală ni se vor oferi din belşug prilejuri pentru aceasta. Multe îşi vor prelungi ecoul până în al doilea an de şcoală, în această privinţă. Dar în primul an de şcoală vom avea multe lucruri noi, ceea ce este o mare binefacere pentru copilul în creştere. Vom avea în primul an de şcoală nu numai scrisul, ci şi pictura şi desenul, într-un mod elementar, simplu, căci de acolo pornim cu învăţarea scrisului. În primul an de şcoală nu vom avea numai cântatul cu vocea, ci se va face şi predarea elementară a interpretării la un instrument. De la bun început, nu-l vom pune pe copil numai să cânte, ci îl vom orienta spre un instrument. Aceasta va fi, iarăşi, o mare binefacere pentru copil. Îl vom învăţa primele elemente ale ascultării unor conexiuni de sunete. Şi vom încerca să menţinem echilibrul între redarea sunetelor muzicale prin cântat (cu vocea) din interior şi ascultarea sunetelor din exterior sau producerea sunetelor cu ajutorul instrumentului.

Aceste, lucruri, desenul-pictură, pictura-desen, transpunerea în elementul muzical, ne vor putea furniza, mai ales pentru primul an de şcoală, un minunat factor de modelare a voinţei, al acelui fel de modelare a voinţei de care şcoala actuală este foarte departe. Şi dacă, pe lângă aceasta, mai şi transpunem apoi pentru puşti gimnastica obişnuită în euritmie, vom stimula în mod cu totul deosebit modelarea voinţei.

Mi-a fost prezentat aici un plan didactic pentru primul an de şcoală. Acesta conţine:

Religie 2 ore

Germană 11 ore

Scriere, aici nu este indicat nici un număr de ore, dar scrierea se predă în mod amănunţit în cadrul orelor de germană, apoi

Cunoştinţe despre locul natal 2 ore

Socotit 4 ore

Cânt vocal şi gimnastică, împreună 1 oră săptămânal

Noi nu vom face aşa ceva, pentru că atunci am păcătui prea mult împotriva binelui copilului în creştere. Ci, atât cât ne va fi posibil, vom programa pentru după-amiază orele de cânt-muzică şi cele de gimnastică-euritmie, tot restul pentru prima parte a zilei, şi vom exersa cu copiii după-amiază – în orice caz, într-un mod moderat, până când simţim că este prea mult – acest cânt-muzică şi această gimnastică-euritmie. Căci a consacra acestor lucruri 1 oră pe săptămână este ceva de-a dreptul caraghios. Deja acest lucru vă dovedeşte că întregul învăţământ este dresat în sensul intelectualismului.

În zilele noastre, în primul an al şcolii elementare e vorba de copii de 6 ani sau de copii care au depăşit cu cel mult câteva luni vârsta de 6 ani. Cu asemenea copii se pot practica foarte bine elementele desenului-pictură, ale muzicii şi, de asemenea, gimnastica şi euritmia; dar când se face cu ei religie în stilul actual, nu li se face, în general, nici o educaţie religioasă, ci li se oferă exclusiv un material de memorat, şi aceasta este încă partea bună a problemei. Căci este, pur şi simplu, absurd să-i prezinţi copilului de 6-7 ani noţiunile care au importanţă în religie. Pe acestea, el nu poate decât să şi le imprime memorie. Cultivarea memoriei este, desigur, ceva foarte bun, numai că ar trebui să fim conştienţi de faptul că aici cei mari se apropie de copil cu

tot felul de lucruri pentru care la această vârstă el nu are nici cea mai mică înțelegere.

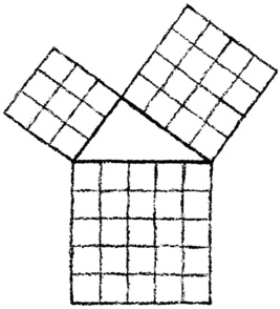
Un alt lucru, care este programat aici deja pentru primul an de şcoală, ne va determina să ne formăm despre el, măcar în cadrul predării practice, o altă părere decât cea pe care o avem de obicei. În cel de-al doilea an de şcoală, acest lucru mai apare într-un mod deosebit, el este chiar un obiect de predare special: caligrafia. Dacă vom dezvolta scrisul din desenul-pictură, nu va fi nevoie absolut deloc să cultivăm la copil, în mod special, scrisul urât şi scrisul frumos (în limba germană „das Schönschreiben" = „caligrafia", dar dacă descompunem cuvântul în „das Schreiben" = scrisul şi „schön" = frumos, devine inteligibil jocul de cuvinte din acest pasaj – n. t.). Ne vom strădui să nu facem nici o deosebire între scrisul urât şi scrisul frumos şi să plăsmuim întreaga predare a scrisului – şi vom putea face acest lucru, în pofida planului didactic exterior – în aşa fel încât copilul să scrie întotdeauna frumos, atât de frumos cât e necesar, astfel încât el să nu facă niciodată deosebirea între scrisul frumos şi scrisul urât. Şi dacă ne vom strădui să-i povestim copilului destul de mult timp şi să-l lăsăm destul de mult timp să repovestească el însuşi, străduindu-ne să vorbim corect, atunci, la început, vom putea să exersăm scrierea ortografică tot numai corectând. Aşadar, nu va trebui să prezentăm scrierea ortografică şi scrierea neortografică drept două curente deosebite ale învăţării scrisului.

Vedeţi dvs., în această privinţă trebuie, bineînțeles, să fim foarte atenţi la noi înşine. Pentru noi, austriecii, acest lucru constituie în şcoală o dificultate cu totul deosebită. Pentru că în Austria au existat, în afară de cele două limbi, dialectul şi limba uzuală cultă, şi o a treia. Era vorbirea şcolară austriacă specială. Aici, toate vocalele lungi erau

rostite scurte şi toate vocalele scurte erau rostite lungi şi, pe când în dialect era corect să se spună „d'Sun" (Soarele – n. t.), în limba şcolară austriacă nu se spunea „die Sonne" (Soarele – n. t.), ci „die Sohne" (Soarele – n. t.), şi cu aşa ceva te obişnueşti fără să vrei. Cazi tot mereu înapoi, ca pisica pe labe. Dar şi pentru dascăl acest lucru era ceva foarte deranjant. Tot mai mult te scufunzi în acest păcat, cu cât mergi mai mult de la nord spre sud. În Austria de sud, păcatul graseiază cel mai tare. Dialectul spune în mod absolut corect „der Suu" (fiul – n. t.); vorbirea şcolară ne învaţă să spunem „der Son". Astfel că se spune „der Son" pentru „băiat" şi „die Sohne" pentru ceea ce luminează pe cer. Acesta este numai extrema extremelor. Dar dacă ne străduim, povestind, să rostim lung tot ceea ce este cu adevărat lung şi scurt tot ceea ce-i scurt, ascuţit, tot ceea ce-i ascuţit, rar, tot ceea ce-i rar, moale, tot ceea ce-i moale, şi suntem atenţi la felul cum rosteşte copilul şi-l corectăm în permanenţă ca să vorbească în mod corect, îi vom crea şi premisele unui scris corect. În primul an de şcoală nu e nevoie să facem în acest sens mult mai mult decât să creăm premisele juste. Astfel, noi putem – nu e nevoie încă să-l punem pe copil să redea scris lungimea vocalelor şi scurtimea lor, pentru că şi planul didactic permite aceasta –, în ceea ce priveşte ortografia, putem să ne oprim cât mai mult la simpla vorbire şi abia la urmă de tot să facem ca scrisul să devină un scris corect din punct de vedere ortografic. Acesta e un lucru de care trebuie să ţinem seama, dacă vrem să-i tratăm în mod just pe copiii aflaţi la începutul perioadei lor şcolare.

Pe copiii aflaţi la sfârşitul perioadei lor şcolare, pe copiii de 13-14 ani, îi primim în şcoala noastră deformaţi în sensul intelectualismului. S-a urmărit prea mult în predare dezvoltarea lor intelectuală. Ei au avut parte mult prea

puţin de binefacerea modelării voinţei şi a simţirii. De aceea, tocmai în aceşti ultimi ani, noi va trebui să recuperăm ceea ce s-a făcut pentru ei în prea mică măsură. Va trebui să încercăm cu orice ocazie să introducem voinţă şi simţire în elementul pur intelectual, transformând multe dintre lucrurile pe care copiii şi le-au însuşit într-un mod pur intelectual în lucruri care se adresează voinţei şi simţirii. Putem presupune, în orice caz, că acei copii care vin la noi în acest an au învăţat în mod greşit, de pildă, teorema lui Pythagora, că ei n-au învăţat-o în modul just, despre care v-am vorbit. Se pune întrebarea cum ne descurcăm, astfel încât să nu-i oferim copilului numai ceea ce n-a primit, ci să-i oferim chiar mai mult, în aşa fel încât să dăm iarăşi viaţă, în măsura în care acest lucru mai este posibil, anumitor forţe care deja s-au ofilit şi s-au uscat. De aceea, încercăm să-i cerem copilului să-şi amintească, de pildă, teorema lui Pythagora. Îi spunem: Tu ai învăţat această teoremă. Spune-mi, cum sună ea. – Iată, tu mi-ai spus acum teorema lui Pythagora: pătratul ipotenuzei este egal cu suma pătratelor celor două catete. Dar, în mod absolut sigur, în sufletul copilului nu există ceea ce ar trebui să existe prin faptul că a învăţat această teoremă a lui Pythagora. De aceea, eu mai fac ceva. Eu nu doar îi prezint întreaga chestiune sub o formă intuitivă, ci îi prezint şi din punctul de vedere al genezei ceea ce a perceput pe cale intuitivă. Fac în aşa fel încât în faţa ochilor lui să ia naştere, într-un mod cu totul deosebit, percepţia vie a acestui lucru. Eu spun: Ia veniţi încoace trei dintre voi. Primul acoperă cu cretă această suprafaţă de-aici; aveţi grijă ca el să folosească numai atâta cretă câtă e necesară ca să acopere suprafaţa cu cretă. Cel de-al doilea elev acoperă această suprafaţă cu cretă, el ia o altă cretă; cel de-al treilea pe aceasta, iarăşi cu o altă cretă.



Şi acum îi spun băiatului sau fetei care a acoperit pătratul de pe ipotenuză: Ia te uită, tu ai folosit exact atâta cretă cât ceilalţi doi împreună! Tu ai aşternut pe pătrat atâta praf de cretă cât ceilalţi doi împreună, deoarece pătratul ipotenuzei este egal cu suma pătratelor catetelor. – Fac, deci, în aşa fel încât în faţa lui să ia naştere perceperea vie prin consumul de cretă. El se transpune mai adânc cu sufletul în acest lucru dacă se mai gândeşte şi la faptul că aici s-a răzuit ceva din cretă, ceva care acum nu mai face parte din cretă, ci se află pe tablă. Şi acum, merg mai departe, spunându-i: Ia te uită, eu împart pătratele, pe unul în 16 pătrate, pe celălalt în 9 pătrate, pe celălalt în 25. Acum, în mijlocul fiecărui pătrat îl pun pe unul dintre voi şi vă imaginaţi că acesta este un ogor şi că trebuie să săpaţi ogorul. – Copiii care au lucrat cele 25 de pătrate mici de pe această suprafaţă, au lucrat atunci exact atâta cât cei de pe suprafaţa cu 16 pătrate şi cei de pe suprafaţa cu 9 pătrate, luat împreună. Dar prin munca voastră a fost săpat pătratul construit pe ipotenuză; prin munca voastră, cel de deasupra uneia dintre catete şi prin munca voastră, cel de deasupra celeilalte catete. – În acest fel, eu unesc cu teorema lui Pythagora ceva care este în copil un element de voinţă, ceva care face să ia naştere cel puţin reprezentarea că el se situează cu voinţa sa într-un mod plin de sens în lumea exterioară şi eu fac să devină viu

pentru el ceva care a intrat într-un mod destul de lipsit de viaţă în scăfârlia lui.

Să presupunem că deja copilul a învăţat latina, greaca. Eu încerc acum să-i fac pe copii nu numai să vorbească latineşte şi grecește, ci să se şi asculte, să se asculte în mod metodic atunci când unul vorbeşte latineşte, celălalt grecește. Şi încerc să fac vie, perceptibilă, pentru ei, deosebirea care există între viaţa limbii grecești şi viaţa limbii latine. De acest lucru n-aş avea nevoie în cazul predării obişnuite, pentru că el rezultă de la sine în planul didactic ideal. Dar la copiii care vin în şcoala noastră avem nevoie de acest lucru, deoarece copilul trebuie să simtă: Când vorbeşte grecește, el vorbeşte, de fapt, numai cu laringele şi cu pieptul; când vorbeşte latineşte, în vorbirea lui răsună întotdeauna şi ceva din întregul om. Trebuie să atrag copilului atenţia asupra acestui lucru. Îi vom atrage apoi copilului atenţia şi asupra caracterului viu pe care îl are limba franceză, care este foarte asemănătoare cu cea latină. Când vorbeşte engleza, aproape că scuipă sunetele afară; aici, pieptul participă mult mai puţin decât la limba franceză, aici, sunetele sunt parcă azvârlite afară foarte, foarte tare. Unele silabe sunt de-a dreptul scuipate afară chiar înainte de a fi rostite complet. Nu e nevoie să pronunţaţi în faţa copiilor cuvântul „a scuipa”, dar îi veţi face să priceapă că tocmai în limba engleză cuvântul moare înspre sfârşitul lui. În acest fel veţi încerca să introduceţi în predarea limbilor la copiii de 13, 14 ani pe care i-aţi preluat de la şcoala actuală, într-un mod deosebit de pregnant, elementul referitor la modul de articulare.

CONFERINȚA A PAISPREZECEA

Stuttgart, 5 septembrie 1919

Dacă v-aţi uita la planurile didactice care mai apăreau în urmă cu un timp relativ scurt, acum şase sau cinci decenii, aţi vedea că aceste planuri didactice erau relativ scurte. În câteva propoziţii scurte era indicat ceea ce trebuia făcut, la o materie sau alta, în fiecare an de şcoală. Planurile didactice cuprindeau cel mult două, trei, patru pagini, tot restul era lăsat pe-atunci în seama activităţii pedagogic-didactice înseşi, care voia să stimuleze în dascăli, pe baza propriilor premise şi a propriilor forţe, lucrurile pe care ei urmau să le realizeze cu planurile didactice. Astăzi, lucrurile s-au schimbat. Astăzi, planul didactic pentru şcoala superioară a ajuns deja până la dimensiunile unei cărţi, pe care stă scris „Buletin oficial". Şi în această carte nu se găseşte doar o prezentare a ceea ce se cere, ci şi tot felul de indicaţii despre felul cum trebuie să se lucreze în şcoală. Cu alte cuvinte, în ultimele decenii lumea era pe cale de a lăsa ca pedagogia să fie înghiţită de legiferarea statală. Şi poate unii legiferatori nutresc un fel de ideal în sensul de a edita treptat tot ceea ce stătea scris în vechile lucrări de pedagogie sub formă de „Buletine oficiale", de „Dispoziţii". Conducătorii socialişti au în mod absolut sigur în subconştient această tendinţă – chiar dacă astăzi se ruşinează încă să spună acest lucru în mod absolut deschis, el există totuşi în subconştientul lor, – , ei nutresc idealul de a închide în paragrafele unor dispoziţii ceea ce în urmă cu un timp relativ scurt mai era încă şi pe tărâmul pedagogiei un tezaur spiritual liber.

Din această cauză, noi, cei care vrem aici să ferim educaţia şi instruirea de declinul lor leninist, care ar putea cuprinde şi Europa Centrală, va trebui să ne apropiem de

înţelegerea planului didactic într-un cu totul alt mod decât cel în care se apropie astăzi de „Buletinul oficial" dascălul obişnuit, care l-a privit cu o mină serioasă deja în vremurile monarhiei şi în vremurile parlamentarismului democratic obişnuit, dar care îl va privi cu nişte sentimente de supunere cu totul deosebite, atunci când tovarăşii-dictatori ai săi i-l vor trimite acasă. Pe tărâmul instruirii şi educaţiei am ajunge să simţim în mod cu totul special tirania care poate exista în socialism. Trebuia, aşadar, să ne apropiem într-un cu totul alt mod şi de planul didactic. Aşadar, noi trebuia să ne apropiem de acest plan didactic în aşa fel încât să ajungem în situaţia de a ni-l plăsmui, propriu-zis, în orice clipă noi înşine, învăţând să citim din configuraţia vârstei de 7, 8, 9 ,10 ani ş.a.m.d. ce avem de făcut în aceşti ani. Mâine vom pune alături planul didactic ideal şi planul didactic aşa cum este el acum, de obicei, în şcolile exterioare din Europa Centrală [Nota 79]. Dar noi ne vom fi pregătit temeinic pentru această încheiere, dacă ne vom fi însuşit cu adevărat pe cale afectivă tot ceea ce ar trebui să ne însuşim pe drumul spre cunoaşterea planului didactic.

Aici mai are o importanţă extraordinar de mare încă un lucru pe care pedagogia oficială din zilele noastre îl judecă într-un mod destul de greşit. Eu am încheiat conferinţa precedentă tocmai cu această problemă [Nota 80], am vorbit despre morala pedagogiei. Dar această morală a pedagogiei trebuie să se transforme, în cadrul didacticii, într-o practică a predării. Ea va deveni o practică a predării numai dacă vom evita ceea ce se indică astăzi în multe din exemplele din cărţile de didactică. Aici se vorbeşte despre predarea intuitivă. Ea este, desigur, ceva bun; noi am şi atras atenţia asupra felului cum trebuie ea făcută. Dar a fost necesar să subliniem mereu că această

predare intuitivă nu are voie să devină niciodată exagerată, că ea n-are voie să depăşească nicăieri o anumită limită. Obiceiul de a le pune veşnic elevilor întrebări în legătură cu lucrurile cele mai de la sine înţelese, pentru a se cultiva instruirea intuitivă, răspândeşte peste întreaga oră o atmosferă de plictis care nu trebuie să existe. Şi el răpeşte procesului de instruire tocmai ceea ce am subliniat în încheierea conferinţei precedente ca fiind atât de necesar [Nota 81]: dezvoltarea fanteziei elevilor. Dacă veţi discuta cu elevii, drept comparaţie, forma unei cratiţe obişnuite, ca să practicaţi instruirea intuitivă, îi veţi submina fantezia. Dacă veţi discuta cu el formele unei vaze greceşti şi-l veţi lăsa pe el însuşi să-şi transfere forţele sufleteşti de la sesizarea formelor vazei greceşti la înţelegerea unei cratiţe obişnuite, banale, veţi face ceva mai bun decât ceea ce face adeseori în zilele noastre instruirea intuitivă. Căci această instruire intuitivă este adeseori ucigătoare tocmai pentru fantezie. Şi nu este tocmai nepotrivit pentru predare să aveţi grijă să lăsaţi nerostite unele lucruri, în aşa fel încât copilul să se simtă îndemnat să se preocupe în continuare, cu forţele lui sufleteşti, de ceea ce a primit în timpul predării. Nu e bine absolut deloc să vrem să explicăm totul în predare, până la ultimul punct de pe i. În acest caz, copilul pleacă de la şcoală şi are sentimentul că şi-a asimilat deja totul şi caută alte ştrengării. Pe când, dacă-i daţi fanteziei copilului nişte germeni, copilul rămâne captivat de ceea ce i s-a oferit la oră şi va căuta mai puţin alte ştrengării. Dacă în zilele noastre copiii devin asemenea ştrengari, aceasta se întâmplă numai din cauză că noi practicăm prea mult o predare intuitivă greşită şi prea puţin o predare care se adresează voinţei şi simţirii.

Dar mai este necesar şi în alt sens să ne unim cu planul didactic într-un mod cu adevărat lăuntric-sufletesc.

Când copilul vine la dvs. în clasă pentru primii ani ai şcolii elementare, el este cu totul altă fiinţă decât în ultimii ani ai şcolii elementare. Când copilul vine la dvs. în primii ani ai şcolii elementare, el mai este încă o entitate foarte, foarte trupească, el este vârât încă foarte mult în trupul său. Când copilul părăseşte şcoala, dvs. trebuie să fi prefigurat în el facultatea de a nu mai fi vârât cu toate fibrele sufletului în trup, de a fi devenit independent de trup, în cea ce priveşte gândirea, simţirea şi voinţa. Dacă veţi încerca să vă adânciţi într-un mod ceva mai intim în natura omului în devenire, veţi constata că, mai ales dacă n-au fost prost educaţi în anii cei mai fragezi, copiii mai au încă în primii ani de şcoală instincte relativ sănătoase. În primii ani de şcoală, ei nu au încă deloc înclinaţia de a se îndopa cu dulciuri şi altele asemenea. Şi încă mai au anumite instincte de hrănire sănătoase, după cum şi animalul, pentru că este vârât cu totul în trup, are nişte instincte de hrănire foarte bune. Tocmai pentru că este vârât în trupul său, animalul evită ce este dăunător pentru el. Cel puţin, ar fi ceva cu totul ieşit din comun ca în lumea animală să se răspândească nişte rele de felul alcoolismului, care s-a răspândit în lumea umană. Răspândirea unor rele de felul aloolismului provine numai din faptul că omul este o fiinţă atât de spirituală, din faptul că poate deveni atât de independent de corporalitate. Căci corporalitatea, în înţelepciunea ei, nu este niciodată înclinată să cadă în alcoolism, de pildă. Prin urmare, în copiii aflaţi în primii ani de şcoală mai trăiesc încă, într-o oarecare măsură, nişte instincte de hrănire sănătoase; acestea dispar; ele dispar, o dată cu ultimii ani de şcoală, de dragul evoluţiei omului. Iar când s-a apropiat de om perioada pubertăţii, aceasta înseamnă, totodată, şi faptul că el şi-a pierdut instinctele de hrănire, faptul că el trebuie să

înlocuiască prin înţelepciune ceea ce înainte îi dădeau instinctele. De aceea, în ultimii ani de şcoală elementară ai omului în devenire, dvs. mai puteţi încă intercepta ultimele manifestări ale instinctelor legate de hrănire şi sănătate. Acum vă mai puteţi apropia puţin de ultimele manifestări ale instinctelor sănătoase legate de hrănire, creştere ş.a.m.d. Mai târziu, nu vă mai puteţi apropia de simţul lăuntric al cultivării juste a hrănirii şi sănătăţii. De aceea, tocmai în ultimii ani ai şcolii elementare este necesară o instruire în legătură cu hrănirea şi cultivarea sănătăţii la om. Tocmai în această privinţă ar trebui să practicăm instruirea intuitivă. Căci, la rândul ei, acest instruire intuitivă poate sprijini foarte bine fantezia. Puneţi în faţa copilului trei lucruri, puneţi în faţa lui sau, deoarece el a văzut deja aceste lucruri, amintiţi-i de o anumită substanţă, care este, în esenţă, amidon sau zahăr, de o substanţă care este, în esenţă, grăsime, de o substanţă, care este, în esenţă, albumină. Copilul cunoaşte toate aceste substanţe. Dar amintiţi-i copilului că activitatea organismului uman provine, în esenţă, din aceste trei componente. Pornind de aici, explicaţi-i copilului, în ultimii ani ai şcolii elementare, tainele hrănirii. Descrieţi-i apoi cu exactitate respiraţia şi dezvoltaţi în faţa lui tot ce are legătură cu îngrijirea sănătăţii umane, în ceea ce priveşte hrănirea şi respiraţia. Veţi câştiga extraordinar de mult pentru educarea şi predarea dvs., prin faptul că veţi face această instruire tocmai în aceşti ani. Acum încă mai captaţi ultimele manifestări ale instinctelor legate de sănătate şi hrănire. De aceea, îl mai puteţi instrui pe copil, în aceşti ani, despre condiţiile hrănirii şi ale sănătăţii, fără să-l faceţi prin aceasta egoist pentru întreaga viaţă de mai târziu. Pentru copil, încă mai este ceva firesc să-şi respecte în mod instinctiv condiţiile sănătăţii şi hrănirii. De aceea, noi îi

putem vorbi despre asemenea lucruri şi în întâmpinarea cuvintelor noastre mai vine încă ceva ce este firesc omului şi care nu-l face egoist. Dacă nu li se transmit copiilor în aceşti ani cunoştinţe în legătură cu hrănirea şi sănătatea, atunci ei vor trebui să şi le dobândească mai târziu prin lectură sau prin comunicările altora. Toate cunoştinţele referitoare la hrănire şi sănătate care se apropie de om mai târziu, după pubertate, pe o cale sau alta, produc în el egoismul. Ele nu pot face altceva decât să producă egoismul. Dacă citiţi o carte despre fiziologia hrănirii, un compendiu de reguli pentru îngrijirea sănătăţii, este, pur şi simplu, în natura lucrurilor ca prin această lectură să deveniţi mai egoist decât aţi fost înainte. Acest egoism care emană în permanenţă de la asimilarea prin intelect a cunoştinţelor despre îngrijirea propriei noastre fiinţe, acest egoism trebuie combătut tocmai prin morală. Dacă n-ar trebui să ne îngrijim din punct de vedere fizic, n-ar trebui să avem, din punct de vedere sufletesc, nici o morală. Dar mai târziu, în viaţă, omul este expus mai puţin pericolelor egoismului dacă i se transmit cunoştinţe despre hrănire şi sănătate în ultimii ani ai şcolii elementare, când însuşirea cunoştinţelor despre hrănire şi îngrijirea sănătăţii încă nu stimulează egoismul, ci apelează la ceva care este firesc omului.

Vedeţi cât de mult depind nişte probleme de viaţă de predarea la momentul potrivit a unui anumit lucru. Dvs. aveţi grijă, într-adevăr, mai dinainte, de întreaga viaţă a omului, dacă îi oferiţi prin predare, la momentul potrivit, ceea ce trebuie. Bineînţeles, cel mai bine ar fi dacă i-am putea instrui cu privire la hrănire, la îngrijirea sănătăţii, pe copiii de 7 sau 8 ani. Atunci ei şi-ar însuşi în modul cel mai neegoist aceste cunoştinţe despre hrănire şi îngrijirea sănătăţii, pentru că la această vârstă de-abia ştiu că acestea

se referă la ei înşişi. Ei s-ar privi pe sine ca pe un obiect, nu ca pe un subiect. Numai că ei nu le înţeleg; puterea lor de judecată nu s-a dezvoltat încă atât de mult încât să le înţeleagă. De aceea, nu puteţi să le transmiteţi în aceşti ani cunoştinţele despre hrănire şi îngrijirea sănătăţii, trebuie să le rezervaţi pentru ultimii ani de şcoală, când focul instinctului lăuntric legat de hrănire şi sănătate se stinge deja, dar când alături de acest instinct pe cale de a se stinge există deja facultatea de a înţelege ceea ce este în legătură cu el. La copiii mai mari, noi putem insera cu orice prilej câte ceva care se referă la hrănire şi îngrijirea sănătăţii. La predarea istoriei naturale, la predarea fizicii, ca şi la predarea foarte mult extinsă a geografiei, chiar şi la orele de istorie, pretutindeni putem întreţese cunoştinţe despre hrănire şi îngrijirea sănătăţii. Veţi vedea de aici că nu este necesar să le prevedem în planul şcolar ca materie de învăţământ şi că multe lucruri trebuie să trăiască în predare prin faptul că le facem să se reverse în această predare. Dacă avem înţelegere pentru ceea ce copilul trebuie să-şi însuşească, atunci copilul însuşi sau colectivitatea de copii care sunt adunaţi în şcoală ne spune în fiecare zi ce propoziţii trebuie să intercalăm la restul materiilor, şi ne spune că noi, ca dascăli, trebuie să dezvoltăm şi o anumită prezenţă de spirit. Dacă suntem dresaţi ca profesori de specialitate, de geografie sau de istorie, nu vom dezvolta această prezenţă de spirit, căci atunci, de la începutul şi până la sfârşitul orei de istorie, vom avea tendinţa de a face numai istorie. Şi atunci, pot să apară acele împrejurări extraordinar de nenaturale ale căror influenţe dăunătoare asupra vieţii încă nici nu sunt luate pe deplin în considerare.

Este un adevăr intim acesta că noi îi facem bine omului, că este ceva care-i stimulează mai puţin egoismul,

dacă-i transmitem în ultimii ani ai şcolii elementare cunoştinţele despre hrănire şi îngrijirea sănătăţii, aşa cum v-am arătat [Nota 82].

Dar aici mai este posibil să atragem atenţia asupra unor lucruri care impregnează întreaga predare cu un element afectiv. Dacă dvs. integraţi pretutindeni materialului de predat ceva de natură afectivă, atunci ceea ce trebuie realizat prin predare va rămâne de-a lungul întregii vieţi. Dar dacă în cadrul predării din ultimii ani ai şcolii elementare transmiteţi numai cunoştinţe intelectualiste, atunci rămân foarte puţine lucruri pentru întreaga viaţă. De aceea, trebuie să vă gândiţi ca lucrurile pe care le plăsmuiţi, într-un mod plin de fantezie, în ultimii ani ai şcolii elementare, să le impregnaţi de simţire în propriului dvs. suflet. În ultimii ani de şcoală, trebuie să încercaţi să prezentaţi geografia, istoria, istoria naturală, într-un mod intuitiv, dar într-un mod intuitiv-afectiv. Elementelor de fantezie trebuie să li se adauge cele afective.

Aşadar, perioada şcolii elementare se împarte, într-adevăr, pentru dvs., în mod clar, în ceea ce priveşte planul didactic, în cele trei părţi pe care le-am urmărit: În primul rând, perioada până spre vârsta de 9 ani, când, în principal, îi aducem aproape fiinţei umane în devenire acest lucru convenţional care este scrisul, cititul; apoi, până la 12 ani, când aducem aproape fiinţei umane în devenire tot ceea ce derivă de la acest lucru convenţional, precum şi ceea ce derivă, pe de altă parte, din ceea ce îşi are rădăcinile în propria putere de judecată a omului. Şi dvs. aţi văzut: Noi programăm pentru această perioadă şcolară cunoştinţe despre animale, cunoştinţe despre plante, pentru că acum omul mai are un anumit sentiment instinctiv pentru înrudirile existente. V-am arătat cum trebuie să cultivaţi în

domeniul didacticii un sentiment al înrudirii omului cu întreaga lume a naturii, atunci când m-am ocupat de sepie, şoarece, miel, om. De asemenea, ne-am dat multă osteneală – şi sper că ea va fi rodnică, pentru că va da la iveală flori şi roade la orele de botanică – să dezvoltăm înrudirea omului cu lumea vegetală. Ar trebui să dezvoltăm aceste lucruri, prin reprezentări afective, în perioada mijlocie a şcolii elementare, când mai există instinctele care-l fac pe copil să se simtă înrudit cu animalele, cu plantele, când, la urma urmei, chiar dacă acest lucru nu se înalţă în lumina obişnuită a conştienţei care emite judecăţi, omul se simte când pisică, când lup, când leu sau vultur. Această capacitate de a ne simţi când una, când alta, nu mai există în acest fel decât imediat după împlinirea vârstei de 9 ani. Mai înainte, această posibilitate este mai puternică, dar copilul n-o poate pătrunde cu mintea, pentru că nu are facultatea necesară. Dacă ei s-ar maturiza înainte de vreme şi deja pe la 4-5 ani ar vorbi mai mult despre propria persoană, atunci copiii s-ar compara foarte, foarte frecvent cu vulturul, şoarecele ş.a.m.d. Dar dacă, aşa cum am arătat, începem să predăm cunoştinţe de istorie naturală când copilul are vârsta de 9 ani, vom mai găsi încă la copil mult din sentimentul instinctiv al înrudirii. Mai târziu, acest sentiment instinctiv se va maturiza în aşa fel încât copilul va simţi şi înrudirea cu lumea vegetală. De aceea predăm noi mai întâi istoria naturală a regnului animal, şi abia pe urmă istoria naturală a regnului vegetal. Mineralele le lăsăm la urmă de tot, deoarece pentru ele este necesară aproape numai puterea de judecată, iar aceasta nu apelează la ceva prin care omul este înrudit cu lumea exterioară. Omul nici nu este înrudit cu lumea minerală. El trebuie, înainte de toate să o dizolve, aşa cum v-am arătat. Omul nu suportă în el nici măcar sarea, dacă nu este

dizolvată; imediat ce ajunge în el, trebuie s-o dizolve. Aşadar, este întru totul conform cu natura umană să alcătuim planul didactic în felul sugerat. Există un frumos echilibru în perioada de mijloc a şcolii generale, perioada de la 9 la 11 ani, între elementul instinctiv şi puterea de judecată. Putem presupune că pretutindeni copilul ne aduce în întâmpinare înţelegere, dacă vom conta pe o anumită înţelegere instinctivă, dacă nu exagerăm – mai ales la orele de istorie naturală şi de botanică – cu instruirea intuitivă. Trebuie să evităm, tocmai în ceea ce priveşte lumea vegetală, joaca exterioară de-a analogia, căci aceasta contravine, propriu-zis, sentimentului natural. Sentimentul natural are predispoziţia de a căuta în plante însuşiri sufleteşti; nu a căuta forma trupească exterioară a omului într-un copac sau altul, ci a căuta nişte raporturi sufleteşti de felul acelora pe care am încercat să le stabilim în ceea ce priveşte sistemul vegetal [Nota 83].

Iar ceea ce este, de fapt, puterea de judecată, în cazul căreia ne putem bizui pe înţelegerea raţională, intelectuală, a omului, ea ţine de ultima perioadă a şcolii elementare. De aceea, noi folosim tocmai cel de-al 12-lea an de viaţă, când totul se îndreaptă spre înţelegerea bazată pe judecată, pentru a-l face să se contopească cu lucrurile pentru care mai este necesar un anumit instinct, care însă este deja acoperit într-o largă măsură de puterea de judecată. Acestea sunt, am putea spune, instinctele crepusculare ale sufletului, pe care trebuie să le biruim cu ajutorul puterii de judecată.

În această perioadă trebuie să ţinem seama de faptul că omul are un instinct pentru profitul adus de dobânzi, pentru ceea ce se încasează, pentru ceea ce zace scont ş.a.m.d. Acestea apelează la instincte; dar noi trebuie deja să le dominăm foarte intens prin puterea de judecată, de

aceea trebuie chiar să promovăm în această perioadă cunoştinţe despre raporturile care există între socotit, pe de-o parte, şi circulaţia mărfurilor şi situaţia financiară, pe de altă parte, aşadar, despre calcularea procentelor, calcularea dobânzilor ş.a.m.d., calcularea scontului, şi altele asemenea.

Este de mare importanţă să nu-l învăţăm pe copil prea târziu aceste noţiuni. A-l învăţa aceste noţiuni prea târziu înseamnă a conta, de fapt, la această învăţare numai pe egoismul lui. Nu contăm încă pe egoism, dacă-l învăţăm pe omul aflat în jurul vârstei de 12 ani ceva despre schimb şi altele asemenea, despre calculele comerciale, ş.a.m.d. De contabilitatea propriu-zisă ne putem ocupa mai târziu. În aceasta este implicată deja mai multă înţelegere raţională. Dar a-l învăţa pe copil aceste noţiuni este un lucru de o mare importanţă pentru această perioadă. Căci, atât timp cât copilul mai e aşa de tânăr, încă nu s-au pus în mişcare sentimentele lăuntrice egoiste pentru dobânzi, expunerea mărfurilor şi altele asemenea. La şcoala de comerţ, acest lucru devine deja mai suspect, când omul este mai mare.

Acestea sunt lucruri pe care, în calitate de oameni care instruiesc, care-i învaţă pe alţii, trebuie să vi le însuşiţi în mod foarte temeinic. Numai nu încercaţi să faceţi prea mult, să zicem, la descrierea plantelor. Încercaţi să predaţi tocmai cunoştinţele despre plante în aşa fel încât să mai rămână mult loc pentru fantezia elevilor, în aşa fel încât copilul să-şi mai poată elabora încă multe, multe, pe baza simţirii, într-un mod plin de fantezie, cu privire la ceea ce există drept legături sufleteşti între sufletul uman şi lumea plantelor. Cel care fabulează prea mult despre instruirea intuitivă, acela nu ştie că există unele lucruri care trebuie transmise omului, dar care nu pot fi percepute pe cale exterioară. Şi dacă încercăm să-i transmitem omului prin

predare intuitivă nişte lucruri pe care ar trebui să i le transmitem, de fapt, printr-o acţiune morală, afectivă, pe care o exercităm asupra lui, atunci îi aducem prejudicii tocmai prin predarea intuitivă. Nu avem voie să uităm că simpla tendinţă de a arăta şi ilustra este, într-o foarte mare măsură, un fel de adaos datorat mentalităţii materialiste a epocii noastre. Firește, noi trebuie să cultivăm perceperea intuitivă la locul potrivit, dar nu avem voie să transformăm în percepţie intuitivă ceva care poate să înlesnească transmiterea de la dascăl la elev a unei influenţe moral-afective.

Cred că acum v-aţi însuşit atât de multe lucruri, încât să ne putem forma apoi, într-adevăr, planul nostru didactic [Nota 84].

CUVINTE DE ÎNCHEIERE

Stuttgart, 6 septembrie 1919

Aş vrea să închei astăzi aceste consideraţii, atrăgându-vă încă o dată atenţia asupra câtorva lucruri pe care doresc să vi le sădesc în inimă; doresc să ţineţi seama de aceste patru lucruri:

În primul rând, de faptul că dascălul acţionează asupra elevilor săi, atât în mare, cât şi în mic, prin întreaga spiritualizare a profesiunii lui şi prin felul cum rosteşte fiecare cuvânt în parte, prin felul cum dezvoltă fiecare noţiune, fiecare sentiment. Nu uitaţi că dascălul trebuie să fie un om al iniţiativei, că el nu are voie să devină niciodată apatic, el trebuie să fie cu trup şi suflet în ceea ce face la şcoală, în felul cum se poartă cu copiii. Acesta e primul lucru: Dascălul să fie un om al iniţiativei, în mare şi în mic.

Al doilea lucru, dragii mei prieteni, este acela că noi, ca dascăli, trebuie să nutrim interes pentru tot ceea ce există în lume şi pentru tot ceea ce-l priveşte pe om. În calitate de dascăli, noi trebuie să nutrim interes pentru toate cele ale lumii şi pentru toate cele omeneşti. Ar fi cum nu se poate mai regretabil să ne izolăm într-un fel oarecare de ceva care poate fi interesant pentru om, ar fi cum nu se poate mai regretabil dacă o asemenea tendinţă s-ar instala în dascăl. Noi trebuie să nutrim interes pentru marile probleme ale omenirii, ca şi pentru problemele ei cele mai mărunte. Trebuie să putem nutri interes pentru marile probleme ale fiecărui copil, ca şi pentru problemele lui cele mai mărunte. Acesta este cel de al doilea lucru: Dascălul trebuie să fie un om care nutreşte interes pentru întreaga existenţă a lumii şi a omului.

Iar cel de al treilea lucru este acesta: Dascălul trebui să fie un om care nu încheie niciodată în interiorul lui un

compromis cu neadevărul. Dascălul trebuie să fie un om cu un profund simţ lăuntric al adevărului, el nu are voie să facă niciodată compromisuri cu neadevărul, altfel, noi am vedea că în învăţământul nostru, mai ales în metodă, şi-ar face intrarea prin multe canale lucruri neadevărate. Predarea noastră va fi o expresie a adevărului numai dacă avem cea mai mare grijă să tindem în interiorul nostru spre adevăr.

Şi pe urmă, un lucru care este mai uşor de zis decât de făcut, dar care este, de asemenea, o regulă de aur pentru profesiunea de dascăl: Dascălul nu are voie să se ofilească şi să se acrească. O dispoziţie sufletească neofilită, plină de prospeţime! Să nu ne ofilim şi să nu ne înăcrim! Acesta este un lucru spre care dascălul trebuie să năzuiască.

Eu ştiu că, dacă aţi primit aşa cum trebuie în sufletele dvs. lucrurile pe care le-am pus în lumină din cele mai diferite direcţii în cursul acestor paisprezece zile, atunci când vă veţi desfăşura munca la clasă ceea ce vă pare a fi îndepărtat va veni foarte aproape de dvs., tocmai prin intermediul simţirii şi al voinţei. În aceste paisprezece zile eu n-am spus altceva decât lucruri care, dacă le veţi lăsa să acţioneze în sufletele dvs., vor deveni în cadrul predării ceva nemijlocit practic. Dar Şcoala Waldorf va depinde de faptul că dvs. procedaţi în interiorul dvs. în aşa fel încât lăsaţi să devină active cu adevărat în sufletele dvs. lucrurile pe care le-am discutat acum.

Gândiţi-vă la unele dintre lucrurile pe care am încercat să vi le explic pentru ca să vă cuceriţi o înţelegere psihologică a omului, şi anume a omului în devenire. Şi când nu veţi şti cum să prezentaţi la oră un lucru sau altul, ori când, ori în ce loc, va putea întotdeauna să vă vină un gând în legătură cu asemenea procedee ale predării, dacă vă veţi aduce aminte în mod just de cele întâmplate în

aceste zile. Bineînţeles că multe lucruri ar trebui spuse de multe ori, dar eu n-aş vrea să fac din dvs. nişte maşini de predat, ci nişte personalităţi de dascăl libere, independente. În acest sens am şi prezentat lucrurile în aceste paisprezece zile. Timpul a fost atât de scurt, încât, pentru rest, a trebuit să apelez la activitatea dvs. plină de dăruire, plină de înţelegere.

Gândiţi-vă însă tot mereu la cele prezentate acum în scopul înţelegerii omului, şi anume a copilului. Ele vă vor putea fi de folos în toate problemele de metodică.

Dacă veţi gândi din când în când în trecut la cele întâmplate, gândurile noastre se vor întâlni, cu siguranţă, în aceste diferite impulsuri ale celor paisprezece zile. Fiindcă eu însumi, de acest lucru pot să vă asigur, mă voi gândi la aceste zile. Cu siguranţă, această Şcoală Waldorf atârnă astăzi destul de greu asupra inimii acelora care iau parte la inaugurarea şi organizarea ei. Această Şcoală Waldorf trebuie să reuşească! De reuşita ei vor depinde multe! Reuşita ei va aduce un fel de mărturie pentru unele lucruri pe care trebuie să le susţinem în faţa lumii în cadrul evoluţiei spirituale.

Dacă-mi este îngăduit să rostesc acum, în încheiere, câteva cuvinte din partea mea, aş spune: Pentru mine însumi, această Şcoală Waldorf va fi un copil ce-mi va face multe griji [Nota 85]. Şi eu nu voi putea face altfel, decât să mă întorc tot mereu cu gânduri pline de grijă spre această Şcoală Waldorf. Dar, dacă privim întreaga seriozitate a situaţiei, vom putea colabora cu adevărat bine. Să menţinem mereu viu în noi gândul care ne umple inimile, simţirea: cu mişcarea spirituală a epocii prezente sunt, de asemenea, unite nişte puteri spirituale ale evoluţiei lumii. Dacă vom crede în aceste puteri spirituale bune, atunci ele

vor fi prezente, inspirându-ne, în existenţa noastră, şi noi ne vom putea îndeplini munca de dascăli aşa cum trebuie.

INDICAȚII LA ACEASTĂ EDIȚIE

La 7 septembrie 1919 a fost deschisă la Stuttgart prima „Școală Liberă Waldorf" ca „școală unitară elementară și superioară". Întemeierea a fost precedată în mod nemijlocit de un curs ţinut de Rudolf Steiner, curs prin care el i-a pregătit pentru viitoarea lor muncă pe dascălii aleşi de el însuşi. Acest curs, care a durat de la 21 august până la 6 septembrie, a avut următoarea structură: zilnic, dimineaţa de la ora 9, conferinţe pe teme de antropologie generală şi pedagogie; în cea de-a doua jumătate a dimineţii au urmat conferinţele pe teme predominant metodic-didactice, iar după-amiaza au fost tratate sub formă de seminar cele mai diferite probleme antropologice şi metodic-didactice. Conferinţele conţinute în volumul de faţă sunt cele prezentate în a doua jumătate a dimineţii. Prima şi cea de-a treia parte a cursului au fost publicate în cadrul Ediţiei Operelor Complete ale lui Rudolf Steiner sub titlurile: ***Antropologia generală ca bază a pedagogiei***. Paisprezece conferinţe, Stuttgart, 21 august – 5 septembrie 1919, GA 293, precum şi ***Arta educaţiei. Discuţii de seminar şi conferinţe despre planul didactic***. Cincisprezece discuţii de seminar şi trei conferinţe despre planul didactic, Stuttgart, 21 august – 6 septembrie 1919, GA 295.

Cuvântarea de salut pentru participanţi, din ajunul cursului, în care Rudolf Steiner a vorbit despre intenţiile străduaniei de întemeiere a şcolii, dând totodată o scurtă privire de perspectivă asupra muncii care urma să fie desfăşurată aici – sunt amintite şi numele tuturor

participanţilor –, este conţinută în volumul I din ***Conferinţe cu dascălii Şcolii Libere Waldorf din Stuttgart***, GA 300/1, p. 61 şi urm.

În completarea conferinţelor şi discuţiilor care ţin de acest curs, referitoare în primul rând la conţinut şi în al doilea rând la istoria apariţiei şcolii, există, ca lucrări editate de „Arhiva administrării operei lui Rudolf Steiner", în cadrul seriei *Contribuţii la Ediţia Operelor Complete ale lui Rudolf Steiner*, următoarele: Caietul 31, Mihaeli 1970: Notaţii ale lui Rudolf Steiner în nişte caiete de notiţe luate la cursurile pentru dascăli de la Stuttgart, 1919/21. Caietul 27/28, Mihaeli 1969: 1919 – anul mişcării pentru tripartiţie şi al întemeierii Şcolii Waldorf. O cronică.

Materialele pe baza cărora au fost redactate textele: Textul de faţă se bazează pe copia făcută la maşina de scris a notelor stenografice. (Stenogramele originale nu s-au păstrat). Se presupune că aceste conferinţe au fost stenografiate de doamna Hedda Hummel. A fost consultat şi un text stenografiat al conferinţelor, care a circulat în primii ani şi care conţine unele completări din notiţele participanţilor. Aceste completări nu pot fi însă deosebite întotdeauna în mod clar de nişte modificări redacţionale făcute cu prilejul primei ediţii (Dornach 1934). Prima tipărire s-a făcut prin grija Mariei Steiner, ca şi ediţiile a 2-a şi a 3-a (1940, respectiv 1948). De editarea ei în cadrul Ediţiei Operelor Complete ale lui Rudolf Steiner s-a ocupat Hans Rudolf Niederhäuser (ediţiile a 4-a şi a 5-a). Ediţia a 6-a a fost revizuită de Martina Sam şi Walter Kugler. Au fost prelucrate şi completate în special *trimiterile*; a mai fost întocmit şi nu *sumar* amănunţit pentru fiecare conferinţă, precum şi un indice de nume.

Referitor la *desenele de pe tablă*: Nu avem desenele originale de pe tablă, pentru că după terminarea fiecărei

ore de curs ele au fost șterse. La baza desenelor incluse în ediția cărții de față au stat ca model schițele de la transpunerea în text dactilografiat a stenogramelor, precum și unele copii din caietele de notițe ale participanților.

Titlul volumului a fost dat, probabil, de Marie Steiner și corespunde primei lui publicări, apărută sub îngrijirea ei. S-a pornit de la indicațiile lui Rudolf Steiner din cadrul cuvântării sale de salut (vezi mai sus).

INDICAȚII LA TEXT

Lucrările lui Rudolf Steiner care au apărut în cadrul Ediției Operelor Complete sunt citate în aceste trimiteri cu numărul bibliografic respectiv. Vezi și bibliografia de la sfârșitul volumului.

1. *va trebui să despărțim*: Vezi mai sus „Trimiteri referitoare la această ediție".

2. *în cadrul vieții fizice*: În prima transpunere a stenogramei avem: a corpului fizic.

3. *fac aici trimitere la cartea mea „Teoria cunoașterii în concepția goetheană despre lume"*: Vezi Rudolf Steiner, ***Linii fundamentale ale unei teorii a cunoașterii în concepția goetheană despre lume, cu referire specială la Schiller*** (1986), GA 2.

4. *Aduceți-vă aminte de conferința în care am încercat să trezesc un sentiment pentru felul cum ia naștere frunza de acant*: Vezi Rudolf Steiner, ***Căi spre un nou stil în arhitectură***, GA 286, Conferința din 7 iunie 1914.

5. *ceea ce am prezentat în ora precedentă*: Vezi Rudolf Steiner, ***Antropologia generală ca bază a***

pedagogiei, Stuttgart, 14 conferinţe, GA 293, Conferinţa din 29 august 1919.

6. *celebra teorie lingvistică „hau-hau”*: În legătură cu aşa-numitele teorii a lui „hau-hau” şi a lui „bing-bang” din lingvistică, vezi şi conferinţa din 7 aprilie 1921, apărută la Dornach în volumul ***Acţiunea fertilizatoare a antroposofiei asupra ştiinţelor de specialitate***, GA 76.

7. *Romanul nu exprimă forma capului; el spune testa*: Acest întreg paragraf provine de la prima traducere a stenogramei acestei conferinţe. Exemplul cu „testa” coincide şi cu notiţele mai multor participanţi la curs, care au putut fi verificate. În prima multiplicare avem „caput” şi ea se continuă aşa: „El exprimă următorul lucru: capul este acela care constată, care atestează.” Şi, în mod corespunzător, mai jos: „Luaţi cuvântul «caput» = veneraţie. Trebuie să ne exprimăm propria părere, când celălalt afirmă ceva. Această nuanţă afectivă apare foarte clar, atunci când caracterul poporului se exprimă în raport cu atestarea, în cuvântul cap”.

8. *într-un anumit mod*: Text conform cu prima transpunere a stenogramei. În primele ediţii stătea scris: într-un mod remarcabil.

9. *Inspiraţia şi expiraţia noastră, care are loc de 72 de ori în 4 minute*: Text conform cu prima transpunere a stenogramei.

10. *în anul cosmic planetar*: În prima transpunere a stenogramei în acest loc şi în cele următoare stă scris „planetar”; în varianta multiplicată aici stă scris „planetar”, iar în cele ce urmează, întotdeauna „platonic”.

11. *de la vechea evoluţie saturniană... până la Vulcan*: În legătură cu treptele de evoluţie ale Pământului, vezi Rudolf Steiner, ***Ştiinţa ocultă pe scurt*** (1910), GA 13.

12. *Johann Friedrich Herbart*, 1776-1841. „Pedagogie generală" 1806, ed. nouă 1910; „Compendiu de prelegeri pedagogice" 1835, ed. nouă 1910.

13. *copiilor de la Şcoala Waldorf*: Şcoala Waldorf a fost întemeiată iniţial pentru copiii muncitorilor şi funcţionarilor de la fabrica de ţigări Waldorf-Astoria din Stuttgart.

14. *ceea ce am încercat noi în cadrul discuţiilor de seminar*: Vezi Rudolf Steiner, ***Arta educaţiei. Discuţii de seminar***, GA 295, discuţia din 21 august.

15. *Prin ceea ce am încercat să facem la seminar*: S-a vorbit despre tratarea temperamentelor copiilor. Vezi mai sus.

16. *Am atras atenţia deja ieri asupra faptului că…*: Vezi Rudolf Steiner, ***Antropologia generală ca bază a pedagogiei***, GA 293, Conferinţa din 22 august 1919.

17. *Nu trebuie decât să vă aduceţi aminte de anumite expuneri ale lui Heinrich Heine*: Heinrich Heine (1797-1856) distinge în prima carte a scrierii sale memoriale „Ludwing Borne" între oameni „nazareni" şi „elenici". La cei dintâi e vorba de „oameni cu porniri ascetice, care nutresc duşmănie faţă de imagine, avide de spiritualizare", prin cuvântul „elenic" el îi desemnează pe „oamenii voioşi, care sunt mândri să se dezvolte, şi realişti". Şi în „Gânduri şi inspiraţii" găsim expuneri referitoare la înclinaţia grecilor către arta plastic-sculpturală (Secţiunea a III-a, Artă şi literatură).

18. *Dar cum putem caracteriza în mod just ... această tendinţă?*: Text pe baza notiţelor participanţilor. În prima transpunere a stenogramei stă scris: Cum putem caracteriza ... acest talent.

19. *tripartiţia organismului social*: Vezi Rudolf Steiner, ***Punctele centrale ale problemei sociale în***

necesităţile de viaţă ale prezentului şi viitorului (1919), GA 23. Apoi conferinţele din GA 328-341, ca şi seria „Contribuţii la Ediţia GA ale lui Rudolf Steiner", Caietele 24/25, 27/28, 88, 93/94, 103.

20. *Goethe în partea didactică a teoriei culorilor*: Vezi „Schiţa unei teorii a culorilor", secţiunea a 6-a: „Acţiunea senzorial-morală a culorilor" în J. W. Goethe, ***Scrieri de ştiinţele naturii***, cu introduceri şi explicaţii în text, editate de Rudolf Steiner, 1884-1897 în „Literatura naţională germană" a lui Kürschner, 5 volume, reeditat la Dornach, 1975, GA 1 a-e, vol. 3.

21. *de felul celor ce pot lua naştere numai printr-o înţelegere spiritual-ştiinţifică a lumii culorilor*: Vezi Rudolf Steiner, ***Esenţa culorilor***, Douăsprezece conferinţe, 1914-1924, GA 291, apoi ***Cunoaşterea culorilor***. Completări la volumul ***Esenţa culorilor***, editate şi comentate de H. Wiesberger şi H. O. Proskauer, GA 291a.

22. *la cupola mică a construcţiei din Dornach*: Vezi Rudolf Steiner, ***Căi spre un nou stil în arhitectură***; „Şi clădirea devine om", Opt conferinţe, Berlin şi Dornach 1911-1914, cu o anexă şi 22 de reproduceri, GA 286; Rudolf Steiner, ***Clădirea de la Dornach ca simbol al devenirii istorice şi al unor impulsuri transformatoare artistice***, Cinci conferinţe şi o discuţie, Dornach, octombrie 1914, cu numeroase reproduceri, GA 287.

23. *Tatjana Kisseleff*, 1881-1970, conducătoarea grupului de euritmie de la Goetheanum între 1914-1927, apoi euritmistă pe scena de la Goetheanum.

24. *într-una din piesele lui Shakespeare*: „Neguţătorul din Veneţia", actul V, scena 1.

25. *În cele câteva cuvinte pe care le spun uneori înainte de reprezentaţiile de euritmie*: Vezi Rudolf Steiner, ***Euritmie. Revelarea sufletului care vorbeşte***, cuvântări la

reprezentaţiile de euritmie din anii 1918-1924, cu nişte însemnări în caietele de notiţe şi programele respective, GA 277.

26. *Luaţi, de pildă, acel ciclu pe care l-am prezentat la Viena*: Vezi Rudolf Steiner, ***Fiinţa lăuntrică a omului şi viaţa dintre moarte şi o nouă naştere***, Opt conferinţe, Viena, aprilie 1914, GA 153.

27. ***Punctele centrale ale problemei sociale***: Vezi trimiterea de la p. 37.

28. *Poezia lui Schiller „Plimbarea"*: poezie din anul 1795.

29. *astfel încât versul să treacă în recitare, iar cuvântul-rimă să fie cântat în felul unei arii*: Aceste indicaţii au fost puse în valoare de profesorul de muzică Paul Baumann. Vezi ale sale „Cântece ale Şcolii Libere Waldorf".

30. *evoluţia ulterioară de pe Jupiter, Venus şi Vulcan*: Vezi trimiterea de la p. 30

31. *la cursul de pedagogie generală*: Vezi Rudolf Steiner, ***Antopologia generală ca bază a pedagogiei***, Stuttgart, Paisprezece conferinţe, GA 293, Conferinţa din 25 august 1919.

32. *un educator foarte cunoscut al unei personalităţi şi mai cunoscute*: Georg Hinzpeter (1827-1907). În anul 1866, educator al prinţului Wilhelm de Prusia, l-a însoţit şi la Kassel. El a scris: „Împăratul Wilhelm II", 1888.

33. *caracterul mai republican*: Textual, după notiţele unor participanţi. În prima transpunere a stenogramei stă scris: impresia mai republicană.

34. *la conferinţele mele actuale*: Rudolf Steiner se referă aici la nişte experienţe de la nişte conferinţe publice pe teme sociale, pe care le ţinuse pe atunci în special la Stuttgart. Vezi Rudolf Steiner, ***Replăsmuirea organismului social***, Paisprezece conferinţe, Stuttgart,

aprilie-iulie 1919, GA 330 şi ***Consilierii de întreprinderi şi socializarea***. Seri de discuţii cu comitetele muncitoreşti ale marilor întreprinderi din Stuttgart 1919, GA 331.

35. *o oră de euritmie*: Vezi trimiterea de la pag. 46. Vezi, de asemenea, Rudolf Steiner, ***Euritmie. Noua artă a mişcării din epoca prezentă***, conferinţe şi cuvântări 1918-1924, ediţie de buzunar, Editura Rudolf Steiner, Dornach, Tb. 642.

36. *forţa eului prin vorbire*: „a eului prin" este completat de editor.

37. *că există o serie de litere*: această parte a frazei a fost adăugată de editor.

38. *care vă pot reprezenta în imagine*: această parte a frazei a fost adăugată de editor.

39. *Novalis şi o fiinţă feminină*: Vezi Novalis, „Imnuri către noapte". E vorba de Sophie von Kühn, care a murit la 17.3.1797.

40. *legi a lui Puttkammer*: Prin verdictul ministrului prusac al culturii, Robert Viktor von Puttkammer (1928-1900) din 21.1.1880, în şcolile Prusiei a fost introdusă o ortografie simplificată a limbii germane.

41. *de pedagogul Meumann*: Ernst Meumann, 1862-1915; discipol al lui Wundt, întemeietor al pedagogiei experimentale. „Prelegeri de introducere în pedagogia experimentală", 1907.

42. *educa*: Corectură a unei posibile erori de auz. În transpunerea stenogramei stă scris: a obţine prin constrângere.

43. *îşi aminteşte din nou, poate să înţeleagă*: Text conform transpunerii stenogramei.

44. *dacă, de pildă, lui Schopenhauer i-ar fi stat la dispoziţie toate acele mijloace*: Arthur Schopenhauer (1788-1860) a studiat la Göttingen şi Berlin ştiinţele

naturii şi filosofia, a absolvit la Jena, a trăit apoi la Weimar şi Dresda, a predat fără succes la Berlin. În cele din urmă s-a stabilit la Frankfurt, unde a trăit însingurat şi înverşunat împotriva restului lumii, pentru că se simţea dat la o parte şi neînţeles. De-abia începând din anii '40 ai secolului al 19-lea s-a bucurat de mai multă atenţie şi în anii '70 a devenit de-a dreptul un „filosof la modă". Cu privire la principala sa lucrare, „Lumea ca voinţă şi reprezentare", vezi şi p. 147 şi urm. a cărţii de faţă.

45. *aşa cum am vorbit eu ieri la seminar despre raportarea lumii animale şi a lumii vegetale la om*: Vezi Rudolf Steiner, ***Arta educaţiei. Discuţii de seminar***, GA 295, discuţia din 27 august 1919.

46. *E bine să-i sugerăm aceste lucruri copilului*: Text conform cu transpunerea stenogramei.

47. *înţelegerea pentru*: adăugat la editor.

48. *aşa cum se exprimă el în frumoasa scrisoare*: Vezi scrisoarea lui Schiller către Goethe din 23 august 1794.

49. *Omul e situat pe culmea naturii*: Vezi în articolul lui Goethe „Winckelmann", fragmentele „Antikes", şi „Frumuseţea". Acolo stă scris: „...căci omul fiind situat pe culmea naturii, el se priveşte la rândul său pe sine însuşi ca pe o întreagă natură, care trebuie să mai dea la iveală din sine unei noi culmi...".

50. *apoi Schiller a scris în scrisorile sale despre educaţia estetică*: Aceste scrisori ale lui Schiller, „Despre educaţia estetică a omului", adresate ducelui Friederich Christian von Holstein-Augustenburg, au apărut pentru prima dată în anul 1795 în revista „Horele". Referitor la legătura dintre „Scrisorile estetice" şi „Basmul" lui Goethe, mai vezi şi expunerile lui Rudolf Steiner din cadrul Conferinţei din 24 ianuarie 1919, conţinută în volumul ***Goetheanismul – un impuls transformator şi o idee***

despre înviere, GA 188. Despre „Scrisorile estetice" în legătură cu antroposofia şi cu tripartiţia, vezi Conferinţa din 23 octombrie 1920 din volumul ***Noua spiritualitate şi vieţuirea lui Christos în secolul 20***, GA 200.

51. *Bătrânul meu prieten şi profesor Schröer*: Karl Julius Schröer, 1825-1900, profesor de istoria literaturii, din 1867 profesor la Şcoala Tehnică Superioară din Viena. A publicat, printre altele, „Jocuri de Crăciun germane din Ungaria" (1858). Vezi Rudolf Steiner, ***Viaţa mea***, GA 28.

52. *cartea despre educaţie a lui Jean Paul, „Levana"*: Jean Paul, 1763-1825, pe numele adevărat Johann Paul Friedrich Richter, a studiat teologia la Leipzig, a activat ca preceptor particular şi ca director de şcoală, înainte să fie numit consilier de legaţie. Ca povestitor şi umorist, a exercitat o puternică influenţă asupra multor scriitori importanţi, dar el a fost un deschizător de drumuri şi prin scrisorile sale de estetică şi pedagogie. „Levana sau teoria educaţiei" a apărut în anul 1806, ca rod al activităţii sale de dascăl pe parcursul a aproape zeci ani. În concepţia lui educaţia „nu e altceva ... decât străduinţa de a-l elibera pe omul ideal, care zace acoperit în fiecare copil, prin ceva care a devenit liber". Vezi, de asemenea, schiţa biografică a lui Rudolf Steiner referitoare la Jean Paul în „Biografii şi schiţe biografice", 1894-1905, GA 33.

53. *V-am explicat, astfel, cu ajutorul unui exemplu, felul cum acţionează asemenea forţe istorice*: Vezi Rudolf Steiner, ***Arta educaţiei. Discuţii de seminar***, GA 295, discuţia din 28 august 1919.

54. *ce este o întrerupere scurtă sau lungă*: Text conform transpunerii stenogramei, precum şi conform variantei multiplicate a stenogramei (comp. „Trimiteri referitoare la această ediţie").

55. *Comparaţi acum un fenomen cu celălalt*: Vezi Rudolf Steiner, ***Antropologia generală ca bază a pedagogiei***, GA 293, Conferinţa din 28 august 1919.

56. *în Pedagogia generală*: Vezi Rudolf Steiner, ***Antropologia generală ca bază a pedagogiei***, GA 293, Conferinţa din 30 august 1919.

57. *care trăiesc, de fapt, numai într-o urzire activă*: Cuvântul „trăiesc" a fost adăugat de editor.

58. *Franz von Miklosič (Miklosich)*, 1813-1891, celebru slavist.

59. *Franz Brentano*, 1838-1917, filosof.

60. *Anton Marty*, 1847-1914, discipol al lui Franz Brentano.

61. *dacă folosiţi numai propoziţii luate din viaţă*: În transpunerea stenogramei avem „nu" în loc de „numai".

62. *de felul celor pe care le-am discutat ieri, ca exerciţiu*: Vezi Rudolf Steiner, ***Arta educaţiei. Discuţii de seminar***, GA 295, discuţia din 29 august 1919 şi următoarea.

63. *caietul din care*: completarea editorului.

64. *aşa cum îmi veţi arăta astăzi după-amiază*: Vezi Rudolf Steiner, ***Arta educaţiei. Discuţii de seminar***, GA 295, discuţiile din 30 august, 1 şi 2 septembrie 1919.

65. *Schopenhauer s-a mâniat la culme, în vremea sa, pentru că în şcoli teorema lui Pythagora nu era predată în acest fel*: Vezi în „Lumea ca voinţă şi reprezentare": „Prima consideraţie asupra lumii ca voinţă şi reprezentare", Cartea I, 2 15. Acolo Schopenhauer vorbeşte despre „percepţie" ca „prim izvor a toată evidenţa", printre altele aplicat la exemplul teoremei lui Pythagora.

66. *geografie* şi acolada conform transpunerii stenogramei.

67. *de-a lungul Rhonului, de la lacul Geneva*: completare a editorului.

68. *Arlberg ș.a.m.d., apoi linia Drau*: Completare din notiţele participanţilor. În transpunerea stenogramei avem „Brenner" în loc de „Arlberg". *Enns*: Completare a editorului. În notiţele participanţilor stă scris „Rienz".

69. *cu gnais*: „cu" e adăugat de editor. În transpunerea stenogramei avem „și".

70. *cu viața*: Completarea editorului.

71. *înțelegerea a ceea ce este compus*: În transpunerea stenogramei avem „structurare".

72. *așa cum am văzut la seminar*: Vezi Rudolf Steiner, ***Arta educației. Discuții de seminar***, GA 295, discuţiile din 30 august, 1 şi 2 septembrie 1919.

73. *Dar legăm descrierea noastră de discuția despre munte*: Completarea editorului.

74. *Cred că domnul Molt îmi va da dreptate*: Emil Molt, 1876-1936, directorul fabricii de ţigări Waldorf-Astoria din Stuttgart, consilier comercial. Întemeietorul Şcolii Waldorf din Stuttgart în anul 1919 pentru copiii muncitorilor săi. Emil Molt l-a solicitat pe Rudolf Steiner, pentru a pune bazele şcolii şi a o conduce. Emil Molt şi soţia lui au luat parte, în calitate de „părinţi ai şcolii", la cursul de pregătire a dascălilor din august şi septembrie 1919. Doamna Molt a făcut parte din primul colegiu de dascăli ca profesoară de lucru manual. Vezi şi Emil Molt, „Schiţă pentru descrierea vieţii mele", Stuttgart 1972.

75. *Nikolaus Fialkowskiy*, arhitect şi profesor de geometrie, ca şi de desen geometric, la Şcoala Comunală-Reală din Viena. Se referă la „Manual de geometrie şi de desenare a ornamentelor geometrice", Viena şi Leipzig 1882, ed. J. Klinkhardt.

76. *atunci odinioară existau manuale şi mai bune*: Rudolf Steiner a indicat odată cărţile care se foloseau în perioada când era el elev: Münch: „Fizică”, Stondigl: „Geometrie modernă”, Lorscheid: „Chimie”, Mocnitz: „Matematică”, Sonndorfer: „Matematică”.

77. *ai şcolii elementare, în primii ani ai*: completarea editorului.

78. *Aceasta va fi, aşadar, sarcina noastră cu privire la scris şi citit*: La începutul predării se pornea de la desenul pictat al scrierilor vechi, se trecea apoi la scrierea latină de tipar şi de mână şi abia în cel de-al treilea an de şcoală la scrierea de tipar şi de mână germană.

79. *Mâine vom pune alături planul didactic ideal şi planul didactic aşa cum este el acum, de obicei, în... Europa Centrală*: Vezi Rudolf Steiner, ***Arta educaţiei. Discuţii de seminar***, GA 295, Trei conferinţe despre planul didactic, 6 septembrie 1919.

80. *Eu am încheiat conferinţa precedentă tocmai cu aceasta*: Vezi Rudolf Steiner, ***Antropologia generală ca bază a pedagogiei***, GA 293, Conferinţa din 5 septembrie 1919.

81. *ceea ce am subliniat în încheierea orei precedente ca fiind atât de necesar*: Vezi trimiterea precedentă.

82. *aşa cum v-am arătat*: Vezi Rudolf Steiner, ***Antropologia generală ca bază a pedagogiei***, GA 293, Conferinţa din 4 septembrie 1919.

83. *de felul acelora pe care am încercat să le stabilim în ceea ce priveşte vegetalul*: V. Rudolf Steiner, ***Arta educaţiei. Discuţii de seminar***, GA 295, discuţiile din 30 august, 1 şi 2 septembrie 1919.

84. *încât să ne putem forma apoi, într-adevăr, planul nostru didactic*: În ziua următoare (6 septembrie), Rudolf Steiner a ţinut trei conferinţe despre planul didactic (Vezi

Arta educației. Discuții de seminar și conferințe despre planul didactic, GA 295) și a dat o prezentare schițată a scopurilor didactice pentru fiecare materie, pe diferitele trepte de vârstă.

85. *Pentru mine însumi, această Școală Waldorf va fi un adevărat copil care îți face griji*: În anii următori, până cu puțin timp înainte de moartea sa la 30 martie 1925, Rudolf Steiner a deținut conducerea școlii. Cu prilejul vizitelor sale regulate, el a luat parte și la multe ore și a ținut conferințe pedagogice cu dascălii. Vezi Rudolf Steiner, ***Conferințe cu dascălii Școlii Libere Waldorf din 1919 până în 1924***, trei volume, GA 300 a-c. Apoi: ***Rudolf Steiner în Școala Waldorf***. Conferințe și cuvântări pentru copiii, părinții și dascălii Școlii Waldorf din Stuttgart, 1919-1924, GA 298. Mai vezi și volumele apărute sub numerele GA 296-311 din cadrul Ediției Operelor Complete, conferințele și cursurile pe teme de antropologie, de pedagogie generală, precum și metodic-didactice, prezentate în țară și în străinătate.

REGISTRU DE NUME

Brentano, Franz	Lenin, Vladimir Ilici
Einstein, Albert	Marty, Anton
Fialkowskiy, Nikolaus	Meumann, Ernest
Gay-Lussac, Joseph Louis	Miklosič, Franz von
Goethe, Johann Wolfgang von	Molt, Emil
Heine, Henrich	Novalis
Herbart, Johann Friedrich	Puttkammer, Robert Viktor von
Hinzpeter, Georg*	Shakespeare, William*
Homer	Schiller, Friedrich
Jean Paul	Schopenhauer, Arthur
Kisseleff, Tatjana	Schröer, Karl Julius

*fără amintirea prenumelui

Steiner, Rudolf, Lucrări şi conferinţe:

Linii fundamentale ale unei teorii a cunoaşterii în concepţia goetheană despre lume (GA 2)

Punctele nodale ale problemei sociale (GA 23)

Fiinţa lăuntrică a omului şi viaţa dintre moarte şi o nouă naştere (GA 153)

Căi spre un nou stil în arhitectură (GA 286)

Antropologie generală ca bază a pedagogiei (GA 293)

Arta educaţiei. Discuţii de seminar şi conferinţe despre planul didactic (GA 295)

EPOCI DIN ISTORIA PĂMÂNTULUI ȘI PERIOADE GEOLOGICE

(cf. G. WACHSMUTH – Die Entwicklung der Erde)

REPETAREA FAZELOR MAI VECHI LA UN NIVEL SUPERIOR	ERA	ÎMPĂRȚIREA ÎN EPOCI	FAUNA	FLORA	FORMAREA ȘI STRUCTURA PĂMÂNTULUI
REPETAREA VECHIULUI SATURN	FAZE COSMICE	1. EPOCA POLARĂ	Stadii cosmice preliminare ale formării sistemului solar Formarea sferei și a corpului lui Saturn		Diferențierea prin contracție a sferelor planetare
REPETAREA VECHIULUI SOARE		2. EPOCA HIPERBOREANĂ	Formarea sferei și a corpului lui Jupiter Formarea sferei și a corpului lui Marte Separarea Pământului și a Soarelui Pământul, organism planetar (înglobând și Luna) începe să evolueze în jurul Soarelui		
REPETAREA VECHII LUNI	PALEOZOIC	3. EPOCA LEMURIANĂ – INCEPUT	Epocă vitalizată Biosfera generatoare Diferențierea învelișurilor și a nucleului Archaic	Procese de schimb în atmosferă. Compuși albuminoizi Coloizi – suspensii Primele forme animale și vegetale în atmosfera vitalizată.	Formarea straturilor periferice. Atmosfera (TABLOU IV)
REPETAREA EPOCII POLARE ÎN EPOCA LEMURIANĂ					Precipitare de substanțe primitive, viitoare roci primare
REPETAREA EPOCII HIPERBOREENE ÎN EPOCA LEMURIANĂ			Diferențierea internă și formarea straturilor Cambrian Silurian Devonian	Nevertebrate marine Trilobiți. Brahiopode. Corali. Pești primitivi Înmulțirea cochiliilor calcaroase	Forme vegetale primitive între două ape, alge, varec. Primele plante de uscat.	Sedimentare. Tendința de formare a unei suprafețe terestre plastice. Atmosferă apoasă și caldă.
MIJLOCUL EPOCII LEMURIENE		MIJLOC	Carbonifer Permian Triasic	Amfibii Reptile	Ferigi Criptogame Lycopode Păduri de conifere	Cutarea suprafeței terestre (climat tropical în emisfera nordică) (Tendință puternică dar trecătoare de durificare)
SFÂRȘITUL EPOCII LEMURIENE	MEZOZOIC	SFÂRȘIT	Jurasic Cretacic Scufundarea Lemuriei	Archeopterix Animale uriașe Saurieni Mamifere inferioare Păsări cu dinți Saurieni	Ferigi arborescente Primii arbori foioși și plante cu flori angiosperme	Ieșirea „Lunii Purificarea atmosferei Puternice transgresiuni marine. Mobilitate reînoită a suprafeței terestre. Scufundarea Lemuriei
EPOCA ATLANTEANĂ	NEOZOIC (CENOZOIC)	4. EPOCA ATLANTEANĂ 1. Tertiar: Paleocen 2. Eocen 3. Oligocen Miocen Pliocen 4. Cuaternar: Diluvium 5. Glaciații 6. (TABLOU X) 7. Scufundarea Atlantidei	Primele copitate sălbatice. Mamifere superioare Vite Primate (Schelete umane) Nici o nouă specie, însă modificări geografice ale florei și ale faunei.	Continuarea diferențierii plantelor până la flora actuală.	Atmosferă caldă încă, dar în curs de răcire. Deformarea plastică a Pământului până în Cuaternar. (TABLOU VII, VIII, IX) Glaciații Scufundarea Atlantidei
EPOCA POST-ANTLANTEANĂ		5. EPOCA POST-ATLANTEANĂ 1. Vechea Indie 2. Vechea Persie 3. Egipt-Caldeea 4. Grecia – Roma 5. Astăzi 6. 7.	Actuală	Actuală	Creșterea căldurii și micșorarea căldurii pe Pământ (TABLOU XI)

STADII PRELIMINARE ȘI PERIOADE EVOLUTIVE IN ORGANISMUL COSMIC

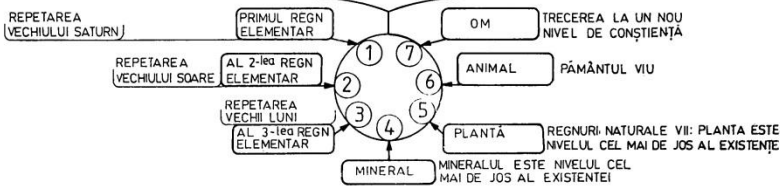
(cf. G. WACHSMUTH – Die Entwicklung der Erde)

7. STĂRI PLANETARE

(NIVELURI DE CONȘTIENȚĂ)

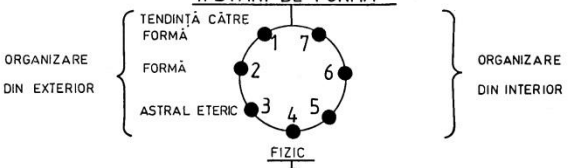
1	2	3	4	5	6	7
VECHIUL SATURN	VECHIUL SOARE	VECHEA LUNĂ	PĂMÂNT	JUPITER	VENUS	VULCAN

7. REGNURI DE VIAȚĂ



ETER DE CALDURĂ	ETER DE LUMINĂ	ETER CHIMIC	ETER DE VIAȚĂ
-CALDURĂ-	-AER-	-APĂ-	-PĂMÂNT-

7. STĂRI DE FORMĂ

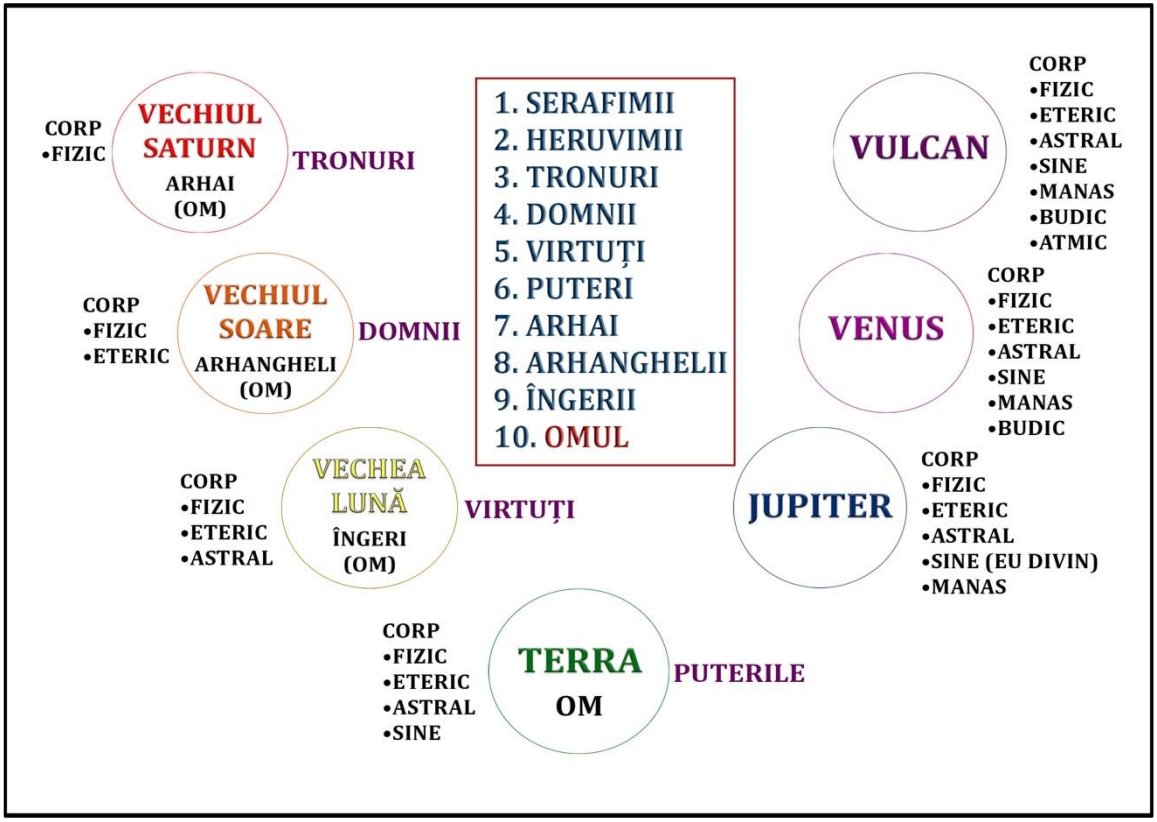


FIZIC

STAREA FORMEI FIZICE

7. EPOCI (TABLOUL III)

1	2	3	4	5	6	7
POLARĂ	HIPER-BOREANĂ	LEMURIANĂ	ATLANTEANĂ	POST-ATLANTEANA		
SEPARAREA LUI SATURN	SEPARAREA LUI JUPITER A LUI MARTE ȘI A SOARELUI	IESIREA LUNII		7 CIVILIZAȚII: 1. VECHEA INDIE 2. VECHEA PERSIE 3. EGIPT-CALDEEA 4. GRECIA-ROMA 5. ASTĂZI 6. 7.		
		SCUFUNDAREA LEMURIEI	SCUFUNDAREA ATLANTIDEI			


1. SERAFIMII
2. HERUVIMII
3. TRONURI
4. DOMNII
5. VIRTUȚI
6. PUTERI
7. ARHAI
8. ARHANGHELII
9. ÎNGERII
10. OMUL
CORP •FIZIC
VECHIUL SATURN
ARHAI (OM)
TRONURI
CORP •FIZIC •ETERIC
VECHIUL SOARE
ARHANGHELI (OM)
DOMNII
CORP •FIZIC •ETERIC •ASTRAL
VECHEA LUNĂ
ÎNGERI (OM)
VIRTUȚI
CORP •FIZIC •ETERIC •ASTRAL •SINE
TERRA
OM
PUTERILE
CORP •FIZIC •ETERIC •ASTRAL •SINE •MANAS •BUDIC •ATMIC
VULCAN
CORP •FIZIC •ETERIC •ASTRAL •SINE •MANAS •BUDIC
VENUS
CORP •FIZIC •ETERIC •ASTRAL •SINE (EU DIVIN) •MANAS
JUPITER