RUDOLF STEINER

ARTA EDUCAȚIEI

DISCUȚII DE SEMINAR ȘI CONFERINȚE ASUPRA PLANULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

GA 295

Ținute în Stuttgart de le 21 august la 6 septembrie 1919
Curs de pregătire pentru învățători și profesori cu ocazia întemeierii Scolii Libere Waldorf din Stuttgart

Partea a III-a

CUPRINS

CUPRINS PE LARG 5
PRIMA DISCUȚIE DE SEMINAR 9
A DOUA DISCUȚIE DE SEMINAR 24
A TREIA DISCUȚIE DE SEMINAR 37
A PATRA DISCUȚIE DE SEMINAR 45
A CINCEA DISCUȚIE DE SEMINAR 56
A ȘASEA DISCUȚIE DE SEMINAR 69
A ȘAPTEA DISCUȚIE DE SEMINAR 82
A OPTA DISCUȚIE DE SEMINAR 101
A NOUA DISCUȚIE DE SEMINAR 116
A ZECEA DISCUȚIE DE SEMINAR 129
A UNSPREZECEA DISCUȚIE DE SEMINAR 138
A DOUĂSPREZECEA DISCUȚIE DE SEMINAR 151
A TREISPREZECEA DISCUȚIE DE SEMINAR 156
A PAISPREZECEA DISCUȚIE DE SEMINAR 164
PRIMA CONFERINȚĂ DESPRE PLANUL DIDACTIC 177
A DOUA CONFERINȚĂ DESPRE PLANUL DIDACTIC 190
A CINCISPREZECEA DISCUȚIE DE SEMINAR ȘI A TREIA CONFERINȚĂ DESPRE PLANUL DIDACTIC 199
A TREIA CONFERINȚĂ DESPRE PLANUL DIDACTIC 200

CONTINUAREA DISCUȚIEI DE SEMINAR.....203
CUVINTE DE ÎNCHEIERE 211
REMARCI LA PRIMA EDIȚIE SUB FORMĂ DE CARTE, DIN ANUL 1959, A DISCUȚIILOR DE SEMINAR.....214
INDICAȚII LA TEXT.....217

CUPRINS PE LARG

PRIMA DISCUȚIE DE SEMINAR — *Stuttgart, 21 august 1919*

Cele patru temperamente şi componentele fiinţiale ale copilului. Gruparea copiilor în clasă după temperamente. Tratarea pedagogică a temperamentelor. Schema temperamentelor. Educarea reciprocă a temperamentelor copiilor. O oră şi jumătate de învăţământ principal, apoi o jumătate de oră de povestit. Planul materialului de povestit pentru clasele I-VIII. Răspuns la întrebări: despre copiii melancolici. Manuale, examene, profesori de specialitate.

A DOUA DISCUȚIE DE SEMINAR — *Stuttgart, 22 august 1919*

Observaţii intercalate ale lui Rudolf Steiner referitoare la felul în care au prezentat cursanţii temperamentele. Desenul. Interacţiunea temperamentelor. Temperamentele şi instrumentele muzicale. Flegmaticii. Alimentaţia. Melancolicii. Forma corporală. Colericii. Temperamente, vârstă şi organism social.

A TREIA DISCUȚIE DE SEMINAR — *Stuttgart, 23 august 1919*

Observaţii intercalate cu privire la modul de tratare a temperamentelor. Povestitul basmelor. Motive la desen. Povestiri despre animale.

A PATRA DISCUȚIE DE SEMINAR — *Stuttgart, 25 august 1919*

Poziţia verticală a omului şi activitatea de reprezentare în spaţiu. Începuturile predării socotitului şi temperamentele. Geometrie şi stereometrie. Motive la desen. Povestitul basmelor. Povestiri despre animale. Extremele temperamentelor. Cele trei „cenuşărese” ale clasei.

A CINCEA DISCUȚIE DE SEMINAR — *Stuttgart, 26 august 1919*

Exerciţii de vorbire. Individualizare şi grupe de temperamente în clasă. Melancolicii. Temperamentul,

reîncarnarea, ereditatea. Temperamentul poporului şi limba. Temperamentele copiilor şi învăţarea limbii. Instigarea unor purtări rele într-o clasă.

A ŞASEA DISCUŢIE DE SEMINAR — *Stuttgart, 27 august 1919*

Exerciţii de vorbire. Exemplu de predare: Discutarea unei bucăţi de lectură (fabulă) şi a unei poezii. Tratarea pedagogică a „cuminţeilor".

A ŞAPTEA DISCUŢIE DE SEMINAR — *Stuttgart, 28 august 1919*

Exerciţii de vorbire. Exemplu de predare pentru vârsta de 12-15 ani, istoria. Elemente subiective în studierea istoriei: Tacitus, Treitschke, Herman Grimm, Macaulay, prezentarea lui Luther de pe diferite poziţii confesionale. Cruciadele: cauze, scopuri, piedici şi eşecuri, Ranke, Lamprecht, Treitschke, Tacitus, Rottek. Exaltarea unor elevi faţă de dascăl.

A OPTA DISCUŢIE DE SEMINAR — *Stuttgart, 29 august 1919*

Exerciţii de vorbire. Măsuri pentru a-i ajuta pe elevii mai slab înzestraţi. Alimentaţia. Socotitul. Geografia. Ambiţia. Înţelegerea obiectelor din natură. Copii neînzestraţi şi copii înzestraţi. Euritmia. Muzica.

A NOUA DISCUŢIE DE SEMINAR — *Stuttgart, 30 august 1919*

Exerciţii de vorbire. Botanica: Observaţii intercalate referitoare la unele propuneri ale cursanţilor. Frunza, floarea, fructul, în raport cu aerul şi căldura. Fecundarea. Planta ca „negativ" al omului; plantele şi lumea sufletească umană.

A ZECEA DISCUŢIE DE SEMINAR — *Stuttgart, 1 septembrie 1919*

Exerciţii de vorbire. Plantele ca lume sufletească a Pământului devenită vizibilă. Piciorul-cocoşului, copacul, compozitele, ciuperca; vara şi iarna. Teorema lui Pythagora.

A UNSPREZECEA DISCUŢIE DE SEMINAR — *Stuttgart, 2 septembrie 1919*

Exerciţii de vorbire. Frenologie. Simţurile umane. „Signaturi”. Părţile plantelor. Plantele şi viaţa sufletească a copilului până la vârsta de 14 (16, 17) ani.

A DOUĂSPREZECEA DISCUŢIE DE SEMINAR — *Stuttgart, 3 septembrie 1919*

Exerciţii de vorbire. Educaţia sexuală şi creşterea plantelor. Elemente de geografie: Regiuni industriale. Elemente de geometrie.

A TREISPREZECEA DISCUŢIE DE SEMINAR — *Stuttgart, 4 septembrie 1919*

Exerciţii de vorbire. Suprafaţa geometrică; trecerea la socotitul cu litere. Fantezia în cazul inventării unor exerciţii de algebră. Socotitul „din cap”: Gauß. Calcule greşite: Copernic.

A PAISPREZECEA DISCUŢIE DE SEMINAR — *Stuttgart, 5 septembrie 1919*

Începuturile predării muzicii; instrumente. Trecerea de la socotitul cu cifre (calculul dobânzilor), la socotitul cu litere. Numere negative şi numere imaginare. Adunarea, înmulţirea, ridicarea la putere; scăderea, împărţirea, extragerea rădăcinii. Folosirea formulelor. Istoria: Heinrich I, maghiarii, întemeierea de oraşe. Concretizarea timpului; generaţiile. Consideraţii de istoria culturii. Geografia matematică; mişcarea Soarelui. Civilizaţia şi cultura antică egipteană.

PRIMA CONFERINŢĂ DESPRE PLANUL DIDACTIC — *Stuttgart, 6 septembrie 1919*

Obiectivele didactice pentru diferitele trepte, clasele I-VIII; predarea limbii germane (ca limbă maternă – n. t.), clasele I-VIII. Desenul. Limba latină, clasele IV-VIII, limba greacă, clasele VI-VIII. Cunoştinţe despre obiecte, clasa a III-a. Istoria şi geografia la clasele IV-VIII.

A DOUA CONFERINŢĂ DESPRE PLANUL DIDACTIC — *Stuttgart, 6 septembrie 1919*

Cunoştinţe despre natură, clasele III-VIII. Despre câştig, întreprinderi, circulaţie. Fizica şi chimia la clasele VI-VIII. Socotitul, matematica, geometria la clasele I-VIII. Desenul la clasele I-VIII. Muzica.

A CINCISPREZECEA DISCUȚIE DE SEMINAR ȘI A TREIA CONFERINȚĂ DESPRE PLANUL DIDACTIC — *Stuttgart, 6 septembrie 1919*

Exerciţii de vorbire. Predarea muzicii. Euritmie, gimnastică. Continuarea discuţiilor de seminar: Curba lui Cassini. Glanda pineală, inima. Migraţia popoarelor: cauzele economice. Rămăşiţe celtice; menţinerea şi dispariţia triburilor germanice. Apariţia statului. Creştinizarea germanilor, Bonifaciu. Predarea muzicii. Elevi care rămân în urmă. Limbile engleză şi franceză, latină şi greacă; pronunţia în limba latină. Modelajul. Certificatele individuale pentru elevi. Lucrul manual pentru fete.

PRIMA DISCUȚIE DE SEMINAR

Stuttgart, 21 august 1919

Dragii mei prieteni, în cursul acestor după-amieze urma să discutăm în mod liber ceea ce trebuie să devină pentru dvs. sarcina predării, împărţirea sistemului de învăţământ, organizarea predării şi altele asemenea. În primele zile va trebui să ne ocupăm, în principal, de felul cum păşim în faţa copiilor.

Când păşim în faţa copiilor, vedem foarte curând că sunt foarte diferiţi între ei şi noi trebuie să ţinem seama de naturile diferite ale copiilor, în ciuda faptului că predăm pentru toţi în acelaşi timp, şi aceasta chiar şi la clasele cu un număr mare de elevi. Ne propunem, pentru început, independent de toate celelalte aspecte, să devenim conştienţi de ceea ce este, ca să zicem aşa, o necesitate ideală. Nu trebuie să ne stânjenească prea mult faptul că poate fi vorba de nişte clase foarte mari, ca număr de elevi, căci un dascăl bun va şti s-o scoată la capăt şi atunci când va fi necesar să lucreze cu un număr mare de elevi. Ceea ce trebuie făcut este să se ţină seama de diversitatea fiinţelor umane, a copiilor.

Această diversitate poate fi redusă la patru tipuri fundamentale şi cea mai importantă sarcină a celui care educă şi instruieşte este să cunoască în mod real aceste patru tipuri fundamentale, pe care le numim temperamente. Încă din vechime se face deosebire între cele patru tipuri fundamentale, între temperamentele sanguinic, melancolic, flegmatic şi coleric. Vom descoperi întotdeauna că natura caracterologică a fiecărui copil poate fi încadrată într-una din aceste patru tipuri temperamentale. Trebuie să ne însuşim mai întâi facultatea de a deosebi diferitele tipuri, de a face deosebire în mod

real, dintr-un punct de vedere antroposofic mai profund, între temperamentul sanguinic şi cel flegmatic, de pildă.

În sensul ştiinţei spirituale, noi împărţim fiinţa umană în eu, corp astral, corp eteric şi corp fizic. Acum, desigur, la omul ideal, între aceste patru componente ale entităţii umane ar domni armonia prescrisă de ordinea cosmică. Dar, în realitate, la nici o fiinţă umană lucrurile nu stau aşa. De aici putem vedea, aşadar, că entitatea umană nu este de fapt ceva terminat, încheiat, sub forma în care este ea situată pe planul fizic, ci ne dăm seama că munca de educare şi instruire trebuie să facă din om o fiinţă completă. La fiecare om precumpăneşte unul dintre cele patru elemente, iar rezultatul muncii de educare şi instruire trebuie să fie armonia dintre cele patru comportamente ale fiinţei umane.

Dacă eul este acela care predomină, adică dacă la copil eul este deja foarte dezvoltat, atunci e vorba de un copil cu temperament melancolic. Acest lucru este adeseori greşit înţeles, deoarece uneori copiii melancolici sunt consideraţi nişte fiinţe privilegiate. De fapt, predispoziţia melancolică a copilului are la bază preponderenţa eului în primii ani de viaţă.

Dacă predomină corpul astral, avem de-a face cu temperamentul coleric.

Dacă predomină corpul eteric, avem de-a face cu temperamentul sanguinic.

Dacă predomină corpul fizic, avem de-a face cu temperamentul flegmatic.

Mai târziu în viaţă aceste lucruri sunt puţin altfel. De aceea, într-o conferinţă pe care am prezentat-o în legătură cu temperamentele [Nota 1], veţi găsi o mică schimbare. În această conferinţă am vorbit despre temperamente în raport cu cele patru componente fiinţiale ale omului matur.

Dar, în cazul copilului, vom ajunge la concepția justă, dacă vom privi împărțirea ființei lui în acest fel.

Cunoașterea acestor lucruri trebuie să fie ținută față de copil în culise, ca să zicem așa, și trebuie să căutăm să aflăm din întreaga înfățișare și din întregul său fel de a fi care este baza lui temperamentală.

Dacă un copil manifestă interes față de tot felul de lucruri, dar numai pentru scurt timp, dacă interesul său se retrage iarăși repede, va trebui să spunem că e un copil sanguinic. De acest lucru ar trebui să avem foarte multă grijă, chiar în cazul în care avem de educat mulți copii, și anume de identificarea acelor copii care manifestă repede interes față de impresiile exterioare și la care interesul se stinge repede. Acești copii au un temperament sanguinic.

Apoi, ar trebui să știm cu exactitate care sunt copiii predispuși să scormonească în interiorul lor, să clocească în ei înșiși; aceștia sunt copii melancolici. Pe ei nu-i poți face ușor să se intereseze de impresiile din lumea exterioară. Ei clocesc tăcuți în ei înșiși, dar nu avem niciodată impresia că în interiorul lor sunt inactivi. Avem impresia că sunt activi lăuntric.

Dacă avem impresia că unii copii sunt inactivi lăuntric, că sunt cufundați în ei înșiși și nici nu participă la cele exterioare, atunci avem de-a face cu niște copii flegmatici.

Copiii care-și manifestă voința în mod energic printr-o purtare zvăpăiată, sunt copii colerici.

Sigur că mai există multe alte însușiri prin care se vestesc la copii aceste patru tipuri temperamentale. Dar e necesar ca în primele luni ale activității școlare să ne preocupăm de acest lucru, să-i examinăm pe copii în această perioadă în privința acestor patru caracteristici, să identificăm aceste tipuri în rândul copiilor. Datorită acestui

fapt, vom putea împărţi clasa în patru secţiuni, în patru grupe. Este de dorit să facem treptat o schimbare a locurilor în bănci. Dacă avem clase de băieţi şi fete, vom avea opt grupe. Îi vom împărţi pe băieţi în patru grupe şi pe fete iar în patru grupe, grupa colericilor, grupa sanguinicilor, grupa flegmaticilor şi grupa melancolicilor.

Acest lucru are un scop absolut precis. Noi predăm; şi în timp ce predăm, vom vorbi despre anumite lucruri, vom spune diferite lucruri, va trebui să arătăm diferite lucruri, şi în calitate de dascăli va trebui să devenim conştienţi de faptul că este cu totul altceva când arătăm copiilor un obiect pe care ei trebuie să-l privească, decât atunci când transmitem o judecată asupra lui. Când emitem o judecată, noi ne adresăm altei grupe decât atunci când arătăm ceva. Când avem de arătat ceva care urmează să acţioneze în mod deosebit asupra simţurilor, când ne adresăm simţurilor, atunci ne adresăm cu deosebită atenţie grupei sanguinicilor. Când facem o reflecţie oarecare asupra obiectului pe care copiii l-au privit, atunci ne adresăm melancolicilor. Vom mai da detalii în această privinţă. Dar e necesar să ajungem la iscusinţa de a ne adresa cu observaţiile şi cuvintele noastre mereu altor grupe. Datorită acestui fapt, ceea ce-i lipseşte uneia din grupe va fi compensat de grupa cealaltă. Copiilor melancolici le arătăm un lucru asupra căruia să poată emite judecăţi; celor sanguinici – ceva ce ei pot privi. Prin aceasta, copiii se completează între ei, învaţă unul de la celălalt, îşi îndreaptă interesul unul spre celălalt, în aceste două grupe.

Trebuie să aveţi răbdare cu dvs. înşivă, căci acest mod de a trata lumea copiilor trebuie să ia caracterul de obişnuinţă. Trebuie să simţim cărei grupe este potrivit să ne adresăm, acest lucru trebuie să-l facem, aş zice, de la sine. Dacă ne-am propune să-l facem, ne-am pierde

spontaneitatea. Aşadar, ar trebui să urmărim ca acest mod de a trata diferitele predispoziţii temperamentale să devină în predare un fel de obişnuinţă.

Dar dvs. n-ar trebui să vă agitaţi cu pregătirea, ci să vă fortificaţi pentru muncă. De aceea, eu nu cred că puţinul timp din zi care vă mai rămâne ar trebui să-l folosiţi pentru mari elaborări exterioare. Totuşi, nu ne putem însuşi lucrurile pe care urmează să le predăm, decât dacă le prelucrăm lăuntric. De aceea, sarcina noastră este să procedăm într-un mod cu adevărat adecvat în ceea ce priveşte relaţia dintre dascăl şi predispoziţiile temperamentale ale copiilor. Îi vom împărţi pe dascăli în aşa fel încât vă voi ruga ca una din grupe să se ocupe de temperamentul sanguinic, o a doua de cel flegmatic, o a treia de cel melancolic, iar o a patra de cel coleric.

Vă rog să reflectaţi la cele două întrebări: Cum se manifestă în copil temperamentul pe care tocmai l-am numit, pentru fiecare dintre aceste grupe, şi cum trebuie să-l tratăm? Mâine, în cadrul discuţiilor libere, veţi arăta, în primul rând, cum credeţi că se manifestă în copil temperamentul respectiv, iar în al doilea rând, cum trebuie să tratăm acel temperament.

Despre acest „să tratăm" mai vreau să spun câteva lucruri. Deja din conferinţa pe care am prezentat-o în urmă cu mulţi ani puteţi vedea că metoda cea mai nepotrivită de a lichida deficienţele unui temperament este aceea de a cultiva în copil însuşirile diametral opuse. Să presupunem că avem un copil sanguinic. Dacă vrem să alungăm din el însuşirile pe care le are, vom face foarte rău. Dimpotrivă, trebuie să ne adâncim în temperamentul lui, să-i venim în întâmpinare, trebuie să aducem cât mai multe lucruri în sfera atenţiei copilului sanguinic, trebuie să-i dăm prilejul de a avea cu ce să-şi ocupe simţurile, venind astfel în

întâmpinarea tendinţei pe care el o are. Cu timpul, această predispoziţie în care este încadrat el se va atenua şi se va armoniza cu celelalte temperamente.

Pe copilul coleric, care e atât de zvăpăiat, nu trebuie să încercăm să-l oprim de la manifestările sale dezlănţuite, ci trebuie să procedăm cu însuşirile sale într-un asemenea mod, încât să venim, în mod just, din exterior, în întâmpinarea copilului. Numai că e greu să-l lăsăm mereu pe un copil să dea frâu liber manifestărilor sale dezlănţuite.

Există o deosebire clară între un copil flegmatic şi unul coleric. Un copil flegmatic nu participă la cele din jur şi nu e prea activ în interiorul lui. Dvs., ca dascăli, străduiţi-vă să dezvoltaţi, să treziţi în interiorul dvs. o cât mai intensă participare lăuntrică faţă de acest copil, să nutriţi interes faţă de fiecare mişcare sufletească a copilului. Există mereu prilejuri pentru aceasta. Copilul flegmatic poate deveni foarte interesant, dacă găsim acces la interiorul lui inactiv. Totuşi, nu exteriorizaţi acest interes lăuntric, ci căutaţi să păreţi neinteresat. Căutaţi să vă scindaţi în două propria fiinţă. În interior, nutriţi cât mai multă participare sufletească, iar în exterior manifestaţi-vă în aşa fel încât el să vadă în dvs. imaginea de oglindă a propriei sale fiinţe. În acest caz, veţi putea exercita o influenţă educativă asupra lui.

În schimb, la copilul coleric încercaţi să nu participaţi lăuntric, să priviţi cu sânge rece la purtările lui dezlănţuite. Încercaţi, de pildă, ca atunci când aruncă pe podea călimara, să fiţi în exterior cât mai flegmatic, cât mai detaşat faţă de această purtare, încercaţi să nu fiţi afectaţi câtuşi de puţin! Şi, în opoziţie cu aceasta, căutaţi ca în exterior să discutaţi cât mai mult din aceste lucruri cu copilul, cu participare, dar nu imediat! Arătaţi-vă cât mai liniştiţi în exterior şi spuneţi cu cel mai mare calm posibil:

Ai spart călimara. A doua zi, când copilul însuşi e liniştit, discutaţi cu el problema, cu participare. Vorbiţi despre lucrul pe care l-a făcut, arătaţi cea mai mare participare. Siliţi-l astfel pe copil să repete ulterior în amintire întreaga scenă. Condamnaţi liniştit faptul că a aruncat călimara pe podea, că a spart-o. Putem realiza în acest fel extraordinar de mult la copiii cu purtări dezlănţuite. Acest fel de purtare nu poate fi combătut pe altă cale.

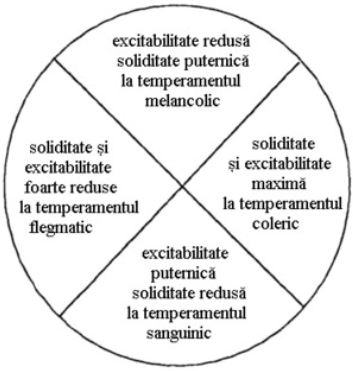
Cele spuse vă pot face să încercaţi acum dvs. înşivă să vă preocupaţi până mâine de cele două întrebări pe care ni le vom pune. Vom face în aşa fel încât fiecare dintre dvs. să poată prezenta ceea ce are de prezentat. Faceţi-vă scurte notiţe în legătură cu lucrurile la care v-aţi gândit, şi apoi vom discuta aceste notiţe.

Colegiului de cadre didactice trebuie să-i rămână întotdeauna timp pentru discuţii de acest fel. În cadrul acestor discuţii, care au un caracter mai mult republican, trebuie sădit ceva care să înlocuiască o conducere dictatorială, aşa cum există ea sub forma rectoratelor, în aşa fel încât fiecare dascăl în parte să ia parte în permanenţă la problemele şi interesele celorlalţi. Vom începe chiar de mâine cu aceasta, sub forma unui fel de controversă. Aş vrea să vă dau, ca punct de plecare, o schemă după care să puteţi lucra.

Din felul cum se manifestă un om, din întreaga lui atitudine sufletească, dvs. puteţi discerne dacă el priveşte ceva cu intensitate sau cu un interes redus; dacă simte cu intensitate ceva exterior sau îşi simte cu intensitate propriile stări lăuntrice.

Apoi, trebuie să facem distincţie între copiii care-şi schimbă des activităţile şi cei care nu fac acest lucru. Sunt copii care se concentrează puternic asupra unui lucru şi-şi schimbă rar activităţile şi alţii care se concentrează mai

puţin şi le schimbă des. Prin aceasta se deosebesc între ele temperamentele.



Dacă luaţi seama la acest lucru, veţi găsi în schemă, în acelaşi timp, o anumită indicaţie. În mod frecvent, temperamentele sanguinic şi flegmatic stau faţă în faţă şi aşa sunt şi în schemă. Niciodată temperamentul flegmatic nu trece uşor în cel coleric. Ele sunt diferite între ele, precum Polul Nord de Polul Sud. Tot aşa stau faţă în faţă temperamentul melancolic şi cel sanguinic. Ele se manifestă într-un mod diametral opus. Temperamentele situate unul lângă altul trec unul într-altul, interferează. Dar ar fi bine ca dvs. să faceţi împărţirea pe grupe în felul următor: Dacă îi puneţi să stea împreună pe copiii flegmatici, e bine ca această grupă să aibă drept pol opus grupa colericilor, iar între ele să stea celelalte două grupe, grupa melancolicilor şi cea a sanguinicilor.

Toate aceste lucruri provin din cele spuse azi dimineaţă [Nota 2]. Fiinţa lăuntric-sufletească are cea mai mare importanţă în convieţuirea cu copilul. Noi îl instruim pe copil şi-l educăm de la suflet la suflet. În urzirea subterană care leagă un suflet de altul se petrec nespus de multe lucruri. Se petrec extraordinar de multe lucruri dacă rămâneţi indiferent faţă de copilul coleric, dacă sunteţi

plini de participare lăuntrică faţă de cel flegmatic. În acest fel, veţi exercita o influenţă educativă asupra copilului pe cale suprasensibilă, prin propria dvs. dispoziţie sufletească. Educarea se face prin ceea ce sunteţi dvs., aşadar, în cazul nostru, prin ceea ce faceţi din dvs. în sânul colectivului de copii. Acest lucru nu aveţi voie să-l scăpaţi din vedere nici o clipă.

Dar tot aşa acţionează şi copiii unii asupra celorlalţi [Nota 3]. Şi acesta este un lucru care ne poate mira: dacă-i împărţim pe copii în patru grupe, în funcţie de predispoziţiile temperamentale, şi-i punem pe cei cu predispoziţii asemănătoare să stea unii lângă alţii, acestea nu se intensifică reciproc, ci se elimină una pe cealaltă. Copiii unei grupe de sanguinici, de pildă, puşi în contact unii cu alţii, nu-şi intensifică predispoziţiile, ci şi le tocesc. Dacă apoi, în cursul lecţiei, ne adresăm copiilor colerici, sanguinicii îşi însuşesc şi ei ceva de aici, şi invers. În calitate de dascăli, trebuie să faceţi în aşa fel încât dispoziţia sufletului dvs. să acţioneze asupra copilului, în timp ce predispoziţiile sufletesc-temperamentale asemănătoare ale copiilor se tocesc, dacă sunt în contract unele cu altele. Când flecăresc între ei, aceasta reprezintă tendinţa lăuntrică de a se toci lăuntric unii de alţii, chiar şi în cazul flecăritului din timpul pauzelor. Colericii vor flecări mai puţin când sunt între ei, decât dacă stau lângă alţii. Nu e voie să privim şi să judecăm lucrurile în mod exterior.

Dar aş vrea să vă atrag atenţia de la bun început asupra faptului că trebuie să ne străduim foarte mult să dăm lecţiei o formă cât mai concentrată. Dacă nu facem aşa, atunci nu putem ţine seama de toate lucrurile despre care am vorbit adineaori, adică de temperamente. De aceea, noi nu vom avea ceea ce se numeşte de obicei un orar. În

această privinţă, vom lucra într-un sens cu totul opus idealului spre care tinde educaţia materialistă modernă. La Basel, de pildă, se vorbeşte de ora de patruzeci de minute. După aceasta urmează imediat altă oră. Asta înseamnă să ştergi imediat tot ceea ce ai făcut în acele patruzeci de minute şi să faci să se ivească în suflete o confuzie îngrozitoare.

Noi vom căuta să vedem cu exactitate ce material de predat corespunde unei anumite trepte de vârstă a copilului şi apoi vom urmări acel material de-a lungul unei anumite perioade de timp, de pildă, cititul. Asta înseamnă că timp de şase-opt săptămâni copilul va avea dimineaţa învăţarea cititului, apoi locul acestuia îl va lua învăţarea scrisului, apoi socotitul, astfel încât copilul se va concentra o întreagă perioadă de timp asupra unui material de predare. Aşa că, dacă aş vrea să indic lucrurile în mod schematic, predarea noastră ar consta în faptul că începem dimineaţa, cât mai devreme – firește, numai în măsura în care este posibil, căci vor apărea tot felul de mdificări [Nota 4] –, să ne ocupăm cu cititul, aşadar, timp de câteva săptămâni, dimineaţa, avem cititul; apoi, în locul acestuia, scrisul, socotitul.

După această predare propriu-zisă facem să urmeze ceea ce trebuie realizat sub formă narativă. În primul an de şcoală vom povesti mai ales basme. În cel de-al doilea an de şcoală ne vom strădui să prezentăm sub o formă narativă viaţa animalelor. Vom trece de la fabulă la felul adevărat cum se comportă animalele unul faţă de celălalt. Dar predarea va fi astfel organizată, încât timp de mai multe săptămâni atenţia copilului să fie concentrată asupra aceluiaşi lucru. Apoi, la sfârşitul anului şcolar, vom face recapitulări prin care reîmprospătăm cele învăţate la început. Dar materiile artistice le vom face separat şi le

vom cultiva neîntrerupt. Fie după-amiaza, fie, dacă avem la dispoziţie timpul necesar, dimineaţa, vom cultiva elementul artistic, drept mijloc special de formare a voinţei.

Ideal în procesul de instruire ar fi pentru copil ca el să nu aibă nevoie de mai mult decât o oră şi jumătate pe zi pentru instruirea concentrată la care e necesar un efort din partea capului. Apoi, mai putem povesti timp de o jumătate de oră basme. Pe lângă aceasta, mai rămâne întotdeauna posibilitatea de a cultiva după aceea elementul artistic, timp de aproximativ o oră şi jumătate. Şi în acest fel n-ar rezulta, pentru copiii sub doisprezece ani, un timp mai lung de trei ore şi jumătate pe zi. Din aceste trei ore şi jumătate luăm apoi puţinul care este necesar pentru predarea religiei, astfel încât, cu siguranţă, am putea preda în aşa fel încât să existe varietate.

Dacă avem mulţi copii într-o clasă, putem face în aşa fel încât să avem de la şapte până la zece o grupă de copii, iar de la zece şi un sfert până la unu şi un sfert, cealaltă grupă, rezolvând astfel problema spaţiului.

Ideal ar fi să nu-l punem pe nici un copil să lucreze mai mult de trei ore şi jumătate. Atunci, vom avea întotdeauna copii vioi, cu forţe proaspete şi, în acest caz, va trebui să ne achităm de sarcina de a reflecta ce vom face cu copiii în spaţiul mare din grădini [Nota 5] în timpul liber. Vara vă puteţi juca pe terenurile libere, dar iarna, în sala de gimnastică, va fi greu să le daţi ceva de făcut. Trebuie programată o oră de gimnastică şi o oră de euritmie pe săptămână. Va fi bine să-i putem avea pe copii în şcoală şi când nu sunt ore, să se joace ş.a.m.d. Cred că nu are prea mare importanţă dacă începem orele dimineaţa devreme sau mai târziu, aşa că putem face foarte bine împărţirea în cele două grupe.

Veţi avea, aşadar, sarcina de a vă ocupa cu tot felul de lucruri. Vom ajunge treptat să vorbim despre organizarea muncii, când ne vom ocupa de aceasta în cadrul „controverselor". Dar cred că va fi bine să vă gândiţi în ce trebuie să constea ceea ce aveţi de făcut cu copiii în ora de povestit. Orele de predare propriu-zise vor rezulta apoi pe baza punctelor noastre de vedere ce ţin de pedagogia generală. Dar pentru orele de povestit va trebui să abordaţi un material care va fi prezentat copiilor de-a lungul întregii perioade şcolare de la 7 la 14 ani, pe tonul unei povestiri libere.

Aici va fi necesar ca în primii ani de şcoală să ne stea la dispoziţie un anumit tezaur de basme. Apoi, în perioada următoare, va trebui să căutaţi să prezentaţi povestiri din lumea animală, în legătură cu fabula. Urmează istoria biblică, integrată în sânul istoriei generale, în afara orelor propriu-zise de religie. Apoi, scene din istoria antică, scene din istoria Evului Mediu şi scene din istoria modernă. Mai apoi, va trebui să le istorisiţi povestiri în legătură cu familiile de popoare, cu natura familiilor de popoare, cu ceea ce se referă mai mult la baza naturală. Apoi, despre legăturile reciproce dintre diferitele familii de popoare – indieni, chinezi, americani, care sunt caracteristicile lor, ş.a.m.d., aşadar, cunoaşterea popoarelor. Aceasta este o necesitate cu totul specială, care se impune din sânul epocii actuale.

Am vrut să ne propunem astăzi această sarcină deosebită. Veţi vedea apoi în ce fel vom folosi aceste ore de seminar. Astăzi doar am trasat firul conducător.

În timp ce vorbea, *Rudolf Steiner* a scris la tablă următoarea schemă:

1. un anumit tezaur de basme

2. istorisiri din lumea animalelor, în legătură cu fabula

3. istorie biblică drept parte integrantă a unei istorii generale (Vechiul Testament)

4. scene din istoria antică

5. scene din istoria Evului Mediu

6. scene din istoria modern

7. povestiri despre familii de popoare

8. cunoaşterea popoarelor.

Răspuns la întrebări

Se pune o întrebare referitoare la imaginile pentru sunete şi litere, cum este, de pildă, imaginea peştelui pentru litera F, despre care se vorbise în acea dimineaţă în cadrul primei conferinţe, din cursul de „Metodică şi didactică".

Rudolf Steiner: Asemenea lucruri, asemenea imagini, trebuie găsite de noi înşine. Nu trebuie să căutăm ceea ce ne transmite istoria. Ar trebui să lăsăm să acţioneze fantezia liberă bine condusă şi să avem încredere în ceea ce găsim noi înşine, şi în ceea ce priveşte formele adecvate pentru S, de pildă. Ceea ce vă elaboraţi dvs. înşivă!

C. pune o întrebare referitoare la scrierea cu litere latine.

Rudolf Steiner: Da, scrierea cu litere latine este punctul de plecare, deoarece conţine formele caracteristice. Şi abia pe urmă, atunci când se iveşte această necesitate, trecem la scrierea germană, gotică, scriere care, de fapt, ar trebui să dispară cu totul.

O. întreabă cum trebuie să-i tratăm pe copiii melancolici.

Rudolf Steiner: Dascălul se situează faţă de copilul melancolic în felul următor: Predispoziţia spre temperamentul melancolic are drept cauză faptul că metabolismul nu se află complet sub stăpânirea fiinţei sufletesc-spirituale a omului. Omul neurosenzorial este partea cea mai nespirituală din om, este partea cea mai fizică din el. Cel mai puţin fizic este omul metabolismului. Fiinţa spirituală a omului este cel mai mult prezentă în sistemul metabolic, dar acolo a ajuns cel mai puţin să se realizeze [Nota 6]. Sistemul metabolic trebuie transformat cel mai mult. Când metabolismul face prea multe greutăţi, atunci în obiceiul de „a cloci" în sine se revelează năzuinţa lăuntrică spre spirit.

În preajma unui copil melancolic, noi, ca dascăli, ar trebui să manifestăm cât mai mult interes vizibil faţă de obiectele exterioare din ambianţa sa, ar trebui să ne purtăm cât mai mult posibil de parcă am fi sanguinici şi să caracterizăm în acest fel lumea exterioară. Faţă de copilul sanguinic ne purtăm în modul cel mai serios, îi oferim cu seriozitate lăuntrică nişte caracterizări pătrunzătoare, detaliate, ale lumii exterioare.

În sistemul neurosenzorial, spiritul a intrat cel mai mult în om, iar în sistemul metabolic cel mai puţin; aici, el are cel mai mult tendinţa să se impună.

Se pune o întrebare în legătură cu manualele.

Rudolf Steiner: Trebuie să vedem ce conţin manualele obişnuite. Dacă o scoatem la capăt fără cărţi, cu atât mai bine. Dacă elevii nu au de dat examene oficiale, nu e nevoie de cărţi. În Austria, copiii erau obligaţi să se prezinte la examenele oficiale. Ar trebui să aflăm cum doresc oficialităţile să dovedim că au fost atinse obiectivele didactice. Idealul ar fi să nu se dea nici un fel de examene.

Examenul de absolvire este un compromis încheiat cu autorităţile [Nota 7]. Noi trebuie să ştim şi fără examene cum stau lucrurile cu copiii. Frica de examene, mai ales înainte de pubertate, este foarte primejdioasă pentru întreaga structură fiziologică a omului. Cel mai bine ar fi să se lichideze întregul sistem al examenelor. Copiii ar deveni mult mai spontani.

Un temperament se toceşte în contact cu celelalte; către vârsta de zece ani, deosebirile temperamentale sunt depăşite.

N-ar trebui să-i separăm pe băieţi de fete. Îi separăm numai din cauza opiniei publice. Se formează legături; nu e nevoie să ne iritǎm din acest motiv, dar aşa ceva ni s-ar lua în nume de rău. Activitatea şcolară n-ar avea de suferit din acest motiv, dacă dascălul are autoritate.

De profesori specializaţi avem nevoie pentru predarea artelor, care acţionează asupra voinţei, de asemenea, pentru limbile străine, care sunt predate separat. Activităţile artistice ţin de profesorul de specialitate. Dascălul clasei trebuie să lucreze în principal ca dascăl ce realizează unitatea. Prin întreaga sa activitate şcolară, el acţionează în special asupra intelectului şi asupra simţirii. Asupra voinţei acţionează artele: gimnastica, eruritmia, desenul, pictura.

Dascălul urcă treptele şcolare cu elevii până la sfârşit. Dascălul ultimei clase va prelua apoi iarăşi clasa I.

A DOUA DISCUȚIE DE SEMINAR

Stuttgart, 22 august 1919

L. vorbește în legătură cu următoarele întrebări: în primul rând, cum se exteriorizează în copil temperamentul sanguinic și, în al doilea rând, cum trebuie să-l tratăm?

Rudolf Steiner: Aici începe individualizarea. Am spus că putem face o împărțire după temperamente. Sigur că trebuie să-l punem pe copil să lucreze împreună cu ceilalți în cadrul orei comune de desen și acum putem individualiza puțin la diferitele grupe. Esențialul ar fi să știți în ce privință vreți să individualizați munca la orele de desen. Imitarea o vom cultiva mai puțin. La desen, vom căuta să trezim simțul lăuntric al formelor. Numai în această privință vom putea individualiza. Vom putea face o deosebire între faptul că luăm niște forme mai mult liniare sau unele mai mișcate, că desenăm forme mai simple, ușor de cuprins cu privirea, sau altele cu multe detalii. La copilul sanguinic va fi bine să folosim forme mai complicate, cu mai multe detalii. Va trebui să reflectăm mai mult în ce fel vrem să lucrăm cu un copil sau altul, în funcție de temperament.

E. se referă la aceeași temă.

Rudolf Steiner: În cazul unor asemenea lucruri, nu-i așa, trebuie să ne fie întotdeauna absolut limpede faptul că modul de tratare a copiilor nu trebuie să fie unul uniform. Bineînțeles că, într-un anumit caz, un profesor poate să facă un lucru care este foarte bun, iar celălalt să facă un alt lucru, care este și el bun. Așadar, nu trebuie să tindem spre uniformizarea pedantă, totuși, trebuie să respectăm anumite linii orientative generale, pe acestea trebuie să le înțelegem.

Întrebarea dacă e greu sau uşor să tratezi un copil sanguinic este, fără îndoială, foarte importantă. În legătură cu aceasta ar trebui, desigur, să ne formăm o părere şi să ne lămurim, de pildă, asupra următorului lucru: Se poate întâmpla să se ivească necesitatea de a-i prezenta, de a-i explica ceva copilului sanguinic. Copilul a preluat în sine, cu siguranţă, lucrul respectiv, totuşi, după un anumit timp observăm că el nu mai e atent la acest lucru, că îl interesează altceva. Aşa ceva stânjeneşte progresul copilului. Ce aţi face dacă aţi observa că vorbiţi la clasă despre cal, iar după un timp copilul sanguinic s-a îndepărtat foarte mult de la obiect şi şi-a îndreptat atenţia spre cu totul altceva, astfel încât tot ceea ce spuneţi la oră ar putea să treacă neauzit pe lângă urechile lui? Ce aţi face cu un asemenea copil?

Într-un asemenea caz, mult va depinde de măsura în care puteţi sau nu individualiza. Dacă aveţi în clasă mulţi copii, multe dintre măsurile care trebuie să fie luate nu vor fi uşor de luat. Dacă avem mulţi copii, sanguinicii vor sta împreună, formând o grupă. În acest caz, va trebui să acţionaţi asupra copiilor sanguinici oferindu-le drept model copiii melancolici. Dacă în grupa sanguinicilor ceva nu e în regulă, ne adresăm grupei melancolicilor şi dăm acestui temperament ocazia să realizeze echilibrul! Tocmai când predăm "în masă" va trebui să ţinem seama foarte mult de acest lucru. Aici e important nu numai să ne păstrăm noi înşine seriozitatea şi liniştea, ci şi să facem în aşa fel încât seriozitatea şi liniştea copiilor melancolici să interacţioneze cu dispoziţia copiilor din grupa sanguinicilor.

Să presupunem că vorbiţi despre cal. Vă daţi seama că un copil din grupa sanguinicilor de mult nu mai e atent. Acum, încercaţi să constataţi acest lucru. Prin faptul că-l

întrebaţi ceva pe copil, faceţi să iasă cu adevărat la iveală faptul că el nu mai e atent. Apoi, încercaţi să constataţi la un copil din grupa melancolicilor faptul că, dacă mai înainte vorbeaţi despre dulapul de haine, iar acum vorbiţi deja de mult despre cal, el încă se mai gândeşte tot la dulap. Constataţi acest lucru: „Vezi, tu ai uitat de mult şi de cal, pe când prietenul tău încă nu s-a despărţit de dulap!".

Asemenea lucruri exercită o influenţă puternică. Copiii se şlefuiesc în acest fel în contact unii cu alţii. Faptul că se văd pe ei înşişi are un efect puternic. Sufletul subconştient are un sentiment puternic al faptului că nu se poate progresa în viaţa socială dacă oamenii nu merg împreună. Trebuie să apelăm foarte intens la acest subconştient al sufletului, şi atunci chiar şi predarea "în masă" poate fi un mijloc extraordinar de bun pentru a progresa, însuşirile copiilor şlefuindu-se una de cealaltă. Ca să arătăm contrastul, trebuie să avem o mină cu adevărat uşoară şi umor, în aşa fel încât copiii să vadă: el nu se supără niciodată, nici nu poartă pică nimănui, ci face doar ca lucrurile să se arate aşa cum sunt.

T. vorbeşte despre copilul flegmatic.

Rudolf Steiner: Ce-aţi face dacă un copil flegmatic nu iese deloc din sine şi vă duce la exasperare?

U. vorbeşte despre tratarea temperamentelor din punct de vedere muzical şi în raport cu istoria biblică.

Flegmaticul	sanguinicul	colericul	melancolicul
armoniu şi pian	instrumente de suflat	percuţie şi tobă	instrumente cu coarde
armonie	melodie	ritm	contrapunct (ce va trebui tratat mai mult intelectual)
cântatul în cor	orchestra ca întreg	instrumente solo	cântul solo

Referitor la istoria biblică

Evanghelia lui Matei (diversitate)	Evanghelia lui Luca (intimitate)	Evanghelia lui Marcu (forţă)	Evanghelia lui Ioan (aprofundare spirituală)

Rudolf Steiner: Multe dintre aceste lucruri sunt juste, şi anume cele cu privire la instrumente şi la alegerea felului de a se face muzică. La fel de bună este opoziţia dintre cântul solo, la melancolic, orchestra întreagă la sanguinic, şi cântatul în cor la flegmatic. Aceste lucruri sunt foarte bune şi este foarte bună şi asocierea evangheliştilor. Dar cele patru arte ar trebui mai puţin repartizate pe temperamente, din cauză că se poate acţiona, în sensul armonizării, asupra fiecărui temperament tocmai prin multitudinea de aspecte ale artei. În cadrul fiecărei arte în parte principiul este foarte just, dar eu n-aş repartiza artele înseşi. În ceea ce priveşte muzica, acest lucru este just. Dacă aveţi, de pildă, un flegmatic, puteţi acţiona foarte bine asupra lui prin ceva care-i ia în stăpânire întreaga fiinţă, prin dans sau pictură. N-aş renunţa la ceea ce poate să acţioneze asupra lui din direcţia diferitelor arte. În cadrul

fiecărei arte, vom putea repartiza pe temperamente direcţiile şi trăsăturile specifice artei respective. N-ar fi bine să cedăm aici prea mult în faţa temperamentelor, de vreme ce e necesar să preparăm totul aşa cum este just pentru fiecare în parte.

O. vorbeşte despre temperamentul flegmatic şi spune că un asemenea copil stă în clasă cu gura deschisă.

Rudolf Steiner: Greşiţi; copilul flegmatic nu va sta cu gura deschisă, ci cu gura închisă, dar cu buzele atârnând. Uneori putem nimeri drept la ţintă cu un asemenea indiciu. A fost foarte bine că am atins această problemă. Dar de obicei nu aşa stau lucrurile; copilul flegmatic nu va sta cu gura deschisă, ci dimpotrivă. Ajungem, astfel, înapoi la întrebarea: Cum ne putem comporta faţă de copilul flegmatic dacă ne duce la exasperare?

Ideal ar fi s-o rugăm pe mama copilului să-l trezească în fiecare zi măcar cu o oră mai devreme decât este obişnuit să se trezească şi să-i dea în acest timp, pe care, propriu-zis, i-l răpeşte – nu-i vom face nici un rău prin aceasta, căci de regulă doarme mult mai mult decât are nevoie –, să-i dea tot felul de ocupaţii. Din momentul când l-am trezit şi până la ora când este obişnuit să se trezească îi vom da mereu câte ceva de făcut, aceasta ar fi vindecarea ideală. Pe această cale l-am scăpa de o bună parte din flegmatismul său. De obicei, nu vom putea face acest lucru, pentru că părinţii nu vor fi de acord, dar s-ar putea face foarte mult pe această cale.

Se va putea face un alt lucru, care este un fel de surogat, dar care poate ajuta mult: Când grupa stă în bănci – cu siguranţă, nu cu gura deschisă –, iar dvs. treceţi pe lângă ei, aţi putea face aşa ceva (*dr. Steiner loveşte în masă cu o legătură de chei*), un lucru prin care provocaţi un şoc

asupra copiilor, trezindu-i, ceea ce face ca ei să treacă de la gura închisă la gura deschisă. În acest moment, când le-aţi provocat şocul, căutaţi să-i faceţi să se ocupe cu ceva timp de cinci minute. Trebuie să-i scoatem din letargia lor printr-un procedeu exterior, trebuie să-i zgâlţâim. Trebuie să luptăm împotriva acestei legături dezordonate a corpului eteric cu cel fizic, acţionând asupra inconştientului. Va trebui să găsim de fiecare dată un alt mijloc de a-i şoca, făcându-i prin aceasta să treacă de la buzele ce atârnă în jos la gura deschisă; aşadar, un mijloc care să facă să se întâmple tocmai ceea ce lor nu le place. În acest fel ar trebui să fie tratată problema, atunci când copiii vă împing la exasperare. Dacă vom continua să procedăm cu răbdare şi vom scutura mereu grupa flegmaticilor în acest fel, vom realiza foarte mult pe acest tărâm.

T.: N-ar fi posibil să cerem ca flegmaticii să vină la şcoală cu o oră mai devreme?

Rudolf Steiner: Ei da, dacă s-ar face acest lucru, şi dacă s-ar face în aşa fel încât copiii să fie treziţi cu un anumit zgomot, bineînţeles că ar fi foarte bine. Ar fi bine, de asemenea, să-i punem alături de grupa flegmaticilor pe elevii care vin cel mai devreme la şcoală. La flegmatic e important să-i solicităm atenţia pornind de la schimbarea stării sufleteşti.

Se abordează problema alimentaţiei copiilor cu diferite temperamente.

Rudolf Steiner: În general, va trebui să avem grijă ca perioada digestiei celei mai intense să nu fie totodată perioada activităţii şcolare, totuşi, nişte mese mai reduse sub raport cantitativ nu vor avea o importanţă prea mare. Dimpotrivă, copiii vor putea fi mai atenţi dacă au luat micul

dejun, decât dacă vin la şcoală cu stomacul gol. Bineînţeles că, dacă-i supraalimentăm, nu vom putea să-i învăţăm absolut nimic. Copiilor sanguinici n-ar trebui să li se dea prea multă carne, iar la copiii flegmatici ar trebui să se evite abuzul de ouă. Dimpotrivă, copiilor melancolici li s-ar putea da o alimentaţie mixtă, dar nu prea multe rădăcinoase, nici multă varză. La copiii melancolici, alimentaţia este foarte individuală, în cazul lor trebuie să observăm ce le face bine şi ce nu. La copiii sanguinici şi flegmatici, putem generaliza.

Urmează nişte explicaţii ale lui D. în legătură cu temperamentul melancolic al copiilor.

Rudolf Steiner: Da, a fost foarte frumos. În ceea ce priveşte predarea, va mai trebui să ţinem seama şi de faptul că, de obicei, copiii melancolici rămân uşor în urmă, nu ţin pasul cu ceilalţi. Vă rog să ţineţi seama şi de acest lucru.

A. vorbeşte în legătură cu aceeaşi problemă.

Rudolf Steiner: Aici este foarte bună observaţia că la copiii melancolici este esenţial felul cum ne purtăm noi înşine cu ei. Ei rămân în urmă şi cu naşterea corpului eteric, care la ceilalţi copii se eliberează o dată cu schimbarea dinţilor. De aceea, asemenea copii sunt mult mai accesibili imitaţiei. Ei reţin ceea ce facem în faţa lor, cu condiţia să ne fi îndrăgit. În cazul lor, trebuie să folosim acest lucru, faptul că menţin mai mult timp principiul imitaţiei.

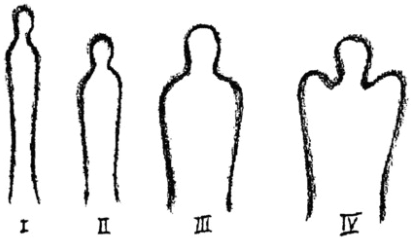
M. se referă tot la temperamentul melancolic.

Rudolf Steiner: Vă rog să ţineţi seama în mod deosebit de faptul că temperamentul melancolic va putea fi tratat

foarte greu dacă nu aveţi în vedere un lucru care se întâmplă aproape întotdeauna: melancolicul este prizonierul unei autoamăgiri ciudate; el crede că trăirile sale sunt unice. În momentul în care-l facem să-şi dea seama că şi alţi oameni au aceste trăiri şi altele asemănătoare, acest fapt reprezintă pentru el un fel de cură, deoarece observă că nu numai el este o individualitate atât de interesantă cum i se pare lui. El se află în prada iluziei că e un om de excepţie, aşa cum este el. Dacă-l facem să simtă cu putere acest lucru: „Tu nu eşti un tip chiar aşa de ieşit din comun, există multe asemenea exemplare care vieţuiesc un lucru sau altul", vom frâna foarte mult impulsurile care duc la melancolie. De aceea, e bine să-i prezentăm biografiile unor oameni de seamă. El va nutri mai puţin interes faţă de natura exterioară, dar îl vor interesa diferitele personalităţi. Ar trebui să folosim în mod deosebit asemenea biografii, ca sa-l vindecăm de melancolia lui.

Doi dascăli vorbesc despre temperamentul coleric.

Rudolf Steiner desenează la tablă următoarele figuri [Nota 8]:



Ce este aceasta? Şi aceasta este o caracterizare a celor patru temperamente. Copiii melancolici sunt de regulă zvelţi, subţiri; cei sanguinici sunt cei mai normali; copiii care au umeri mai scoşi în afară sunt flegmatici; cei cu o

constituţie scundă şi îndesată, astfel încât capul aproape că se scufundă în corp, sunt copii colerici.

La Michelangelo şi Beethoven aveţi un amestec între temperamentele melancolic şi coleric.

Acum vă rog să ţineţi întru totul seama de faptul că, atunci când e vorba de temperamentul copilului, noi, ca dascăli, nu suntem nicidecum chemaţi să privim drept „defecte" temperamentele respective şi să urmărim să le combatem. Noi avem datoria să recunoaştem temperamentul si să ne pune întrebarea: cum trebuie să-l tratăm, pentru a atinge cu el un ţel de viaţă pozitiv, în aşa fel încât să scoatem la iveală din temperamentul respectiv ceea ce are el mai bun şi copiii să-şi atingă, cu ajutorul temperamentului, scopul în viaţă. Tocmai în cazul temperamentului coleric ar fi de prea mic ajutor să vrem să scoatem acest temperament din copil şi să-l înlocuim cu altceva. De fapt, din viaţa şi din caracterul pasionat al colericului izvorăsc foarte multe lucruri şi mai ales în istoria mondială multe s-ar fi întâmplat altfel dacă n-ar fi existat colerici. Dar tocmai la copil trebuie să avem grijă ca el să-şi atingă scopurile în viaţă, în ciuda temperamentului.

În cazul copilului coleric trebuie să avem cât mai mult în vedere situaţiile născocite, plăsmuite în mod artificial, pe care să le aducem în sfera atenţiei lui. Unui copil care se dezlănţuie cu putere, de pildă, ar trebui să-i îndreptăm atenţia asupra unor situaţii născocite, pe care să le tratăm într-un mod coleric: de pildă, îi povestesc tânărului coleric despre un tip cu înfăţişare şi purtări sălbatice cu care m-am întâlnit, purtări pe care i le pictez în cuvinte ca pe o realitate. M-aş extazia, aş descrie felul cum m-aş purta cu acest tip, cum îl judec, în aşa fel încât, prin cele născocite de mine, copilul să vadă la celălalt purtările colerice, să vadă

fapta. Prin aceasta, vom face ca în el să se adune forţa de a înţelege bine şi alte lucruri.

Rudolf Steiner este rugat să povestească scena dintre Napoleon şi secretarul său.

Rudolf Steiner: Atunci ar trebui să cerem mai întâi permisiunea comisiei de construcţii! – Persoana care vorbeşte ar trebui să picteze în cuvinte această scenă în aşa fel încât să iasă în evidenţă elementul coleric. Acest lucru va face întotdeauna ca în copilul coleric să se adune forţă, în aşa fel încât să-l putem trata mai departe. Ideal ar fi acest lucru: să pictăm în faţa grupei colericilor, prin cuvânt, o situaţie, pentru ca în acest fel să se adune iarăşi forţă. Ea ajunge întotdeauna pentru câteva zile. În acest caz, timp de câteva zile copiii nu vor fi împiedicaţi deloc să-şi însuşească lucrurile pe care le predăm. Altfel, ei luptă lăuntric cu lucrurile pe care trebuie să le înţeleagă.

Acum, eu aş dori să încercaţi următorul lucru: De la aceste ore în care ne-am ocupat de temperamente ar trebui să rămână ceva şi de aceea aş ruga-o pe d-ra B. să facă o prezentare succintă, de cel mult şase pagini, despre specificul temperamentelor şi modul de tratare al acestora, pe baza a tot ceea ce am discutat eu aici. Nu e nevoie să fie gata chiar mâine.

Iar pe d-ra E. aş vrea s-o rog să-şi imagineze că are în faţa ei două grupe: copiii sanguinici şi copiii melancolici, iar ea să prezinte, la desen, prin felul de a preda, o alternare în desenarea unor motive simple, în aşa fel încât prin aceasta să influenţeze, când grupa sanguinicilor, când grupa melancolicilor.

Pe lângă toate acestea, aş mai avea o rugăminte: dl. T. poate să facă acelaşi lucru cu desenul pentru copiii

flegmatici şi copiii colerici, astfel încât mâine să ne fie prezentate aceste lucruri aşa cum veţi fi gândit s-o faceţi.

Apoi i-aş ruga, poate pe d-ra A., pe d-ra D. şi pe dl. R., să se ocupe de următoarele: Vă imaginaţi că aveţi de povestit unul şi acelaşi basm de două ori la rând, în aşa fel încât să nu povestiţi chiar exact, ci să înveşmântaţi totul în propoziţii diferite ş.a.m.d. Prima dată căutaţi să aveţi în vedere mai mult grupa sanguinicilor, a doua oară grupa melancolicilor, în aşa fel încât fiecare să se aleagă cu ceva.

Apoi, i-aş mai ruga pe domnii M. şi L. să se ocupe de sarcina dificilă de a ne oferi descrierea individuală a unui animal sau a unei specii animale, adaptând-o o dată pentru copiii colerici, a doua oară pentru copiii flegmatici.

Pe domnii O., N., şi poate că-i ajută şi dl. U., i-aş ruga să rezolve problema felului în care trebuie să se ţină seama de cele patru temperamente la ora de socotit, numai la ora de socotit.

Nu-i aşa, dacă vă îndreptaţi atenţia spre asemenea lucruri cum sunt temperamentele, ca să împărţiţi clasa în funcţie de ele, trebuie să aveţi în vedere în special faptul că omul ca atare este o fiinţă în permanentă devenire. Şi noi trebui să integrăm neobosiţi conştienţei noastre de educatori ideea că omul este o fiinţă în permanentă devenire, că în decursul vieţii sale el trece prin tot felul de metamorfoze. Şi putem reflecta la ceea ce este în devenire în om, la fel de intens cum cugetăm la temperamentele diferiţilor copii, şi ne putem spune: În fond, toţi copiii sunt sanguinici, chiar dacă în particular unul e flegmatic, celălalt coleric. Toţi adolescenţii şi toate adolescentele sunt, propriu-zis, colerici, iar dacă nu aşa stau lucrurile, dacă în această perioadă ei nu sunt colerici, avem de-a face cu o dezvoltare nesănătoasă. În mijlocul vieţii omul e melancolic. Iar la bătrâneţe e flegmatic.

Faptul acesta aruncă iarăşi puţină lumină asupra situaţiei temperamentelor, căci aici vedeţi un lucru de care e absolut nevoie să se ţină seama în epoca actuală. În epoca actuală ne place să ne formăm noţiuni rigide, bine definite. În realitate, toate trec unele într-altele, aşa că, în momentul în care am spus că omul constă din sistemul capului, sistemul pieptului şi sistemul membrelor, trebuie să ne clarificăm şi faptul că toate trec unele într-altele. Aşadar, un copil coleric este doar în principal coleric, un copil sanguinic este doar în principal sanguinic ş.a.m.d. Omul are prilejul de a fi pe deplin coleric de-abia în adolescenţă. Unii rămân de-a lungul întregii vieţi colerici, pentru că se menţin de-a lungul întregii vieţi la vârsta adolescenţei. Nero şi Napoleon n-au depăşit deloc vârsta adolescenţei. Vedem de aici că lucrurile care alternează între ele în cadrul devenirii, ele şi interferează în cadrul acestei deveniri.

Pe ce se bazează facultăţile creatoare ale poetului, facultăţile creatoare spirituale în general? Pe ce se bazează faptul că cineva poate deveni poet? Pe capacitatea de a-şi păstra de-a lungul întregii vieţi anumite însuşiri ale adolescenţei şi copilăriei. Un om are cu atât mai mult predispoziţia de a scrie poezii, cu cât a rămas mai mult tânăr. Într-un anumit sens, este o nenorocire pentru un om să nu-şi păstreze posibilitatea de a-şi menţine pentru întreaga viaţă anumite însuşiri caracteristice tinereţii, ceva din temperamentul sanguinic. Pentru educator, este foarte important să poată deveni sanguinic din proprie voinţă. Este extraordinar de important să ţinem seama, ca educatori, de acest lucru, în aşa fel încât să cultivăm ca pe ceva cu totul deosebit această predispoziţie fericită a copilului.

Toate facultăţile creatoare, toate lucrurile pe care se va întemeia domeniul spiritual-cultural al organismului social, sunt însuşirile ce ţin de tinereţe ale oamenilor, aceste lucruri vor fi realizate de oameni care şi-au păstrat temperamentul caracteristic tinereţii.

Tot ceea ce ţine de activitatea economică are la bază faptul că în om pătrund unele însuşiri ale bătrâneţii, chiar dacă el e tânăr. Căci întreaga gândire economică se bazează pe experienţă. Iar omul adună experienţă mai ales prin faptul că în el pătrund anumite însuşiri ale bătrâneţii, iar moşneagul e flegmatic. Omul de afaceri e destoinic la locul său de muncă dacă a integrat caracteristicilor şi însuşirilor sale un anumit flegmatism, care, propriu-zis, este ceva specific bătrâneţii. În aceasta constă secretul multor oameni de afaceri, ei sunt nişte oameni de afaceri foarte buni prin faptul că au integrat predispoziţiilor lor ş.a.m.d. ceva care aparţine bătrâneţii. Acela care, lucrând pe tărâmul economic, şi-ar dezvolta numai temperamentul sanguinic, ar reuşi să facă numai proiecte adolescentine, care n-ar ajunge niciodată să fie finalizate. Colericul care a rămas adolescent ar dăuna, prin anumite lucruri pe care le-ar face mai târziu, unor calităţi avute mai înainte. Melancolicul, oricum, nu poate să devină om de afaceri. Dar o dezvoltare armonioasă a omului de afaceri este legată de o anumită facultate a bătrâneţii, care ne face capabili să acumulăm experienţe în viaţa economică. Cel care are tendinţa să acumuleze experienţă este întotdeauna un moşneag flegmatic. Nişte temperamente armonioase în care este amestecat un anumit flegmatism dau cea mai bună constelaţie de însuşiri pentru omul care urmează să desfăşoare o activitate economică.

Vă daţi seama că, dacă ne gândim la viitorul omenirii, trebuie să ţinem seama de asemenea lucruri, trebuie să le

avem în vedere. Un poet sau un pictor de treizeci de ani nu este doar un om de treizeci de ani, ci în el au pătruns, totodată, însuşiri specifice copilăriei, tinereţii. Când un om posedă facultăţi creatoare, putem observa că în el trăieşte un al doilea, prin care el a rămas mai mult sau mai puţin copil, prin care în el s-au menţinut însuşirile copilăriei.

Toate aceste lucruri pe care le-am prezentat aici trebuie să devină obiectul unei noi psihologii.

A TREIA DISCUȚIE DE SEMINAR

Stuttgart, 23 august 1919

A. istorisește „povestea despre copilul Mariei", mai întâi pentru copiii melancolici şi apoi pentru copiii sanguinici.

Rudolf Steiner: Cred că pe viitor va trebui să aveţi grijă să articulaţi bine lucrurile. Aţi prezentat amândouă variantele în acelaşi fel. Deosebirea trebuie să se facă simțită și în modul de articulare. Dacă veţi prezenta aceste detalii într-un mod ceva mai pregnant, nu veţi rata impresia asupra copiilor melancolici. La sanguinici, eu aş intercala mai multe pauze, în aşa fel încât copilul să fie nevoit să-şi reîmprospăteze mereu atenţia, care se tot abate de la cele povestite.

Dar acum aş mai vrea să întreb: Cum aţi folosi mai departe această povestire, dacă aţi vrea să predaţi într-un mod cu adevărat concret? Imaginaţi-vă că vă aflaţi în faţa clasei dvs., ce aţi face atunci? V-aş sfătui ca după ce aţi prezentat varianta pentru melancolici, să puneţi un copil sanguinic să o redea cu propriile lui cuvinte, şi invers.

D.: Vreau să spun că eu consider că e bine să-i punem pe copiii sanguinici să stea chiar în faţa noastră şi să-i avem

mereu în raza privirii, iar pentru copiii melancolici să creăm pe cât posibil o dispoziţie tihnită, plăcută.

Rudolf Steiner: O observaţie foarte bună.

D. spune „povestea despre maimuţică”, mai întâi în varianta pentru copiii sanguinici, apoi în aceea pentru copiii melancolici, şi face observaţia că de fapt copiilor melancolici nu le place să li se povestească multe lucruri triste.

Rudolf Steiner: De aşa ceva trebuie să ţinem seama. Dar reliefarea contrastelor a fost bună.

Acum aş fi de părere că trebuie să trecem şi la felul cum procedăm mai departe, după un anumit timp. Eu n-aş numi în ziua următoare sau a treia zi un copil care să povestească, ci aş spune (cu însufleţire): „Acum ţineţi minte asta! Vă puteţi alege ce anume vreţi să ţineţi minte, pentru ca apoi să repovestiţi voi înşivă!” A doua sau a treia zi i-aş lăsa pe copii să se anunţe.

G. spune „povestea despre Muntele Simili”, în ambele variante.

Rudolf Steiner: Nu-i aşa, aveţi cu toţii sentimentul că un asemenea lucru poate fi făcut în diferite moduri. Dar este cu adevărat de cea mai mare importanţă să ne dezobişnuim, tocmai dacă vrem să lucrăm ca dascăli, de obiceiul de a critica în mod inutil; este de cea mai mare importanţă ca noi, în calitate de dascăli, să dezvoltăm un sentiment puternic al faptului că, la urma urmelor, nu este esenţial ca întotdeauna peste ceea ce am făcut să aşezăm altceva mai bun. Un lucru poate fi bun în diferite feluri. De aceea, aş socoti că e bine ca lucrurile prezentate aici să fie considerate ceva care trebuie să fie făcut întocmai aşa cum am auzit.

Aş vrea să leg însă de aceasta altceva. La toate cele trei povestiri cred că am observat ceva – şi anume, faptul că întotdeauna prima variantă a fost mai bună şi în ceea ce priveşte scopul propus. Domnişoara A.: Ce aţi dezvoltat mai întâi în sufletul dvs., ce aţi simţit că aţi putea face mai bine?

Se constată că varianta dezvoltată mai întâi de d-ra A. în suflet a fost aceea pentru temperamentul melancolic şi că aceasta a fost cea mai bună.

Rudolf Steiner: Acum aş vrea să vă recomand un lucru: mai elaboraţi toţi trei şi varianta pentru copilul flegmatic. Aici, este de cea mai mare importanţă forma, în ceea ce priveşte stilul. Dar vă rog să încercaţi, dacă se poate, să elaboraţi chiar astăzi această variantă, în mod provizoriu, apoi să dormiţi o noapte cu ea în gând şi să realizaţi mâine varianta definitivă. Experienţa ne spune că, dacă vrem să facem aşa ceva, vom realiza, într-un alt spirit, ceea ce ni s-a recomandat, numai dacă, după ce ne-am pregătit, facem ca materialul să treacă printr-o perioadă de somn. Aduceţi-ne luni o variantă remodelată pentru temperamentul flegmatic, dar pe care s-o pregătiţi, înainte de a-i da forma definitivă. Acest lucru este posibil, pentru că avem la mijloc duminica.

E. prezintă un desen, un motiv în albastru-galben pentru un copil melancolic (planşa colorată, fig.1). Rudolf Steiner desenează apoi acelaşi motiv în verde-roşu, pentru un copil sanguinic (planşa colorată, fig.2).



Fig. 1



Fig. 2

Rudolf Steiner: Aici le putem spune copiilor: „La albastru-galben e cel mai bine să ne uităm seara, când se face întuneric, înainte de a adormi. Acest lucru îl luaţi cu voi în somn, căci aceasta este culoarea cu care puteţi apărea în faţa lui Dumnezeu. Verdele-roşul îl luaţi dimineaţa la trezire, cu acesta puteţi trăi după ce v-aţi trezit. De acesta bucuraţi-vă ziua întreagă!".

Acum E. arată un desen pentru un copil sanguinic, roşu pe fond alb (planşa colorată, fig.5). Rudolf Steiner desenează pentru un copil melancolic acelaşi motiv, lung şi zvelt, albastru pe fond negru (planşa colorată, fig.6). Forma ce înaintează cu obrăznicie este numită de el „kickerling" (de la germ. kicken = a da cu piciorul – n. t.). La motivul melancolic, ea merge spre interior.



Fig. 5



Fig. 6

Rudolf Steiner: Ei, bine, vedeţi aici un asemenea contrast, la care folosiţi culorile ca să acţionaţi asupra unui copil sau altul. Ar trebui să motivaţi faptul că prezentaţi de două ori acelaşi lucru. Ce le-aţi spune copiilor?

E.: Eu i-aş întreba care le place mai mult.

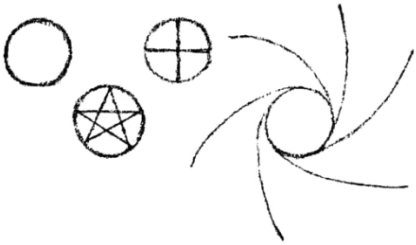
Rudolf Steiner: În acest caz, ați face experiențele dvs. personale! Pe copilul sanguinic îl veți recunoaște după bucuria de a povesti despre acest contrast cromatic.

Firește, n-ar trebui să neglijăm să lucrăm, într-adevăr, cu copiii asemenea forme simple.

T. recomandă pentru colerici forme care să fie ascuțite înspre exterior.

de exemplu		să se transforme în ceva închis	
sau		să se transforme în	

Pentru flegmatici, el recomandă drumul invers: Să se pornească de la cerc și să se înscrie în el figurile sau să se taie cercul într-un fel oarecare.





Rudolf Steiner: Pentru copilul flegmatic, eu aș mai folosi, în ceea ce privește această metodă, următorul lucru. Aș spune: „Uite, acesta este un cerc. Nu-i așa, el îți place foarte mult. Dar eu voi mai face și altceva. Ia te uită, eu scot, pur și simplu, afară aceste lucruri, șterg marginea, abia acum e corect: Tu trebuie să te obișnuiești să nu faci tot felul de lucruri de-a valma. Încearcă să faci același lucru de la bun început".

Copilul flegmatic poate fi scos din flegmatismul său prin faptul că-l punem să deseneze și să șteargă.

Acum, v-aș ruga să aplicați aceeași metodă de a trece prin somn ceea ce faceți și aș ruga-o pe d-na E. să elaboreze același motiv și pentru alte temperamente.

M. descrie o gorilă în două variante.

Rudolf Steiner: Bineînțeles că nu e nimic de obiectat împotriva tendinței de a născoci noi înșine unele lucruri, fără a ne sprijini pe naturaliști, de la care ne putem, totuși, inspira.

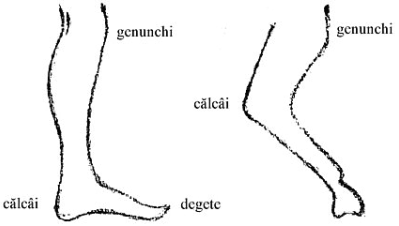
Dar v-aș ruga să vă creați un contact mai intens cu elevii, în cazul unei asemenea povestiri.

Ar fi posibil să folosim și o povestire lungă și să facem impresie cu ea asupra copiilor. Dar n-ar trebui să fiți cufundați în sine, ci să fiți mai mult în contact cu elevii. Dacă lucrați fiind cufundați în sine, ați putea pierde contactul.

L. descrie calul pentru copiii flegmatici și pentru cei colerici.

Rudolf Steiner: La descrierile de animale va fi deosebit de important să luăm seama, în cazul fiecărui amănunt, la faptul că omul este, propriu-zis, întreaga lume animală luată în totalitate. Nu-i așa, asemenea idei nu pot fi

transmise copiilor în mod teoretic. Şi nici nu trebuie să facem aşa ceva. Să presupunem însă că cineva trebuie să expună forma pe care a abordat-o dl. L., dar să facă deosebirea dintre grupa flegmaticilor şi cea a colericilor. Pe flegmatici îi veţi putea aborda mai greu. Şi nu vor prinde uşor ceea ce vreţi să le transmiteţi în legătură cu un animal cunoscut. Dvs. aţi văzut deseori un cal, de aceea nutriţi prea puţin interes faţă de el. Dar asemenea lucruri trebuie să ne inspire. Eu le-aş spune copiilor flegmatici: „Uitaţi-vă, cum vă deosebiţi voi de un cal? Să luăm doar nişte deosebiri mici. Nu-i aşa, voi aveţi cu toţii un asemenea picior: degetele, călcâiul, partea din mijloc. Acesta este piciorul vostru. Uitaţi-vă acum la piciorul calului: Acesta este piciorul de dinapoi al calului. Unde sunt degetele? Unde e călcâiul şi unde e partea din mijloc? La voi, mai sus, e genunchiul. Unde este genunchiul la cal? Ia uitaţi-vă: Aici sunt degetele, aici călcâiul e sus de tot, genunchiul e şi mai sus. Aici totul e altfel. Gândiţi-vă acum cât de altfel arată piciorul calului în comparaţie cu al vostru!" Aceste lucruri vor crea în copilul flegmatic o stare de tensiune şi el le va reţine, cu siguranţă.



Copilului coleric i-aş spune o poveste despre copilul care găseşte afară în pădure un cal. Calul aleargă, foarte mult în urma lui aleargă omul care l-a scăpat, iar copilul trebuie să-l prindă de frâu. Dacă ştiu că am un copil coleric, pot încerca să-l învăţ cum să facă acest lucru, cum să pună mâna pe frâu. E foarte bine să-l transpunem cu fantezia în

situaţia de a prinde calul. Şi copilul coleric resimte în taină puţină frică faţă de acest procedeu, dar, de fapt, dacă îi cerem să facă ceva, noi venim în întâmpinarea a ceea ce doreşte copilul coleric. Atunci, el se va ruşina puţin, va deveni ceva mai modest. Am cerut de la el ceva ce nu i se poate cere decât unui copil coleric.

Apoi, aş vrea să fac observaţia că la început ar trebui să prezentaţi aceste lucruri foarte succint. De aceea, în acest caz, l-aş ruga pe dl. M. să-şi prezinte povestirea şi pentru copiii sanguinici şi pentru cei melancolici, dar de fiecare dată în mod teribil de scurt. Tot aşa şi dl. L., dar el să scoată în evidenţă amănuntele, care apoi vor rămâne, şi care slujesc la a crea în copil o stare de tensiune.

Trebuie să ne fie limpede că noi folosim în principal materialul de predat pentru a influenţa facultăţile de voinţă, de simţire şi de gândire ale copilului, că ne pare mult mai puţin important ce reţine copilul în memoria lui şi că ne interesează în primul rând felul în care îşi plăsmuieşte copilul facultăţile sufleteşti.

O. arată că la ora de socotit s-ar putea ţine seama de cele patru temperamente, remarcă însă că nu s-a achitat chiar cum trebuie de sarcina lui.

Rudolf Steiner: E un lucru pe care eu l-am prevăzut deja, pentru că e o sarcină foarte dificilă. Va trebui să treceţi în modul cel mai temeinic aceste lucruri prin somn.

Dar luaţi următorul lucru drept sarcină nouă: Imaginaţi-vă o clasă în care se află copii de opt-nouă ani. În activitatea şcolară a viitorului va avea, firește, o mare importanţă cultivarea cât mai intensă a instinctelor sociale, a voinţei sociale, a intereselor sociale. Imaginaţi-vă acum trei copii, dintre care unul este în mod evident flegmatic, altul, pronunţat coleric, iar al treilea, melancolic prin

excelenţă. Nu vreau să amintesc celelalte însuşiri ale lor. Să zicem că aceşti trei copii vin la dvs., în cea de-a treia sau a patra săptămână după ce a început anul şcolar, şi vă spun: „Nici unul dintre ceilalţi copii nu mă poate suferi!" Aceşti copii se vor dovedi a fi un fel de „cenuşărese", pe care restul clasei îi respinge într-o oarecare măsură, sunt înghiontiţi, împinşi, sunt daţi peste tot la o parte. V-aş ruga să reflectaţi până luni la felul în care va căuta educatorul să repare cel mai bine lucrurile în această situaţie. A face din aceşti copii nişte copii pe care toată clasa să-i îndrăgească e o sarcină importantă pentru întreaga educaţie. Vă rog să reflectaţi la acest lucru într-un mod cât mai spiritual şi să-l priviţi drept o sarcină pedagogică dintre cele mai importante.

A PATRA DISCUȚIE DE SEMINAR

Stuttgart, 25 august 1919

Rudolf Steiner: Vom continua cu sarcina pe care ne-am propus-o şi vom trece apoi la ceva ce are dl. N. să ne spună în legătură cu modul de a trata socotitul ţinând seama de temperamentul copiilor. Va fi vorba mai mult de felul cum ne comportăm în timp ce predăm socotitul.

N. arată cum ar explica el o fracţie, rupând în bucăţi o cretă.

Rudolf Steiner: Aş avea de observat, în primă instanţă, numai faptul că eu, de pildă, n-aş folosi o cretă, fiindcă e păcat să rupem o cretă în bucăţi. Aş căuta un obiect mai lipsit de valoare. Ar fi suficientă o bucăţică de lemn sau ceva asemănător, nu-i aşa? Nu e bine să-i obişnuim de timpuriu pe copii să rupă obiectele folositoare.

N. întreabă dacă atunci când elevul nu are o ţinută absolut verticală, dacă nu se ţine drept, oare acest fapt îngreunează sesizarea formelor spaţiale şi geometrice?

Rudolf Steiner: Nu e vorba de o îngreunare considerabilă. În cazul unor asemenea lucruri, mai importante sunt tendinţele după care este construit organismul uman, decât alcătuirea diferiţilor indivizi umani. Acest lucru mi s-a înfăţişat o dată în mod deosebit de pregnant, după o conferinţă prezentată la München, în care am arătat că pentru arhitectura fiinţei umane are o deosebită importanţă faptul că omul are coloana vertebrală situată pe linia unui diametru vertical al Pământului, pe când linia dorsală a animalului are o poziţie orizontală. După aceasta, a venit un medic erudit din Karlsruhe şi a arătat că, atunci când doarme, omul îşi ţine coloana vertebrală în poziţie orizontală! La aceasta, eu am răspuns: Nu este esenţial faptul că omul îşi poate aduce coloana vertebrală în diferite poziţii, ci faptul că întreaga arhitectură a fiinţei umane este în aşa fel orânduită, încât, în poziţie normală, coloana sa vertebrală să stea vertical, chiar dacă el are posibilitatea s-o aducă în poziţia oblică sau în alte poziţii. Dacă n-aţi lua în considerare acest lucru, n-aţi putea înţelege niciodată cum pot să apară în intelect anumite tendinţe ale simţurilor umane, aşa cum se întâmplă, de pildă, la orbii din naştere. Omul este construit, ca fiinţă, în aşa fel încât intelectul său să tindă spre ochi, astfel încât putem face să apară nişte reprezentări orientate spre văz chiar şi la orbii din naştere, dacă ei sunt constituiţi aşa cum este, de pildă, Helen Keller [Nota 9]. Esenţialul este tendinţa, predispoziţiile generale ale organismului uman, nu ceea ce pot să facă nişte poziţii întâmplătoare.

Pe urmă, aş vrea să mai adaug, pornind de la expunerea d-lui N., următorul lucru. E mai puţin important să criticăm aceste lucruri, căci o putem face uşor. Important este ca asemenea lucruri să fie prezentate şi noi să încercăm să ne transpunem în ele.

Să pornim de la adunare, şi anume de la felul cum concepem noi adunarea. Să presupunem că am adus nişte boabe de fasole sau o grămăjoară de bobiţe de soc. Acum, pentru discuţia de azi, aş vrea să presupun că deja copiii ştiu să numere, lucru pe care urmează să-l înveţe abia la şcoală. Copilul numără, a ajuns la 27. – „27", spun eu, „este suma". Noi pornim de la sumă, nu de la termenii adunării! Puteţi urmări în cartea mea despre teoria cunoaşterii [Nota 10] importanţa psihologică a acestui lucru. Această sumă o împărţim acum în termenii adunării, în părţi sau grămăjoare. O grămăjoară de bobiţe de soc, să zicem de 12; o altă grămăjoară, să zicem de 7; apoi una, să zicem de 3; încă una, să zicem de 5. Apoi vom fi epuizat bobiţele de soc: 27 = 12+7+3+5. Îi facem pe copii să trăiască procesul socotirii sumei 27. Acum îi pun să facă acest lucru pe câţiva copii care sunt pronunţat flegmatici. Vom deveni treptat conştienţi de faptul că acest mod de a aduna este deosebit de potrivit pentru flegmatici. Apoi voi chema la mine, dat fiind faptul că procesul poate fi urmărit în sens invers, nişte copii colerici şi-i voi pune să amestece din nou bobiţele de soc, dar în aşa fel încât să avem acest aranjament: 5 şi cu 3 şi cu 7 şi cu 12 fac împreună 27. Aşadar, copilul coleric parcurge procesul invers. Adunarea este în mod cu totul special operaţiunea aritmetică a copiilor flegmatici.

Acum strig un copil din grupa melancolicilor. Îi spun: „Aici e o grămăjoară de bobiţe de soc; ia numără-le!" El obţine, să zicem, 8. „Vezi, eu nu vreau să fie 8, vreau să fie

numai 3. Câte bobiţe de soc trebuie să punem deoparte, ca să obţinem numai 3?" Atunci va trebui să luăm afară 5 bobiţe. Scăderea de acest fel este în special operaţiunea aritmetică a copiilor melancolici. Chem acum un copil sanguinic şi-l pun să facă socoteala invers. Acum spun: „Ce am pus deoparte?" Şi aştept să mi se spună: Dacă iau 5 bobiţe din 8, îmi rămân 3. – Pe copilul sanguinic îl pun să facă operaţiunea inversă. Vreau să spun doar că scăderea – dar făcută aşa cum o facem noi –, este potrivită, „cu predilecţie", pentru copiii melancolici.

Acum mă ocup de un copil din grupa sanguinicilor. Pun iarăşi pe masă un număr de bobiţe de soc, dar am grijă ca socoteala să iasă fără rest. Nu-i aşa, trebuie să fac acest lucru, altfel am ajunge prea repede la fracţii. Aşadar, îl pun pe copil să numere: 56 de bobiţe de soc. – „Ia te uită, am aici 8 bobiţe de soc. Acum tu trebuie să-mi spui câte grupe de 8 bobiţe sunt în cele 56 de bobiţe." Vedeţi, înmulţirea duce la împărţire. Copilul obţine 7. Acum, îl pun pe copilul melancolic să facă operaţiunea inversă şi-i spun: „Acum eu nu vreau să aflu câte grupe de 8 bobiţe sunt conţinute în cele 56, ci câte grupe de 7 bobiţe sunt conţinute în cele 56? De câte ori rezultă 7?". Cer întotdeauna ca operaţiunea inversă să fie executată de temperamentul diametral opus.

Colericului îi pun în faţă mai întâi împărţirea, de la mic la mare, spunându-i: „Iată, aici ai grămăjoara lui 8. Vreau să-mi spui acum în ce număr se află 8 de 7 ori." Şi el trebuie să afle: în 56; într-o grămăjoară de 56 bobiţe. Apoi îl pun pe copilul flegmatic să facă operaţiunea inversă, împărţirea obişnuită. Pentru copilul coleric, aplic în acelaşi fel împărţirea. Căci, sub această formă, ea este în special operaţiunea aritmetică a copiilor colerici.

În acest fel, făcând tot mereu aşa, ajungem tocmai ca cele patru operaţiuni aritmetice să poată fi folosite la

educarea celor patru temperamente: adunarea e înrudită cu flegmaticul, scăderea cu melancolicul, înmulţirea cu sanguinicul, împărţirea, întoarcerea la împărţitor, cu colericul. Acestea sunt lucrurile de care vă rog să ţineţi seama în legătură cu cele spuse de domnul H.

E deosebit de important să nu-i plictisim pe copii: să facem timp de o jumătate de an numai adunări, apoi numai scăderi ş.a.m.d., ci să luăm la rând aceste patru operaţiuni aritmetice, într-un ritm nu prea lent, pe cât posibil una după alta, şi să le exersăm apoi pe toate patru! Mai întâi numai până pe la 40. În acest fel îi veţi învăţa pe copii socotitul nu conform cu orarul obişnuit, ci făcându-i să-şi însuşească aproape simultan, prin exerciţii, aceste patru operaţiuni. Veţi constata că în acest fel procedaţi foarte economic şi că-i puteţi face pe copii să împletească lucrurile între ele. Împărţirea e înrudită cu scăderea, iar înmulţirea, nu este, de fapt, decât o adunare repetată. Aşa că putem schimba, punându-l, de pildă, pe copilul coleric să înveţe scăderea.

K. face propunerea de a se începe cu stereometria.

Rudolf Steiner: Dacă e vorba de adulţi, putem porni de la corpuri, dar de ce simţiţi dorinţa de a porni, în cazul copilului, de la corp şi de a trece de aici la suprafaţă? Vedeţi dvs., spaţialitatea este în general ceva greu de cuprins cu mintea, mai ales pentru copil. Nu ne va fi uşor să-i transmitem copilului o altă reprezentare despre spaţiu decât una foarte vagă. Ba chiar fantezia are de suferit, dacă-i pretindem copilului să-şi reprezinte imediat corpuri.

Dvs. porniţi de la ideea că, de fapt, corpul este concret, iar linia, abstractă, dar nu aşa stau lucrurile. Un triunghi este deja ca atare ceva absolut concret, el este în sine ceva în spaţiu. Copilul vede cu precădere în

dimensiunea suprafeţei plane. Îi siluim fiinţa dacă-l punem să intre în cea de-a treia dimensiune, în adâncime. Dacă vrem ca un copil să-şi folosească fantezia pentru a-şi reprezenta corpurile, atunci el trebuie să aibă deja elementele necesare acestei activităţi de reprezentare a fanteziei. De fapt, el trebuie să-şi poată reprezenta deja linia şi triunghiul, înainte de a-şi putea reprezenta tetraedrul, de pildă. E bine dacă şi-a format deja mai înainte o reprezentare reală a triunghiului. Triunghiul este ceva în sine, el nu este ceva obţinut prin abstractizare pornind de la un corp. Eu aş fi de părere că geometria nu trebuie predată mai întâi ca stereometrie, ci ca planimetrie, ca teorie a figurilor şi a suprafeţelor cuprinse în interiorul acestora – ceea ce este foarte de dorit, pentru că poate oferi un sprijin lucrurilor spre care copilul vrea să-şi îndrepte capacitatea de înţelegere – şi prin asocierea geometriei cu desenul. Un copil va învăţa relativ repede să deseneze un triunghi şi n-ar trebui să aşteptăm mult cu desenarea a ceea ce copilul priveşte din punctul de vedere al geometriei.

E. prezintă motivul pentru desen cerut ieri, aşa cum se potriveşte el pentru un copil coleric (planşa colorată, fig.3) şi pentru un copil flegmatic.



Fig. 3



Fig. 4

Rudolf Steiner: Pentru un copil coleric, acesta este un motiv foarte bun. Pentru copilul flegmatic aş prefera să faceţi ceva cu picăţele [Nota 11], adică, pentru copilul

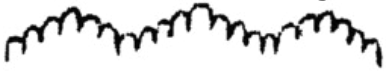
flegmatic, aş prefera ceva cadrilat (planşa colorată, fig.4). Ceea ce aţi făcut dvs. aici ar fi o posibilitate, totuşi, copilul flegmatic devine prea puţin atent.

Apoi T. prezintă desene pentru copilul melancolic şi pentru cel sanguinic.

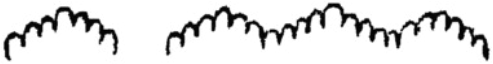
Rudolf Steiner: La această metodă trebuie să luăm în considerare faptul că am putea veni, cu siguranţă, în întâmpinarea a ceea ce aşteaptă de la noi copilul sanguinic şi cel melancolic, dacă la copilul sanguinic vom pune mai mult accentul pe repetare, pe o repetare cu variaţiuni. Poate că-l veţi pune pe copilul sanguinic să deseneze un motiv precum urmează:



Apoi, încă o dată trei asemenea figuri:



Apoi încă o dată:



astfel încât să avem multe repetări.

Pentru copilul melancolic ar fi bine să aveţi în vedere lucruri în care un anumit rol îl joacă, totuşi, cugetarea. Să presupunem că la început copilul melancolic ar trebui să dezvolte o asemenea formă (desenul a) şi pe urmă reversul ei (desenul b), în aşa fel încât ele să se completeze.

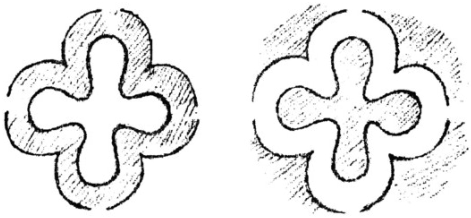


Fig. a Fig. b

Prin aceasta, fantezia se pune în mişcare. Voi haşura ceea ce este forma iniţială (a) şi reversul ei (b), aşa. Ceea ce aici (a) e haşurat, aici ar fi gol (b). Dacă vă imaginaţi că ceea ce a fost gol s-a umplut, aţi obţine de aici iarăşi această formă (a). Astfel, formele exterioare (b) sunt formele opuse ale celor interioare (a). Aşadar, aveţi aici exact opusul desenelor unde apare o repetare. Aici, pentru copilul melancolic, aveţi ceva ce ţine de gândire, unit fiind cu percepţia. Iar acolo unde apare repetarea, cârceii ş.a.m.d., aveţi ceva pentru copilul sanguinic.

A. spune „povestea despre copilul Mariei", în varianta pentru copiii flegmatici.

Rudolf Steiner: Ar fi important să ne deprindem cu o vorbire bine articulată şi să-i scoatem astfel pe copii din sfera dialectului. Va vorbi, ca model, d-na dr. Steiner.

D. spune „povestea despre maimuţică", în varianta pentru copiii flegmatici.

Rudolf Steiner: V-aş da numai sfatul de a căuta, într-un asemenea caz, să folosiţi şi mijloacele auxiliare alte artei povestitului. Tocmai în cazul copilului flegmatic eu m-aş opri adeseori în mijlocul propoziţiei, m-aş uita la copii, aş folosi acest lucru pentru ca fantezia copiilor să lucreze mai departe. Să stimulăm naşterea curiozităţii la pasajele importante, pentru ca ei să gândească deja puţin mai

departe şi să-şi picteze ei înşişi în suflet imaginea: „Fata de împărat, – era – foarte frumoasă, – dar – mai puţin – bună!" Exploatarea acestui lucru are cea mai mare eficienţă tocmai la copiii flegmatici.

R. spune „povestea despre Sesam", pentru copiii flegmatici.

Rudolf Steiner: Folosiţi momentul-surpriză, momentul care stârneşte curiozitate!

L. istoriseşte, pentru copiii sanguinici, o povestire cu animale, despre cal, măgar, cămilă. Care vă este mai drag, calul sau măgarul?

Rudolf Steiner: Unii copiii melancolici îl vor îndrăgi mai mult pe măgar. – Ei bine, ceea ce v-aş ruga la aceste povestiri cu animale este să aveţi grijă, pe cât se poate, să-l îndrumaţi pe copil prin aceasta spre observarea animalelor, să nu uitaţi că în asemenea descrieri poate să fie cuprinsă o adevărată istorie naturală.

M. oferă, pentru sanguinici şi melancolici, descrierea unei maimuţe care s-a refugiat între grinzile acoperişului.

Rudolf Steiner: Da, aşa ceva ar face uneori o impresie, foarte bună asupra melancolicului, totuşi, şi aici sunt de părere că ar mai trebui dezvoltat ceva, în sensul de a stimula observarea ca atare a animalelor.

Aş vrea să remarc numai că n-ar trebui să se neglijeze identificarea temperamentului copilului, primele trei-cinci săptămâni ar trebui folosite liniştit pentru observarea temperamentului elevilor, spre a-i împărţi apoi în grupe, aşa cum am arătat.

Veţi face bine dacă veţi lua seama şi la extremele temperamentale. Goethe, datorită concepţiei sale despre

lume, a exprimat frumoasa idee că prin observarea anormalului putem studia ceea ce este normal [Nota 12]. Goethe priveşte cu atenţie o plantă malformată şi, din natura malformaţiei, învaţă să cunoască ceea ce este normal. În acest fel putem trasa linii care conduc de la ceea ce este absolut normal la malformaţiile fiinţei trupesc-sufleteşti, şi dvs. înşivă veţi găsi linia care duce de la temperamente la fiinţa sufletească anormal dezvoltată.

Când temperamentul melancolic degenerează în anormal şi nu rămâne în cadrul limitelor sufleteşti, ci se extinde asupra corporalităţii, apare nebunia. Nebunia este, în esenţă, o stare de degenerare a temperamentului melancolic. Degenerarea temperamentului flegmatic duce la debilitatea mintală sau la idioţie. Starea de degenerare a temperamentului sanguinic este demenţa. Temperamentul coleric degenerează în delirul furios. Uneori, când omul cade în prada afectelor, veţi observa declanşarea unor asemenea crize de nebunie, idioţie, demenţă, furie, pornind de la nişte stări sufleteşti absolut normale. Este, fără îndoială, necesar să ne cultivăm înclinaţia de a observa întreaga viaţă sufletească.

Acum vrem să ne achităm de cealaltă sarcină. Eu am întrebat ce sarcină şi-ar trasa prietenii noştri dacă, având în clasă copii de opt-nouă ani, ar face experienţa că, la trei-patru săptămâni după ce a început anul şcolar, un copil flegmatic, unul coleric şi unul melancolic devin, aş spune, cele trei „cenuşărese" ale clasei, că toţi îi înghiontesc, nimeni nu se împrieteneşte cu ei ş.a.m.d. Aşadar, dacă s-ar întâmpla aşa ceva, ce atitudine ar lua cei ce predau la clasă?

Diferiţi participanţi îşi exprimă părerile în legătură cu aceasta.

Rudolf Steiner: Nu e bine să-i lăsăm niciodată pe copii să se denunţe reciproc, ci ar trebui să aflăm pe alte căi din ce cauză au devenit aceşti copii „cenuşărese". Nu înseamnă neapărat că sunt de vină copiii înşişi.

Vedeţi, ajungem adeseori în situaţia de a trebui să ajutăm la educarea copiilor. Când copiii ajung la tot felul de purtări rele, vin la noi mame şi taţi care spun, de pildă: Copilul meu minte –. Aici este aproape infailibil următorul sfat. Le spunem: Născociţi un caz, o povestire, în care să duceţi ad absurdum un copil mincinos, în care, din cauza minciunii, el ajunge într-o situaţie pe care nu poate s-o considere decât neplăcută. Dacă-i istorisiţi copilului o asemenea poveste, apoi încă una şi încă una de acest fel, îl veţi vindeca, de regulă, pe copil de obiceiul de a minţi.

Într-un mod similar aş găsi că este de ajutor să cuprindeţi într-o povestire diferitele lucruri care au fost spuse astăzi despre cele trei „cenuşărese" şi tot ceea ce aflaţi în legătură cu aceşti copii sau ce puteţi controla dvs. înşivă, prezentând apoi această povestire în faţa întregii clase, făcând astfel ca cele trei „cenuşărese" să se simtă întru câtva consolate, iar ceilalţi să se ruşineze puţin. Dacă faceţi acest lucru, veţi reuşi, cu siguranţă, de la prima încercare, iar dacă îl repetaţi încă o dată, veţi face să apară din nou nişte stări mai sociale, nişte relaţii de simpatie reciprocă între copii. O asemenea povestire e foarte dificilă. Dar o schiţă ar trebui făcută până la terminarea seminarului.

Pentru mâine, un alt caz, care se întâlneşte, de asemenea, şi care, cu siguranţă, nu va putea fi tratat cu ajutorul unei povestiri prin care pe unii dintre copii îi mângâiaţi, pe ceilalţi îi faceţi să se ruşineze.

Imaginaţi-vă, iarăşi, că aveţi în clasa dvs. elevi relativ mici, de opt-nouă ani, şi că unul dintre aceşti puşti a ajuns

să privească în culisele unei fapte ruşinoase. Aşa ceva se întâmplă. El a făcut cunoştinţă cu acel lucru afară în lume şi a reuşit să molipsească întreaga clasă, astfel încât în pauză întreaga clasă face acel lucru necuviincios. Un dascăl care lucrează după şabloane va ajunge să pedepsească întreaga clasă. Dar eu sper că dvs. veţi găsi până mâine o metodă mai judicioasă, adică mai eficientă. Căci acest vechi procedeu de a pedepsi face ca dascălul să ajungă într-o situaţie proastă. În cazul în care el îi bate şi-i opreşte pe elevi la arest, rămâne întotdeauna ceva. Şi nu e bine să rămână ceva.

Eu am în vedere un caz deosebit, care s-a întâmplat în realitate, şi la care dascălul respectiv n-a luat atitudinea cea mai bună. Puştiul încercase – şi lucrul îi reuşise – să scuipe pe tavanul clasei. Dascălul n-a putut, multă vreme, să afle cine fusese, pentru că toţi îl imitaseră şi întreaga sală de clasă fusese murdărită.

Vă rog să vă gândiţi până mâine la acest caz. Dvs. ştiţi doar, în general, că întreaga clasă a fost molipsită. Nu veţi voie să porniţi de la premisa că ştiţi de la bun început cine a fost instigatorul. Va trebui să vă gândiţi dacă nu cumva este mai bine să renunţaţi la aflarea acestuia prin denunţ din partea colegilor.

Cum v-aţi comporta în această împrejurare?

A CINCEA DISCUŢIE DE SEMINAR

Stuttgart, 26 august 1919

Rudolf Steiner: Este cu adevărat foarte important ca, în paralel, să cultivăm puţin şi vorbirea clară [Nota 13]. Acest lucru are o anumită influenţă, un anumit efect. Cu o altă ocazie, eu am formulat nişte propoziţii făcute mai puţin pentru a comunica un sens deosebit de profund, cât

mai mult pentru a pune în mişcare organele vorbirii într-un mod „organic", tot într-o mişcare multilaterală. Eu aş dori acum ca dvs. să faceţi fără nici o sfială ca aceste propoziţii să treacă pe la toţi cursanţii şi fiecare să le repete, pentru ca, prin astfel de propoziţii, să ne facem elastice organele vorbirii, făcând mai des exerciţii cu ele, făcând cu organele vorbirii un fel de gimnastică. D-na dr. Steiner va rosti aceste propoziţii aşa cum o cere arta vorbirii, iar eu îl rog pe fiecare participant să le rostească şi el. Aceste propoziţii sunt alcătuite nu pentru a fi înţelese, pentru a exprima un sens, ci pentru gimnastica organelor vorbirii.

Daß er dir log uns darf es nicht loben. (Că el te-a minţit, aceasta nu e o laudă pentru noi.) (n. t.)

În tonul unei conversaţii obişnuite, nu vorbim în acest fel, dar acum ar trebui ca dvs. să vă transpuneţi în silabe şi să rostiţi fiecare literă în mod distinct.

Nimm nicht Nonnen in nimmermüde Mühlen. (Nu lua călugăriţe în mori care nu sunt niciodată obosite.) (n. t.).

Consoana *n* revine tot mereu, dar în alte asocieri de sunete, şi organul vorbirii face gimnastică în mod just. Este conţinut aici şi faptul că se întâlnesc doi *n*; se zăboveşte mai mult la consoana *m* din „nimm". Sunt i-uri scurte, i-uri lungi.

Rate mir mehrere Rätsel nur richtig. (Dezleagă-mi mai multe ghicitori, dar corect.) (n. t.)

În acest fel, organele vorbirii să facă o gimnastică justă.

V-aş recomanda să aveţi grijă în mod deosebit să vă transpuneţi cu adevărat în sunete, în silabe, să creşteţi cu adevărat o dată cu ele, să fiţi cu adevărat atenţi la o asemenea creştere clară o dată cu ele, în aşa fel încât să deveniţi conştienţi de acest lucru. Dvs. rostiţi fiecare sunet.

Ridicaţi în conştienţă fiecare sunet în parte. Aceasta este deficienţa pe care o întâlnim adeseori în vorbirea oamenilor, faptul că ei ţopăie peste sunete, pe când vorbirea e menită să fie înţeleasă şi noi trebuie să facem ca ea să sune mai degrabă în aşa fel încât, la început, să subliniem într-un anumit mod caricatural unele silabe care, în mod normal, nu sunt accentuate deloc. Unii actori exersează ca să nu rostească „*Freun*derl", ci „Freun*derl*". Aşadar, să rostiţi fiecare sunet în mod conştient! Şi va fi bine să faceţi, chiar dacă nu în mod regulat, exerciţii de felul acelora pe care le făcea Demostene. Dvs. ştiţi că, atunci când n-a mai mers altfel, el şi-a pus pietricele pe limbă şi şi-a fortificat atât de mult glasul, prin exerciţii, încât a acoperit vuietul fluviului, şi a făcut acest lucru pentru a-şi cuceri o vorbire prin care să poată fi auzit de atenieni.

Acum, aş ruga-o pe d-ra B. să ne prezinte ceea ce a pregătit în legătură cu temperamentele. Dat fiind faptul că noi vrem să ne desfăşurăm activitatea şcolară orientându-ne spre individualitatea fiecărui copil, e just să acordăm o mare importanţă bazei temperamentale. Bineînţeles că, dacă avem o clasă, nu putem individualiza, făcând aplicaţii la fiecare copil în parte. Dar veţi individualiza mult prin faptul că aveţi, pe de-o parte, să zicem, copiii flegmatici şi copiii melancolici, şi, pe de altă parte, copiii sanguinici şi copiii colerici, şi că îi faceţi să participe în mod viu la procesul predării când pe unii – adresându-vă grupei unuia dintre temperamente, când pe ceilalţi – adresându-vă, la răspunsuri, celeilalte grupe –, spunându-i uneia din grupe un lucru, celeilalte, alt lucru. Prin aceasta, individualizarea se va face de la sine.

B. prezintă sub formă de sinteză tema temperamentelor şi a tratării lor.

Rudolf Steiner: Aceasta este expunerea dvs. Ei da, a fost frumos condus ceea ce s-a spus aici sub formă de conversaţie. Totuşi, poate că aţi mers prea departe când aţi afirmat, pur şi simplu, în legătură cu temperamentul melancolic, că acesta înclină spre o evlavie pronunţată. Lipseşte aici numai cuvinţelul „adeseori". Se poate însă întâmpla foarte bine ca predispoziţia melancolică la copii să aibă la bază doar un egoism pronunţat şi să nu fie nicidecum o înclinaţie spre religiozitate. La omul matur, vom putea lăsa deoparte cuvinţelul „adeseori"; la copilul mic, elementul melancolic este foarte adesea masca unui egoism pronunţat. Copiii melancolici sunt dependenţi adesea de condiţiile meteorologice, acestea se şi anunţă în copiii melancolici. Şi copilul sanguinic e dependent de starea vremii, dar în ceea ce priveşte dispoziţia sufletească, domeniul sufletesc, pe când copilul melancolic este influenţat de ea în mod inconştient, mai mult în sfera trupescului.

Dacă aş vrea să discut această problemă într-un mod spiritual-ştiinţific aprofundat, ar trebui să vă arăt felul în care temperamentul copilului se încadrează în karmă, faptul că în temperamentul copilului iese în mod real la iveală ceva care poate fi desemnat drept consecinţă a unor trăiri dintr-o existenţă pământească anterioară. Să examinăm în mod concret cazul unui om care simte nevoia într-una din vieţi să nutrească un interes puternic faţă de sine însuşi. Pur şi simplu, datorită faptului că e singur, el trebuie să nutrească interes faţă de sine însuşi. Datorită faptului că e nevoit să se preocupe foarte mult de sine însuşi, el ajunge în situaţia de a-şi imprima sufletescul în alcătuirea corporală, silit de împrejurări, şi el va aduce cu

sine în încarnarea următoare o corporalitate foarte bine modelată, în ceea ce privește raporturile sale cu lumea exterioară. El va deveni un sanguinic. Datorită acestui lucru, se poate întâmpla ca, dacă un om este obligat într-o încarnare a sa să trăiască în singurătate și din această cauză rămâne în urmă, el să compenseze acest lucru în încarnarea următoare, prin faptul că acum este un sanguinic, care poate fi atent la tot ceea ce se întâmplă în jurul său. Sigur că nu avem voie să privim karma sub raport moral, trebuie s-o privim sub raport cauzal. Faptul că omul respectiv poate deveni un sanguinic, care are tendința de a observa lumea exterioară, poate furniza vieții ceva foarte bun, dacă educația se face în mod just. Temperamentul are foarte mult legătură cu antecedentele generale ale ființei umane, ale vieții de simțire umane.

T. întreabă ce anume stă la baza schimbării temperamentului în decursul vieții, de la tinerețe până la vârsta adultă.

Rudolf Steiner: Dacă vă veți aduce aminte de un ciclu de conferințe pe care l-am ținut odată la Kassel, ***Evanghelia lui Ioan în raport cu celelalte trei evanghelii*** [Nota 14], veți găsi acolo unele afirmații cu privire la relațiile dintre un copil și părinții săi. Veți găsi acolo explicat faptul că în corpul fizic și în eu acționează puternic ca ecou principal patern, pe când în corpul eteric și în corpul astral predomină principiul matern. Goethe a simțit acest lucru, formulându-l în frumoasele versuri:

„De la tata am statura, Conduita serioasă în viaţă. De la măicuţa, natura veselă Şi plăcerea de a povesti.” [Nota 15]	– ceea ce referă la corpul fizic – ceea ce referă la eu – ceea ce e legat de corpul eteric – ceea ce e legat de corpul astral

În aceste cuvinte zace, de fapt, o înţelepciune cu totul extraordinară. Vedeţi că aici sunt întreţesute într-un mod demn de luare-aminte toate cele existente propriu-zis în om. Omul este o entitate foarte complicată.

Există o anumită înrudire între eu şi corpul fizic, şi o înrudire între corpul eteric şi corpul astral. De aceea, în decursul vieţii pot trece unele într-altele. De pildă, la omul cu temperament melancolic preponderenţa eului este înlocuită de preponderenţa corpului fizic. Iar la coleric se sare chiar peste ereditate şi se trece de la elementul matern la cel patern, căci se trece de la preponderenţa astralului la preponderenţa eului.

La copilul cu temperament melancolic predomină eul, la omul matur – corpul fizic. La copilul cu temperament sanguinic predomină corpul eteric, la omul matur – corpul astral. La copilul cu temperament flegmatic predomină corpul fizic, la adult – corpul eteric. La copilul cu temperament coleric predomină corpul astral, la adult – eul.

Veţi considera juste asemenea lucruri numai dacă veţi avea în vedere cu stricteţe faptul că nu putem aşeza lucrurile unul lângă altul, şi aceasta cu atât mai puţin, cu cât urcăm mai sus în sferele spirituale.

J.: Întâlnim o trecere asemănătoare la ordinea personajelor din indicele de personaje de la dramele ***Păzitorul pragului*** și ***Trezirea sufletelor*** [Nota 16].

Rudolf Steiner: Acolo există o transformare ce poate să corespundă întru totul realităţilor. Aceste drame-mister trebuie considerate cât mai puţin posibil într-un mod teoretic. Eu nu pot da absolut nici o informaţie când întrebarea e pusă în mod teoretic, pentru că eu am avut în faţa mea aceste personaje, doar aşa cum sunt ele ca realităţi. Toate personajele sunt luate numai din realitate. Nu demult am arătat aici, cu un anumit prilej, că Felix Balde a existat cu adevărat [Nota 17], în Truman, şi că acel bătrân cizmar care mai cunoştea tipul originar al lui Felix Blade se numeşte Scharinger, din Münchendorf. Acolo, Felix există în tradiţia locală. Astfel, toate aceste personaje pe care le întâlneşti în dramele-mister scrise de mine sunt personalităţi reale.

N.: Când vorbim de temperamentul unui popor, se poate vorbi oare şi de faptul că fiecare om individual ţine de temperamentul poporului său? – Şi, pe urmă: oare temperamentul unui popor se oglindeşte în limba sa?

Rudolf Steiner: La prima întrebare, răspunsul este afirmativ, la cea de-a doua, nu întru totul. Popoarele au cu adevărat temperamentele lor, totuşi, omul individual se poate desprinde uşor de temperamentul poporului, acesta nu creează predispoziţiile individului. Trebuie să avem grijă să nu identificăm individualitatea fiecărui om în parte cu temperamentul poporului întreg. Ar fi, de pildă, absolut greşit să-l identificăm pe un rus din zilele noastre, luat ca persoană individuală, cu temperamentul poporului rus. Acesta ar fi melancolic, pe când un rus din zilele noastre, ca

om individual, poate că e mai mult sanguinic. Fiecare are posibilitatea de a-şi găsi propriul temperament.

Temperamentul poporului se manifestă el însuşi în diferitele limbi. De aceea, putem foarte bine să spunem: limba unui popor este aşa, cea a altui popor aşa. Putem spune: limba engleză este flegmatică prin excelenţă, iar cea greacă este, în sensul cel mai pregnant al cuvântului, sanguinică. Putem foarte bine să spunem asemenea lucruri, drept desemnare a unor realităţi. Limba germană – ea fiind, în multe privinţe, ceva mixt – are trăsături puternic melancolice şi trăsături puternic sanguinice. Puteţi vedea acest lucru atunci când limba germană ajunge să se exprime sub forma ei fundamentală, de pildă, în limbajul cu precădere filosofic. Aduceţi-vă aminte de minunatele formulări ale limbajului filosofic al lui *Fichte* şi de unele pasaje din „Estetica" lui *Hegel*. Veţi constata că aici se exprimă în mod cum nu se poate mai clar caracterul fundamental al limbii germane.

Spiritul poporului italian are o înrudire deosebită cu aerul; cel al poporului francez are o legătură deosebită cu tot ceea ce e lichid; cel anglo-american, mai ales cel englez, are legătură cu cele solide, cel american, chiar cu cele subpământene, şi anume cu magnetismul Pământului şi cu electricitatea Pământului. Apoi, cel al poporului rus, cu lumina, dar cu lumina reflectată de Pământ, de plante. Cel german, cu căldura, despre care veţi găsi imediat că are un caracter dual: şi anume, căldură interioară şi căldură exterioară, căldura sângelui şi căldura atmosferică. Aici găsiţi imediat un caracter polar şi în ceea ce priveşte legătura cu aceste stări elementare. Şi aici întâlnim acel caracter polar, acea scindare a fiinţei germane, care există în toate.

Se pune întrebarea: oare copiii au voie să ştie ceva despre această împărţire după temperamente?

Rudolf Steiner: E un lucru care trebuie să fie ţinut în culise. E foarte important ca dascălul să ştie ce trebuie să ţină, într-un mod plin de tact, în culise. Tot ceea ce discutăm noi aici este menit să-i confere dascălului autoritatea. Dacă s-ar trăda, el n-ar mai putea s-o scoată la capăt.

Elevii nu trebuie puşi să stea în bănci în funcţie de realizările lor. E foarte indicat să nu ţinem seama de dorinţa, pe care unii elevi şi-o exprimă, de a sta unul lângă altul.

Întrebare: Îi putem aşeza şi pe elevii mai mari după temperamente?

Rudolf Steiner: Da, chiar şi la facultate, dar după douăzeci şi cinci de ani acest lucru nu mai e necesar. De altfel, atunci ei nici nu v-ar mai asculta.

L. întreabă: Există vreo legătură între temperamente şi alegerea limbilor conform cu diferitele temperamente ale copiilor?

Rudolf Steiner: Din punct de vedere teoretic, acest lucru ar fi just, totuşi, nu e recomandabil ca în condiţiile actuale să se ţină seama de el. Nici nu vom ajunge în situaţia de a putea ţine seama de tot ceea ce e just doar conform cu predispoziţiile copilului, ci vom fi puşi şi în faţa necesităţii ca elevul să progreseze în lume şi ca noi să-i dăm cele de care va avea nevoie ca să progreseze. Dacă în viitorul apropiat s-ar constata că foarte mulţi copii germani nu sunt apţi să-şi însuşească limba engleză, ar fi bine să nu cedăm în faţa acestei deficienţe. Tocmai aceia care prezintă

o asemenea deficienţă vor avea cel mai mult nevoie de limba engleză.

Urmează discutarea temei propuse în ziua precedentă: întreaga clasă, instigată de un singur elev, a săvârşit o faptă foarte rea, de pildă, toţi au scuipat pe tavan. Sunt exprimate câteva păreri în legătură cu aceasta.

Rudolf Steiner face aici diferite observaţii intercalate: E foarte util să depunem eforturi pentru a face ca aşa ceva să devină plictisitor, astfel încât copiii să înceteze de la sine cu aceste purtări rele. – Trebuie să distingem întotdeauna între faptele săvârşite din răutate şi acelea provocate de zburdălnicia copiilor.

Aş vrea să remarc ceva: Nici dascălul cel mai bun nu va putea evita purtările rele. Dar, în cazul în care participă întreaga clasă, de obicei dascălul e de vină. Dacă nu el este de vină, atunci un număr de elevi este întotdeauna de partea lui şi va fi alături de el. La faptele rele participă întreaga clasă numai atunci când el este de vină.

Dacă s-au provocat daune materiale, este, desigur, just ca ele să fie reparate şi copiii înşişi trebuie să pună totul iarăşi în ordine, dar prin propria lor muncă, nu doar plătind pe cineva. Putem folosi ziua de duminică sau două-trei duminici, pentru ca ei să repare totul împreună.

Pe urmă, un bun mijloc de a scoate în evidenţă absurditatea purtării lor este şi umorul, mai ales în cazul unor fapte mai neînsemnate. Dar aici totul a pornit de la un instigator.

V-am dat această temă ca să vedeţi în ce fel intervenim într-o situaţie provocată prin instigare. Aici trebuie să se ia în considerare premisa cazului.

Ca să vă atrag atenţia asupra esenţialului, vă voi povesti următoarea întâmplare luată din realitate: Într-o

clasă în care se întâmplaseră adeseori asemenea lucruri, iar dascălii nu mai ştiau ce să facă, într-una din pauze un băiat de vreo zece-doisprezece ani s-a dus la catedră şi a spus: Domnii mei ştrengari, oare nu vă e ruşine să tot faceţi asemenea lucruri? Gândiţi-vă că aţi rămâne toţi proşti, dacă dascălii nu v-ar învăţa nimic. – Aceste cuvinte au avut un efect nemaipomenit.

Din acest caz, putem învăţa următoarele: Dacă se întâmplă aşa ceva, dacă, la instigarea unui elev sau a câtorva, o mare parte a clasei face un asemenea lucru, trebuie, desigur, să ne aşteptăm ca, tot sub influenţa câtorva, totul să poată fi repus în ordine. Dacă există câţiva instigatori, vor exista şi alţii, doi sau trei, care-i vor spune clasei părerea lor. De cele mai multe ori există conducători. De aceea, dascălul ar trebui să caute doi sau trei asemenea conducători, să aibă o discuţie cu doi sau trei, despre care crede că sunt în stare de o asemenea discuţie. Acestora, dascălul ar trebui să le arate că o asemenea purtare face să nu se mai poată ţine orele şi să-i facă să recunoască acest lucru şi să le spună cum să-şi exercite influenţa asupra clasei. Aceştia vor avea apoi tot atâta influenţă asupra clasei ca şi instigatorii şi ei pot explica lucrurile colegilor. Într-un asemenea caz, trebuie să avem în vedere felul cum acţionează copiii unii asupra altora.

E vorba aici, în primul rând, de a face să ia naştere nişte sentimente care să-i determine pe copii să renunţe la acel lucru. O pedeapsă brutală din partea dascălului n-ar face să ia naştere decât teamă şi altele asemenea. N-ar fi trezite sentimentele care să ducă la îndreptare. Dascălul va trebui, în orice caz, să rămână cât se poate mai detaşat şi să se comporte într-un mod obiectiv. Prin aceasta n-am vrut să spun că n-ar trebui să se trateze el însuşi pe sine drept o autoritate. El poate să spună, fără îndoială, aşa ceva: „Fără

dascăl, n-aţi învăţa nimic şi aţi rămâne proşti." Dascălul nu trebuie să fie prea modest în discutarea problemelor cu cei trei elevi. Dar pedeapsa ar trebui s-o lase să fie executată de colegi, făcând în aşa fel încât ea să producă în ei sentimentul ruşinii. Prin aceasta, el apelează la simţirea, nu la judecata elevilor. Dar, în cazul în care dascălul are împotriva sa întreaga clasă, el trebuie să caute vina în sine însuşi. O bună parte din purtările rele ale copiilor e cauzată de faptul că ei se plictisesc şi că nu au nici o legătură interioară cu dascălul. E foarte bine, de asemenea, dacă nu e vorba de ceva prea rău, să facem şi noi ceea ce fac elevii, de pildă, atunci când elevii mormăie, dascălul să spună: „Ei da, de mormăit, pot să mormăi şi eu" – şi să trateze problema în mod homeopatic, dacă pot să spun aşa. O atitudine homeopatică este ceva extraordinar de bun în ceea ce priveşte educaţie morală. O metodă bună este şi aceea de a abate interesul clasei în altă parte. Dar eu n-aş apela niciodată la ambiţia elevilor.

În general, noi nu vom avea să ne plângem prea mult de asemenea purtări rele.

Când facem în aşa fel încât corectarea purtării rele a unei clase să fie făcută de colegii înşişi, atunci acţionăm asupra simţirii, recâştigându-ne în acest fel autoritatea care a avut de suferit. Dacă un alt elev scoate în evidenţă recunoştinţa pe care elevii trebuie s-o nutrească faţă de dascăl, autoritatea este restabilită.

Esenţial va fi să-i alegem pe copiii potriviţi. Noi trebuie să ne cunoaştem clasa şi să-i găsim pe aceia care ar putea să se achite bine de o asemenea misiune. Dacă aş avea în grija mea o clasă, eu aş putea îndrăzni aşa ceva. Aş căuta să-l aflu tocmai pe cel care a pus la cale totul şi l-aş face să condamne, să condamne cât mai tare posibil cele întâmplate şi n-aş lăsa să se observe că ştiu că el însuşi a

fost capul răutăţilor. Apoi, aş termina repede cu această problemă, în aşa fel încât să rămână oarecare neclaritate şi dvs. veţi vedea că tocmai prin acest rest de neclaritate aţi realiza mult. Dacă-l punem pe un ştrengar care a luat parte la fapta respectivă să caracterizeze lucrurile în mod just şi obiectiv, aceasta nu va duce la ipocrizie. Orice pedeapsă reală este, după părerea mea, inutilă, ba chiar dăunătoare. Esenţialul este să trezim un sentiment al răului obiectiv care a fost făcut şi al necesităţii de a repara acest rău. Iar dacă s-a pierdut ceva timp prin perturbarea orelor, va fi necesar să recuperăm ceea ce s-a pierdut în alt timp decât în cel prevăzut în orar, şi aceasta nu ca pedeapsă, ci pur şi simplu pentru că aceste lucruri trebuie recuperate. Nu e voie să folosim deloc gestul de a pedepsi. Trebuie să reconstituim absolut liniştiţi situaţia, sub forma unei necesităţi.

Acum, v-aş pune în faţă o întrebare care merge mai mult în direcţia psihologiei: Dacă într-o clasă se află aşa-numiţii "cuvioşi dăunători", care caută în toate felurile să devină favoriţii dvs., care au acest caracter, care vin la dvs. cu tot felul de lucruri şi vin mereu, în ce fel aţi trata această situaţie?

Bineînţeles că puteţi rezolva lucrurile în modul cel mai comod pentru dvs. Puteţi spune: Pur şi simplu, nu mă sinchisesc de ei. – Dar, în acest caz, însuşirea respectivă se va transmite pe această cale la alţi copii care au o asemenea predispoziţie. Aceşti „cuminţei" se vor transforma într-un element dăunător pentru clasă, dacă noi nu facem altceva decât sa-i respingem. Trebuie să ne gândim ce este cel mai bine să facem cu ei pe parcursul întregului proces de instruire şi educare.

A ȘASEA DISCUȚIE DE SEMINAR

Stuttgart, 27 august 1919

Repetarea exercițiilor de vorbire de ieri; apoi unele noi:

Redlich ratsam	*Sfetnic oportun*
Rüstet rümlich	*Înarmează glorios*
Riesig rächend	*Răzbunând uriaș,*
Ruhig rollend	*Rostogolind liniștit*
Reuige Rosse	*Cai pocăiți*
Protzig preist	*Arogant laudă*
Bäder brünstig	*Băi fierbinți*
Polternd putzig	*Hodorogul spilcuit*
Bieder bastelnd	*Meșterul cinstit*
Puder patzend	*Îngâmfatul pudră*
Bergig brüstend	*Fălindu-se muntos*

Citirea unei fabule de Lessing.

Rudolf Steiner: Trebuie să aveți în vedere faptul că proza poate fi citită, potrivit cu personalitatea, în diferite poziții ale vocii.

La lucrurile de acest fel, pe cât posibil, nu scoatem în evidență titlul și nu-l subliniem în mod deosebit.

Privighetoarea și păunul

O privighetoare sociabilă a găsit printre cântăreții din pădure o mulțime de invidioși, dar nici un prieten. "Poate o să-l găsesc printre alte păsări, s-a gândit ea, și a zburat cu încredere jos la păun. „Păun frumos, te admir!" – „Și eu pe tine, drăguță privighetoare." – „Atunci, hai să fim prieteni", a zis mai departe privighetoarea. „Nu va trebui să ne invidiem unul pe altul, tu ești la fel de plăcut ochiului, pe cât îi sunt eu urechii." Privighetoarea și păunul s-au împrietenit.

Kneller şi Pope au fost prieteni mai buni decât Pope şi Addison.

Rudolf Steiner a spus, în loc de aceasta, în glumă: Franţa şi Italia sunt prieteni mai buni decât Italia şi Anglia. Putem spune şi aşa; căci morala poate fi aplicată în cele mai diferite feluri.

Rudolf Steiner: Aş vrea să discut acum cu dvs. un fragment de oră. Aş vrea să atrag atenţia asupra faptului că n-ar trebui să distrugeţi pentru simţire conţinutul unei bucăţi de lectură – ca să spun aşa, în mod prozaic – prin faptul că citiţi bucata de lectură dvs. înşivă sau îi puneţi pe elevi s-o citească, iar apoi o explicaţi în mod pedant. Omul care are simţ psihologic nu va proceda în acest fel, ci va simţi că o bucată de lectură în proză sau o poezie trebuie să acţioneze asupra sufletului în aşa fel încât sufletul, după ce a trăit-o, să poată fi mulţumit cu impresia primită, să fie satisfăcut, am putea spune, de impresia primită. Nu avem voie să neglijăm faptul că mulţumirea pe care elevul trebuie s-o simtă prin perceperea conţinutului unei bucăţi de lectură se accentuează tocmai dacă el înţelege toate nuanţele, dacă el înţelege, măcar pe cale afectivă, în mod instinctiv, ceea ce cuprinde poezia. Nu e nevoie de cine ştie ce ingeniozitate, de comentarii savante ale unei poezii sau bucăţi de lectură, ci trebuie să-l ridicăm cu adevărat pe copil la înţelegerea afectivă a unei bucăţi de lectură. De aceea, căutaţi întotdeauna să lăsaţi citirea propriu-zisă a unei bucăţi de lectură la urmă de tot şi faceţi înainte tot ceea ce vreţi să faceţi pentru a înlesni înţelegerea. Dacă lectura este precedată de ceea ce trebuie, noi nu vom acţiona în mod pedant, dăscălesc, ci vom face să nu rămână nimic neînţeles în ceea ce priveşte bucata de lectură. În acest caz, plăcerea şi mulţumirea copilului sporesc.

De aceea – dvs. veţi face acest lucru într-un mod ceva mai amănunţit –, eu aş face în clasă cu elevii, de pildă, următorul lucru. Aş spune: „Iată, dragi copii, cu siguranţă că fiecare dintre voi a văzut deja câini! Care dintre voi n-a văzut câini! Aşa ceva i s-ar putea întâmpla numai unui copil care a dormit tot timpul după sobă. Voi aţi observat că nu toţi câinii sunt la fel. Aceştia sunt foarte, foarte diferiţi între ei. Există câini mititei, mici de tot, există câini mai mari şi câini mari de tot. Cu siguranţă că uneori v-a fost frică de nişte câini mari de tot. De cei mici de tot, mititei, nu vă e frică, sau poate că totuşi v-a fost, pentru că uneori ei te muşcă de pulpă.

Azi vrem să ne ocupăm de câţiva câini. Sigur aţi văzut adeseori pe stradă o căruţă cu carne şi în faţa ei un câine al măcelarului. Dacă aţi fost atenţi, aţi observat că de obicei el stă în faţa măcelăriei şi are grijă ca nimeni să nu fure carnea. Dacă vine cineva şi ia carnea fără să aibă acest drept, câinele are datoria să-l muşte sau cel puţin să latre. Vă daţi seama, aşadar, că un câine de măcelar nu poate fi un căţeluş. Nu, el trebuie să fie un câine mare! Aţi văzut, desigur, întotdeauna că la căruţa măcelarului nu sunt înhămaţi nişte căţeluşi, şi aceştia nici nu sunt puşi să păzească în faţa măcelăriei.

Ei bine, noi putem compara un asemenea câine de măcelar cu un om care trebuie să păzească ceva. Putem compara adeseori animalele cu omul. Ceea ce animalele trebuie să facă din instinct, oamenii trebuie să facă adeseori din simţul datoriei. Astfel, oamenii şi animalele trebuie să facă unele lucruri asemănătoare, şi de aceea îi şi putem compara.

Dacă, de pildă, un om trebuie să păzească ceva, la fel ca şi câinele măcelarului în faţa măcelăriei, acest om îşi va forma o deprindere. Dacă vine cineva şi vrea să ia ceva, el îl

va apuca de creastă – da, aşa se spune, dacă vrem să-i atragem cuiva atenţia că nu are voie să facă un lucru; aşa se spune. Spunem: «îl iau de creastă», atunci când îl oprim pe omul respectiv. La om, ne referim la păr, nu e vorba de o creastă. Îl luăm de păr. Şi atunci îl doare, nu poate fugi, de aceea facem aşa. Iar aceste lucruri nu se spun aşa, în mod direct, căci dacă spunem, în mod direct: «O să te iau de păr», sună prea puţin glumeţ. În viaţă, trebuie să fie amestecată peste tot un pic de glumă, de aceea se spune: «a lua de creastă». Omul are păr; omul e uneori cam obraznic. Cocoşul e aproape întotdeauna obraznic; el are creastă. De aceea spunem: «te iau de creastă». Tot astfel ne putem imagina foarte bine cum, dacă, de pildă, ar veni un alt animal obraznic şi ar voi să fure din măcelărie o bucată de carne, câinele măcelarului ar putea spune: «Am să te iau de creastă!» – Aici am putea face o comparaţie foarte bună între om şi câine.

Ei, dar voi, copii, ştiţi că mai există şi alţi câini, câini mici, aceştia sunt de cele mai multe ori nişte leneşi, nişte leneşi incorigibili! Ei stau culcaţi pe perne, iar uneori în poala stăpânei. Într-un cuvânt, sunt nişte tipi leneşi. E vorba de căţeluşi care stau pe perniţă, care stau în poală. Ei nu sunt nici pe departe atât de folositori cum sunt câinii de măcelărie. Câinele de măcelărie foloseşte la ceva; căţeluşii care stau pe perniţă nu fac altceva decât se joacă, ei, de fapt, sunt nefolositori. Dar câinele de măcelărie, dacă cineva face ceva rău, îl «ia de creastă», adică îl apucă şi-l scutură bine. Acest lucru este folositor, fiindcă celălalt animal nu va putea fura carnea. Căţeluşul care stă pe pernă sau în poală nu face un lucru atât de folositor, el doar latră. Latră la oricine, iar când vin alţi câini mai mari, căţeluşul care stă în poală se ia iute după el şi latră şi latră şi latră. Dar câinele care latră nu muşcă, spune proverbul; aşa

gândesc şi câinii mari, când trec pe lângă el. De aceea, putem vedea cum câinii mari trec foarte liniştiţi pe lângă câinii mici, îi lasă pe micii lătrători să latre şi se gândesc: câinii care latră, ăştia nu muşcă. – Ei nu sunt curajoşi, sunt laşi. Un câine de măcelar trebuie să fie întotdeauna curajos. Căţeluşii care stau în poală aleargă după oricine şi latră, dar dacă celălalt se uită la ei, o iau imediat la fugă. Vedeţi, aşadar, că aceşti căţeluşi, sunt, în orice caz, nişte leneşi, fac pe lume doar lucruri nefolositoare şi nu sunt buni de nimic. Ei seamănă cu acei oameni pe care nu trebuie să-i băgăm în seamă, chiar dacă ne latră adeseori.

Aceşti căţeluşi care stau pe pernă sunt foarte mici, câinele de măcelar e mare. Există însă şi câini de mărime mijlocie. Un asemenea câine nu e aşa de mare cum e câinele de măcelar, dar e mai mare decât câinele care stă în poală. Un asemenea câine de mărime mijlocie este câinele ciobănesc. Acest câine ciobănesc trebuie să păzească oile. În unele ţinuturi, acest lucru este mai greu de făcut decât la noi. În unele ţinuturi, de pildă, în Rusia, vin lupii. Iar câinele trebuie să aibă grijă să nu vină lupul sau vreun alt animal, de aceea trebuie să dea mereu ocol turmei. Din acest motiv, câinele s-a obişnuit să tot fugă în jurul turmei. Şi la noi e bine să alerge câinele în jurul turmei, căci ciobanul doarme adeseori şi în acest timp s-ar putea întâmpla ceva rău, cineva ar putea să fure oi. De aceea, câinele ciobănesc aleargă în jurul turmei şi o păzeşte. Chiar când nu e nici un lup, câinele ciobănesc trebuie să alerge în jurul turmei şi s-o păzească, uneori şi pe cioban, şi să-l trezească. S-ar putea întâmpla vreodată să fie furat şi ciobanul, în timp ce doarme.

Aşadar, un câine de păstor, un câine ciobănesc, este o fiinţă care se pricepe la ceva, un animal folositor. Îl putem compara cu oamenii care au o atitudine justă faţă de viaţă,

care nu sunt nefolositori, cum sunt leneşii, aşa cum sunt căţeluşii care stau pe pernă, care stau în poală. Dar aşa ceva există şi în viaţa umană, această deosebire dintre oamenii ce seamănă cu câinele ciobănesc şi cei care seamănă cu câinele de măcelar. De folositori, sunt folositori amândoi, chiar dacă cei care seamănă cu câinele de măcelar sunt uneori grosolani. Uneori, ei spun exact ceea ce e just, printr-o vorbire lapidară, potrivită, ei au sentimentul că ceva trebuie supravegheat, păzit, că trebuie respins duşmanul. Pe câinele ciobănesc îl putem compara, de asemenea, cu acei oameni care-şi fac munca în tăcere, dar trebuie să aştepte momentul când apar dificultăţile muncii lor. Câinele ciobănesc aleargă în jurul turmei. Multă vreme el nu are nimic de făcut, dar trebuie să fie mereu pregătit, apoi să fie puternic, curajos, gata de luptă, ca să intervină la momentul potrivit, când vine lupul sau alt duşman. Tot aşa, unii oameni au datoria de a aştepta şi de a veghea, până când sunt chemaţi. Ei nu au voie să se descurajeze sub influenţa mărunţişurilor vieţii, trebuie să rămână gata de luptă până în momentul când se cere să-şi facă datoria."

Vedeţi dvs., aşa aş vorbi eu cu copiii, ca să le atrag atenţia asupra lumii animale într-un caz special şi să le îndrept gândurile spre analogiile dintre animale şi oameni. După ce am discutat cu ei aşa ceva, vom putea citi cele ce urmează, fără a mai avea nevoie să dăm explicaţii ulterioare. Dacă le-am prezenta copiilor istorioara ce urmează fără explicaţiile precedente, ei n-ar fi pe deplin pregătiţi, pentru că sentimentele lor n-au fost îndreptate spre tot ceea ce e necesar. Dacă le-am da explicaţiile abia la urmă, am dezmembra bucata de lectură în mod pedant şi copiii nici n-ar putea s-o citească aşa cum trebuie.

Câinele ciobănesc

Un bătrân câine ciobănesc, care păzea cu credinţă oile stăpânului său, se ducea o dată seara acasă. Şi iată că pe uliţă au început să-l latre nişte căţeluşi dintre aceia care stau pe pernă. El îşi vede de drum şi nu se uită împrejur. Când ajunge în faţa butucului de măcelărie, un câine de măcelar îl întreabă cum de poate suferi lătrăturile şi de ce nu-i ia de creastă. „Nu", spuse câinele ciobănesc, „doară nu mă hărţuieşte şi nu mă muşcă nici unul, eu trebuie să-mi ţin dinţii pentru lupi".

Pe urmă, nu mai trebuie să le spunem copiilor absolut nimic, trebuie să-i pregătim mai înainte ca să poată înţelege.

Altă dată spuneţi-le copiilor următoarele: „Dragii mei copii! Voi v-aţi dus adeseori la plimbare, v-aţi plimbat pe pajişte, printre ogoare, dar şi în pădure, uneori la margine, acolo unde pădurea se învecinează cu pajiştea. Când umblaţi prin pădure, mergeţi numai în umbră, dar când mergeţi aşa pe la marginea pădurii, dintr-o parte vă mai poate străluci foarte puternic Soarele. Atunci, dacă pădurea se învecinează cu o pajişte, puteţi privi în toată liniştea cum cresc florile. Va fi întotdeauna foarte bine să căutaţi pentru plimbările voastre mai ales acele locuri unde pădurea se învecinează cu pajiştea. Atunci puteţi căuta întotdeauna ceva, când în pădure, când pe pajişte. Puteţi privi de multe ori cum creşte iarba şi cum cresc în iarbă plantele şi florile.

Dar şi mai frumos şi mai plăcut este când nu trecem doar prin pădure şi peste pajişti, ci atunci când pajiştile sunt aşezate între munţi, în văi. Pe asemenea pajişti găsim lucruri mult mai interesante decât pe pajiştile prea mult luminate de soare. Pajiştile din văi, care sunt ocrotite de munţi, au flori foarte frumoase, iar aceste flori cresc adeseori în aşa fel încât le vedem printre muşchi, care în

aceste pajişti din văi cresc din belşug. Mai ales viorelele cresc tocmai acolo unde prin apropiere sunt muşchi."

Putem vorbi mai departe cu copiii despre muşchi şi viorele, îl putem pune eventual pe un copil să descrie vioreaua, pe un altul să vorbească despre muşchi. Putem chiar încerca, dacă tocmai există viorele şi muşchi, să aducem cu noi în acea zi viorele şi muşchi. Căci ambele pot fi întâlnite în acelaşi timp.

Apoi continuăm cam aşa: „Dar ia uitaţi-vă, dragi copii, dacă aveţi în apropiere o pajişte dintr-o vale, se poate întâmpla să ieşiţi la plimbare şi să vedeţi numai muşchi. Apoi, peste opt zile vă duceţi din nou la plimbare. Ce vedeţi? În muşchi au apărut viorele! Da, de-abia au ieşit afară, mai înainte erau ascunse în muşchi. Ţineţi minte acest lucru. Şi dacă ieşiţi la plimbare în anul următor, puteţi avea o bucurie şi mai mare. Vă gândiţi: «În primăvară, aici încă nu erau viorele! N-am văzut nici una.» – Acum încercaţi să desfaceţi muşchii. Aha, vioreaua e înăuntru!

În natură, dragii mei copii, este adeseori întocmai aşa cum e între oameni. Şi aici adeseori multe lucruri bune şi frumoase stau ascunse. Câţi oameni nu sunt trecuţi cu vederea, pentru că binele din ei este ascuns, n-a fost găsit încă! Trebuie să ne dezvoltăm un simţ, cu ajutorul căruia să-i descoperim pe oamenii buni în mulţime.

Vedeţi, dragi copii, putem compara în continuare viaţa umană cu cea a naturii. Imaginaţi-vă acum că sunteţi voi înşivă un asemenea copil bun, şi atunci veţi găsi că un asemenea copil spune întotdeauna cuvinte foarte bune, cuminţi. Dar există copii modeşti şi copii care nu sunt modeşti. Pe copiii modeşti, oamenii îi vor observa mai puţin. Dar copiii lipsiţi de modestie vor voi să fie observaţi.

Vedeţi, vioreaua e foarte frumoasă, dar dacă priviţi această viorea, cum îşi înalţă petalele ei foarte drăgălaşe, veţi observa acest lucru: vioreaua vrea să fie observată, vrea să fie privită. Eu nu pot compara vioreaua cu un copilaş modest, care se retrage într-un colţ şi rămâne acolo. Voi aţi putea-o compara numai cu un copil căruia, de fapt, îi place să fie văzut. Da, dar ea, totuşi, nu se arată, când e ascunsă în muşchi! Ei da, când priviţi astfel vioreaua ascunsă între frunze, cum iese afară şi cum iese cu totul la lumina zilei dintre muşchi, este ca şi cum vioreaua n-ar dori deloc să fie doar văzută, ca şi cum n-ar dori să fie doar mirosită, ci ca şi cum ar vrea să fie căutată. «Da, da, da, da, aici sunt! Dar tu trebuie să mă cauţi!» – Această viorea este ca un copil nu tocmai modest, dar şi ca un copil şăgalnic."

E foarte bine să discutăm cu copiii în acest fel, făcând asemenea paralele, asemenea analogii între natură şi fiinţele umane, pentru ca tot ceea ce se află în preajma copilului să prindă viaţă.

Va fi bine să discutăm în acest fel cu copiii, ca pregătire, pentru ca ei să poată savura ceva. După citirea bucăţii de lectură n-ar mai trebui să le dăm nici un fel de explicaţii. Nu-i aşa, ar fi absolut fără sens să încep să vă prezint acum ceva pe chinezeşte. Dvs. aţi spune: Păi, asta n-are nici un sens, căci noi n-am învăţat limba chineză! – Dar dacă aţi şti cu toţii limba chineză şi eu aş vorbi, aţi găsi că e cum nu se poate mai plicticos dacă pe urmă aş vrea să vă explic totul. Tot aşa trebuie să procedăm şi cu o bucată de lectură: să facem tot ceea ce poate să-i ajute pe copii să savureze ei înşişi bucata de lectură prezentată.

Vorbiţi în acest fel, într-un mod ceva mai amănunţit, permiţându-le copiilor să participe cât mai mult, despre modestia oamenilor şi despre lipsa de modestie şi despre cochetărie şi citiţi-le apoi:

Ei, cine-nfloreşte tainic sub rază de soare?
Scumpe viorele, liniştite înflorind în vale.
Înfloresc în taină, sub muşchi pitite,
Nici de copii nu s-au lăsat descoperite.

Dar cine-şi înalţă încet al ei căpşor?
Cine susură din muşchi, atât de încet, încetişor?
«Căutaţi şi-o găsiţi! Căutaţi-mă odat'!»
Ei, aşteaptă, vioreao, şi te-om găsi îndat'!

(poezie de Hoffmann von Fallersleben)

Dacă l-aţi învăţat pe copil limbajul poeziei, copilul poate participa la toate nuanţele, atunci nu e nevoie să-i distrugeţi impresia printr-un comentariu şi prin pedanterie. Acesta e lucrul pe care aş vrea să vi-l recomand, în ceea ce priveşte modul de tratare a bucăţilor de lectură, pentru că prin aceasta veţi avea prilejul să discutaţi cu copiii multe din lucrurile care ar trebui să fie discutate în şcoală şi pentru că puteţi face ca în copil să se nască o mulţumire neştirbită în contact cu o asemenea bucată de lectură. Aşadar, acesta este lucrul pe care aş dori să vi-l leg de suflet, în ceea ce priveşte tratarea bucăţilor de lectură.

Acum vom continua cu modul de a trata sufletul copilului. V-am rugat ieri să cugetaţi la felul cum trebuie să-i tratăm pe „micii cuvioşi", pe „cuminţei", pe „cuminţeii" care prin ipocrizia, prin cuminţenia lor, se înghesuie în faţă, dar care nu-şi manifestă aceste tendinţe spre binele clasei.

Urmează câteva consideraţii ale celor prezenţi.

Rudolf Steiner: Eu am pus această întrebare mai ales din cauză că e greu să faci distincţie între „cuminţeii" care aduc prejudicii clasei şi cei care-i sunt de folos. Trebuie să

căutăm să vedem dacă avem de-a face cu unii care mai târziu vor avea, într-adevăr, un rol de jucat. Căci şi ei sunt aşa. Ei sunt „cumineţei" care aduc foloase clasei, dar sunt incomozi.

Aici am putea istorisi povestea care ne spune cum a ajuns măgarul să aibă urechi lungi. [Nota 18]

Putem folosi şi mijloace mai dure împotriva unor „cumineţei" ieşiţi din comun. Dar n-ar trebui să-i demascăm şi să-i ruşinăm în faţa clasei. Ar fi prea mult. Dar unui ambiţios îi putem pretinde nişte performanţe exagerat de mari, de pildă, nişte exerciţii cu vergeaua, şi să lăsăm apoi faptele să vorbească, în aşa fel încât copilul să vadă că nu poate realiza această performanţă şi că trebuie să-i mărturisească acest lucru dascălului. În acest fel se vede dacă năzuinţa lui e autentică.

Şi alţi participanţi prezintă nişte expuneri pe această temă.

Rudolf Steiner sintetizează la urmă totul, precum urmează: Da, în esenţă, în cadrul acestei discuţii a ieşit la iveală ceea ce trebuie subliniat.

Primul lucru pe care va trebui să-l facem este acela de a constata cu grijă dacă e vorba de o tendinţă justificată a elevilor mai înzestraţi de a se face remarcaţi, elevi care pot realiza mai mult. În cazul acestora, va trebui să avem grijă ca nu cumva înzestrarea lor mai bogată să devină egoism ambiţios. Vom căuta să facem în aşa fel încât posibilităţile pe care ei le au în plus să devină rodnice pentru ceilalţi. Pe un asemenea „cumineţel" îl vom pune, în sensul posibilităţilor sale mai mari, să facă ceva care să le fie de folos şi celorlalţi, în aşa fel încât el să nu lucreze doar pentru sine, ci şi pentru ceilalţi. Dacă ştie să socotească mai bine, îl vom pune să socotească în faţa celorlalţi şi vom face

în aşa fel încât ceilalţi să progreseze sprijinindu-se pe el. E bine dacă el află mai apoi care e consecinţa felului său de a gândi, care poate fi exprimată cam aşa: „Müller e băiat bun. Iată, Müller ştie să socotească foarte bine. Asemenea oameni pot fi foarte folositori celorlalţi. Şi eu vă laud acum pe toţi, fiindcă aţi învăţat atât de mult de la Müller." – Aşadar, să transformăm lauda adusă unuia în laudă pentru toţi!

Dacă am depistat asemenea înzestrări ieşite din comun ale unor elevi şi i-am găsit pe adevăraţii cuminţei, care există întotdeauna, atunci îi ştim, şi va trebui să-i tratăm aproape întotdeauna prin asocierea a două metode.

Prima va fi aceea de a discuta cu ei nu în faţa clasei, ci între patru ochi. Trebuie să-i facem să-şi dea seama că noi am văzut cine sunt. Vorbim cu ei într-un mod convingător: „Voi faceţi asta, voi faceţi cealaltă", şi caracterizăm aceste însuşiri, conducând pe urmă totul spre nota individuală. „Voi puteţi face asta tot timpul, mereu şi mereu. Credeţi că mie îmi place aşa ceva, credeţi că-mi faceţi o favoare? Nu, eu nu vreau deloc aşa ceva. Nu-mi place!" Nu vorbim în acest fel cu ei în faţa clasei, ci între patru ochi. Acesta e unul din lucruri. Îl facem pe elev să-şi dea seama în mod absolut clar că ştim cine este.

Al doilea lucru pe care trebuie să-l facem este acesta: Îi trasăm nişte sarcini care-i depăşesc posibilităţile şi căutăm să-l facem să înţeleagă că dacă el trebuie să aducă la îndeplinire aceste sarcini prea grele pentru el, este pentru că vrea să iasă în evidenţă. Îi este mai greu să combată aceste trăsături, decât să aducă la îndeplinire nişte sarcini mai mari. Dar e mai neplăcut să aducă la îndeplinire aceste sarcini. De aceea, va trebui să depună eforturi. Trebuie să-i spunem că primeşte asemenea sarcini pentru că vrea să se facă remarcat. Dar în cazul în care va

combate aceste însuşiri, nu va mai primi sarcini în plus faţă de restul clasei.

Putem asocia cele două lucruri, în cazul unui elev sau al unei eleve, şi prin faptul că-i spunem că ştim cine este şi îi spunem că i se dau asemenea sarcini pentru că vrea să se facă remarcat, prin asocierea acestor două lucruri putem realiza, cu siguranţă, mult. Veţi vedea că, aplicând această metodă, îl veţi fi vindecat pe elev, după un timp.

În cursul acestor ore de seminar va trebui să aducem la îndeplinire nişte sarcini şi mai importante. Dar pentru mâine eu aş vrea să vă dau o sarcină asemănătoare, înrudită întru câtva cu ultima, totuşi, de altă natură, şi la tratarea căreia trebuie să implicăm şi euritmia. Iertaţi-mă că vă dau această temă, dar ea ţine de sfera didacticii: Ce trebuie să facem dacă printre elevi sau eleve se dezvoltă o simpatie exaltată faţă de dascăl sau de dăscăliţă?

„Simpatie exaltată" – există cineva care să nu înţeleagă ce este aceasta? Când un elev nutreşte o simpatie exaltată pentru o dăscăliţă sau invers, o elevă pentru un dascăl, sau o elevă pentru o dăscăliţă sau un elev pentru un dascăl. Întâlnim toate aceste nuanţe. Vă rog să vă gândiţi în ce fel trebuie tratată această simpatie exaltată, care poate perturba foarte mult desfăşurarea activităţii şcolare.

Ea trebuie să fie destul de avansată, ca să stânjenească, într-adevăr, procesul instructiv-educativ. Nu mă refer, desigur, la respectul autentic, la veneraţia justă, nici la o înclinaţie plină de iubire faţă de dăscăliţă sau faţă de dascăl, ci la ceea ce stânjeneşte procesul instructiv-educativ printr-o simpatie exaltată, nesănătoasă, aşa cum se întâlneşte deseori în clase.

A ȘAPTEA DISCUȚIE DE SEMINAR

Stuttgart, 28 august 1919

Rudolf Steiner: Azi urmează să încercăm un exerciţiu menit să confere respiraţiei un suflu prelung.

Exerciţiu de vorbire:

Erfüllung geht
Durch Hoffnung
Geht durch Sehnen
Durch Wollen
Wollen weht
Im Webenden
Weht im Bebenden
Webt bebend
Webend bindend
Im Finden
Findend windend
Kündend.

Veţi realiza ceea ce trebuie să realizaţi aici, numai dacă veţi despărţi bine versurile. În acest caz, veţi ritmiza aşa cum trebuie respiraţia. Prin acest exerciţiu, noi facem cu vocea gimnastică, pentru a ne regla respiraţia.

În cuvinte precum: „Erfüllung", „Wollen", trebuie rostite ambele consoane *l*. Nu e voie să introducem în primul *l* un *h*, ci trebuie să rostim una lângă alta cele două consoane *l*. Apoi, mai trebuie să ne străduim să nu rostim tărăgănat, ci să facem să intre sonoritate în vocea noastră, să vorbim mai din adâncul pieptului, să rostim vocalele cât mai plin, ca să iasă în evidenţă sonoritatea metalică. – Toţi austriecii au ceva metalic în glas. Mai mult aer rotunjit, sferic.

Înainte de fiecare dintre versurile de mai sus, respirația trebuie să se ordoneze în mod conștient. Cuvintele așezate împreună trebuie rostite împreună.

Dvs. știți că de obicei se fac următoarele exerciții de vorbire:

Barbara saß straks Abhang.

sau: Barbara saß nah am Abhang.

sau: Abraham a Sancta Klara kam an.

Lectura unei fabule de Lessing.

Calul și taurul

Pe un cal focos zbura un băiat mândru și îndrăzneț. Atunci, un taur sălbatic i-a strigat calului: „Rușine! Nu m-aș lăsa comandat de un băiețaș!" „Ba eu da", răspunse calul, „căci ce onoare ar fi pentru mine să arunc jos un copil?"

Rudolf Steiner (după ce toți au făcut citirea-model a fabulei): După ce ați auzit-o de atâtea ori, veți fi având sentimentul că ea e scrisă așa cum se scriau fabulele și multe alte lucruri în secolul al XVIII-lea. Ai sentimentul că n-au fost chiar terminate, după cum pe atunci unele lucruri nu erau terminate.

Rudolf Steiner dă citire fabulei încă o dată și spune apoi: Acum, în secolul XX, fabula ar putea fi continuată în felul următor:

Onoare de taur! Și dacă eu aș căuta onoarea, rămânând îndărătnic, asta n-ar fi o onoare de cal, ci o onoare de măgar.

Așa s-ar face acest lucru în epoca actuală. Atunci copiii ar observa imediat că onoarea este de trei feluri: onoare de taur, onoare de cal și onoare de măgar. Taurul te aruncă jos, calul îl duce mai departe pe băiat pentru că e cavaler, măgarul se oprește cu încăpățânare, pentru că în aceasta își vede el onoarea.

Rudolf Steiner: Acum, eu aş vrea să produc mai întâi material pentru ora didactică de mâine [Nota 19], dat fiind faptul că mâine urmează să ne ocupăm în special de studierea perioadelor de vârstă dintre şapte şi paisprezece, cincisprezece ani. Astăzi, esenţialul va fi să discutăm unele lucruri care vă pot sluji drept indicaţii. Şi atunci nu va trebui să adăugaţi nimic altceva la ceea ce vă dau astăzi drept îndrumare, ci doar să luaţi în mână un manual obişnuit şi să completaţi faptele particulare care ţin de ceea ce discutăm noi astăzi. Astăzi, va fi mai puţin important să adunăm la un loc cunoştinţele noastre concrete; va trebui mai mult să avem grijă să cultivăm în noi spiritul unui învăţământ care să poarte în el germenii viitorului. Veţi vedea că ceea ce vom discuta noi astăzi intră în discuţie pentru şcolarii cei mai mari.

Aşa că aş vrea să discut cu dvs. ceea ce are legătură cu dezvoltarea civilizaţiei şi culturii în Europa între secolele XI-XVII. Nu trebuie să pierdeţi din vedere faptul că tratarea unor teme de istorie cu copiii şi, la urma urmelor, mai mult sau mai puţin, şi cu adulţii, e necesar să conţină întotdeauna un element subiectiv. E uşor să spui că la prezentarea faptelor istorice nu trebuie să introducem păreri şi idei subiective. De cerut, se poate cere aşa ceva, dar de făcut, nu se poate face. Căci veţi examina o parte a istoriei, de pe anumite teritorii; dvs. va trebui cel puţin să grupaţi faptele, fie că le veţi grupa dvs. înşivă, fie, dacă ţin de un trecut mai îndepărtat, ele vor fi deja grupate, le-au grupat alţii.

Presupuneţi că prezentaţi spiritul vechilor germani; veţi apela la „Germania" lui *Tacitus* [Nota 20]. Dar Tacitus a fost un spirit chiar foarte subiectiv, el a grupat chiar foarte mult lucrurile pe care le-a prezentat. Nu aveţi voie să speraţi că o veţi scoate altfel la capăt, decât făcând dvs.

înşivă o grupare subiectivă a faptelor sau preluând-o de la alţii.

Nu e nevoie decât să vă lămuriţi asupra acestui lucru cu ajutorul unor exemple. Iată câteva exemple din bibliografie.

Treitschke [Nota 21] a scris o „Istorie germană a secolului al XIX-lea" în mai multe volume. Ea a stârnit încântarea lui Herman Grimm, care era şi el un observator capabil; ea a stârnit spaima multor aparteneţi ai Antantei. Dar, dacă-l veţi citi pe Treitschke, veţi avea imediat sentimentul că tocmai calităţile lui au la bază un colorit puternic subiectiv în gruparea faptelor. În istorie, esenţialul este să ai o părere despre forţele şi puterile care mână istoria. Acum, la unul părerea este mai matură, la celălalt mai puţin matură, iar acesta n-ar trebui să aibă, de fapt, nici o părere, pentru că nu înţelege nimic în legătură cu forţele motrice ale istoriei. Celălalt, dacă are nişte păreri subiective bune, va zugrăvi foarte bine progresul istoric.

Herman Grimm l-a zugrăvit pe Friedrich cel Mare, şi *Macaulay* [Nota 22] l-a zugrăvit pe Friedrich cel Mare. Dar Macaulay ne transmite o cu totul imagine a lui Friedrich cel Mare. Herman Grimm şi-a scris articolul chiar ca pe un fel de recenzie a articolului lui Macaulay şi a spus, pe baza punctului său de vedere: „*Friedrich cel Mare al lui Macaulay, este o figură înţepată de lord englez care prizează tutun.*" Deosebirea constă numai în faptul că Herman Grimm este un german al secolului al XIX-lea, iar Macaulay un englez al secolului al XIX-lea. Iar acela care îşi dă cu părerea asupra amândoura, drept un al treilea, ar fi, de fapt, foarte meschin dacă ar găsi că o imagine e justă, iar cealaltă greşită.

Am putea alege, astfel, exemple mult mai radicale. Mulţi dintre dvs. cunosc descrierea lui *Martin Luther* din

cărţile de istorie obişnuite. Faceţi o dată experienţa de a citi acelaşi lucru în cărţile catolice de istorie [Nota 23]; veţi face cunoştinţă cu un Luther pe care nu l-aţi cunoscut până acum! După ce veţi fi citit, veţi fi în încurcătură, spunându-vă că deosebirea este alta decât aceea ce ar rezulta din puncte de vedere diferite. Numai că tocmai dăscălimea viitorului va trebui să depăşească asemenea puncte de vedere, provenite din sânul elementului naţional sau confesional. De aceea, trebuie să ne străduim foarte mult, pentru a face în aşa fel încât dascălii să fie oameni cu inimă şi vederi largi, să aibă o concepţie despre lume vastă, cuprinzătoare. De aici se va deschide o perspectivă liberă şi asupra faptelor istorice şi noi le vom grupa în aşa fel încât să-i transmitem elevului misterele devenirii umane.

Dacă vreţi să transmiteţi elevilor dvs. ceva referitor la civilizaţia şi cultura secolelor XI-XVII, veţi descrie în primul rând evenimentele care au dus la cruciade. Veţi descrie desfăşurarea primei cruciade, a celei de-a doua, a celei de-a treia. Felul cum, treptat, cruciadele s-au împotmolit şi n-au dus la ceea ce trebuia să se realizeze prin ele. Veţi descrie spiritul ascetic care a străbătut în acea vreme o mare parte a Europei; cum pretutindeni, prin laicizarea Bisericii, sau, oricum, în legătură cu această laicizare a Bisericii, au apărut naturi umane de felul aceleia a lui *Bernard de Clairvaux*, plin de o caldă evlavie, de o evlavie care făcea asupra celor din jur impresia că săvârşeşte minuni. Veţi căuta să faceţi cunoştinţă dintr-un manual cu biografia unor asemenea personalităţi şi să le zugrăviţi în mod viu în faţa elevilor dvs. şi veţi încerca să faceţi să se înalţe acel spirit viu din care s-au dezvoltat călătoriile, grandioase pentru acea epocă, în Orient. Va trebui să descrieţi cum au luat naştere pe atunci acele incursiuni sub influenţa lui

Pierre d'Amiens şi a lui *Walter von Habenichts*; apoi incursiunea lui *Gottfried de Bouillon* şi a altor câtorva.

Veţi descrie apoi cum s-au pus în mişcare aceste incursiuni cu destinaţia Orient şi cum un număr uriaş de oameni a pierit, adeseori înainte să fi ajuns în Orient. Veţi putea descrie foarte bine unor băieţi şi fete de treisprezece, paisprezece ani felul în care se adună aceste grupuri de oameni, cum se pun în mişcare şi cum se mişcă dezordonat spre Orient, şi cum mulţi oameni pier din cauza împrejurărilor nefavorabile, dar şi din cauza trecerii lor pe teritoriile unor popoare străine.

Va trebui să mai descrieţi apoi cum cei care au ajuns în Orient realizează pentru început foarte puţin. Veţi descrie succesele lui Gottfried de Bouillon, dar apoi veţi arăta cum apare o opoziţie între cruciaţii care au participat la cruciadele următoare şi politica grecească. Veţi arăta cum popoarele greceşti sunt cuprinse de invidie în faţa faptelor săvârşite de cruciaţi şi veţi arăta opoziţia dintre ceea ce vor aceştia şi ceea ce au de gând grecii cu Orientul; cum grecii, de fapt, vor să implice interesele Orientului în sfera propriilor lor interese, la fel cum cruciaţii vor să le implice în sfera intereselor lor. V-aş ruga să descrieţi în modul cel mai sugestiv felul cum se naşte opoziţia dintre greci şi voinţa cruciaţilor.

Apoi, aş fi de părere să arătaţi că în Orient cruciaţii combatanţi se luptă între ei, în loc să se lupte cu popoarele orientale din Asia apuseană; că popoarele europene se hărţuiesc între ele, şi anume, francii şi popoarele vecine cu ei ajung să se lupte, din cauza pretenţiilor pe care le ridică faţă de ceea ce fusese cucerit. Cruciadele au luat naştere dintr-un entuziasm înflăcărat, numai că spiritul dezbinării a pus stăpânire pe cruciaţi, şi pe urmă s-a mai ivit şi opoziţia dintre greci şi cruciaţi.

La toate acestea s-a adăugat opoziţia, care s-a făcut din ce în ce mai mult simţită, dintre Biserică şi puterile lumeşti, tocmai în perioada cruciadelor. Şi poate că nu e inutil să-i facem deja pe copii să devină puţin conştienţi de ceea ce este adevărat, dar a fost acoperit, în toate punctele sale esenţiale, de către istoriografia tendenţioasă. Gottfried de Bouillon, conducătorul primei cruciade, avea, de fapt, intenţia să cucerească Ierusalimul cu gândul de a ridica o contrapondere în faţa Romei. El şi însoţitorii săi n-au spus acest lucru celorlalţi în mod public; dar ei purtau în inimă strigătul de luptă: „*Ierusalimul împotriva Romei!*" Ei îşi spuneau: Să facem să se ridice Ierusalimul, pentru ca el să poată deveni centrul Creştinismului, pentru ca Roma să nu mai fie ea acest centru. – Dvs. le veţi comunica într-un mod plin de tact copiilor această dispoziţie fundamentală a primilor conducători cruciaţi, acest lucru va fi important.

Ceea ce îşi propuseseră cruciaţii erau sarcini mari şi erau mari şi acele sarcini care au rezultat treptat pentru cruciaţi din sânul condiţiilor existente. Iar, cu timpul, oamenii au devenit prea mici pentru a vedea, fără să fie afectaţi, cum aceste sarcini cad asupra lor. Aceasta a făcut ca printre cruciaţi să izbucnească, treptat, în cursul luptelor celor mai violente, imoralitatea şi purtările rele.

Luaţi în mână un manual oarecare, pentru a situa faptele, ca şi cum aţi ilustra ceva, în mersul general al evenimentelor. Veţi observa că eu astăzi, într-adevăr, când grupez, nu descriu în mod tendenţios. Voi căuta şi în continuare să descriu cele ce s-au petrecut în Europa între secolele XI-XVII numai din punctul de vedere al istoriei culturii şi civilizaţiei.

Să presupunem – aceasta este o ipoteză, dar uneori ne putem lămuri tocmai cu ajutorul ipotezelor cu privire la mersul istoriei –, să presupunem că francii ar fi cucerit

Siria şi ar fi înălţat aici o dominaţie francă, s-ar fi înţeles cu grecii, le-ar fi lăsat grecilor spaţiu liber şi le-ar fi acordat dominaţia mai mult în partea anterioară a Asiei Mici. În acest caz, s-ar fi împlinit ceea ce spun nişte vechi tradiţii greceşti, Africa de Nord s-ar fi grecizat. Ar fi fost creată o contrapondere împotriva a ceea ce s-a întâmplat mai târziu. Grecii ar fi exercitat o dominaţie asupra Africii de Nord, francii – asupra Siriei. Astfel, ei n-ar fi ajuns toţi la conflict între ei şi n-ar fi pierdut din această cauză dominaţia. Apoi, tocmai popoarele asiatice cele mai rele, mongolii, mamelucii şi osmanii turci, ar fi fost împiedicate să înainteze. Din cauza imoralităţii şi a faptului că, în ultimă instanţă, cruciaţii n-au fost la înălţimea misiunii lor, mongolii, mamelucii şi osmanii s-au răspândit tocmai în regiunile pe care cruciaţii căutau să le europenizeze. Şi vedem astfel că marele entuziasm care a cuprins vaste teritorii ale unor popoare şi care a dus la formarea cruciadelor a fost urmat de contralovitura din direcţia opusă: înaintarea musulman-mongolă, care înfiinţează statele militare-despotice, rămânând multă vreme spaima Europei şi umbra întunecată a perioadei cruciadelor.

În timp ce zugrăviţi asemenea lucruri, procurându-vă din diferite manuale imaginile de care aveţi nevoie, dvs. faceţi să se nască în copiii înşişi imagini din evoluţia culturii şi civilizaţiei, imagini care li se imprimă pentru totdeauna. Iar esenţialul este tocmai ca omul să primească imagini la vârsta copilăriei. Ei vor primi imagini, la început, prin descrierile sugestive. Dacă veţi reuşi mai apoi să oferiţi unele descrieri remarcabile ale unor lucrări de pictură ale epocii, prezentându-le şi sub formă de opere artistice, veţi sprijini prin aceasta cuvântul rostit.

Aşadar, pentru început, le-aţi arătat copiilor ce anume s-a întâmplat în cadrul cruciadelor. I-aţi făcut pe

copii să preia în lăuntrul lor imagini ale acestor cruciade. Acum, va fi bine să prezentaţi pe lângă imaginea-umbră a spaimei mongolic-mahomedane, şi reversul, binele care s-a dezvoltat în această perioadă.

Încercaţi să descrieţi în mod expresiv cum pelerinii care au plecat în Orient au făcut cunoştinţă cu multe lucruri noi. Pe atunci, în Europa agricultura era cu mulţi paşi rămasă în urmă. În Orient puteai cunoaşte o gospodărire mult mai bună a terenurilor agricole. Pelerinii care s-au dus în Orient şi s-au întors apoi în Europa – mulţi s-au întors în Europa – au adus cu ei o cunoaştere lărgită a practicii agricole şi a avut loc, într-adevăr, un avânt al activităţii agricole de producţie. Europenii datorează acest avânt experienţelor pe care pelerinii le-au adus cu ei din călătoriile lor în Orient.

Descrieţi în mod atât de sugestiv, încât copiii să vadă totul cu adevărat în faţa ochilor, cum înainte de cruciade grâul şi cerealele au crescut mai prost, că erau mai scunde, mai rare, nu atât de pline, şi cum după cruciade au devenit mai pline – toate acestea în imagini! Descrieţi apoi cum pelerinii au aflat cu adevărat şi despre industria care era prezentă pe atunci în Orient şi pe care Europa încă n-o avea. Occidentul era în multe privinţe în urma Orientului. Ceea ce s-a dezvoltat mai târziu atât de frumos, ca activitate industrială, în oraşele Italiei şi în oraşele situate mai în nord, s-a datorat cruciadelor. Cruciadelor li se datorează mult şi în ceea ce priveşte arta. Aşadar, puteţi face să se nască imagini ale progresului spiritual al culturii şi civilizaţiei din această epocă.

Dar le puteţi descrie copiilor şi le puteţi spune: „Vedeţi, copii, europenii i-au cunoscut mai întâi pe greci; aceştia s-au despărţit de Roma deja din primul mileniu, dar au rămas creştini. În toate ţinuturile apusene s-a crezut că

nu poţi fi deloc creştin dacă nu-ţi înalţi privirile spre papă drept capul suprem al Bisericii." Acum, arătaţi-le copiilor cum cruciaţii au aflat, spre marea lor surprindere şi ca învăţătură pentru ei, că există şi creştini care nu-l recunosc pe papa de la Roma. Această disociere dintre latura spirituală a creştinismului şi organizarea lumească a Bisericii era pe atunci ceva cu totul nou. Faceţi-i pe copii să înţeleagă acest lucru.

Pe urmă, explicaţi-le faptul că printre musulmani, care erau nişte cetăţeni ai Pământului mai puţin simpatici, existau, totuşi, şi oameni nobili, generoşi, viteji. Şi astfel, pelerinii au cunoscut şi oameni care puteau fi viteji şi generoşi chiar fără să fie creştini. Se putea, deci, ca cineva să fie un om bun, viteaz, fără a fi creştin. Aceasta a fost o învăţătură importantă, pentru oamenii din acele vremuri, care a fost adusă de cruciaţi în Europa.

Aşadar, cruciaţii şi-au cucerit o întreagă serie de lucruri în Orient, pe care le-au adus în Europa, în folosul culturii spirituale.

Îi facem pe copii să înţeleagă: „Vedeţi, europenii nu aveau nici măcar stambă, nici măcar nu aveau cuvântul pentru aceasta; nu aveau nici muselină; şi acesta este un cuvânt oriental. Ei nu se puteau aşeza, nu se puteau tolăni pe o sofa, căci de-abia cruciaţii au adus cu ei sofaua, o dată cu cuvântul „*sofa*". Ei nu aveau nici saltea, şi „*saltea*" este un cuvânt oriental. Şi *bazarul* intră în această categorie, el, care indică o cu totul altă mentalitate în ceea ce priveşte punerea la vedere a produselor, care face să apară expunerea în stil mare a produselor. Conform cu mentalitatea lor, orientalii au făcut bazare în stil mare. În Europa nu exista înainte nimic asemănător, înainte ca europenii să organizeze cruciadele. Nici chiar cuvântul *magazin* nu e unul european, oricât de mult ar avea de-a

face cu activitatea comercială ș.a.m.d. Europenii au preluat de la orientali acest obicei de a deschide magazine din cauza volumului mare al activității comerciale. – „Ne putem imagina", le spunem copiilor, „ce limitată era viaţa în Europa, dacă ei nu aveau nici măcar magazine. Tot de la ei vine şi cuvântul „*arsenal*". Dar, vedeţi, europenii au mai învăţat şi altceva de la orientali, acest lucru l-au adus cu ei în cuvântul „*tarif*". A plăti taxe, aşa ceva popoarele europene n-au cunoscut decât foarte puţin până în secolul al XIII-lea. A plăti taxe conform unui tarif, a plăti tot felul de dări, acest lucru a fost introdus în Europa de-abia când cruciaţii au făcut cunoştinţă cu el la orientali.

Aşadar, vedem deja că, sub influenţa cruciadelor, multe, foarte multe lucruri s-au schimbat în Europa. Din ceea ce au vrut cruciaţii, nu s-a împlinit prea mult. În schimb, s-au petrecut multe alte lucruri care au schimbat faţa Europei, prin ceea ce a fost preluat din Orient. Toate acestea s-au unit apoi cu concepţia orientală despre stat, căci statul s-a dezvoltat în Orient mult mai devreme decât în Europa. În Europa, formaţiunile administrative erau mult mai labile înainte de cruciade, decât au fost după acestea. Faptul că mai târziu vaste teritorii au fost concentrate şi subsumate unor viziuni statale, acest lucru s-a întâmplat, în cele din urmă, tot datorită cruciadelor.

Dar acum – eu pornesc întotdeauna de la premisa că suntem în faţa unor copii care au vârsta de care am vorbit – le putem face cunoştinţă copiilor cu următorul lucru: „Vedeţi, copii, voi aţi aflat mai înainte, din povestirile cu conţinut istoric, că odinioară romanii şi-au extins stăpânirea. Pe atunci, în vremea când romanii şi-au extins stăpânirea, pe la începutul erei creştine, Europa a devenit săracă, tot mai săracă. Din ce cauză? Oamenii erau nevoiţi să-şi dea banii altor oameni. Europa Centrală va deveni

acum iarăşi săracă, deoarece trebuie să-şi dea altora banii. Odinioară, europenii erau nevoiţi să-şi dea banii asiaticilor. Grămezile de bani se duceau spre graniţele Imperiului Roman. Datorită acestui lucru, s-a dezvoltat din ce în ce mai mult economia naturală. Acesta este un lucru care s-ar putea întâmpla din nou, oricât de trist ar fi, dacă oamenii nu vor face efortul de a se înălţa spre spiritual. În orice caz, în cadrul acestei sărăcii, aici s-a dezvoltat spiritul ascetic, plin de dăruire, al cruciadelor.

Acum însă, prin cruciade, europenii au făcut cunoştinţă dincolo, în Asia, cu tot felul de lucruri noi, cu producţia industrială, cu agricultura. Şi astfel au putut produce, la rândul lor, lucruri pe care să le cumpere de la ei asiaticii. Banii s-au întors la ei. Europa a devenit din ce în ce mai bogată tocmai în perioada cruciadelor. Această îmbogăţire a Europei a avut loc datorită faptului că ea şi-a sporit producţia proprie. Aceasta este o altă consecinţă. Cruciadele sunt nişte adevărate migraţii ale popoarelor spre Asia. Înapoi, în Europa, au venit anumite cunoştinţe şi facultăţi. Numai prin acestea a devenit posibilă înflorirea Florenţei şi dezvoltarea ei de mai târziu. Numai prin aceasta a fost posibil să apară figuri precum *Dante* şi alţii."

Vedeţi dvs., ar fi necesar să facem în aşa fel încât descrierea realităţilor istorice să fie străbătută de asemenea impulsuri. Dacă în zilele noastre se spune că ar trebui să ne ocupăm mai mult de istoria culturii şi civilizaţiei, oamenii cred că trebuie să facă descrierile cele mai seci, felul cum un eveniment decurge dintr-altul. Dar, de fapt, chiar pe aceste trepte şcolare inferioare, realităţile istorice ar trebui descrise în aşa fel încât noi să fim prezenţi în ele cu subiectivitatea noastră, să dezvoltăm imagini, astfel încât epocile să învie cu adevărat. Să facem să învie Europa cea săracă, acoperită doar de ogoare slab

cultivate, unde nu existau oraşe, unde oamenii îşi practicau agricultura, care era însă una sărăcăcioasă, să arătăm cum tocmai din această Europă săracă se naşte entuziasmul faţă de cruciade, cum apoi acei oameni, totuşi, nu fac faţă misiunii lor, cum ajung la dezbinare, cum imoralitatea se răspândeşte, cum ajung apoi ei înşişi la dezbinare în Europa. Cum nu se realizează tocmai ceea ce se intenţionase cu cruciadele, cum, dimpotrivă, se creează un teren prielnic pentru musulmani. Cum însă europeanul a învăţat mult în Orient, cum iau naştere oraşe, oraşe înfloritoare, iar în oraşe o bogată cultură spirituală. Dar şi cum începe să se dezvolte agricultura, cum ogoarele devin mai fertile, cum industria înfloreşte, cum începe să înflorească şi cultura spirituală.

Încercaţi să puneţi în faţa copiilor în imagini sugestive toate aceste lucruri şi să le arătaţi că înainte de cruciade oamenii nu se tolăneau pe sofale, că pe atunci filistinismul nu se putea face simţit în familii, pe sofalele din camerele de oaspeţi. Dacă veţi căuta să descrieţi în mod sugestiv această istorie, veţi oferi o istorie mai adevărată. Arătaţi-le cum Europa a devenit săracă până în epoca economiei naturale şi cum ea a devenit iarăşi bogată, datorită lucrurilor pe care oamenii le-au învăţat. Aceste descrieri vor da viaţă modului de a prezenta istoria!

În zilele noastre eşti întrebat adeseori: Ce să citim, ce manual de istorie este cel mai bun? – Nu putem spune decât că: la urma urmelor, oricare este cel mai bun şi oricare este cel mai rău; este, desigur, indiferent ce autor istoric luăm în mână. Nu citiţi ceea ce stă scris în rândurile cărţii, ci ceea ce este cuprins printre rânduri. Căutaţi să vă lăsaţi inspiraţi, pe bază de presimţire, în cunoaşterea adevăratei desfăşurări a evenimentelor. Căutaţi să dezvoltaţi în dvs. un simţ fundamental care să vă spună ce

este o descriere istorică. Din modul de prezentare vă veţi putea da seama care istoric a pătruns în realitatea lucrurilor şi care nu a făcut acest lucru.

Veţi citi una sau alta la *Ranke* [Nota 24]. Dacă veţi pătrunde ceea ce aţi citit la Ranke cu ceea ce facem să trăiască în noi din spiritul realităţii, dvs. veţi spune: Ranke e foarte harnic, totuşi, el descrie caracterele de parcă ar fi numai umbre. Putem căuta oriunde; aceştia nu sunt oameni din carne şi sânge. Şi dvs. puteţi spune: Eu nu vreau să mi se prezinte istoria doar ca un joc de umbre.

Unul dintre cursanţi dă sfatul de a se apela la Lamprecht.

Rudolf Steiner: Dar aici putem avea, fără îndoială, sentimentul că *Lamprecht* [Nota 25] prezintă istoria culturii şi civilizaţiei, descriind nu oameni, ci nişte figuri de carton vopsit, numai că le vopseşte cu nişte culori cât mai saturate. Aceştia nu sunt oameni; arată ca nişte oameni în carne şi oase, dar nu sunt decât figuri făcute din carton vopsit. Aici trebuie să spunem, cu siguranţă: Poate că *Treitschke* o fi tendenţios, totuşi, personalităţile zugrăvite de Treitschke stau pe picioarele lor! El îi pune pe oameni cu amândouă picioarele pe pământ şi ei sunt făcuţi din carne şi sânge. Ei nu sunt figuri de carton, ca cei din manualul lui Lamprecht şi nu sunt nişte simple umbre, ca la Ranke. Din păcate, nu avem de la Treitschke decât istoria secolului al XIX-lea.

Dacă vreţi să vă dezvoltaţi un simţ pentru sesizarea unui mod cu adevărat bun de a scrie istoria şi a spiritului unui om care povesteşte istoria, citiţi-l pe *Tacitus*. Dacă-l veţi citi pe Tacitus, atunci totul va deveni absolut viu până la ultimul cuvânt, şi Europa şi oamenii şi grupurile de oameni pe care-i descrie Tacitus ni se vor înfăţişa, dacă

lăsaţi ca totul să acţioneze asupra simţului realităţii pe care-l aveţi, ca viaţa însăşi! Pornind de aici, căutaţi să aflaţi cum ne transpunem într-un alt mod de a descrie realităţile istorice.

Oricum, ceva cu totul perimat nu putem citi, altfel, înflăcăratul *Rottek* [Nota 26] ar mai fi încă ceva foarte bun. Dar el e perimat, nu numai în ceea ce priveşte faptele, ci şi în ceea ce priveşte mentalitatea. Căci el priveşte cu sfinţenie Constituţia de atunci din Baden şi liberalismul, el le implică şi în interpretarea vieţii din vechea Persie, din Egiptul sau din Grecia antică. Dar el face totul cu multă înflăcărare, astfel încât n-am putea decât să dorim ca şi în epoca noastră să existe istorici ca Rottek.

Dacă încercaţi să citiţi descrierile uzuale şi faceţi efortul de a vă îndrepta atenţia spre ceea ce acolo este adeseori omis, veţi ajunge să puteţi pune în faţa copiilor nişte tablouri vii ale dezvoltării istorice din secolele XI-XVII. Şi veţi omite, la rândul dvs., multe dintre lucrurile care se povestesc despre *Friedrich Barbarossa*, despre *Richard Inimă de Leu*, despre *Friedrich al II-lea*. Unele lucruri sunt, desigur, interesante, dar nu prea importante pentru cunoaşterea reală a istoriei. Mult mai important este să le facem cunoscute copiilor marile impulsuri ale istoriei.

Acum ne vom ocupa de sarcina pe care ne-am propus-o, de felul cum am trata o clasă în care un număr de elevi sau eleve manifestă o simpatie exaltată faţă de dascăl sau de dăscăliţă.

Simpatiile exaltate cu adevărat periculoase încep, de fapt, abia pe la doisprezece-treisprezece ani. Ceea ce depăşeşte în această privinţă vârsta şcolară, este, fără îndoială, un caz grav. Înainte de acest moment, în

asemenea situaţii e deosebit de important să nu luăm totul foarte în serios şi să ştim că multe vor trece iarăşi, cu siguranţă.

Urmează o discuţie în cadrul căreia mulţi participanţi îşi exprimă părerea referitor la această temă.

Rudolf Steiner: Consider că blamarea deschisă în faţa clasei este o sabie cu două tăişuri foarte ascuţite, pentru că doare prea tare şi-l smulge pe elev din contextul clasei. Foarte greu se restabileşte legătura unor asemenea copii pe care i-am blamat cu restul clasei. De obicei, copiii reuşesc să-şi impună voinţa de a fi retraşi din şcoală.

F. aminteşte, printre alte lucruri pe care dascălul le poate face, şi rugăciunea.

Rudolf Steiner: Foarte adevărat!

F.: trebuie să vorbim cu copilul respectiv şi să-i abatem simpatia în altă direcţie.

Rudolf Steiner sintetizează: Principiile sunt juste, e just să abatem în altă direcţie puterea de a se entuziasma, puterea de dăruire.

Numai că nu veţi realiza mult dacă staţi mult de vorbă cu aceşti copii, pentru că lor aceasta le-ar conveni de minune. Dat fiind faptul că această simpatie exaltată are la bază într-o mult mai largă măsură sentimente şi pasiuni, nu reprezentări, va fi extraordinar de greu să acţionăm în mod eficient împotriva ei dacă venim în întâmpinarea pasiunii prin întâlniri frecvente.

E adevărat că simpatia exaltată provine din entuziasm şi dintr-o putere de dăruire ajunse pe făgaşuri greşite. La copiii înzestraţi intră în considerare mai mult

puterea de entuziasmare, la cei slabi, mai puţin dotaţi, puterea de dăruire.

Lucrul în sine nu e atât de important, dar el devine important din cauza urmărilor sale asupra participării la activitatea şcolară, deoarece atunci când nutresc o asemenea simpatie, copiii învaţă mai puţin.

O simpatie exaltată generală, a tuturor copiilor, nu e prea primejdioasă, ea nu durează mult, trece foarte repede. În sânul clasei apar aşteptări care nu se împlinesc. Aceasta duce la dezamăgiri şi apoi se vindecă de la sine. Aici poate avea un efect foarte bun şi o povestire umoristică prezentată în faţa întregii clase. Pericolul apare abia atunci când grupuri de elevi încep să nutrească o asemenea simpatie exaltată.

A fost necesar să reflectăm la întreaga problemă, pentru că ea poate juca un rol mai mult sau mai puţin important în activitatea şcolară practică. Exaltarea în sine nu e chiar lucrul cel mai rău, dar o exaltare nesănătoasă îl slăbeşte pe om. Din cauza ei, copiii devin delăsători şi letargici. Este vorba uneori de stări de slăbiciune îngrijorătoare ale copiilor.

Lucrurile stau pe muchie de cuţit, pentru că, dacă se iau măsurile cuvenite, simpatia se poate preschimba în contrariul ei, în ură.

Este, de asemenea, foarte bine să spunem: Te-ai încălzit prea tare, du-te pentru cinci minute afară - şi aşa mai departe. În general, într-un asemenea caz, esenţialul este să individualizăm, nu numai în ceea ce-i priveşte pe copii, ci şi în ceea ce priveşte modul de a-i trata. Trebuie să ne folosim de toate mijloacele care, la o examinare sănătoasă a situaţiei, credem că ne pot fi de ajutor.

Dar de un lucru ar trebui să avem mare grijă, şi anume ca elevii respectivi să nu-şi dea seama că noi ştim

de simpatia lor exaltată. Ar trebui să desfăşurăm o adevărată artă în a-i face să creadă că noi n-am observat nimic. Chiar în ceea ce priveşte măsurile pe care le luăm, copilul ar trebui să creadă că aceste lucruri le-am face oricum.

Să presupunem că un număr de copii nutreşte o simpatie exaltată faţă de un dascăl care, acasă, are el însuşi patru, cinci, şase copii. El are la dispoziţie leacul cel mai simplu: îi invită, de pildă, pe copiii respectivi la o plimbare şi-i aduce cu el şi pe propriii săi copii. Aşa ceva va fi de mare ajutor. Dar copiii nu trebuie să-şi dea seama în ce scop i-a invitat. De asemenea lucruri concrete ar trebui să ne folosim din plin.

Esenţialul, într-un asemenea, caz este doar să ne comportăm noi înşine corect şi să nu-i tratăm pe copii respectivi altfel decât pe ceilalţi. Să avem o grijă minuţioasă de a ne purta corect. Să nu ne lăsăm atinşi de o asemenea simpatie exaltată; şi atunci, după un timp, ea trece! Rămâne însă ceva care trebuie să ne dea de gândit, şi anume faptul că în locul simpatiei exaltate apare o anumită antipatie. Pe aceasta o putem diminua dacă nu ne trădăm absolut deloc. Nu le dăm ocazia să observe că ştim ceva, şi atunci ura nu va fi atât de mare ca în cazul în care-i admonestăm prea tare sau îi blamăm în faţa clasei. Povestim o scurtă istorioară în care această situaţie apare ca fiind caraghioasă. Dar trebuie să creăm aparenţa că o povestim din întâmplare. Nu putem scăpa de consecinţa că pe urmă ia naştere o anumită antipatie. Dacă vom lucra ani de zile cu copiii, ne vom putea câştiga iarăşi o simpatie normală.

Nu putem împiedica nici apariţia celei de a doua consecinţe, şi anume că, atunci când exaltarea ia o formă îngrijorătoare, copiii sunt slăbiţi ulterior prin aceasta.

După ce totul a trecut, noi trebuie să-i ajutăm să depășească această slăbiciune. E terapia cea mai bună la care putem recurge. Toate celelalte mijloace: Du-te pentru cinci minute afară, plimbare, ș.a.m.d. – pot fi folosite; dar trebuie să ne situăm întotdeauna pe poziția ignorării sănătoase a situaţiei. Copilul va fi întru câtva slăbit; ceea ce dascălul însuşi poate face este să-l ajute pe urmă cu multă dragoste.

În cazul în care situația devine foarte îngrijorătoare, dascălul, dat fiind faptul că el însuşi este obiectul, nu va putea face prea mult şi atunci trebuie chemaţi în ajutor alţi sfătuitori.

O sarcină cu un conţinut mai mult didactic şi mult mai puţin educativ: Fiecare să-şi imagineze că un număr de copii din clasa lui nu prea ţine pasul într-o privinţă oarecare, la socotit, de pildă, la limbi străine, la cunoştinţe despre natură, la gimnastică sau la euritmie. În cel fel aţi încerca să veniţi în întâmpinarea unei asemenea calamităţi printr-un mod special de a trata facultăţile umane ale unor asemenea copii, dacă ea apare la vârsta şcolii primare timpurii? Cum le-aţi acorda ajutor şi prin intermediul celorlalte materii?

A OPTA DISCUȚIE DE SEMINAR

Stuttgart, 29 august 1919

Exerciții de vorbire:

In den unermeßlich weiten Räumen, *In den endenlosen Zeiten,* *In der Menschenseele Tiefen,* *In der Weltenoffenbarung:* *Suche des großen Rätsels Lösung*	În nemăsurate vaste spaţii, În neîncheiate timpuri În a' sufletului omenesc adâncuri Într-a lumii revelare: Caută a marii taine rezolvare.

Rudolf Steiner: Versurile sunt în aşa fel făcute, încât primele patru sună ca o aşteptare, iar ultimul este împlinirea celorlalte patru.

Nu rostiți diftongii *ei* ca pe *ai*!

Acum, ne întoarcem la celălalt exerciţiu de vorbire:

Protzig preist
Bäder brünstig
Polternd putzig
Bieder bastelnd
Puder patzend
Bergig brüstend

Din acest exerciţiu puteţi învăţa foarte mult. Acum să repetăm propoziţia:

Daß er dir log uns darf es nicht loben.

Acum, ceva asemănător, dar aici apare o nuanţă în direcţia elementului afectiv. Sunt patru versuri asupra cărora aş vrea să vă atrag atenţia.

După aceea am să vi le dictez. Elementul afectiv trebuie să se exprime mai mult în primul vers:

Lalle Lieder lieblich
Lipplicher Laffe

Lappiger lumpiger

Laichiger Lurch.

Imaginaţi-vă, aşadar, că aveţi în faţa dvs. un broscoi verde care vă priveşte cu gura deschisă, cu buzele puţin încordate, şi vă adresaţi lui cu ultimele trei versuri. Dar în primul vers vă aşteptaţi de la el să „gângurească nişte cântece drăgălaşe".

Acest prim vers trebuie să i-l spuneţi într-un mod oarecum afectiv-umoristic, ca şi cum vă aşteptaţi ca el să facă acest lucru.

Şi acum, încă o bucată de lectură în proză, o fabulă de Lessing:

Stejarul

Turbatul vânt din nord îşi dovedise puterea într-o noapte furtunoasă, luptându-se cu un stejar maiestuos. Acum, acesta era doborât la pământ şi o mulţime de tufişuri scunde zăceau sub el zdrobite. O vulpe care-şi avea vizuina nu departe de acolo, l-a văzut a doua zi dimineaţa.

„Ce copac!" a strigat ea. „N-aş fi crezut niciodată că e atât de mare!"

În ce constă morala fabulei?

T. În faptul că abia la moartea unui om ne dăm seama cât a fost el de mare.

H.: În faptul că un om mic îşi dă seama cine era unul mare abia după ce acesta s-a prăbuşit.

Rudolf Steiner: Dar de ce este folosită tocmai vulpea, care e şireată?

H.: Pentru că şiretenia vulpii nu se poate apropia de măreţia copacului.

Rudolf Steiner: În ce propoziţie credeţi că se află morala fabulei cu privire la şiretenia vulpii? – „*N-aş fi crezut niciodată că e atât de mare!*"

Pur şi simplu, ea nu-şi înălţase niciodată privirile spre copac. Îl privise întotdeauna în partea de jos, se plimbase doar jos în jurul lui, şi atunci copacul ocupase un spaţiu restrâns. Vulpea, în pofida şireteniei sale, văzuse doar ceea ce se vede de jos din măreţia lui.

Vă atrag atenţia asupra următorului lucru: fabulele, care-şi desfăşoară acţiunea în lumea lor, într-o lume de fabulă, pot fi citite într-o manieră realistă, dar niciodată nu e voie să citim în acest fel poeziile.

Acum, după invitaţia pe care v-am adresat-o ieri, ajungem la ceva foarte important, şi anume la discutarea măsurilor care trebuie să fie luate atunci când observăm că un grup de elevi este mai puţin înzestrat pentru o materie sau alta sau pentru un aspect sau altul al materialului de predat, iar un alt grup de elevi este mai înzestrat în acea privinţă. Şi eu vă voi ruga acest lucru: Alegeţi-vă pentru întreaga perioadă de la 7 până la 15 ani aspectul asupra căruia vreţi să vă îndreptaţi în principal atenţia, în gândurile dvs., cu privire la grupul acelor elevi care nu sunt în stare să înveţe cum trebuie cititul sau scrisul, sau cunoştinţele despre natură, sau socotitul sau geometria sau cântul, şi gândiţi-vă apoi în ce fel v-aţi comporta, în clasă sau în general, faţă de copii, cum v-aţi comporta pe moment şi în decursul timpului, pentru a echilibra situaţia.

Mai mulţi participanţi la seminar fac expuneri mai lungi pe această temă.

Rudolf Steiner: Fenomenele cu care avem aici de-a face pot fi cauzate în parte de o neînzestrare generală a unor copii. Dar ele pot avea drept cauză şi o neînzestrare specială, specifică. Avem elevi care poate că sunt extraordinar de bine dotaţi pentru citit şi scris, dar care, imediat ce ajung la socotit, se dovedesc neînzestraţi pentru

această activitate. Avem apoi elevi la care lucrurile mai merg de bine, de rău, în ceea ce privește socotitul, dar în momentul în care începem să apelăm la puterea lor de judecată, când ar fi cazul să înțeleagă așa cum trebuie cunoștințele despre natură, nu mai progresează. Apoi, există copii care nu se pot apropia de istorie. Aceste neînzestrări specifice sunt un lucru important de care trebuie să ținem bine seama.

Poate ar fi bine să tratați aceste neînzestrări în felul următor: Dacă observați că, în general, un copil e de la bun început neînzestrat pentru citit și scris, veți face foarte bine, eventual, dacă veți lua legătura cu părinții și-i veți ruga să le dea copiilor cât mai puține mâncăruri cu ouă și cât mai puține făinoase. Restul poate să rămână, în linii mari, așa cum este. Dacă părinții ascultă acest sfat și-l hrănesc bine pe copil, cu toate că i se sustrag o parte din alimente, s-ar putea ca pentru o vreme să-l punem la regimul cu foarte puțină carne și cu multe legume și frunze. Vom observa atunci că, datorită acestei schimbări în ceea ce privește alimentația, copilul cunoaște o ameliorare a facultăților sale. Folosiți-vă de această situație. Dați-i mult de lucru copilului tocmai la început, așadar, atunci când începeți să-i schimbați regimul alimentar.

Dacă observați că simpla schimbare a regimului alimentar nu ajută prea mult, căutați să-l puneți pe copil pentru o perioadă foarte scurtă – opt zile, să zicem –, după ce am luat legătura cu părinții, să învețe pe stomacul gol sau cu un minimum de mâncare în stomac, până la terminarea cursurilor de dinainte de masă sau cel puțin până după primele ore de dimineață, în perioada când învață scrisul și cititul. Acest procedeu nu trebuie aplicat prea multă vreme, ci faceți să alterneze asemenea perioade cu unele de alimentație normală. Folosiți însă bine timpul

în care copilul va scoate la iveală facultăţi şcolare noi – facultăţi mai puternice şi o mai mare receptivitate. Dacă repetaţi o asemenea cură alimentară de mai multe ori în cursul unui an, veţi constata că înzestrarea unui copil mai mult sau mai puţin mic – e vorba de primii ani de şcoală – se ameliorează întru câtva. Vă rog să ţineţi foarte mult seama de acest lucru .

Şi, în general, vă rog să ţineţi seama de faptul că o hrănire nesănătoasă în primii ani ai copilăriei, spre care sunt înclinaţi unii părinţi, contribuie, mai ales în cazul copiilor flegmatici sau sanguinici, la diminuarea facultăţilor lor. Veşnica supraalimentare a copiilor – acum lucrurile stau puţin altfel, totuşi, trebuie să ştim ce se întâmplă –, îndoparea copiilor cu mâncăruri pe bază de ouă şi făinoase îi face pe copiii din primele clase să nu aibă chef deloc pentru învăţat şi să fie şi lipsiţi de facultăţile necesare.

Se pune întrebarea despre cum stau lucrurile cu consumul de cacao.

Rudolf Steiner: Dar de ce să consume copiii cacao? Acest lucru nu e deloc necesar, dacă nu cumva e nevoie de cacao pentru reglementarea digestiei. Uneori e nevoie de aşa ceva, pentru reglementarea digestiei. La copiii care au o digestie prea rapidă, e mai bine să folosim cacao decât alte remedii, dar dacă nu e vorba de aşa ceva, un copil nu trebuie să primească absolut deloc asemenea lucruri. În zilele noastre, li se dau copiilor multe lucruri care nu le folosesc la nimic.

Putem face în acest domeniu observaţii ciudate. Pe când eram institutor, în anii ‘80, exista un copilaş; n-a fost posibil să educ eu copilul, mie mi-au fost daţi spre instruire doar cei mai mari. El le era un mic verişor. Era, de fapt, un copil drăguţ, cuminte, cu idei bune. Ar fi putut deveni

cândva un elev înzestrat. Am fost adeseori de faţă şi am putut vedea că era glumeţ şi înzestrat. Era abia un puşti, abia împlinise doi ani, când, o dată la masă, a spus următorul lucru; el avea două găluşti mici, şi era deja atât de isteţ, încât atunci când i s-a spus: „Hans, tu ai deja două găluşti", el a răspuns: „Iar a treia vine imediat." Aşa ceva a spus puştiul.

Pe urmă, lui îi plăcea foarte mult să înjure. Eu nu găseam că e prea rău dacă un copil de vârsta lui se răcoreşte înjurând. Mai târziu, el se potoleşte. Deci, îşi formase obiceiul de a mă înjura tocmai pe mine, în mod special. O dată, când am intrat pe uşă – acum era ceva mai mare –, el mi s-a pus de-a curmezişul. Nu i-a venit în minte nici o înjurătură care să fie destul de tare, de aceea a spus: „Vin doi măgari!" Aşadar, el era foarte spiritual, nu-i aşa?

Dar era un copil palid, nu avea poftă de mâncare şi era cam slab. La sfatul unui medic, de altfel excelent, la fiecare masă i s-a dat din această cauză câte un păhăruţ de vin roşu. Eu nu avem nici o responsabilitate şi, de asemenea, nici o influenţă asupra acestei măsuri educativ-igienice bizare, dar eram îngrijorat în sinea mea. Pe urmă, l-am revăzut după ce împlinise treizeci şi doi, treizeci şi trei de ani – un om îngrozitor de nervos! Am întrebat, o dată când nu era de faţă, cum a fost ca şcolar. Ei bine, acest om care dădea mereu din mâini, care pe la treizeci de ani era deja foarte nervos, era o dovadă vie a răului foarte mare pe care-l provocase păhăruţul de vin roşu primit la masă. Fusese un copil înzestrat, căci un copil care spune: „Vin doi măgari!", e înzestrat.

„Era obraznic", strigă doamna dr. Steiner.

Rudolf Steiner: De obrăznicie putem face abstracţie aici. Ce precedente avem? E uimitor. El nu găseşte nici un cuvânt destul de tare, şi atunci cheamă într-ajutor

cantitatea. Este o înzestrare extraordinar de mare. Ei bine, el a devenit un şcolar slab şi n-a vrut să înveţe cum trebuie. Aşadar, această metodă educativă, vinul, îl dărâmase complet deja la şapte ani.

Acesta e un lucru pe care aş vrea să vi-l leg de suflet la începutul discuţiei noastre de astăzi, faptul că nu este neesenţial, în ceea ce priveşte înzestrarea copiilor, să avem grijă de regimul lor alimentar. Dar vă rog să aveţi grijă în special să nu sufere prejudicii digestia copilului. De aceea, dacă vă atrage atenţia ceva în privinţa înzestrării copilului, trebuie să vă informaţi de la părinţi, pe o cale plină de tact, dacă elevul are un proces digestiv normal. Căutaţi să-i determinaţi să facă tot ceea ce le stă în putinţă ca să-l reglementeze.

T. se referă la copiii neînzestraţi în ceea ce priveşte socotitul.

Rudolf Steiner: Dacă descoperiţi copii mai slab înzestraţi pentru socotit, veţi face bine procedând în felul următor: de regulă, ceilalţi copii vor avea două ore de gimnastică pe săptămână, adică o oră de euritmie şi o oră de gimnastică. Adunaţi-i împreună pe aceşti copii care nu ştiu să socotească bine şi puneţi-i să facă o oră de euritmie sau de gimnastică sau o jumătate de oră. Nu e nevoie să vă încărcaţi mai mult programul pentru a face asta; alăturaţi-i altor grupe care tocmai fac asemenea exerciţii. Trebuie să avem grijă ca tocmai prin exerciţiile de gimnastică şi de euritmie să fie stimulate facultăţile unor asemenea copii.

Îi puneţi să facă pentru început exerciţii cu bagheta metalică. Se ia bagheta în mâini: în faţă 1, 2, 3; în spate 1, 2, 3, 4. Aşadar, copilul trebuie să ducă bagheta în faţă şi în spate. El trebuie să se străduiască să facă în aşa fel încât la 3 să ducă bagheta în spate. – La aceasta se adaugă paşii: 3

paşi înainte, 5 paşi înapoi, 3 paşi înainte, 4 paşi înapoi, 5 paşi înainte, 3 paşi înapoi ş.a.m.d. – Căutaţi să implicaţi în mişcările de gimnastică ale copilului, şi poate şi în cele euritmice, numărul, astfel încât el să fie nevoit să numere atunci când se mişcă. Veţi vedea că acest procedeu dă rezultate. Eu am făcut în repetate rânduri aşa ceva cu copiii.

Vă întreb acum: De ce dă rezultatele acest procedeu? După cele ce aţi învăţat deja, vă puteţi imagina de ce.

T.: Mişcările euritmice pot fi un bun mijloc pentru predarea geometriei.

Rudolf Steiner: Dar eu nu m-am referit la predarea geometriei. Ceea ce am spus se referea la socotit, pentru că la baza socotitului se află mişcarea impulsionată de voinţă, simţul mişcării. Dacă-l facem să intre în activitate, stimulăm această facultate. Scoatem la suprafaţă din subconştient ceva care, la un asemenea copil, nu vrea să iasă la suprafaţă. În general, prin exerciţii bazate pe mişcare putem stimula facultăţile care lipsesc în ceea ce priveşte socotitul şi geometria. Pentru învăţarea geometriei, vom putea face foarte mult prin nişte exerciţii de euritmie bine gândite. De asemenea, prin exerciţii cu bagheta metalică.

N.: Dacă avem de-a face cu dificultăţi de pronunţare, trebuie să reflectăm la legătura dintre vorbire şi muzică.

Rudolf Steiner: Majoritatea cazurilor de pronunţie defectuoasă se bazează pe acest lucru, pe faptul că elevii nu aud cum trebuie.

N.: La orele de geografie, elevul sanguinic nu va putea ține pasul cu ceilalți, el are reprezentări confuze. Eu aș recomanda aici desenul, motive de pe hartă.

Rudolf Steiner: Dacă geografia ar fi predată într-un mod foarte viu, dacă se arată prin prezentări grafice țările, repartizarea vegetației pe țări, repartizarea produselor solului pe țări, dacă vom da predării, așadar, o astfel de formă vie, expresivă, atunci vom observa tocmai aici că nu vom întâlni o confuzie generală la elevi. Prin aceasta, putem ușor lupta împotriva unei confuzii generale. Dacă mai dăm viață orei și prin faptul că încercăm, tocmai în cazul geografiei, să descriem mai întâi țara, apoi o desenăm, îi punem pe elevi s-o deseneze la tablă, să însemneze râurile, munții, repartizarea vegetației, a pădurilor și pajiștilor și citim apoi cu clasa niște descrieri de călătorie, vom vedea atunci că vom găsi, de regulă, foarte puțini elevi neînzestrați pentru geografie, ba chiar că putem folosi geografia pentru a-i face pe elevi să devină vioi și pentru a stimula și alte facultăți. Într-adevăr, dacă putem face în așa fel încât geografia să devină interesantă, vom observa că vom trezi în elevi și alte facultăți.

G.: Eu m-am gândit la clasele I-III. În caz de lenevie, eu aș folosi severitatea și aș căuta să trezesc ambiția pozitivă. Uneori trebuie să-i atragem atenția copilului asupra faptului că poate va trebui să repete clasa. Și aici trebuie trezite zelul și ambiția pozitivă.

Rudolf Steiner: Eu n-aș recomanda prea mult să se apeleze la ambiție. Ambiția n-ar prea trebui trezită. În primii ani de școală se pot folosi foarte bine lucruri de felul celor pe care dvs. le recomandați, dar fără o accentuare prea puternică a ambiției, altfel va trebui să eliminăm tot prin educație această ambiție, pe care noi am educat-o la

copil. Dar e necesar să se țină seama – trebuie să spun acest lucru mereu și mereu – de regimul alimentar.

Poate va trebui ca prietenii care vor mai vorbi acum despre aceste lucruri să aibă în vedere faptul că există numeroși copii care mai târziu în viață nu au nici un simț pentru a înțelege cum trebuie obiectele din natură și pentru a le distinge. Unii elevi îl pot aduce la exasperare pe dascăl din cauză că nu pot distinge printre minerale ce este un malachit sau o blendă, sau nici măcar ce este un smaragd; care, deci, n-au absolut nici un simț pentru a înțelege obiectele din natură și pentru a le recunoaște. Așa stau lucrurile cu ei și în ceea ce privește plantele, ba chiar și animalele. Și de acest lucru vă rog să țineți seama.

A.: Mă gândisem că, la copiii cei mai mici, unele grupe rămân în urmă cu socotitul. De aceea, mie îmi place cel mai mult să fac asta cu ajutorul degetelor, al bucățelelor de hârtie, cu bile sau cu nasturi. Se poate face și o învățare „pe secții", fără ca elevii să știe, îi împărțim în grupe, copii înzestrați și copii slabi. Ne ocupăm apoi în mod special de cei slabi, pentru ca cei înzestrați să nu fie ținuți pe loc din cauza lor.

Rudolf Steiner: Newton, Helmholtz, Julius Robert Mayer, ar fi fost așezați întotdeauna, într-un asemenea caz, între copiii slabi.

A.: Asta nu face nimic.

Rudolf Steiner: Sigur, nu face nimic. Până și Schiller ar fi fost așezat între copiii slabi. Conform cu certificatul de capacități școlare, Robert Hamerling a primit la toate materiile note bune, în afară de compunere. De obicei, la această materie avea note sub media normală.

Despre felul cum putem ajuta prin euritmie s-a vorbit deja. – Domnișoara F. ne va spune acum în ce fel poate

ajuta, după părerea ei, euritmia, atunci când copiii se arată rebeli faţă de aceasta. Căci şi copiii rebeli trebuie să facă euritmie.

F.: M-am gândit că melancolicii vor manifesta prea puţin interes pentru exerciţiile ritmice, pentru exerciţiile cu bagheta metalică, pentru exerciţiile la care se bate tactul, aşadar, pentru toate exerciţiile care cer să ne folosim trupul fără a fi complexaţi. Ei preferă mai degrabă să privească în lăuntrul lor şi obosesc uşor, din cauza constituţiei lor corporale. Am putea face în aşa fel încât, atunci când ceilalţi fac exerciţii cu bagheta metalică, aceşti copii să-i acompanieze prin cânt vocal sau să rostească versuri în tact. În acest fel, ei vor fi antrenaţi în ritm fără efort corporal. Dar se mai poate şi ca ei să nu agreeze aceste exerciţii pentru că au tendinţa de a nu se transpune niciodată cu adevărat în ceea ce fac, ci de a rămâne cu o parte a fiinţei lor în interior. În acest caz, ar trebui să-i punem să sară pe sunetele muzicale, pentru că acestea îl angajează, de fapt, pe omul întreg. Şi, în acelaşi timp, sunt ceva obiectiv.

Dascălul nu are voie să nutrească sentimentul că un copil e incapabil de un lucru. El trebuie să nutrească gândul că întreaga euritmie există deja în copil. Siguranţa lui s-ar transfera asupra copilului.

Rudolf Steiner: Toate aceste procedee sunt foarte bune. Am mai putea recomanda, în cazul copiilor care nu se apropie uşor de euritmie, să le trezim o bucurie deosebită legată de euritmie prin faptul că nu doar le dăm posibilitatea să privească mult din afară, la alţii, gesturile euritmice, ci şi încercăm să „fotografiem" diferite poziţii. Acestea ar trebui simplificate, astfel încât să le oferim copiilor imagini vizuale ale formelor şi mişcărilor

euritmice pe care le execută omul însuşi. Asemenea imagini vizuale ale poziţiilor şi formelor euritmice se imprimă şi înflăcărează facultăţile euritmice. Din acest motiv am rugat-o pe d-ra W. să realizeze asemenea imagini [Nota 27], prin care eu nu înţeleg simple redări ale unor poziţii euritmice, ci transpuneri ale acestora în forme de mişcare simple, schematice, care au un efect artistic. Acestea ar putea fi apoi folosite ca să le arătăm copiilor frumuseţea liniei. Veţi observa atunci – ceea ce este un fapt psihologic extraordinar de interesant – că elevul are prilejul să perceapă frumuseţea liniei pe care o creează el însuşi prin euritmie, fără a deveni vanitos şi cochet. Pe când altfel, dacă e atent la ceea ce face el însuşi, cu uşurinţă va deveni vanitos; tocmai la euritmie acest lucru va putea fi evitat. De aceea, în euritmie trebuie încercat un paralelism cu perceperea liniei euritmice, care poate fi folosit la intensificarea sentimentului de sine, fără a trezi vanitatea şi cochetăria.

M. povesteşte în ce fel le-ar explica el copiilor dinamul.

El ar căuta să scoată în evidenţă pretutindeni lucrurile din care rezultă fenomenul de bază.

Rudolf Steiner: Acesta este un principiu foarte important, el poate fi aplicat şi la alte materii. Este un principiu foarte bun de predare, dar el e bun, la orele de fizică, aş zice, pentru toţi elevii. El nu se referă direct la întrebarea: „Ce facem cu elevii slabi?" Căci elevii slabi la fizică vă vor opune oarecare rezistenţă şi în cazul unui asemenea proces, mai ales fetele.

O.: De vreme ce alimentaţia joacă un rol foarte important, l-aş ruga pe dl. dr. Steiner să ne spună ceva în legătură cu acţiunea diferitelor alimente asupra corpului.

Rudolf Steiner: În parte, am spus deja înainte câte ceva, în parte puteţi găsi unele lucruri şi în diferite pasaje din conferinţele mele [Nota 28]. Poate că astăzi am ajunge prea departe de tema noastră dacă am spune toate amănuntele legate de această întrebare. Ar trebui însă evitat la copii consumul de ceai negru şi cafea.

Ceaiul negru face ca gândurile să nu rămână adunate la un loc, să zboare care încotro. De aceea, ceaiul negru este foarte bun pentru diplomaţi, care trebuie să flecărească întruna şi să nu caute să dezvolte în mod logic o idee dintr-alta. Ar trebui să evităm provocarea la copii a acestui zbor al gândurilor prin consumul de ceai negru.

Dar nici cafeaua nu e bună pentru copii, fiindcă, sub influenţa ei, în copii se naşte predispoziţia de a deveni prea pedanţi. Cafeaua este băutura ziariştilor, care-i face să poată dezvolta un gând dintr-altul. N-ar trebui să cultivăm aşa ceva la copii. La ei gândurile ar trebui să se dezvolte mereu unul dintr-altul în mod natural. Cafeaua şi ceaiul negru sunt lucruri care trebuie să fie evitate.

Putem considera drept deosebit de importante pentru copii toate părţile verzi ale plantei; de asemenea, laptele. Pe cât posibil, cât mai puţină carne de culoare închisă; ar trebui să le dăm copiilor numai carne albă. Dacă vreţi să ştiţi neapărat aceste lucruri legate de alimentaţie.

D.: Dacă un copil pricepe greu, trebuie să ne ocupăm mult de el şi să vedem dacă la celelalte materii ţine pasul cu clasa. Dacă ne ocupăm prea mult de copiii neînzestraţi, ia naştere dificultatea că ceilalţi copii nu fac nimic în acest timp.

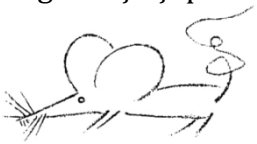
Rudolf Steiner: Vă rog să nu acordaţi o importanţă exagerată pierderilor pe care ceilalţi copii le suferă din cauză că ne ocupăm cu cei mai puţin înzestraţi. De regulă, nu se pierde chiar atât de mult dacă-i facem pe copiii înzestraţi să fie şi ei atenţi la lucrurile pentru care câţiva sunt mai puţin înzestraţi, atunci când le prezentăm aşa cum trebuie ele prezentate copiilor neînzestraţi. Cu aceasta, într-adevăr, copiii mai înzestraţi nu pierd chiar atât de mult. Dacă avem tactul de a şti cum să prezentăm lucrurile în mod just copiilor mai slabi, vor profita, în anumite privinţe, şi copiii mai înzestraţi.

B.: În cazul în care copiii nu manifestă interes pentru ceva, eu aş apela întotdeauna la ajutorul unor impresii artistice. La un copil care nu putea să ţină minte felurile de pietre, aceasta avea legătură cu o dificultate în ceea ce priveşte reţinerea formelor în general. Asemenea copii nu reţin nici melodiile.

Rudolf Steiner: Dvs. aţi depistat în mod deosebit acea dificultate pe care o au unii copii de a nu putea înţelege şi reţine formele. Aici trebuie să facem însă distincţie între formele care au legătură cu lumea organică şi formele care au legătură cu mineralele, cu care merg, într-adevăr, în paralel forme melodice. Acum însă aici este esenţial faptul că avem de-a face cu o deficienţă foarte mare, cu o deficienţă radicală din dezvoltarea omului şi că trebuie să vrem să vindecăm în mod temeinic această deficienţă.

Vom realiza foarte mult în ceea ce priveşte reţinerea formelor organice din natură, a formelor animale şi vegetale, dacă vom căuta să scoatem în evidenţă în mod caricatural, prin desen, ceea ce au caracteristic animalele şi plantele – nu într-un mod lipsit de gust, ci într-un mod plin de gust, dar totuşi frapant –, dacă-i facem pe copii să reţină

caricaturile, astfel încât pe această cale ocolită, prin reţinerea caricaturilor, să reţină şi restul. Aşadar, i-am putea face, în acest fel, să ţină minte cum arată un şoarece. Poate că vom mai adăuga dinţii şi părul.



Mai există şi o altă posibilitate de a sesiza forma: Faceţi în aşa fel încât copiii să înţeleagă din interior ceea ce nu pot înţelege din exterior. Să zicem că un copil nu poate să înţeleagă din exterior un paralelipiped, un corp delimitat de şase paralelograme. Nu poate să-l ţină minte. Îi spunem copilului: „Imaginează-ţi că eşti un pitic mic de tot care se furişează în interiorul paralelipipedului. Imaginează-ţi că eşti acolo înăuntru ca într-o odaie." Îl facem să sesizeze din interior ceea ce nu poate sesiza din exterior. Aceasta o poate face. Numai că trebuie să facem acest lucru de teribil de multe ori cu copilul.

La asemenea forme, care există şi în regnul mineral, putem realiza acest lucru relativ uşor. E deja mai greu atunci când e vorba de sesizarea culorii sau a altor însuşiri ale mineralului. Atunci înlesnim înţelegerea punându-l pe copil, pur şi simplu, să-şi reprezinte ceea ce este mic la dimensiuni foarte mari. Aşadar, îl facem să-şi reprezinte un minicristal galben ca pe un corp cristalizat de dimensiuni uriaşe.

Dar când e vorba de ceva care se desfăşoară în timp, când e vorba de muzică, nu mai e tot atât de uşor. Dacă vreţi să interveniţi aici cu ajutorul caricaturizării, puteţi realiza ceva – dacă nu puteţi realiza încă nimic prin ameliorarea înţelegerii formei spaţiale – doar punându-l pe copil să mărească, extraordinar de mult, prin socotit,

intervalele, făcând ca sunetele să pară foarte lungi şi făcând ca şi melodia, prin mărirea temporală a raporturilor dintre sunete, să pară foarte mare, o acţiune mare, puternică. Atunci veţi putea realiza ceva. Altfel nu veţi putea ameliora prea mult situaţia.

Acum, vă rog să vă notaţi pentru mâine următoarele întrebări.

Prima întrebare: În ce fel pot prezenta, la ora de cunoştinţe despre natură, plantele superioare, în acelaşi spirit în care am vorbit ieri despre animale, despre sepie, şoarece, om?

A doua întrebare: cum pot întreţese aici cunoştinţele despre mușchi, ciuperci, licheni?

Probabil că aceste două întrebări se vor împleti între ele.

Aşadar, vă rog să reflectaţi la modul de a prezenta plantele pe baza acelui punct de vedere pe care l-am expus ieri [Nota 29]. Nu e vorba de o predare intuitivă, ci de predarea după împlinirea vârstei de nouă ani, când încep să fie predate cunoştinţele despre natură.

A NOUA DISCUȚIE DE SEMINAR

Stuttgart, 30 august 1919

Exerciţii la vorbire:

Nimm mir nicht, was, wenn ich freiwillig dir es reiche, dich beglückt.

(Nu-mi lua ceea ce, dacă ţi-l dau de bunăvoie, te face fericit.) (n. t.)

Rudolf Steiner: Exerciţiul este făcut mai mult pentru împărţirea frazei conform cu sensul, astfel încât aveţi următoarele: Mai întâi: o propoziţie scurtă: „Nimm mir

nicht" (Nu-mi lua), şi apoi propoziţia: „was ... dich beglückt" (ceea ce ... te face fericit), care este însă întreruptă de cealaltă: „wenn ich freiwillig dir es reiche"(dacă ţi-l dau de bunăvoie). Intenţia este să fie evidenţiat acest lucru în vorbire. Trebuie să se observe că dvs. reluaţi acelaşi fel de a accentua pe care l-aţi întrerupt la cuvântul „was" (ceea ce), că îl reluaţi la „dich" (te face).

Rüstet rümlich
Riesig rächend
Ruhig rollend
Reuige Rosse
Nimm nicht Nonnen in nimmer müde Mühlen.
Pfiffig pfeifen
Pfäffische Pferde
Pflegend Pflüge
Pferchend Pfirsiche

Maximă săptămânală, ultima săptămână a lunii august, din ***Calendarul sufletesc*** [Nota 30].

Ich fühle fruchtend fremde Macht *Sich stärkend mir mich selbst verleihn,* *Den Keim empfind ich reifend* *Und Ahnung lichtvoll weben* *Im Innern an der Selbstheit Macht*	Străină forţă simt rodind în mine Ce întărindu-se, mă dăruieşte mie, Şi simt cum germenul se coace Şi ţese luminos o presimţire Urzind lăuntric la puterea Sinei.

Rudolf Steiner: Ajungem acum la dificila sarcină pe care ne-am propus-o pentru azi.

V-am rugat ieri să reflectaţi la felul cum aţi da formă acelor ore în care aţi vrea să învăţaţi cu copiii despre plantele inferioare şi cele superioare, cu ajutorul unui exemplu oarecare, pe baza aceluiaşi spirit din care eu v-am arătat, în cazul sepiei, şoarecelui, calului şi omului, cum trebuie să se facă aşa ceva când e vorba de animale. Vreau să spun ca introducere doar că o predare adecvată cere ca, înainte de a se trata despre condiţiile ce ţin de istoria naturală a plantelor, să se arunce o privire asupra animalelor. Veţi vedea de ce trebuie să procedaţi în acest fel, dacă vă veţi da osteneala să caracterizaţi, în măsura în care puteţi da exemple de o plantă sau alta, ora de botanică.

Poate că va fi bine să întrebăm mai întâi: Cine a predat deja botanica? Acela ar putea să înceapă. Ceilalţi s-ar putea orienta după spusele sale.

T.: Planta năzuieşte în mod instinctiv după Soare. Florile se întorc cu faţa spre Soare chiar şi atunci când acesta n-a răsărit încă. Trebuie să atragem atenţia asupra deosebirii dintre dorinţele animalului şi ale omului, pe de-o parte, şi năzuinţa pură a plantei de a se îndrepta spre Soare, pe de altă parte. Să-i explicăm apoi copilului faptul că planta îşi duce viaţa între Soare şi Pământ. Să amintim cu orice prilej de legătura dintre plantă şi mediul ei ambiant, să evidenţiem în special opoziţia dintre plantă şi om, dintre plantă şi animal. Să vorbim de expiraţia şi inspiraţia plantelor. Să-l facem pe copil să simtă că planta reconstruieşte, tocmai din aerul „stricat", prin puterea Soarelui, ceea ce mai apoi îi slujeşte omului drept hrană. Când discutăm despre dependenţa omului de plante, în

ceea ce priveşte hrana, putem atrage atenţia asupra importanţei unei recolte bune ș.a.m.d. În legătură cu procesul creşterii: orice plantă, chiar frunza, creşte numai pornind de la sol, nu însă de la vârf. Procesul de creştere propriu-zis este întotdeauna ascuns.

Rudolf Steiner: Ce înseamnă că o plantă creşte numai de la sol? Cu unghiile de la degetele omului este exact la fel. Iar dacă luaţi alte părţi ale corpului uman, pielea, dosul mâinii sau alte părţi situate mai jos, e tot aşa. În ce constă, propriu-zis, creşterea?

T.: Ea constă, propriu-zis, din eliminarea înspre exterior a ceva mort, de către ceea ce este viu.

Rudolf Steiner: Da, aşa este. Orice creştere e o ţâşnire din interior a viului şi o eliminare, o decojire, înspre exterior, a ceea ce este mort. De aceea, creşterea nu poate avea loc niciodată din exterior. Întotdeauna substanţa trebuie să înainteze dinspre interior în afară şi să se descojească la suprafaţă. Aceasta e legea generală a creşterii, adică a legăturii creşterii cu materia.

T.: Ceea ce se întâmplă cu frunza, faptul că, atunci când este expusă Soarelui, ea moare, se jertfeşte, am putea spune, acest lucru se întâmplă în floare sub o formă potenţată. După ce a fost fecundată, ea moare. Rămâne în viaţă doar ceea ce este ascuns în interior, care se dezvoltă mai departe. În cazul plantelor inferioare, trebuie să atragem atenţia asupra faptului că există plante, cum sunt ciupercile, care seamănă cu sămânţa plantelor superioare, iar alte plante inferioare seamănă în special cu frunzele plantelor superioare.

Rudolf Steiner: Aţi spus unele lucruri bune, ar fi totuşi de dorit ca, în decursul unei asemenea prezentări, elevul să

afle care sunt părţile unei plante individuale. De altfel, trebuie să vorbiţi în permanenţă de părţile plantei, de frunză, floare ş.a.m.d. Ar fi bine ca elevul să se familiarizeze cu anumite părţi ale plantei, conform principiului pe care l-aţi ales în mod just: a studia planta în legătură cu Soarele şi Pământul. Trebuie să însufleţiţi într-o oarecare măsură expunerea despre plantă şi să clădiţi, pornind de aici, o punte de trecere spre om. Încă n-aţi reuşit să clădiţi această punte, fiindcă cele spuse de dvs. sunt mai mult poveşti utilitariste despre felul în care plantele îi sunt folositoare omului sau comparaţii exterioare. Ceea ce trebuie să dezvoltaţi, pentru ca tocmai un copil să aibă foarte mult de câştigat de la o asemenea expunere, este următorul lucru: va trebui să încercaţi, după ce aţi explicat raportul dintre animal şi om, să explicaţi şi raportul dintre plantă şi om. Căci, în majoritatea cazurilor, la vârsta de unsprezece ani putem începe cu aşa ceva, atunci putem ţine seama de ceea ce copilul a învăţat deja sau, mai bine zis, de faptul că el a învăţat, într-un fel sau altul, lucrurile pe care trebuie să le valorifice. – Nu avem voie să uităm să aducem aproape de puterea de înţelegere a copilului planta însăşi, conform cu alcătuirea ei.

M.: Le arătăm copiilor procesul încolţirii, poate observând fasolea. Mai întâi fasolea ca sămânţă, apoi germenele în diferite stadii. Arătăm formele diferite pe care le ia planta de-a lungul anotimpurilor.

Rudolf Steiner: Acesta este un lucru care ar trebui început în mod raţional de-abia cu elevii care au împlinit deja vârsta de paisprezece, cincisprezece ani. Dacă aţi face acest lucru, v-aţi convinge că, de fapt, copiii care mai sunt în şcoala elementară nu pot înţelege încă în mod real procesul încolţirii. Aşadar, ar fi prematur să dezvoltăm în

faţa unor copii mai mici procesul încolţirii, povestea cu fasolea ş.a.m.d. Din punct de vedere lăuntric, acest lucru le este încă foarte străin copiilor.

M.: Nici eu n-am vrut altceva decât să atrag atenţia asupra asemănării dintre planta tânără şi animalul tânăr şi, de asemenea, asupra deosebirilor. De animal are grijă mama, planta este trimisă în lume singură. Eu am vrut să prezint lucrurile într-un mod care se adresează mai mult sentimentului.

Rudolf Steiner: Nici aceste reprezentări care se adresează sentimentului nu sunt bune pentru copil. Ele n-ar găsi la copil nici o înţelegere.

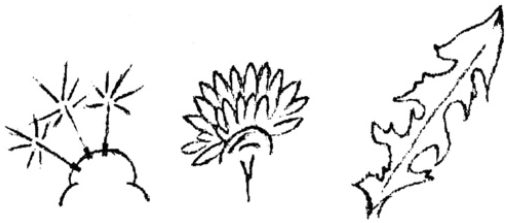
N.: Putem compara unele părţi ale plantei cu omul? De pildă, rădăcina cu capul ş.a.m.d.?

Rudolf Steiner: Dvs., aşa cum bine a făcut dl. T. în expunerea sa, trebuie să situaţi planta în contextul întregii naturi, Soare, Pământ ş.a.m.d., şi trebuie să lăsaţi planta în legătura ei cu lumea. În acest caz, veţi obţine o prezentare care, dacă-i daţi forma potrivită, va găsi la copil o anumită înţelegere.

R. arată cum putem compara planta cu omul, de pildă, copacul cu omul: trunchiul = tulpină; membre = crengi şi ramuri; cap = rădăcinile. Când mâncăm, la om hrana merge de sus în jos, la copac, ea merge de jos în sus. Deosebire: omul şi animalul se pot mişca în mod liber, pot simţi plăcere şi suferinţă, pe când planta nu poate. Fiecare specie vegetală corespunde, dar numai din punct de vedere exterior, unei însuşiri de caracter umane, stejar = mândrie ş.a.m.d., lichenii şi muşchii sunt modeşti.

Rudolf Steiner: Cu aceasta, iarăşi s-a spus foarte mult, dar, firește, încă tot n-a fost făcută încercarea de a-i aduce aproape copilului planta însăşi, potrivit cu formele ei.

Cum ar fi dacă aţi face, de pildă, următorul lucru. Aţi întreba, să zicem: Nu v-aţi plimbat niciodată pe la începutul verii? N-aţi văzut pe câmp flori la care, dacă sufli asupra lor, unele părţi zboară în toate părţile? Aveţi nişte evantaie mici, care pe urmă zboară. Voi aţi văzut aceste flori şi ceva mai înainte, când vara nu era atât de aproape. Atunci acolo, în partea de sus, se aflau doar nişte părţi galbene, asemănătoare frunzelor. Şi mai devreme, mai în primăvară, existau numai frunzele verzi, care aveau crestături foarte ascuţite.



Ceea ce noi privim astfel, în trei momente diferite, este mereu aceeaşi plantă. Numai că la început ea este în principal frunză verde, după aceea este în principal floare, iar apoi este în principal fruct. Căci ceea ce zboară în toate părţile nu sunt altceva decât fructele. Toate acestea sunt, de fapt, o păpădie! Mai întâi ea face frunze care înverzesc, apoi dă flori şi după aceea face fructe. Datorită cărui fapt se întâmplă toate acestea? Cum se face că această păpădie pe care o cunoaşteţi se arată o dată numai cu frunze verzi, apoi cu flori şi pe urmă cu micile fructe?

Iată explicaţia: Când frunzele verzi cresc din pământ, încă nu e atât de cald. Căldura nu acţionează atât de puternic. Dar ce este în jurul frunzelor verzi? Voi ştiţi ce este. Este ceva ce voi simţiţi doar atunci când vântul adie,

dar care se află mereu de jur împrejurul vostru: aerul. Voi ştiţi acest lucru, am vorbit deja despre asta. În principal, aerul face să iasă frunzele verzi şi când, mai apoi, aerul este pătruns mai mult de căldură, când se face mai cald, frunzele nu mai rămân frunze, atunci frunzele cele mai de sus se transformă în flori. Dar căldura nu se duce numai la plantă, ci ea merge şi spre pământ şi vine înapoi. Cu siguranţă că aţi fost deja într-un loc unde se afla o bucăţică de tablă. Veţi fi observat că tinicheaua primeşte căldura mai întâi de la Soare şi că pe urmă o radiază. De fapt, orice obiect face asta. Şi aşa face căldura: pe când ea încă mai radiază în jos, până când pământul nu s-a încălzit prea mult, ea plăsmuieşte floarea. Iar atunci când căldura radiază înapoi de la pământ în sus, spre plantă, ea formează fructul. De aceea trebuie fructul să aştepte până vine toamna.

Dacă procedaţi în acest fel, stabiliţi o legătură între organe şi raporturile aeriene şi calorice. Puteţi apoi merge mai departe cu o asemenea expunere şi puteţi încerca în acest fel să duceţi mai departe ideea pe care doar am sugerat-o azi pentru prima dată, aceea de a stabili o legătură între plante şi elementele exterioare. În acest fel, veţi reuşi să faceţi legătura între aspectele morfologice, între forma plantelor, şi lumea exterioară. Încercaţi să faceţi o dată acest lucru.

D. se referă la predarea botanicii.

Rudolf Steiner: Aţi spus multe lucruri foarte bune, dar trebuie depuse eforturi pentru ca elevii să dobândească o perspectivă de ansamblu asupra plantelor: mai întâi asupra celor inferioare, apoi asupra celor din mijloc, apoi asupra celor superioare. Putem lăsa cu totul deoparte erudiţia. Nu e uşor să conduci copiii spre dobândirea unei

perspective de ansamblu, dar acest lucru poate deveni ceva foarte important pentru procesul învățării și el poate fi dezvoltat din observarea lumii vegetale.

Mai mulți dascăli fac expuneri mai lungi. Cineva afirmă că „rădăcina slujește la hrănirea plantei".

Rudolf Steiner: Expresia „a sluji" ar trebui evitată. Nu rădăcina slujește hrănirii, ci rădăcina este în legătură cu viața rețelei acvatice a Pământului, cu viața sevelor, pe când în contact cu aerul se dezvoltă frunzele. Dar principala hrană a plantei nu este ceea ce absoarbe ea din sol, ci carbonul de sus, din aer. Planta își ia hrana de sus în jos.

Copiii nu-și vor însuși în mod nemijlocit ideea metamorfozei, dar ei vor înțelege legătura dintre apă și rădăcină, dintre aer și frunze, dintre căldură și flori.

Nu e bine să se discute prea devreme procesul fecundării la plante, în orice caz, nu la vârsta când se începe studiul botanicii. Și aceasta, deoarece copilul nu vine în întâmpinarea acestui proces cu o înțelegere reală. Noi îl putem descrie, dar nu vom găsi la copil o înțelegere lăuntrică.

Aceasta, pentru că procesul fecundării la plante nici măcar nu este ceva atât de formidabil de important cum presupun abstractele științe actuale ale naturii. Citiți frumoasele articole ale lui *Goethe* [Nota 31] din anii '20 ai secolului al XIX-lea, acolo unde vorbește despre „polenizare" ș.a.m.d., unde apără metamorfoza împotriva procesului propriu-zis de fecundare și unde el critică zdravăn faptul că oamenii consideră atât de teribil de important să descrie pajiștile drept un permanent pat nupțial. Faptul că, la plante, procesul fecundării este așezat prea mult în prim-plan, acest lucru îl contestă Goethe.

Metamorfoza e mult mai importantă decât fecundarea. Chiar dacă în zilele noastre oamenii nu mai pot împărtăşi credinţa lui Goethe, că fecundarea este de fapt ceva secundar şi că planta creşte, în principal, prin metamorfoză, prin ea însăşi, chiar dacă, potrivit cu descoperirile avansate, trebuie să considerăm că fecundarea este atât de importantă, rămâne totuşi acest lucru, faptul că noi greşim atunci când scoatem atât de mult în evidenţă fecundarea, cum se întâmplă în zilele noastre. Trebuie să lăsăm mai în culise acest proces şi să punem în locul lui raporturile plantei cu lumea înconjurătoare. E cu mult mai important să descriem cum acţionează asupra plantei aerul şi căldura şi lumina şi apa, decât să prezentăm acest abstract proces al fecundării, care e atât de mult scos în evidenţă în zilele noastre. Acest lucru aş vrea să-l subliniez într-un mod cu totul deosebit. Şi, pentru că acesta este cu adevărat un punct crucial de cea mai mare importanţă, eu aş dori ca dvs. să treceţi acest Rubicon şi să săpaţi mai departe în această direcţie: căutaţi metodologia justă, modul just de a prezenta plantele.

Vă atrag atenţia asupra faptului că întrebarea: Care sunt asemănările dintre un animal şi om? poate fi pusă foarte uşor. Veţi găsi cele mai diferite afirmaţii. Dar metoda comparativă exterioară se poticneşte foarte curând, dacă vom căuta asemănări între plantă şi om. Totuşi, ne putem întreba, de asemenea: Oare nu cumva noi căutăm, pur şi simplu, în direcţia greşită, atunci când căutăm să face o asemenea comparaţie?

De punctul de la care ar trebui să pornim noi aici s-au apropiat cel mai mult cele spuse în treacăt de dl. R., care însă a renunţat şi apoi n-a mai continuat.

Putem pleca acum de la un lucru pe care dvs. îl ştiţi, dar pe care nu-l puteţi transmite omului la vârsta

copilăriei. Dar poate că până la viitoarea noastră întâlnire veți reflecta la felul cum puteți îmbrăca în cuvinte, pe care copilul să le înțeleagă, lucrurile pe care le puteți ști foarte bine sub aspect mai mult teoretic.

Așadar, din punct de vedere exterior nu-l putem compara în mod nemijlocit pe om, așa cum ni se înfățișează el, cu planta, dar există anumite asemănări. Eu am căutat ieri [Nota 32] să desenez trunchiul uman ca pe un fel de sferă neterminată. Ceea ce am obține dacă am întregi sfera, are o anumită asemănare cu planta în raporturile ei reciproce cu omul. Chiar am putea merge și mai departe, spunând: Dacă, în ceea ce privește simțurile situate la mijloc [Nota 33], simțul caloric, simțul văzului, simțul gustului, simțul mirosului, ați „împăia" omul – scuzați comparația! dvs. va trebui s-o transmiteți într-un limbaj accesibil copiilor –, atunci ați obține tot felul de forme vegetale. Îndesând în om un material moale, pur și simplu, acesta ar lua de la sine forme vegetale. Într-un anumit sens, lumea vegetală e un fel de negativ al omului: este întregirea lui.

Cu alte cuvinte: Când adormiți, sufletescul dvs. propriu-zis iese din trup; când vă treziți, sufletescul dvs., eul și sufletul propriu-zis, intră iarăși în trup. Cu acest trup care rămâne culcat în pat nu puteți compara prea bine lumea vegetală. Dar puteți compara foarte bine lumea vegetală cu sufletul însuși, care iese și intră. Și, când treceți peste câmpuri și pajiști și vedeți planta strălucind prin florile ei, vă puteți întreba: Ce temperament este acela care iese aici la iveală? Este unul înfocat! – Aceste forțe plesnind de viață care vin în întâmpinarea dvs. din flori, le puteți compara cu unele însușiri sufletești. – Sau mergeți prin pădure și vedeți ciuperci și vă întrebați: Ce temperament iese aici la iveală? De ce nu stă această plantă la soare? Aceste ciuperci sunt flegmaticii.

Aşadar, dacă treceţi la sufletesc, veţi găsi pretutindeni elemente de comparaţie cu lumea vegetală. Căutaţi numai să dezvoltaţi aceste comparaţii! Dacă lumea animală trebuie s-o comparaţi mai mult cu corporalitatea omului, lumea vegetală trebuie s-o comparaţi mai mult cu sufletescul omului, cu ceea ce-l „umple", îl „împăiază" pe om, ca suflet, atunci când se trezeşte dimineaţa. Lumea vegetală îl întregeşte pe om aşa cum îl întregeşte sufletul său. Dacă am împăia, am umple cu ceva aceste forme, atunci am obţine formele vegetale. Aţi vedea, de asemenea, dacă aţi reuşi să-l conservaţi pe om ca pe o mumie şi aţi scoate totul afară, golind toate căile vaselor sanguine, toate căile nervoase, şi dacă aţi turna în ele o substanţă foarte moale, atunci, din formele goale pe dinăuntru ale omului, aţi obţine toate formele posibile.

Lumea vegetală se raportează la om în felul despre care am vorbit adineaori, iar dvs. trebuie să încercaţi să le arătaţi copiilor că rădăcinile sunt înrudite mai mult cu gândurile umane, florile mai mult cu sentimentele umane, cu afectele, cu emoţiile.

Acesta este motivul pentru care plantele cele mai perfecte, plantele superioare cu flori, conţin cel mai puţin din elementul animal. Cel mai mult au din elementul animal ciupercile şi plantele aflate foarte jos pe scara vieţuitoarelor, pe care le-am şi putea compara cel mai puţin cu sufletul uman.

Aşadar, lucraţi pentru a extinde acum asupra celor mai dificile plante această idee, de a porni de la sufletesc şi a căuta caracterele vegetale. Tocmai prin aceasta se caracterizează plantele, prin faptul că unele dezvoltă mai mult caracterul de fruct: ciupercile ş.a.m.d.; altele dezvoltă mai mult caracterul de frunză: ferigile, plantele inferioare şi palmierii, cu frunzele lor puternice. Numai că aceste

organe sunt dezvoltate în moduri diferite. Un cactus este un cactus datorită faptului că frunzele proliferează în creşterea lor; florile şi fructul lor sunt doar ceva inclus printre frunzele ce proliferează.

Aşadar, căutaţi să transpuneţi cât mai bine, într-un limbaj accesibil copilului, ideile pe care vi le-am sugerat. Puneţi-vă la treabă fantezia ca să puteţi descrie până data viitoare, într-un mod absolut viu, lumea vegetală de pe toată suprafaţa Pământului, ca pe ceva care, ca suflet al Pământului, pătrunde orice buruiană, pătrunde în procesul înfloririi, ca suflet vizibil, ca suflet ce se revelează.

Şi folosiţi diferitele regiuni ale Pământului, zona caldă, zona temperată, zona rece, după vegetaţia predominantă, aşa cum, la om, diferitele sfere ale simţurilor îşi aduc contribuţia lor în sufletul său. Căutaţi să vă lămuriţi foarte bine asupra faptului că o întreagă vegetaţie poate fi comparată cu lumea muzicală pe care omul o primeşte în sufletul său. Asupra faptului că o altă vegetaţie poate fi comparată cu lumea luminii, alta cu lumea mirosurilor ş.a.m.d.

Faceţi apoi să devină rodnică ideea prin care aflaţi deosebirea dintre plantele anuale şi cele perene, dintre vegetaţia Europei Apusene, a Europei Centrale, a Europei Răsăritene. Faceţi să devină rodnică ideea că în timpul verii Pământul, de fapt, doarme, iar în timpul iernii veghează.

Dacă veţi face asemenea lucruri, veţi trezi în copil, într-o largă măsură, simţul care percepe spiritualitatea lumii. Mai târziu, când va deveni om matur, copilul de azi va înţelege mult mai mult ce absurditate este să crezi că seara omul încetează să mai existe, în ceea ce priveşte sufletul, iar dimineaţa reîncepe să existe, el va înţelege mult mai bine acest lucru dacă am comparat în faţa lui raportul dintre trupul şi sufletul omului cu raportul

reciproc dintre lumea umană şi lumea vegetală, care este la fel ca acela dintre trup şi suflet.

Oare cum acţionează Pământul asupra plantei? Pământul acţionează asupra plantei aşa cum acţionează trupul uman asupra sufletului. Pretutindeni lumea vegetală este reversul omului, astfel încât, dacă vă apropiaţi de lumea vegetală, va trebui să comparaţi trupul uman cu Pământul – şi cu încă ceva, dar veţi ajunge să aflaţi dvs. înşivă cu ce anume. Eu am vrut doar să sugerez unele lucruri, pentru ca dvs., cu inventivitatea dvs., să aflaţi mai multe până data viitoare. Atunci veţi vedea că le faceţi mult bine copiilor, dacă nu le oferiţi comparaţii exterioare, ci unele interioare.

A ZECEA DISCUŢIE DE SEMINAR

Stuttgart, 1 septembrie 1919

Exerciţii de vorbire:

Pfiffig pfeifen aus Näpfen
Pfäffische Pferde schüpfend
Pflegend Pflüge hüpfend
Pferchend Pfirsiche knüpfend

Kopfpfiffig pfeifen aus Näpfen
Napfpfäffische Pferde schüpfend
Wipfend pflegend Pflüge hüpfend
Tipfend pferchend Pfirsiche knüpfend

Rudolf Steiner: Grupul de consoane *pf* ar trebui rostit ca o gimnastică foarte vioaie.

O poezie în cazul căreia trebuie să se ţină seama în parte de conţinut, în parte de formă, este următoarea:

Din „Cântece de spânzurătoare” de Christian Morgenstern:

Rugăciunea
Căprioarele se roagă către noapte,
Ai grijă!
Opt şi jumătate!
Nouă şi jumătate!
Zece şi jumătate!
Unsprezece şi jumătate!
Doisprezece!
Căprioarele se roagă către noapte
Ai grijă!
Ele îşi împreunează picioarele,
căprioarele.

Rudolf Steiner: Acum ne vom continua consideraţiile despre lumea animală.

Urmează expunerile câtorva cursanţi.

Rudolf Steiner face mai multe observaţii intercalate: Vor exista mai târziu elevi care vor face cunoştinţă cu regnul vegetal mai mult prin unele noţiuni ştiinţifice ca acestea: muşchi, licheni, alge, monocotiledonate, dicotiledonate. Acest mod, sistematic, de a face cunoştinţă este introdus uneori în şcoală. Dar orice om care face cunoştinţă cu plantele în anii tinereţii pe baza unor principii ştiinţifice ar trebui să facă mai întâi cunoştinţă cu ele aşa cum le descriem noi, prin compararea cu însuşirile sufleteşti umane. Nimeni n-ar trebui să facă mai întâi cunoştinţă cu botanica ştiinţifică. Pe urmă, mai târziu, el se poate apropia şi de sistemul mai ştiinţific al lumii vegetale. Este o mare deosebire între faptul că noi încercăm mai întâi să descriem plantele, şi numai după aceea ne apropiem de ele cu noţiunile ştiinţifice, şi procedeul invers. Distrugem foarte multe lucruri într-un om dacă-l învăţăm

imediat botanica ştiinţifică, dacă nu i se dau mai întâi nişte noţiuni de felul celor pe care am încercat noi să le prezentăm aici. Atunci când se apropie de sistemul ştiinţific, el ar trebui să aducă din sufletul său, din memorie, asemenea noţiuni general-umane despre plante.

Lumea vegetală este lumea sufletească a Pământului devenită vizibilă. Garoafa este cochetă. Floarea-soarelui este o adevărată ţărancă. Florii-soarelui îi place să strălucească într-un mod cu adevărat ţărănesc. Dacă o plantă are nişte frunze foarte mari, aceasta ar însemna, din punct de vedere sufletesc: persoana respectivă nu termină nici o treabă, are nevoie de mult timp pentru tot ce face, este, pur şi simplu, neîndemânatică, nu poate termina o treabă. Crezi că a terminat, dar ea încă tot mai are ceva de făcut. – Căutaţi sufletescul în formele vegetale!

Când se apropie vara, deja când se apropie primăvara, peste suprafaţa Pământului se aşterne somnul. Acesta devine tot mai dens şi mai dens; e doar o extindere în spaţiu. Când planta se dezvoltă cel mai mult, atunci ea doarme cel mai adânc. Iar toamna, somnul dispare, plantele nu mai există, somnul nu mai e aşternut peste suprafaţa Pământului. La om, sentimentele, pasiunile şi afectele ş.a.m.d., se duc şi ele în somn, dar înăuntru ele ar arăta ca plantele. Ceea ce în sufletul nostru e invizibil, însuşirile ascunse ale oamenilor, cochetăria, să zicem, devine vizibil în plante. La omul în stare de veghe nu vedem acest lucru, dar la omul adormit poate fi observat prin clarvedere. Cochetărie: ea arată ca o garoafă. O doamnă cochetă ar scoate în permanenţă pe nas garoafe. Un om plictisitor ar da la iveală din trupul său frunze uriaşe, dacă le-aţi putea vedea.

Dacă am atins o dată ideea că Pământul doarme, trebuie să mergem mai departe. Trebuie să reţinem: lumea

vegetală creşte în timpul verii. Pământul doarme vara şi e treaz iarna. Lumea vegetală e sufletul Pământului. La om, tot ceea ce este viaţă sufletească încetează atunci când el adoarme; în cazul Pământului, această viaţă sufletească începe cu adevărat abia atunci când el adoarme. Dar la omul care doarme, sufletescul nu se manifestă. Cum îl facem pe copil să depăşească această dificultate?

Un participant şi-a exprimat părerea că plantele pot fi privite drept vise ale Pământului.

Rudolf Steiner: Dar lumea vegetală a verii nu sunt visele Pământului. Pământul doarme vara. Puteţi considera vise numai aspectele lumii vegetale din timpul primăverii şi al toamnei. Puteţi compara cu visele doar primele începuturi ale acestor anotimpuri, vioreaua de martie, să zicem, când încă totul mai e verde, dar nu când natura începe să înflorească, şi pe urmă şi perioada căderii frunzelor. Căutaţi să găsiţi aici trecerea spre înţelegerea reală a plantei.

Cu copilul ar trebui să începeţi, de pildă, astfel: – Ia uită-te la un fir de piciorul-cocoşului, o plantă pe care o putem dezgropa din sol, care ne arată în partea de jos rădăcini, tulpină, frunze, flori şi apoi stamine, pistil, ca să dezvolte din acestea fructul." – Aduceţi cu adevărat în faţa copilului o asemenea plantă.

Apoi, arătaţi-i un pom şi spuneţi-i: „Ia te uită, imaginează-ţi lângă plantă acest pom! Cum stau lucrurile cu acest pom? Da, şi el are aici jos rădăcini, bineînţeles, dar aici nu avem o tulpină, ci un trunchi. Pe urmă, el îşi întinde crengile în toate părţile şi apoi este ca şi cum abia pe aceste crengi ar creşte plantele propriu-zise. Căci pe crengi se află multe frunze şi flori; aici cresc plante mici, ca şi cum ar fi aşezate sus pe crengi. Astfel încât, într-adevăr, dacă vrem,

putem privi pajiştea în felul următor: aici, pe toată pajiştea, cresc, de pildă, flori galbene de piciorul-cocoşului. Pajiştea e acoperită de plăntuţe care-şi au rădăcinile în pământ şi ele cresc pe tot cuprinsul pajiştii. Dar în cazul pomului este ca şi cum am fi luat pajiştea, am fi ridicat-o în sus, am fi încovoiat-o şi de-abia aici sus ar creşte florile cele multe. Trunchiul este o bucată din Pământul însuşi. Pomul este acelaşi lucru ca şi pajiştea pe care cresc plantele."

Trecem apoi de la pom la păpădie sau la muşeţel. Aici, în pământ, există ceva care ţine de rădăcină; în aer se înalţă ceva ca o tulpină, frunze. Dar sus se află o inflorescenţă, aici stau alături multe floricele. La păpădie, acolo sus se formează un fel de coşuleţ, şi aici avem multe floricele, flori complete, care se află în păpădie. Acum, nu-i aşa, noi avem: pomul, compozeele şi planta obişnuită, planta cu tulpină. La pom, este ca şi cum plantele ar creşte de-abia acolo sus. La compozee, floarea e sus; dar acestea nu sunt petale, sunt nenumărate flori deplin dezvoltate.

Acum, să ne imaginăm că planta ar păstra totul aici jos în sol. Ea vrea să dezvolte rădăcini, dar nu reuşeşte. Vrea să dezvolte frunze, dar nu reuşeşte. Se dezvoltă numai acolo sus ceea ce de obicei se află în floare: rezultă o ciupercă. Iar dacă avem un impas şi rădăcina de aici de jos nu reuşeşte să se formeze şi ies afară doar frunze: rezultă ferigi. Toate acestea sunt forme diferite, dar toate sunt plante.

Arătaţi-i copilului o plantă de piciorul-cocoşului, arătaţi-i cum acesta îşi răspândeşte rădăcinile, atrageţi-i atenţia asupra celor cinci petale galbene destrămate pe margini. Arătaţi-i apoi pomul, spuneţi-i că de-abia acolo sus creşte ceea ce este vegetalul propriu-zis; arătaţi-i apoi nişte compozee, apoi ciuperca, pe urmă nişte ferigi, nu într-un mod foarte ştiinţific, ci în aşa fel încât copiii să cunoască

formele, în general. Spuneţi-i apoi copilului: „Ei bine, ce crezi tu, oare din ce cauză ciuperca a rămas ciupercă? Din ce cauză pomul a devenit pom?– Comparaţi ciuperca şi pomul. Ce deosebire există între ele? Oare nu e ca şi cum Pământul cu forţa lui ar fi ieşit afară, ca şi cum forţa lui cea mai lăuntrică ar fi ieşit în pom şi implicit în spaţiul exterior, s-ar fi ridicat în sus, pentru a dezvolta abia aici afară florile şi fructele? Iar în cazul ciupercii, el şi-a păstrat în interior ceea ce de obicei creşte deasupra solului, iar partea cea mai de sus sunt ciupercile. La ciupercă, pomul se află sub pământ, el există numai în forţele sale. Ciuperca este ceea ce constituie de obicei partea cea mai exterioară a pomului. Dacă pe suprafaţa Pământului se răspândesc multe-multe ciuperci, e ca şi cum aici jos s-ar afla un pom, numai că el se află în sol. Când vedem un pom, e ca şi cum Pământul însuşi s-ar fi opintit, s-ar fi întors cu partea din interior în afară şi şi-ar fi arătat înspre afară interiorul său."

Acum vă apropiaţi deja ceva mai mult de esenţa problemei: „Când aici cresc ciupercile, o dată cu plantele, Pământul preia în interiorul lui ceva care-l face să se întindă spre exterior atunci când din el cresc pomii. Aşadar, atunci când Pământul face să crească ciupercile, el reţine în sine forţa pomului în creştere. Dar când Pământul face să crească pomi, el întoarce înspre exterior forţa de creştere a pomului."

Acum, aveţi de-a face cu ceva care, în orice caz, atunci când vine vara, nu se află în Pământ, ci iese din Pământ; iar când e iarnă, coboară în adâncul Pământului. – „Când e vară, Pământul trimite prin această forţă a pomului propria sa forţă în flori, le face să se dezvolte, iar când e iarnă, le reia înapoi în interiorul său. Oare unde se află, de fapt, în timpul iernii, forţa care în timpul verii se rotunjeşte afară în pomi – numai că ea se arată mică în viorea, mare în

pomi? Iarna, ea se află acolo jos, în interiorul Pământului. Şi oare ce fac pomii, compozeele şi toate celelalte, în miezul iernii? Atunci, ele se dezvoltă cu totul sub sol, ele se află în Pământ, atunci ele dezvoltă viaţa sufletească a Pământului. Oamenii din timpurile mai vechi au ştiut acest lucru. De aceea, ei n-au aşezat sărbătoarea Crăciunului în perioada de vară, atunci când omul caută viaţa sufletească, ci în cea de iarnă.

Cu Pământul se întâmplă exact la fel ca şi cu omul, care, când adoarme, îşi lasă viaţa sufletească să iasă în exterior, iar când e treaz, aceasta se îndreaptă spre interior, spre trup. Vara, când Pământul doarme, el îşi trimite forţa purtătoare a sevelor înspre exterior. Iarna le ia înapoi, se trezeşte, având în interiorul său diferitele sale forţe. – Ia gândiţi-vă, copii, cum simte acest Pământ totul! Căci ceea ce voi vedeţi întreaga vară în flori şi frunze, ceea ce în timpul verii plesneşte de viaţă, creşte, înfloreşte, în florile de piciorul-cocoşului, în trandafiri, în garoafe, în timpul iernii se află sub pământ, atunci, ceea ce se află sub pământ simte, se mânie, se bucură."

În acest fel, noi ajungem treptat la noţiunea vieţii care îşi duce iarna traiul sub pământ. Acesta e adevărul! Şi e bine dacă le transmitem copiilor această noţiune. Nu e un lucru pe care materialiştii să-l poată considera exaltare. Dar aici trecem la ceea ce există cu adevărat drept întreg al vieţii vegetale. Copiii sunt conduşi de la obişnuita contopire cu viaţa plantelor spre ceea ce face ca în timpul verii, pe arşiţă, sevele să se mişte pe suprafaţa Pământului, iar iarna le ia înapoi, în interiorul Pământului; ei sunt conduşi spre acest permanent flux şi reflux.

Ajungeţi, pe această cale, la viaţa sufletească reală a Pământului, care se oglindeşte în plante. Ferigile, muşchii, ciupercile, dezvoltă sub pământ tot ceea ce le este necesar,

numai că aceasta rămâne substanţă eterică, nu devine substanţă fizică. Când această plantă eterică iese afară, la suprafaţa Pământului, atunci, prin acţiunea forţelor exterioare, ea transformă ceea ce iese afară în aceste rudimente de frunze care sunt ciupercile, muşchii, ferigile. Sub un covor de muşchi sau sub o suprafaţă acoperită de ciuperci se află ceva ca un pom uriaş, iar când Pământul nu poate mistui cele ce se află acolo jos, nu le poate păstra în el, acestea tind să iasă afară.

Pomul e o părticică din Pământul însuşi, şi anume trunchiul şi crengile. Numai că ceea ce la ciuperci şi ferigi se mai află înăuntru, la pom a ieşit afară, sus. Aşa că pomul, dacă l-am împinge cu încetul în sol, s-ar schimba complet; dacă l-am face să se cufunde, din frunze şi flori s-ar face ferigi, muşchi, ciuperci, şi atunci pentru el s-ar face iarnă. Numai că el se sustrage devenirii de iarnă. El este ceea ce se sustrage întru câtva devenirii de iarnă. Dar dacă aş putea apuca de coamă o asemenea ciupercă sau ferigă şi aş putea-o trage tot mai mult afară din pământ, aşa încât substanţa eterică aflată înăuntru să ajungă în contact cu aerul, eu aş scoate afară un pom întreg, iar ceea ce sunt ciupercile s-ar preface afară în flori şi ar arăta ca nişte pomi. Iar plantele anuale ocupă poziţia de mijloc. Ceea ce ia naştere în acest caz este planta compozee, dar într-o formă individuală. Dacă aş face să se cufunde în pământ o compozee, s-ar dezvolta tot numai flori individuale. Compozeele sunt ceea ce s-ar putea numi un pom care a crescut prea repede.

Astfel, şi în Pământ poate să trăiască o dorinţă. Pământul simte nevoia ca dorinţa să se cufunde în viaţa de somn. Acest lucru îl face vara, iar atunci dorinţa se înalţă sub formă de plantă. Sus, ea devine vizibilă sub formă de

nufăr. Jos, în Pământ, ea trăiește sub formă de dorință, sus, devine plantă.

Lumea vegetală e lumea sufletească a Pământului devenită vizibilă și de aceea poate fi comparată cu sufletul omului. Dar noi nu trebuie doar să facem comparații, ci trebuie să obținem formele reale ale plantelor. De-abia de la comparația globală putem ajunge la plantele individuale.

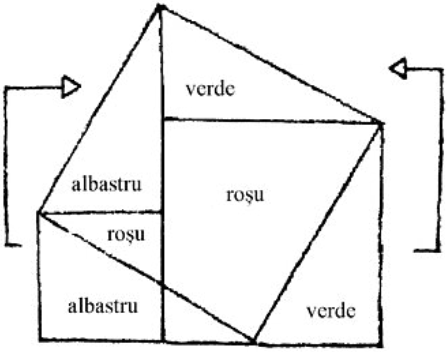
Un somn ușor îl puteți compara cu plantele obișnuite, o veghere în timpul somnului, cu ciupercile – acolo unde se află multe ciuperci e un loc unde Pământul veghează în timpul verii –, un somn temeinic, profund, îl puteți compara cu pomii. Vedeți de aici că Pământul nu doarme la fel ca omul, ci Pământul, în diferite locuri, o dată doarme mai mult, o dată veghează mai mult, doarme mai mult, veghează mai mult. Tot așa și omul, care are în ochi și în celelalte organe de simț unul lângă altul, simultan, somnul, veghea și starea de vis.

Temă pentru mâine: Întocmiți un indice și faceți așa: în stânga o listă a însușirilor sufletești, umane, de la gând în jos, trecând prin toate afectele, sentimentele de plăcere și neplăcere, afecte active, violente, mânia, mâhnirea ș.a.m.d., până jos la voință. Anumite forme vegetale pot fi comparate cu planul lumii sufletești umane.

În dreapta înșiruiți apoi diferite forme vegetale corespunzătoare, astfel încât să aveți aici sus plantele gândirii, jos, plantele voinței, la mijloc, toate celelalte plante.

Rudolf Steiner dă după aceasta și o explicație sugestivă a teoremei lui Pythagora și trimite la un articol al dr. *Ernst Müller* [Nota 34] – în „Anale de filosofia naturii”

de Ostwald: „Observaţie referitoare la o fundamentare epistemologică a teoremei lui Pythagora”.



Pe desen, partea roşie a suprafeţei celor două pătrate de pe catete se află deja în interiorul pătratului ipotenuzei. Restul acestei suprafeţe a pătratului catetelor este adus la suprapunere, prin deplasarea triunghiurilor albastru şi verde în direcţia săgeţilor, cu suprafeţele aflate în cadrul pătratului ipotenuzei, încă neacoperite.

Rudolf Steiner: Totul trebuie tăiat din carton, numai după aceea devine evident.

A UNSPREZECEA DISCUŢIE DE SEMINAR

Stuttgart, 2 septembrie 1919

Rudolf Steiner: La exerciţiul de vorbire pe care-l vom face aici e vorba, în principal, de o mlădiere a organelor vorbirii.

Exerciţii de vorbire:

Ketzer petzen jetzt kläglich
Letzlich leicht skeptisch

Ar trebui să ne deprindem ca limba să spună aceasta ca de la sine.

Zuwinder zwingen zwar
Zweizweckige Zwacker zu wenig
Zwanzig Zwerge
Die sehnige Krebse
Sicher suchend schmaussen
Daß schmatzende Schmachter
Schmiegsam schnellstens
Schnurring schnalzen

Aceste din urmă lucruri sunt perfecte numai dacă sunt spuse pe de rost, întocmai aşa ca şi cele dinainte.

Din „Găsit-am o cărare" de Christian Morgenstern:

Wer vom Ziel nicht weiß,	Cel ce n-are ţelul,
kann den Weg nicht haben,	calea n-o găseşte,
wird im selben Kreis	în acelaşi cerc
all sein Leben traben;	veşnic se-nvârteşte;
kommt am Ende hin,	va ajunge iar,
wo er hergerückt	de unde-a plecat,
hat der Menge Sinn	sensul lumii doar
nur noch mehr zerstückt	l-a fărâmiţat.

Rudolf Steiner: Acum vom trece la tema noastră, în jurul căreia ne învârtim deja de mult timp.

M. dă un indice de dispoziţii sufleteşti şi de plante care ar putea fi asociate cu aceste dispoziţii.

Rudolf Steiner: Toate aceste lucruri care au fost prezentate aici sunt de aşa natură că ne amintesc de epoca frenologiei, când se adunau într-un mod absolut arbitrar însuşiri sufleteşti umane şi se căutau tot felul de proeminenţe la cap, acestea fiind puse în legătură cu diferitele însuşiri sufleteşti umane. Dar nu aşa stau

lucrurile, deşi capul uman poate fi conceput foarte bine drept expresie a fizionomiei sufleteşti. Când cineva are o frunte foarte bombată, putem spune că el poate fi un filosof, pe când un om cu fruntea teşită poate deveni artist, dacă e talentat. Nu putem spune că natura de artist „îşi are sediul" undeva, dar putem distinge cu ajutorul simţirii ce anume poate să sălăşluiască într-o formă sau alta. Acum, esenţialul este să privim sufletul în acest fel: ceea ce e mai mult de natură intelectuală face ca fruntea să se boltească, ceea ce e mai mult de natură artistică face ca fruntea să se tragă înapoi. Tot aşa este şi cu această căutare în rândul plantelor. Vreau să spun că n-ar trebui să căutăm într-un mod atât de exterior, ci ar trebui să pătrundem mai în interior, şi să descriem stările de fapt reale.

I. face o expunere pe această temă.

Rudolf Steiner: Dacă vă îndreptaţi prea mult atenţia numai asupra simţurilor, veţi deplasa întru câtva punctul de vedere. Simţurile intră în considerare în măsura în care în sufletul nostru trăieşte ceva din fiecare simţ, ceva perceput de acest simţ. Noi datorăm văzului, de pildă, un mare număr de trăiri sufleteşti, altor simţuri le datorăm alte trăiri sufleteşti, ele provin de la simţuri. Atunci, noi putem găsi proveniența unor trăiri ale sufletului nostru prin raportare la aceste simţuri. Prin aceasta, simţul ajunge în legătură cu elementul sufletesc. Dar n-ar trebui să arătăm, pur şi simplu, în ceea ce priveşte plantele, că ele sunt o expresie a simţurilor Pământului. Ele nu sunt aşa ceva.

S. citează nişte exemple din scrierile lui Emil Schlegel, medicul homeopat din Tübingen.

Rudolf Steiner: Şi *Emil Schlegel* [Nota 35] face nişte comparaţii încă prea exterioare. El se întoarce la ceea ce putem găsi la mistici, la *Jakob Böhme* [Nota 36] şi la alţii, la aşa-numitele „signaturi". Misticii medievali cunoşteau anumite raporturi cu lumea sufletească şi de aici dobândiseră şi nişte puncte de vedere medicale mai profunde. Când constatăm: această anume grupă de plante se află în legătură cu o însuşire sufletească – de pildă, ciupercile se află în mod deosebit în legătură cu însuşirea sufletească a tendinţei de a reflecta mult, de a sta mult pe gânduri, de a trăi sufleteşte în aşa fel încât să nu ai nevoie pentru aceste activităţi ale sufletului de multe lucruri ale lumii exterioare, ci să extragi totul mai mult din tine însuţi –, atunci iarăşi vom constata că această însuşire sufletească ce atrage atenţia, de fapt, asupra ciupercilor are nişte legături foarte intime cu toate bolile însoţite de dureri de cap. De aici vom ajunge la legăturile dintre ciuperci şi bolile însoţite de dureri de cap. În zoologie, nu pot fi făcute comparaţii de acest fel.

În zilele noastre nu există încă o sistematizare justă a plantelor. Dvs. trebuie să căutaţi să faceţi ordine în viaţa plantelor tocmai prin raporturile dintre elementul sufletesc uman şi plante. Vrem să avem o sistematizare a regnului vegetal.

Trebuie să distingeţi mai întâi la plantă părţile îndreptăţite ale plantei: rădăcină, tulpină, care se poate dezvolta devenind trunchi de copac, frunze, flori, fructe. Plantele sunt răspândite în lume în aşa fel încât la o specie de plante e dezvoltată mai mult rădăcina; restul se pipernicește. La altele, sunt dezvoltate mai mult frunzele, la altele, mai mult florile; ele sunt aproape numai floare. Trebuie să luăm lucrurile în mod relativ. Obţinem o clasificare a plantelor dacă încercăm să vedem ce sisteme

de organe, rădăcină, tulpină, frunză ș.a.m.d., predomină; prin aceasta se deosebesc plantele între ele, într-o anumită privinţă. Dacă recunoaştem că tot ceea ce are flori aparţine unei anumite însuşiri sufleteşti, va trebui să repartizăm şi celelalte sisteme de organe altor însuşiri sufleteşti. Aşadar, putem să spunem, la fel de bine, că diferitele părţi aparţin diferitelor însuşiri sufleteşti şi să cuprindem aici întregul regn vegetal. De fapt, întregul regn vegetal este, la rândul lui, o singură plantă.

Cum stau lucrurile, de fapt, cu somnul şi cu starea de veghe a Pământului? Acum, la noi Pământul doarme, dar pentru cei de pe cealaltă emisferă, el se trezeşte. El duce somnul pe partea cealaltă. La aceasta participă, firește, şi lumea vegetală, şi acest fapt provoacă deosebiri şi în ceea ce privește vegetaţia. Aici, putem ajunge la posibilitatea de a face o clasificare, o împărţire a plantelor, în funcţie de această repartizare spaţială a somnului şi a stării de veghe a Pământului, adică în funcţie de vară şi iarnă. Vegetaţia noastră nu e aceeaşi ca la oamenii de pe cealaltă emisferă. Vom avea aici în vedere numai sufletul care doarme şi cel care e treaz, aşa cum le cunoaştem la noi. De fapt, la plante totul aparţine frunzei; totul este la ele frunză metamorfozată.

Un participant compară nişte grupe de plante cu temperamentele.

Rudolf Steiner: Ajungem pe un tărâm greşit, dacă vom raporta temperamentele în mod nemijlocit la regnul vegetal.

Vrem să spunem acum următoarele: conform cu planul nostru didactic, când începem să predăm cunoştinţele despre regnul vegetal, copiii au vreo unsprezece ani. Noi spunem: „Copii! Voi n-aţi fost

întotdeauna aşa de mari cum sunteţi acum. Voi aţi învăţat o mulţime de lucruri pe care nu le ştiaţi înainte. Când a început viaţa voastră, eraţi mici şi nepricepuţi şi încă nu ştiaţi să trăiţi. Pe vremea când eraţi mici de tot nu ştiaţi încă nici măcar să vorbiţi. Nu ştiaţi nici să mergeţi. Nu ştiaţi multe dintre lucrurile pe care le ştiţi acum. Să ne gândim cu toţii, să ne amintim de însuşirile pe care le aveaţi în vremea când eraţi mici de tot. Vă puteţi aduce aminte de însuşirile pe care le aveaţi atunci? Vă puteţi aminti de ele? Vă puteţi aminti ce făceaţi pe atunci?" Întrebăm tot aşa, până când toţi îşi dau seama şi spun „nu".

„Aşadar, nici unul nu ştie ce a făcut pe vremea când era copil mic de tot. – Ei bine, dragi copii, oare nu mai există şi altceva în voi despre care, de asemenea, nu mai ştiţi pe urmă ce aţi făcut?" Poate că se află unul printre ei care-şi dă seama, în caz contrar, îi conducem noi spre răspunsul potrivit. Atunci poate că de la unul din ei va veni răspunsul: „Nu-mi amintesc de timpul când am dormit." – „Da, când sunteţi mici, e ca şi cum aţi fi culcaţi în pat şi aţi dormi. Aşadar, voi dormiţi ca bebeluşi şi dormiţi când staţi culcaţi în pat.

Acum, ne ducem afară în natură şi căutăm ceva care afară în natură doarme, întocmai aşa cum aţi dormit voi în vremea când eraţi nişte bebeluşi. Bineînţeles că voi nu vă puteţi da seama singuri, dar cei care ştiu asemenea lucruri ştiu că ceea ce doarme la fel de adânc cum dormeaţi voi pe vremea când eraţi nişte bebeluşi sunt ciupercile din pădure. Ciupercile sunt suflete care dorm aşa cum dorm copiii.

Apoi a venit vremea când voi aţi învăţat să vorbiţi şi să mergeţi. Voi ştiţi de la frăţiorii şi surioarele voastre că mai întâi învăţăm să vorbim şi să mergem. Mai întâi să vorbim şi apoi să mergem, sau mai întâi să mergem şi apoi

să vorbim. Aceasta este o însuşire pe care sufletul vostru şi-o adaugă, pe care n-aţi avut-o de la început. Voi aţi învăţat ceva, acum ştiţi mai mult, dacă ştiţi să mergeţi şi să vorbiţi.

Acum ne ducem afară în natură şi căutăm iarăşi ceva care ştie mai mult decât ciupercile. „Acestea sunt algele" – acum eu trebuie să le arăt acum copiilor nişte alge –, „aceştia sunt muşchii" – trebuie să-i arăt copilului nişte muşchi. – „Ceea ce se află în alge şi în muşchi ştie deja mai mult decât ceea ce se află în ciuperci."

Apoi îi arăt copilului o ferigă şi-i spun: „Ia te uită, feriga ştie mult mai mult decât muşchii. Feriga ştie atât de mult, încât trebuie să spunem că arată ca şi cum ar avea frunze. Ea are deja ceva de felul frunzelor. Tu nu-ţi aminteşti ce ai făcut atunci când ai învăţat să vorbeşti şi să mergi. Pe atunci erai mereu cufundat într-un fel de somn. Dar dacă te uiţi la frăţiorii şi surioarele tale sau la alţi copii mici, ştii că mai târziu ei nu dorm atât de mult ca la început. Dar a venit o dată şi momentul până la care vă puteţi întoarce cu amintirea în trecut, momentul când sufletul vostru s-a trezit. Gândiţi-vă! acest moment care existat în sufletele voastre poate fi comparat cu ferigile. Dar voi vă puteţi aduce aminte tot mai bine de viaţa voastră sufletească, tot mai bine şi mai bine. Hai să ne lămurim o dată foarte bine asupra felului în care aţi ajuns voi să spuneţi «eu». Este aproximativ momentul până la care puteţi coborî cu amintirea în trecutul vostru. Dar «eul» a venit treptat-treptat. Mai întâi, voi spuneaţi întotdeauna «Wilhelm», atunci când voiaţi să vă referiţi la voi înşivă". Acum, îl puneţi pe copil să vă povestească ceva ce ştie el despre copilăria sa. Apoi îi spunem: „Iată, mai înainte în sufletul tău era ca şi cum totul ar fi dormit, pe atunci era cu adevărat noapte în sufletul tău. Dar acum el s-

a trezit. Acum în tine s-au trezit mai multe, altfel n-ai fi mai inteligent. Dar tu trebuie, totuşi, să dormi iar şi iar. În tine nu s-a trezit totul, încă multe mai dorm. Doar o parte s-a trezit. Însuşirile tale sufleteşti din vremea când ai împlinit patru, cinci ani, se apropie de cele ce-ţi arăt eu acum." Vom arăta copilului nişte plante oarecare din familia gimnospermelor, a coniferelor, care au o formă doar cu puţin mai desăvârşită decât ferigile, şi apoi îi vom spune copilului: „Ia te uită, în viaţa ta de mai târziu, când ai împlinit şase sau şapte ani, există acest moment, când ai putut să mergi la şcoală şi toate bucuriile pe care ţi le-a dat şcoala au înflorit în sufletul tău." – Îl faceţi să înţeleagă, arătându-i o plantă din familia coniferelor, a gimnospermelor: „Iată, acestea încă n-au flori. Aşa era cu sufletul tău înainte să te fi dus la şcoală.

Acum însă, când ai început să mergi la şcoală, în sufletul tău a intrat ceva care nu poate fi comparat decât cu planta ce înfloreşte. Dar iată, la început, pe când aveai opt, nouă ani, ai învăţat doar puţine lucruri. Acum tu eşti deja o fiinţă foarte învăţată, ai deja unsprezece ani, ai învăţat deja o mulţime de lucruri.

Ia te uită, eu îţi dau în mână o plantă, ea are asemenea frunze, cu nervuri paralele (desenul 1). Şi aici îţi dau o plantă care are frunze mai complicate, cu nervuri ramificate (desenul 2). Iar dacă te uiţi la flori, la acestea (desenul 1), ele sunt altfel decât la plantele care au asemenea frunze (desenul 2). Florile lor sunt mai complicate şi totul e mai complicat la plantele care au asemenea frunze cu nervuri ramificate (desenul 2), decât la cele cu nervuri paralele (desenul 1)."



Desenul 1



Desenul 2

Îi arătăm acum copilului ceva cum ar fi brânduşa de toamnă, monocotiledonatele. La acestea, totul e simplu. Pe acestea le comparăm cu vârsta de şapte, opt, nouă ani.

Şi apoi trecem la a-i arăta copilului nişte plante care au florile simple, în partea de sus, astfel încât n-au încă petale ca lumea. Spunem: „Ai aici nişte plante în cazul cărora nu poţi deosebi la floare frunzuliţele verzi şi frunzuliţele colorate, plante la care nu poţi încă deosebi frunzuliţele din partea de jos a florii de acelea pe care floarea le are în partea de sus. Aceasta eşti tu! Aceasta eşti tu acum!

Şi mai târziu tu te vei face şi mai mare! Când vei avea doisprezece, treisprezece, paisprezece ani, te vei putea compara cu nişte plante care au caliciu şi petale. Atunci, tu vei fi în sufletul tău aşa încât se va putea face deosebire între frunzele verzi, pe care le numim caliciu, şi frunzele colorate, pe care le numim petale. Dar aşa ceva urmează să devii abia de acum înainte!" – În acest fel îi facem să deosebească plantele, să facă deosebire între plantele cu înveliş floral simplu = copii de unsprezece ani şi plantele cu înveliş floral dublu = copii de treisprezece, paisprezece ani. „Aşa ceva tu de-abia devii!"

Şi acum îi puteţi arăta copilului într-un mod minunat două-trei exemplare de muşchi, ferigi, gimnosperme, monocotiledonate, dicotiledonate. Acum vă puteţi desfăşura într-un mod minunat, pentru ca mai pe urmă

copilul să-şi amintească. Şi-i puneţi să povestească despre micul Wilhelm cel de patru ani, le arătaţi feriga, îi puneţi să povestească despre Fritz cel de şapte ani şi arătaţi planta respectivă, îi puneţi să povestească despre Ernst cel de unsprezece ani şi iarăşi prezentaţi planta corespunzătoare. Îl faceţi pe copil să cugete la însuşirile sufleteşti ale copilului în devenire. Şi apoi transferaţi întreaga creştere a sufletului în devenire asupra plantei, chemaţi într-ajutor ceea ce am spus ieri despre pom, şi atunci vor rezulta însuşirile sufleteşti în paralel cu plantele corespunzătoare.

Aceasta se face conform cu un principiu! Nu facem paralele oricum între una şi alta, aşa cum tocmai le-am cules. Aici avem un principiu, o formă modelată! Aceasta trebuie să existe aici! Obţineţi întregul regn vegetal, cu excepţia a ceea ce ia naştere în plantă atunci când floarea dă în fruct. Îi atrageţi copilului atenţia asupra faptului că plantele superioare dau la iveală din florile lor fructe: „Acest lucru îl putem compara cu sufletul vostru de-abia după ce aţi părăsit şcoala!" – Tot ceea ce merge până la floare poate fi comparat cu ceea ce merge până la pubertate. Procesul fecundării îl lăsăm deoparte, pe acesta nu se poate să-l cuprindem în convorbirea aceasta cu copiii.

Acum, eu mai spun cam aşa: „Vedeţi, dragi copii, când eraţi mici de tot, voi aţi avut doar ceva ca un fel de suflet care doarme." – Acum, în funcţie de împrejurări, îl facem pe copil să-şi aducă aminte: „Ia gândeşte-te, care a fost cea mai mare bucurie a ta din prima copilărie? Acum, tu ai uitat acest lucru, pentru că ai dormit când ţi s-a întâmplat, dar acum îl vezi la Anna sau la Mariechen, la micile tale surori. Oare ce le face lor cea mai mare bucurie? Mai întâi tetina sau biberonul. Nu-i aşa, aici şi sufletul simte cea mai mare bucurie în contact cu tetina sau cu biberonul. De-abia mai

pe urmă vine timpul, la frăţiorul sau la surioara mai mare, când acesta nu simte bucurie numai când i se dă biberonul, ci el se bucură şi dacă se poate juca. – Iată, eu ţi-am vorbit mai întâi despre ciuperci, despre alge, despre muşchi. Aproape tot ce au aceste plante, ele au de la pământ. Trebuie să ne ducem în pădure, dacă vrem să le cunoaştem. Ele cresc acolo unde e umezeală, în locurile umbroase. Ele nu prea îndrăznesc să iasă la soare. E ca sufletul tău pe vremea când tu încă nu îndrăzneai să ieşi afară la joacă, ci îţi găseai plăcerea în lapte şi în biberon. La restul lumii vegetale, frunzele şi florile se dezvoltă atunci când planta nu mai are doar ceea ce are de la pământ, de la pădurea cea umbroasă, ci când iese la soare, la aer şi la lumină. Acestea sunt însuşirile sufleteşti, care înfloresc la lumină şi aer." – Arătaţi-i astfel copilului deosebirea dintre ceea ce trăieşte jos, ca ciuperca sau ca rădăcinile şi are nevoie de ceea ce e jos, apă, pământ, şi umbră şi ceea ce are nevoie de aer şi lumină, cum sunt florile şi frunzele. – „Acele plante care au flori şi frunze, pentru că iubesc aerul şi lumina, sunt aşa-numitele plante «superioare», după cum şi tu când aveai cinci sau şase ani erai mai mare decât pe vremea când te ocupai cu tetina."

Dacă îndreptăm tot mai mult şi mai mult, încoace şi încolo, gândurile referitoare la însuşirile sufleteşti, aşa cum se dezvoltă ele la vârsta copilăriei, spre lumea plantelor, putem clasifica totul în mod corespunzător. De aceea, putem spune:

Bucurii sufleteşti ale sugarului:	ciuperci, bureţi
Primele bucurii sufleteşti ale copilului, dureri sufleteşti şi afecte:	alge, muşchi

Trăiri la naşterea conştienţei de sine:	ferigi
Trăiri la o vârstă ulterioară, până la intrarea în şcoală, patru-cinci ani:	gimnosperme, conifere
Primele trăiri ale vieţii de şcolar, şapte, opt, nouă ani până la unsprezece ani:	plante cu nervuri paralele; monocotiledonate, plante cu înveliş floral simplu
Trăirile copilului de unsprezece ani:	dicotiledonate simple
Trăiri ale vieţii de şcolar între doisprezece-cincisprezece ani:	Plante cu nervuri ramificate; dicotiledonate, plante care au caliciu verde şi petale colorate

„aşadar, trăiri în contact cu lucruri pentru care sunteţi încă prea prostuţi, pe care încă nu le ştiţi, ceea ce veţi deveni de-abia pe la treisprezece, paisprezece ani: în contact cu locul unde se află un caliciu verde şi o floare colorată. Bucuraţi-vă! Cândva, veţi deveni atât de bogaţi în sufletele voastre, încât veţi semăna cu trandafirul cel cu petale colorate şi cu sepale verzi. Acesta e un lucru care de-abia urmează să fie, dar bucuraţi-vă! E frumos să te poţi bucura de ceea ce de-abia de acum înainte urmează să devii.” – Să-i facem să se bucure pentru ceea ce va fi in viitor! Acesta e esenţialul, să trezim în copii această bucurie.

Aşadar, însuşirile umane succesive de până la pubertate le putem compara cu plantele. Apoi, comparaţia nu mai merge, pentru că acum copilul dezvoltă corpul astral, pe care planta nu-l mai mare. Dar când planta sare

dincolo de sine însăşi, până la procesul fecundării, acest lucru îl putem compara cu unele însuşiri sufleteşti ale vârstei de şaisprezece, şaptesprezece ani. Nu e nevoie însă deloc să atragem atenţia asupra procesului fecundării, ci doar asupra procesului creşterii, căci acesta corespunde realităţii. Copiii nu aduc nici un fel de înţelegere în întâmpinarea procesului fecundării, dar ei înţeleg procesul creşterii, pentru că acesta poate fi comparat cu procesul de creştere al sufletului. La fel cum sufletul copilului este diferit la diferite vârste, tot aşa şi plantele se deosebesc între ele, de la ciuperci până la piciorul-cocoşului, care de obicei este enumerat printre plantele cele mai evoluate, printre ranunculacee. Este cu adevărat aşa cum vă spun, când plantele galbene de piciorul-cocoşului ies afară primăvara pe pajiştile pline de sevă, acestea ne aduc aminte de dispoziţia sufletească a unor băieţi şi fete de paisprezece, cincisprezece ani.

Dacă un botanist care practică o sistematică reală va proceda cândva în acest fel, el va obţine un sistem al lumii vegetale corespunzător realităţii. Dar copiilor le putem prezenta, într-adevăr, întreaga lume vegetală exterioară drept o imagine a sufletului în dezvoltare al copilului. Aici putem face extraordinar de mult.

Nu trebuie să facem distincţii în acest mod care individualizează, ca vechii frenologi, ci trebuie să avem un punct de vedere care să poată fi aplicat. Veţi constata atunci că nu e întru totul just să punem semnul egal între tot ceea ce ţine de rădăcină şi gândire. La copil, în cap, spiritualul mai doarme încă. Aşadar, nu gândirea în general, ci ceea ce gândeşte într-un mod copilăresc, ceea ce încă doarme, trebuie orientat spre rădăcină. Astfel, atât din gândirea confundată în somn a ciupercilor, cât şi din gândirea care doarme a copilului, dobândiţi o imagine a

faptului că elementul gândire al copilului, care încă doarme, e orientat mai mult spre ceea ce ține de rădăcină.

Rudolf Steiner trasează apoi următoarele sarcini:

În primul rând: Să reflectați la o sinteză a istoriei vegetale de până acum.

În al doilea rând: Tratarea geografică a regiunii Rinului inferior, cam de pe la Lahn, în felul în care am vorbit eu astăzi despre predarea geografiei [Nota 37]: munți, râuri, orașe, viață culturală, viață economică.

În al treilea rând: Același lucru pentru regiunea fluviului Mississippi.

În al patrulea rând: Cum îi învățăm cel mai bine pe copii calcularea suprafeței și calcularea ariei?

A DOUĂSPREZECEA DISCUȚIE DE SEMINAR

Stuttgart, 3 septembrie 1919

Exerciții de vorbire:

Ketzerkrächzer patzten jetzt kläglich

Letzlich plötzlich leicht skeptisch

Rudolf Steiner: Aceste exerciții sunt făcute așa cum trebuie de-abia când le putem turui pe de rost. Rostiți în mod conștient fiecare silabă!

Nur renn nimmer reuig

Gierig grinsend

Knoten knipsend

Pfänder knüpfend

Din „Găsit-am o cărare” de Christian Morgenstern:

Wer vom Ziel nicht weiß, *kann den Weg nicht haben,* *wird im selben Kreis* *all sein Leben traben;* *kommt am Ende hin,* *wo er hergerückt,* *hat der Menge Sinn* *nur noch mehr zerstückt.*	Cel ce n-are ţelul, calea n-o găseşte, în acelaşi cerc veşnic se-nvârteşte; va ajunge iar, de unde-a plecat, sensul lumii doar l-a fărâmiţat.
Wer vom Ziel nichts kennt, *kann's doch heut erfahren;* *wenn es ihn nur brennt* *nach dem Göttlich-Wahren;* *wenn in Eitelkeit* *er nicht ganz versunken* *und vom Wein der Zeit* *nicht bis oben trunken.*	Cel ce n-are ţelul, să-l găsească poate, dacă-l arde dorul de Divinitate; dacă-n valul lumii nu s-a scufundat şi de vinul vremii nu s-a îmbătat

Rudolf Steiner: Nuanţele în care trebuie citite strofele vor fi scoase în evidenţă de-abia mâine, după citirea celei de-a treia strofe.

Câţiva cursanţi prezintă descrierea-sinteză a istoriei lumii vegetale discutate până aici, aşa cum li se ceruse.

Rudolf Steiner: Să daţi cât mai multe exemple! – Copiii sub paisprezece ani, dar mai ales copiii de nouă-unsprezece ani nu pot înţelege încă ideea de metamorfoză şi ideea de germinare.

Aici mai trebuie să observăm un lucru care este foarte important. Dvs. aţi văzut în mod absolut sigur că în epoca modernă a fost discutată sub toate aspectele problema aşa-numitei educaţii sexuale a copiilor. Au fost

aduse toate argumentele posibile, pro şi contra. În principal, se ridică trei întrebări.

Trebuie să reflectăm la următorul lucru: Cine să facă educaţia sexuală? Acela care se priveşte pe sine în mod serios cu întreaga răspundere ce apasă pe umerii educatorului în şcoală îşi va da seama curând că e extraordinar de greu să-ţi asumi această sarcină. Cred că nici unul dintre dvs. nu va face cu plăcere ora de educaţie sexuală cu băieţi şi fete de doisprezece, paisprezece ani.

În al doilea rând, e vorba de următorul lucru: Cum să se facă educaţia sexuală? Nici felul cum trebuie să abordăm problema nu e prea uşor.

În al treilea rând, se pune întrebarea: Unde s-o facem? Unde s-o încadrăm? La orele de ştiinţele naturii ş.a.m.d.?

Dacă predarea s-ar face după nişte principii pedagogic-didactice juste, lucrurile ar rezulta absolut de la sine. Dacă procedaţi în aşa fel încât le explicaţi copiilor procesul creşterii în legătura lui cu lumina, aerul, apa, pământul ş.a.m.d., copilul va primi în el nişte noţiuni care vă vor permite să treceţi cu începutul la procesul fecundării la plante, apoi la animale şi la om. Dar ar trebui să priviţi lucrurile într-un cadru larg, ar trebui să faceţi ca plantele să ia naştere în faţa copiilor în contact cu lumina, cu apa, cu pământul, într-un cuvânt, ar trebui să pregătiţi acele reprezentări care îi pun copilului bazele reprezentărilor despre complicatul proces al creşterii şi fecundării. Faptul că s-a flecărit atâta în legătură cu educaţia sexuală este o dovadă că în zilele noastre metodele de predare nu sunt cele potrivite, altfel ar fi fost create deja de multă vreme elementele necesare prin astfel de reprezentări pure, caste, cum este explicarea procesului creşterii în legătură cu lumina, aerul, apa ş.a.m.d.

M. face nişte expuneri de geografie în legătură cu ţinuturile de pe cursul mijlociu şi inferior al Rinului.

Rudolf Steiner: Când desenăm hărţile, ar trebui să facem munţii cu cafeniu, râurile cu albastru. Un râu ar trebui desenat întotdeauna în mod corespunzător cu mersul lui, de la izvoare în jos, niciodată de la vărsare. O hartă cu bogăţiile naturale, cărbune, fier, aur, argint şi cu constituţia solului; apoi o a doua, cu oraşele, industria ş.a.m.d.

Vă atrag atenţia asupra faptului că e important să facem o selecţie şi să structurăm în aşa fel încât să ne întoarcem adeseori la acest ţinut. Şi modul de prezentare este aici foarte important. Căutaţi să vă transpuneţi foarte bine în materialul de predare, astfel încât copilul să aibă mereu sentimentul, atunci când descrieţi industria, că dvs. trăiţi cu totul acolo, ca şi cum aţi lucra dvs. înşivă acolo. Când e vorba de minerit, tot aşa etc. Într-un mod cât mai viu! Cu cât descrieţi mai viu, cu atât mai mult vor colabora aici copiii.

T. dezvoltă cunoştinţele despre calcularea suprafeţei, pornind de la pătrat şi trecând la dreptunghi, paralelogram, trapez, triunghi.

Rudolf Steiner: E greu să-l înveţi pe copil ce este, de fapt, un unghi. Aţi putea găsi o metodă de a-i arăta acest lucru copilului? Poate că vă aduceţi aminte ce greu v-a fost să faceţi această distincţie, ca să nu mai vorbim de faptul că printre domniile voastre s-ar putea găsi unii care să nu ştie ce este, de fapt, un unghi.

Astfel, îl veţi învăţa pe copil ce este un unghi mare şi unul mic, descriind mai întâi unghiuri la care faceţi laturile o dată mari, o dată mici. Care unghi e mai mare? – Ele sunt egale ca mărime!

Puneţi apoi doi copii să pornească, în acelaşi timp, din acelaşi punct, de două ori, şi faceţi-i să înţeleagă că prima dată au parcurs un unghi mare, a doua oară un unghi mic. Când au mers formând un unghi mic, drumurile parcurse au fost mai aproape unul de altul;



când au mers formând un unghi mare, ele au fost mai depărtate. Putem vedea acest lucru şi cu ajutorul încheieturii cotului.



E bine să existe deja mai înainte la copii o reprezentare a unghiului mare şi a unghiului mic, înainte de a începe să măsurăm unghiul cu ajutorul cercului.

T. vorbeşte mai departe despre transformarea unui paralelogram într-un dreptunghi, ca să demonstreze că aria este linia bazei înmulţită cu înălţimea.

Rudolf Steiner: Putem, desigur, proceda în acest fel. Dar dacă veţi transpune până mâine încă o dată reflecţiile dvs. pe un teren puţin schimbat, ar fi poate, totuşi, recomandabil să meditaţi la întrebarea dacă nu cumva noţiunea de suprafaţă ca atare şi noţiunea de mărime a suprafeţei ar putea fi transmise copilului, într-un mod oarecare, pe cale raţională. Copilul cunoaşte figura pătratului şi dvs. vreţi să-l faceţi acum să înţeleagă că

acesta este o suprafaţă şi că suprafaţa ar putea fi mai mare sau mai mică. În al doilea rând: Gândiţi-vă până mâine cum le-aţi da copiilor teme în care ei ar putea face calcule fără să scrie numere, ceea ce a fost numit întotdeauna socotitul din cap.

Gândiţi-vă că-i daţi copilului următoarea sarcină: De undeva pleacă un sol, el parcurge atâtea şi atâtea mile şi mult mai târziu pleacă un al doilea sol, dar el nu merge pe jos, ci cu bicicleta, el parcurge atâtea şi atâtea mile. Când l-a ajuns din urmă solul care merge cu bicicleta pe solul care merge pe jos? Această temă trebuie tratată în aşa fel încât copiii să dezvolte o anumită prezenţă de spirit în sesizarea unor situaţii şi în cuprinderea situaţiilor într-o viziune de ansamblu.

A TREISPREZECEA DISCUŢIE DE SEMINAR

Stuttgart, 4 septembrie 1919

Exerciţii de vorbire:
Klipp plapp plick glick
Klingt Klapperrichtig
Knatternd trappend
Rossegetrippel

Rudolf Steiner: A se exersa învăţându-le pe de rost!

Din: „Găsit-am o cărare" de Christian Morgenstern [Nota 38]:

Wer vom Ziel nicht weiß,	Cel ce nare ţelul,
kann den Weg nicht haben,	calea n-o găseşte,
wird im selben Kreis	în acelaşi cerc
all sein Leben traben;	veşnic se-nvârteşte;
kommt am Ende hin,	va ajunge iar,
wo er hergerückt,	de unde-a plecat,

hat der Menge Sinn *nur noch mehr zerstückt.*	sensul lumii doar l-a fărâmiţat.
Wer vom Ziel nichts kennt, *kann's doch heut erfahren;* *wenn es ihn nur brennt* *nach dem Göttlich-Wahren;* *wenn in Eitelkeit* *er nicht ganz versunken* *und vom Wein der Zeit* *nicht bis oben trunken.*	Cel ce n-are ţelul, să-l găsească poate, dacă-l arde dorul de Divinitate; dacă-n valul lumii nu s-a scufundat şi de vinul vremii nu s-a îmbătat.
Denn zu fragen ist *nach den stillen Dingen,* *und zu wagen ist,* *will man Licht erringen:* *Wer nicht suchen kann,* *wie nur je ein Freier,* *bleibt im Trugesbann* *siebenfacher Schleier.*	Căci sosit-a clipa sfintelor mistere, dacă vrei lumina, îndrăzneşte, cere: Cui nu a pornit liber către ţel, îi umbreşte calea înşeptitul văl.

T. caută să explice în mod intuitiv, pentru copiii de nouă ani, noţiunea de suprafaţă (a decupa pătrate pentru măsurarea ariei unor pătrate mai mari, şablonizare).

Rudolf Steiner: Este bine să-i facem să înţeleagă că atunci când avem o latură a pătratului cu o lungime de 3 m, suprafaţa este de 9 m2, dar cu aceasta rămânem tot în sfera care compune ceva din nişte piese intuitive şi va fi foarte greu, totuşi, să facem ca aici să ia naştere o reprezentare justă despre arie.

Eu m-am referit la aceasta: Cum procedăm în mod just şi la ce vârstă se poate găsi un astfel de procedeu, prin care să aflăm, într-adevăr, că aria e arie şi că ea devine arie

atunci când înmulţim lungimea cu lăţimea? Cum ajungem să facem să ia naştere în copil această noţiune a ariei? – Acest lucru depinde de locul unde plasăm orele consacrate ariei. Trebuie să spunem: Nu e bine să plasăm aceste ore înainte de a fi început socotitul cu litere. Putem face o predare raţională a problemelor ariei abia după ce am început calculul algebric. Aşa că răspunsul este: Aşteptăm cu orele despre arie până când am început calculul algebric.

Şi acum, întrebarea: Cum faceţi trecerea cu copiii de la socotitul obişnuit cu cifre la socotitul cu litere? Vreau să vă arăt drumul pe care să apucaţi, iar dvs. îl veţi dezvolta în continuare. Înainte de a trece la socotitul cu litere, trebuie să fi parcurs cu copiii calcularea dobânzilor: dobânzile sunt egale cu capitalul înmulţit cu procentul, înmulţit cu timpul, împărţit la 100.

$$Dobânzi = \frac{Capital \times Procent \times Timp}{100}$$

Dacă prescurtăm, folosind doar iniţialele, putem scrie:

$$D = \frac{C \times P \times T}{100}$$

T = tempus, în latină = timp, este prescurtarea cel mai des folosită pentru cuvântul timp.

Când ajungeţi la această formulă, porniţi de la nişte numere obişnuite şi copilul va înţelege relativ uşor ce e capitalul, care sunt procentele, care e timpul ş.a.m.d.

Aşadar, veţi căuta să explicaţi copilului acest proces şi veţi căuta să vă convingeţi dacă majoritatea copiilor au

înţeles. Şi de aici veţi trece la formula de mai sus şi veţi avea mereu grijă să existe o regulă.

C = capital; P = procent; T = timp (tempus); D = dobânzi. Atunci, ceea ce am dat mai sus este o formulă pe care o ţin minte doar ca formulă de bază.

În acest fel am făcut deja primul pas al trecerii la socotitul cu litere. Dacă elevul are acum această formulă, nu trebuie decât să introducă numărul în această formulă şi trebuie să iasă întotdeauna rezultatul corect. Dacă aveţi apoi formula derivată de aici:

$$C = \frac{D \times 100}{T \times P}$$

se poate ţine minte pe cale memorativă faptul că putem schimba între ele cum vrem cele trei litere C, P, T, astfel încât mai rezultă următoarele posibilităţi:

$$T = \frac{D \times 100}{C \times P} \qquad P = \frac{D \times 100}{C \times T}$$

În acest fel l-am învăţat pe copil calcularea capitalului şi acum putem trece la socotitul cu litere. Puteţi spune liniştiţi: „Noi am învăţat că o sumă oarecare 25 a fost egală cu 8 plus şapte plus 5 plus 5; 25 = 8 + 7 + 5 + 5;" Nu-i aşa, acest lucru l-a înţeles copilul deja mai înainte. Acum, după ce i-aţi arătat asta, îi puteţi spune: „Aici (în locul lui 25), poate să fie şi altă sumă, iar aici, în loc de 8, 7, 5, 5, pot fi alte numere, aşa că putem spune şi că aici se află un număr «oarecare». Aşadar, aici se află, de pildă: S, o sumă. Iar aici: $a + b + c + c$. Dar, dacă aici avem c în locul primului 5, el trebuie să stea şi în locul celui de-al doilea 5. Întocmai aşa

cum în locul unui capital oarecare scriem *c*, pun în acest loc litera *c*."

După ce aţi arătat într-un caz concret trecerea de la număr la literă, puteţi dezvolta acum şi noţiunea de înmulţire, şi din acest 9 × 9 concret puteţi dezvolta *a* × *a*. Sau puteţi dezvolta din 9 × 12 pe a × b ş.a.m.d. Aşadar, aceasta ar fi calea de a trece de la aceste socoteli cu numere la socotitul cu litere. Şi de aici, la calcularea ariei, a × a = a^2.

Temă pentru mâine: Să dezvoltaţi într-un mod cât mai clar şi uşor de înţeles pentru copiii de unsprezece, doisprezece ani, calcularea dobânzilor, cu tot ceea ce ţine de aceasta, cu inversare: calcularea procentelor, a timpului, a capitalului. – Pornind de aici, dezvoltaţi apoi felul cum explicăm calcularea scontului. Apoi, felul cum îl facem pe copil să înţeleagă calcularea rabatului şi a ambalajului, si cum îl învăţăm noţiunea de schimb şi calcularea acestuia. Aceste lucruri ţin de vârsta de doisprezece, treisprezece ani; dacă se învaţă acum, rămân pentru întreaga viaţă, altfel le uităm mereu. O putem face într-un mod simplu, dar aici îi e locul. Dacă un om ştie să facă aceste lucruri aşa cum trebuie, el stăpâneşte metodica întregii aritmetici. Calcularea dobânzii dobânzilor nu ţine de această vârstă.

Aşadar, o trecere organică la socotitul cu litere până la înmulţire şi, de aici, la calcularea ariei.

V-aş ruga acum să ne ocupăm de celelalte întrebări puse ieri. Căci şi aici este important să stimulăm prezenţa de spirit a copiilor prin nişte situaţii concrete în care îi punem să efectueze calcule.

G. propune să se organizeze un mic stand de vânzare cu fructe, legume, cartofi ş.a.m.d., copiii cumpărând, vânzând, dând rest singuri, calculând totul singuri.

Rudolf Steiner: Acest principiu negustoresc este foarte bun pentru clasa a II-a. Şi e bine să se insiste ca acela căruia i-am dat de făcut o socoteală, s-o şi facă şi să nu admitem să o facă alt copil în locul lui. Să menţinem mereu treaz interesul tuturor!

Se vorbeşte despre socotitul din cap; despre socotitul care nu recurge la ajutorul scrisului.

Rudolf Steiner povesteşte că Gauß [Nota 39], pe când avea şase ani, a ajuns o dată la următoarea rezolvare: I se dăduse sarcina de a aduna numerele de la 1 până la 100. Gauß s-a gândit că e mai avantajos şi mai simplu de ajuns la rezultat dacă luăm încă o dată aceleaşi numere, dar le ordonăm lângă prima serie de la 1 la 100, în aşa fel încât să ne putem reprezenta prima serie ca de obicei, scrisă de la stânga la dreapta: 1, 2, 3, 4, 5, ... 100, dar sub ea, în ordine inversă, scrisă a doua: 100, 99, 98, 97, 96, ... 1, astfel încât sub 1 stă 100, sub 2 – numărul 99, sub 3 numărul 98. Atunci, cele două numere scrise unul sub altul ar da de fiecare dată suma 101. Suma trebuie luată de o sută de ori, dă 10.100 şi ea trebuie apoi împărţită la 2 – pentru că am adunat de două ori numerele de la 1 la 100, o dată în ordine crescătoare, o dată în ordine descrescătoare – rezultă 5.050. În acest fel a rezolvat pe atunci Gauß, din cap, spre mirarea nu mică a învăţătorului său, acest exerciţiu.

T. citează, printre alte două feluri de exerciţii, următoarele: 1. calcularea timpului şi a segmentelor, când sunt date locomotive cu un diametru al roţilor diferit; 2. exerciţii cu umplerea şi golirea unor butoaie prin conducte de scurgere de diametre diferite.

Rudolf Steiner: Pentru născocirea exerciţiilor de aritmetică putem apela la fantezie. Putem dezvolta prezenţa de spirit prin exerciţii de mişcare. Puteţi trece la practică prin exerciţiul de ieri, dacă spuneţi: Am trimis un mesager cu o scrisoare. Scrisoarea nu mai e valabilă. Trebuie să trimit alt mesager. Cât de repede trebuie să înainteze acesta, ca să sosească înainte ca prima scrisoare să provoace o nenorocire? Copilul trebuie să poată socoti acest lucru măcar aproximativ; asta e foarte bine.

Un participant atrage atenţia asupra unor calcule greşite.

Rudolf Steiner: Asemenea calcule greşite sunt foarte obişnuite. Este ceva obişnuit să se ia în calcul şi greşelile. Ei bine, va trebui să facem astăzi undeva o asemenea socoteală greşită şi ea va trebui corectată cândva. Când Copernic şi-a alcătuit „sistemul copernician", el a stabilit trei principii. Dacă s-ar folosi toate trei pentru a se schiţa mersul Pământului prin Cosmos, s-ar obţine o cu totul altă mişcare decât cea presupusă acum de astronomii noştri şi învăţată în şcolile noastre. Această mişcare eliptică devine posibilă numai dacă se face abstracţie de cel de-al treilea principiu. Dacă astronomul îşi îndreaptă telescopul spre depărtările cereşti, lucrurile nu se potrivesc. În acest scop, sunt luate în calcul şi greşelile; prin ecuaţiile lui Bessel, sunt luate în calcul, în fiecare an, greşelile pentru ceea ce nu se adevereşte în realitate. În ecuaţiile lui Bessel care iau în calcul greşelile se află şi al treilea principiu al lui Copernic.

Din punct de vedere metodologic, trebuie să procedăm în aşa fel încât să nu-l facem pe copil să se ocupe doar de nişte exemple născocite, ci să ajungem la exemple practice din viaţă. Trebuie să facem în aşa fel încât totul să

ducă în cele din urmă la viaţa practică. Putem face întotdeauna ca ceea ce vine mai târziu să fertilizeze ceea ce a fost mai înainte, şi invers.

Unde aţi face să se ajungă cu toate aceste calcule ale mişcărilor, cu scurgerea lentă a lichidelor prin deschizături mici, cu scurgerea lor rapidă prin deschizături mari, cu exerciţiile mişcării circulare la maşini cu roţi de mărimi diferite – unde aţi face să ducă toate acestea?

Cel mai bine ar fi să treceţi la explicarea ceasului în diferitele lui forme, ca pendulă, ceas de buzunar ş.a.m.d.

Teme pentru mâine:

Mai întâi: Tratarea unei teme de istorie, după modelul dat mai înainte, din punctul de vedere al istoriei culturii şi civilizaţiei.

În al doilea rând: Tratarea unui lucru oarecare din natura generală, răsăritul şi apusul Soarelui, anotimpurile ş.a.m.d., ceva care vă este la îndemână, ceva din edificiul lumii. Esenţialul este să scoateţi în evidenţă metoda de predare.

În al treilea rând: Despre principiile muzicale în primul an de şcoală.

În al patrulea rând: Ce formă să dăm elementului poetic în limbile engleză şi franceză? Cum să-i deprindem pe copii să simtă elementul poetic din limba engleză, din limba franceză?

În al cincilea rând: Cum putem sa-l învăţăm pe copil noţiunea de elipsă, hiperbolă, cerc, lemniscată şi noţiunea de loc geometric? – Toate acestea trebuie să fie transmise copiilor înainte ca ei să părăsească şcoala.

A PAISPREZECEA DISCUȚIE DE SEMINAR

Stuttgart, 5 septembrie 1919

U. dezvoltă principiile predării muzicii la clasele I și a II-a.

Rudolf Steiner: N-ar trebui să neglijăm a-i face pe copii să audă ceea ce este obiectiv, despărţit de om, instrumentul. Trebuie să avem grijă ca elevul să ajungă cu destul de mult timp înainte de a împlini nouă ani, în a doua jumătate a clasei a II-a, să se apropie de instrumentul solo, astfel încât pianul s-ar alătura mai târziu pentru aceia care intră aici în discuţie. Esenţialul în acest domeniu este să începem aşa cum trebuie.

T. oferă o continuare a calculului dobânzilor, cu trecerea la calculul algebric. Dacă F = capital final, I = capital inițial, D = dobândă, P = procent, T = timp,

atunci $F = I + D$. Deoarece $D = \frac{I \times P \times T}{100}$, atunci $F = I + \frac{I \times P \times T}{100}$

Rudolf Steiner: În zilele noastre nu se poate plasa niciodată un capital în această formă. Această formă are o valoare reală numai dacă T este egal cu un an sau e mai mic. Căci în realitate sunt date două cazuri: ori se ridică dobânzile anual, și atunci rămâne mereu același capital inițial, ori se lasă dobânzile la capital, și atunci e nevoie de calcularea dobânzii dobânzilor. Dacă-l lăsăm deoparte pe T, adică, dacă socotim pentru un an, este real. E necesar să le dăm copiilor realitatea.

Va fi bine să lucrăm cu rigurozitate, pentru ca trecerea la calculul cu litere să se facă în mod real. Mai întâi

vom dezvolta trecerea de la adunare la înmulţire, apoi de la scădere la împărţire.

Rudolf Steiner explică apoi trecerea de la socotitul cu numere la socotitul cu litere, cu ajutorul următorului exemplu: Scriem mai întâi o sumă a unor numere în care termenii sunt toţi diferiţi între ei:

20 = 7 + 5 + 6 + 2

Se poate şi ca unii din termeni să fie egali:

25 = 5 + 5 + 9 + 6

Şi se poate ca toţi termenii să fie egali între ei

18 = 6 + 6 + 6.

Dacă începem acum, în felul descris ieri, să înlocuim numerele prin litere, eu am o dată suma $S_1 = a + a + a$, aici sunt trei de *a*, de trei ori $a = 3 \times a$; apoi $S_2 = a + a + a + a + a$, de cinci ori $a = 5 \times a$; apoi $S_3 = a + a + a + a + a + a + a$, de şapte ori $a = 7 \times a$ ş.a.m.d.

Fac asta de multe ori, de nouă ori, douăzeci şi una de ori, de douăzeci şi cinci de ori. O fac de *m* ori:

$S_m = a + a + a + a + a$ ... de *m* ori = $m \times a$.

Obţinem astfel din numărul nedefinit al termenilor pe unul din factori, în timp ce adunătorul însuşi e celălalt factor. În acest fel se poate dezvolta şi înţelege cu uşurinţă din adunare înmulţirea. În acest fel facem trecerea de la numerele concrete la mărimile algebrice, la $a \times a = a^2$, la $a \times a \times a = a^3$.

Tot astfel se poate deduce din scădere împărţirea.

Dacă-l scădem pe *b* dintr-un număr foarte mare *a*, obţinem restul r_1.

$r_1 = a - b$

Dacă-l scădem încă o dată pe *b*, obţinem restul

$r_2 = a - b - b = a - 2b$

Scăzându-l încă o dată pe *b*, rezultă:

$r_3 = a - b - b - b = a - 3b$ ş.a.m.d.

Putem face aceasta până când din numărul *a* nu mai rămâne nici un rest, o putem face de *n* ori:

$r_n = a - b - b - b - b$ ... de *n* ori = $a - nb$.

Dacă nu mai rămâne nici un rest, adică dacă ultimul rest este 0,

$0 = a - nb$.

Atunci a a fost împărţit exact, pentru că nu rămâne nici un rest, $a = nb$. L-am scăzut pe *b* de *n* ori, l-am împărţit pe *a* numai în *b*-uri, $a/b = n$, acum a a fost consumat în întregime. Am constatat că pot face aceasta de *n* ori şi am trecut astfel de la scădere la împărţire.

Putem spune: Înmulţirea este un caz particular al adunării, împărţirea este un caz particular al scăderii, numai că nu adăugăm, respectiv nu scoatem afară doar o dată, ci de multe ori.

Vine vorba despre numerele negative şi imaginare.

Rudolf Steiner: Un număr negativ este un scăzător pentru care nu mai există descăzut; o invitaţie la o operaţie pentru care nu mai există substanţă, care nu poate fi executată. – *Eugen Dühring* [Nota 40] a respins numerele imaginare drept absurdităţi şi a spus despre felul cum a definit Gauß numerele imaginare că este o măgărie, că nu ele nu ar fi o realitate, ci o fantasmagorie.

Aşadar, dezvoltăm întotdeauna înmulţirea din adunare şi pe urmă ridicarea la putere din înmulţire. Apoi, împărţirea din scădere, extragerea rădăcinii din împărţire.

adunare	scădere
înmulţire	împărţire
ridicare la putere	extragerea rădăcinii

Abia după ce începem socotitul cu litere, de pe la unsprezece, doisprezece ani, trecem la ridicarea la putere şi la extragerea rădăcinii, pentru că la extragerea rădăcinii joacă un rol important ridicarea la putere a unui polinom algebric.

În acest context mai trebuie să se facă următoarele lucruri: calcularea venitului brut, a venitului net, a tarei, a ambalajului.

Se pune o întrebare cu privire la folosirea formulelor.

Rudolf Steiner: Acum se pune problema dacă preferaţi să nu folosiţi prea des formula, ci să parcurgeţi tot mereu raţionamentul descris – aici putând, în orice caz, să vă ocupaţi de dezvoltarea vorbirii, e bine să faceţi aşa ceva -, sau dacă vreţi să treceţi, totuşi, la formulă. Dacă procedaţi într-un mod plin de tact, în aşa fel încât formula să fie înţeleasă bine, şi acest lucru este cât se poate de folositor pentru a practica până la un anumit punct dezvoltarea vorbirii.

Dar, începând de la un anumit moment, e bine, de asemenea, să facem în aşa fel încât formula să fie ceva faţă de care copilul să aibă sentimente. Să facem din formulă ceva care are viaţă interioară, astfel încât, de pildă, dacă la

$$D = \frac{C \times P \times T}{100}$$

T devine mai mare, copilul să aibă sentimentul că totul se măreşte.

Cu aceasta a fost spus ceea ce voiam să vă spun referitor la aceste lucruri, şi anume că numerele concrete ar trebui folosite cu un asemenea prilej, ca şi la calcularea dobânzilor şi procentelor, pentru a face trecerea spre

socotitul cu litere şi pentru a dezvolta în legătură cu aceasta înmulţirea, împărţirea, ridicarea la putere şi extragerea rădăcinii. Sunt lucruri care trebuie să fie făcute neapărat cu copiii.

Acum, eu aş vrea să pun întrebarea: Consideraţi că e bine să-i învăţaţi pe copii ridicarea la putere şi extragerea rădăcinii înainte să fi trecut la socotitul cu litere sau aţi face acest lucru numai după aceea?

T.: Ridicarea la putere – înainte, extragerea rădăcinii – după aceea.

Rudolf Steiner: Aşadar, dvs. porniţi, şi ar trebui ca şi pe viitor să porniţi, de la a face cât mai devreme, de pe la unsprezece, doisprezece ani, trecerea la socotitul cu litere, făcând abia după aceea ridicarea la putere, extragerea rădăcinii. Căci, după ce s-a învăţat socotitul cu litere, se poate face cu copiii într-un mod foarte simplu şi economic ridicarea la puterea a doua, a treia, la alte puteri, şi extragerea rădăcinii, pe când înainte s-ar cere teribil de mult timp pentru aceasta. Veţi preda uşor şi într-un mod economic, dacă aţi discutat mai întâi cu copiii socotitul cu litere.

E. prezintă un mod de a trata, pentru elevii ultimei clase, sub raport istoric, întemeierea şi dezvoltarea oraşelor şi vorbeşte, referindu-se la perioada năvălirilor maghiare, de „Germania".

Rudolf Steiner: Eu aş fi aici foarte atent ca nu cumva să ia naştere nişte reprezentări confuze. Bineînţeles că în acea vreme, în timpul lui Heinrich, supranumit „Constructorul de oraşe", Germania nu exista. Trebuie să ne exprimăm cam aşa: oraşe de pe Rin sau de pe Dunăre, care mai târziu au devenit germane. Nu-i aşa, înainte de secolul al X-lea nici nu avem de-a face cu maghiarii; înainte,

în cazul unor asemenea năvăliri, era vorba de huni, de avari. Începând cu secolul al X-lea, putem spune, desigur, „Germania".

Aici, de pildă – aceasta este o temă care se tratează cu elevii ultimei clase din ciclul elementar –, eu aş căuta să dezvolt în copii o idee despre cronologie. Dacă spunem aşa, „secolul al IX-lea, secolul al X-lea", reprezentarea devine prea puţin concretă. Cum aţi proceda pentru ca în copii să ia naştere o reprezentare concretă despre timp?

Aţi putea să le explicaţi copiilor: „Dacă tu ai acum vârsta pe care o ai, ce vârstă au mama ta, tatăl tău? Şi ce vârstă au bunicul şi bunica?" – Scoateţi la suprafaţă întregul şir al generaţiilor şi-l puteţi face pe copil să înţeleagă că un asemenea şir de trei generaţii constituie aproximativ o sută de ani. Aşadar, în o sută de ani trăiesc trei generaţii. Deci, acum o sută de ani străbunicii erau copii. Acum nouă secole nu au fost trei generaţii, ci 9 x 3 = 27 generaţii – „Ia imaginează-ţi că tu", în spunem copilului, „ţii mâna tatălui tău, acesta ţine mâna bunicului tău, acesta ţine mâna străbunicului tău ş.a.m.d. Dacă ar sta aşa unul lângă altul, al câtelea bărbat ar fi Heinrich I, al câtelea bărbat li s-ar fi împotrivit maghiarilor în jurul anului 926? Ar fi cel de al douăzeci şi şaptelea bărbat." – Acest lucru l-aş înfăţişa în modul cel mai sugestiv. După ce i-am condus pe copii în mod corect la reprezentarea despre ce mult e de atunci, le-aş descrie invaziile maghiarilor. Le-aş spune că în Europa Centrală au năvălit pe atunci maghiarii. Că maghiarii s-a năpustit cu o sălbăticie care a făcut ca toţi să fie nevoiţi să fugă, până şi copiii din leagăne au trebuit să fie duşi pe vârfurile munţilor. Că maghiarii năvălitori au ars până la pământ sate şi păduri. Aş descrie în modul cel mai sugestiv invazia maghiară.

E. arată în continuare cum Heinrich, ştiind că în cetatea fortificată Goslar a putut ţine piept maghiarilor, a luat hotărârea de a întemeia oraşe fortificate şi că în acest fel s-a ajuns la numeroase întemeieri de oraşe.

Rudolf Steiner: N-aţi putea face încă o dată această prezentare din punctul de vedere al istoriei culturii şi civilizaţiei? Căci afirmaţia că Heinrich ar fi întemeiat aceste oraşe este o legendă istorică de o tentă cam monarhistă. Toate aceste oraşe din secolul al X-lea existau deja în linii mari, ca târguri. Ele doar au fost stimulate în dezvoltarea lor, prin faptul că oamenii care locuiau în vecinătatea acestor oraşe s-au aliat pentru a se putea apăra mai bine de maghiarii năvălitori, făcând astfel mai puternice aceste localităţi. Aici au acţionat nişte motive mai mult economice, care au dus la formarea de oraşe. Heinrich n-a făcut prea mare lucru în această privinţă.

V-aş ruga doar să prezentaţi toate acestea într-un mod foarte sugestiv, să procedaţi într-un mod cât mai viu, pentru ca în copii să ia naştere imagini lăuntrice sugestive, astfel încât copiii să poată "pipăi" cu adevărat totul. Trebuie să vă puneţi în mişcare fantezia şi să folosiţi lucruri de felul celor pe care vi le-am arătat când a fost vorba să faceţi în aşa fel încât timpul să devină concret. Nu câştigăm cu adevărat nimic dacă ştim în ce an s-a dat, de pildă, lupta de la Zama ş.a.m.d., dar dacă ne reprezentăm, dacă ştim: Carol cel Mare se trage dintr-o viţă cu treizeci de strămoşi, dacă ne-am întinde mâinile de-a lungul generaţiilor, am obţine prin aceasta o reprezentare sugestivă, concretă despre timp. Atunci, acest timp vine mult mai aproape de noi – da, priveşte, el vine mult mai aproape! –, dacă ştim că-l putem găsi pe Carol cel Mare într-o linie genealogică de treizeci de strămoşi.

T.: Oare n-ar fi bine ca la asemenea prezentări de istoria culturii şi civilizaţiei să se atragă atenţia şi asupra gândirii şi simţirii cu totul diferite ale oamenilor din aceste epoci?

Rudolf Steiner: Da, asupra acestui lucru am atras atenţia şi cu alte prilejuri în conferinţele mele. În primul rând, asupra faptului că e bine să prezentaţi într-un mod cât mai sugestiv marele avânt din preajma secolului al XV-lea, simţirea şi gândirea cu totul diferite ale oamenilor dinainte de această epocă şi de după ea. De pildă, deja Lamprecht, pe care însă nu vreau să-l recomand în mod cu totul deosebit, se străduie să constate o cu totul altă gândire şi simţire a oamenilor care au trăit înainte de această epocă. – Documentele n-au fost încă deloc cercetate în această privinţă.

Dacă vreţi să vă transpuneţi puţin în studiul istoriei culturii, va trebui să puteţi dezvolta deja un anumit simţ de a percepe asemenea lucruri, iar dacă veţi avea un asemenea simţ pentru a percepe atât lucrurile mai generoase, cât şi lucrurile mai meschine, pe care le povestesc autorii, atât lucrurile cele mai filistine, cât şi cele cu orizont mai larg, veţi putea ajunge la reprezentări mai juste despre fenomenele istoriei culturii şi civilizaţiei.

Rudolf Steiner recomandă, în urma unei întrebări, să se achiziţioneze pentru biblioteca dascălilor:

Buckle, “Istoria civilizaţiei din Anglia”;

Lecky [Nota 41], “Istoria iluminismului din Europa”.

Cu ajutorul acestora se poate cultiva metoda pentru studiile de istoria culturii şi civilizaţiei. Din Lamprecht ar intra în discuţie părţile mai vechi, dar multe lucruri sunt prezentate strâmb şi subiectiv.

Dacă nu v-aţi însuşit acest instinct de a percepe forţele reale care impulsionează istoria culturii, riscaţi să socotiţi, cu o îngustime de minte, cu un diletantism, asemănătoare cu cele ale lui *Wildenbruch* [Nota 42], că dramele împăraţilor şi regilor şi încăierările de familie cum ar fi, de pildă, cea dintre Ludovic Piosul şi fiii săi, ar fi nişte fenomene esenţiale din istoria culturii.

Cartea lui *Gustav Freytag* [Nota 43] „Imagini din trecutul Germaniei" este foarte bună; totuşi, nu avem voie să ne lăsăm molipsiţi prea mult de această tihnă a unei istorii scrise pentru mătuşi amatoare de cafea. Tocmai în perioada actuală noi trebuie să ieşim din cadrul stilului de gândire şi simţire care există în lucrările acestor reprezentanţi ai literaturii de pe la mijlocul secolului al XIX-lea, stilul lui Gustav Freytag, *Julian Schmidt* ş.a.m.d. *Lassalle* [Nota 44] l-a poreclit „Schmulian Jüd", la Lassalle această poreclă nu avea o semnificaţie antisemită.

Se pune o întrebare cu privire la lucrarea lui Houston Stewart Chamberlain, „Temeiurile secolului al XIX-lea".

Rudolf Steiner: Şi în cazul lui *Chamberlain* [Nota 45] trebuie să dezvoltăm mai întâi simţul potrivit, fiindcă ce scrie el este pe un sfert ceva plin de duh, dar trei sferturi sunt fraze goale, vorbărie nesănătoasă. La el putem citi multe lucruri foarte bune, dar trebuie să dobândim noi înşine o privire de ansamblu şi să ne formăm o părere personală. Descrierile istorice sunt mai bune în cărţile lui Buckle şi Lecky. Chamberlain este mai mult aşa, un purtător de smoking. El este, totuşi, un domn cam vanitos, care nu trebuie considerat chiar o autoritate, dar care a făcut unele observaţii juste. De altfel, sfârşitul său n-a fost prea frumos, mă refer la procesul cu „Frankfruter Zeitung".

Se aminteşte de scrierile lui Kautsky [Nota 46].

Rudolf Steiner: Da, dacă iei de regulă contrariul a ceea ce el arată. De la socialiştii moderni primim un material faptic bun şi interesant, dacă nu ne lăsăm amăgiţi de teoriile care străbat descrierile lor.

O imagine ciudată oferă şi *Mehring* [Nota 47], în felul cum mai întâi îi mustră pe social-democraţi în cartea sa, în istoria social-democraţiei, câtă vreme a fost liber-cugetător; apoi, după ce a trecut la social-democraţi, el nu face decât să-şi mute critica asupra liber-cugetătorilor.

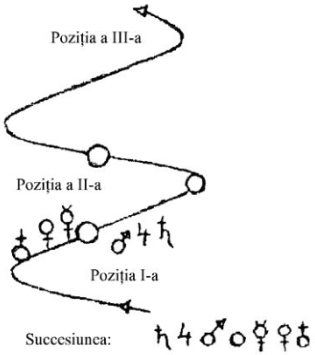
M. prezintă o introducere în noţiunile fundamentale ale geografiei matematice pentru elevii de treisprezece ani, observaţii asupra răsăritului de Soare şi a orbitei parcurse de Soare.

Rudolf Steiner: După ce i-aţi făcut pe copii să iasă sub cerul liber, mai târziu puteţi să transformaţi foarte bine acest lucru în desen şi să aveţi grijă să existe un anumit paralelism între desen şi cele văzute de copii afară. Numai că trebuie să vă sfătuiesc să nu folosiţi prea mult dintr-o dată elementul linie. Este foarte important să-i învăţăm pe copii aceste lucruri, dar dacă sintetizăm prea mult, îi facem pe copii să nu mai înţeleagă şi să nu mai reţină. Putem include elementul linie în orele de geografie şi geometrie. Asemenea expuneri s-ar încheia, probabil, cu dezvoltarea noţiunilor de ecliptică şi coordonate.

A. dezvoltă aceeaşi temă, răsăritul şi apusul de Soare, pentru copiii mai mici, şi caută să explice mersul Soarelui [Nota 48] şi al planetelor cu ajutorul unui desen schematic.

Rudolf Steiner: Ei bine, această înţelegere a lucrurilor îşi va pierde tot mai mult din importanţă, pentru că ceea ce s-a presupus de atunci încoace cu privire la aceste mişcări

nu este absolut just. În realitate, avem de-a face cu o asemenea mişcare (Rudolf Steiner desenează la tablă):



Avem, de pildă, Soarele aici (poziţia I) aici sunt Saturn, Jupiter, Marte, iar aici sunt Venus, Mercur, Pământul. Acum, toate se mişcă în direcţia indicată (linia elicoidală), una după alta, în aşa fel încât atunci când Soarele a trecut dincoace (poziţia a II-a), Saturn, Jupiter, Marte, sunt aici, iar Venus, Mercur şi Pământul, dincoace. Şi acum, Soarele se roteşte mai departe şi merge într-acolo (poziţia a III-a). Prin aceasta, ia naştere iluzia că Pământul se învârte în jurul Soarelui. În realitate, Soarele merge înainte, iar Pământul se târăşte în urma lui.

B. prezintă o descriere din cadrul culturii şi civilizaţiei Vechiului Egipt.

Rudolf Steiner: Înainte de toate, ar trebui să arătăm ce înseamnă celălalt principiu, cu totul diferit de cel actual, de a reproduce ceva. Vechii egipteni aveau deficienţa că nu vedeau în perspectivă. Vechiul egiptean pictează faţa din profil, iar restul corpului văzut din faţă. Ar trebui să-i facem pe copii să cunoască această particularitate a modului de a percepe lumea.

Pe urmă, ar trebui să stabilim legătura dintre desenul pictural al egiptenilor şi principiul pe care-l aveau, care ţine de istoria naturală, că înfăţişau oamenii cu cap de animal şi aşa mai departe. Deja din vremuri foarte vechi a fost împinsă foarte departe comparaţia dintre om şi animale. Am putea să-l învăţăm apoi pe copil ceea ce este prefigurat în orice cap uman, lucru pe care, parţial, copilul îl mai vede şi astăzi [Nota 49]. Egiptenii mai percepeau această înrudire dintre fizionomia omului şi animale. Ei se mai aflau pe această treaptă de percepţie copilărească.

B. întreabă ce ar trebui să li se spună, de fapt, copiilor în legătură cu piramidele, când se discută despre ele.

Rudolf Steiner: Este, firește, extraordinar de important să căutăm treptat să punem şi pentru copii ceea ce e just în locul a ceea ce e greşit. De fapt, piramidele erau lăcaşuri de iniţiere. Şi aici ajungem să le transmitem copiilor noțiunea de învățământ superior din Egipt, care era totodată o iniţiere. Trebuie să le povestim ceva din cele ce se petreceau acolo. Aici se săvârşeau acţiuni religioase, aşa cum sunt săvârşite ele astăzi în biserici, acţiuni care făceau însă, totodată, să poată fi cunoscut Universul. Vechiul egiptean şi învăţa, atunci când i se arăta, în cadrul unor acţiuni religioase solemne, ceea ce se petrece în Univers şi în evoluţia omenirii. Serviciul religios şi învăţământul religios erau una. De fapt, învăţământul şi actul cultic se confundau.

B. descrie munca de ridicare a piramidelor şi obeliscurilor şi spune că ar trebui să presupunem că pentru aducerea, prelucrarea şi zidirea uriaşelor blocuri de piatră, trebuie să fi fost nevoie de mai multe milioane de oameni. El spune că trebuie să ne întrebăm cum de a fost

posibil cu mijloacele tehnice din acea vreme să se mişte din loc şi să se aşeze unul peste celălalt uriaşele, grelele blocuri de calcar şi de granit.

Rudolf Steiner: Da, dar veţi face să ia naştere în copii nişte reprezentări absolut corecte numai spunându-le că, dacă ar lucra oameni cu forţa corporală actuală, ar fi nevoie de două ori şi jumătate mai mulţi oameni. Dar, în realitate, vechii egipteni aveau de două ori şi jumătate mai multă forţă corporală decât oamenii din zilele noastre, cel puţin aceia care au lucrat la ridicarea piramidelor şi a altor monumente de acest fel. Existau, firește, şi oameni mai slabi.

B. întreabă dacă trebuie să intrăm în mitologie.

Rudolf Steiner: Nu-i aşa, dacă nu putem înfăţişa mitologia egipteană în adevărata ei formă, trebuie să renunţăm la acest lucru. Dar dacă suntem în stare să prezentăm mitologia egipteană în adevărata ei înfăţişare, atunci s-o facem. În Şcoala Waldorf ar fi foarte bine să formăm deja la copii noţiunile juste legate de mitologia egipteană, pe care o putem cunoaşte, desigur, foarte bine, dacă vrem să ne adâncim în ea.

K. face o expunere [Nota 50] legată de elaborarea noţiunilor: loc geometric, cerc, elipsă, hiperbolă, lemniscată. (Acest lucru urmează să fie continuat a doua zi.)

PRIMA CONFERINȚĂ DESPRE PLANUL DIDACTIC

Stuttgart, 6 septembrie 1919– înainte de masă –

Dragii mei prieteni, ar mai fi încă, bineînțeles, foarte-foarte multe lucruri de spus în domeniul pedagogiei generale, numai că în asemenea lucruri totul trebuie să-şi găsească o încheiere provizorie. Şi astfel, ne propunem ca în această dimineață, în timpul care ne mai rămâne, să aducem toate cele prezentate pe tărâmul pedagogiei generale şi al didacticii [Nota 51] la o tratare schițată a scopului nostru didactic pentru diferitele trepte de vârstă. Atât prin considerațiile pedagogice generale, cât şi prin cele de didactică, noi am căutat să ne cucerim punctele de vedere necesare ca să putem studia în mod just repartizarea materialului de predat, având în vedere dezvoltarea omului în devenire. Şi astfel, vom avea grijă ca predarea să fie cât mai concisă, în felul arătat, ne vom gândi la faptul că putem face trecerea de la mineralogie la geografie, că în cadrul tratării spirituale a istoriei civilizației şi culturii putem lega istoria cu geografia prin caracterizări ale diferitelor popoare [Nota 52]. Ținând seama mereu de acest lucru, de faptul că putem face treceri de la o materie la alta, ne propunem să parcurgem materialul de predat, repartizat pe diferite categorii, aşa cum vrem să-l transmitem elevilor noştri.

Aici intră pentru noi în considerare, pentru început, faptul că atunci când îi primim pe copii în clasa I trebuie să găsim materiale potrivite pe care să le povestim copiilor sau pe care aceştia să le repovesteacă. Povestindu-le copiilor basme, legende, dar şi fapte exterioare reale şi punându-i pe copii să le redea cu propriilor lor cuvinte,

dezvoltăm vorbirea propriu-zisă. Facem trecerea de la dialect la limba uzuală cultă. Având grijă ca elevul să vorbească în mod corect, noi punem totodată bazele unei scrieri corecte.

Vom face în aşa fel încât în paralel cu acest povestit şi repovestit să aibă loc introducerea copilului într-un anumit limbaj plastic al formelor. Îl punem pe copil să deseneze forme simple, rotunde, colţuroase, pur şi simplu de dragul formelor, şi nu, după cum am spus, în scopul imitării unor realităţi exterioare, ci doar de dragul formelor. Şi nu ne vom feri nici să legăm de acest desen nişte elemente simple de pictură, aşternând culorile una lângă alta, le aşternem una lângă alta în aşa fel încât copilul să poată simţi ce înseamnă să aşterni roşu lângă verde, roşu lângă galben ş.a.m.d.

Iar din ceea ce realizăm în acest fel, îl putem învăţa pe copil scrisul [Nota 53], aşa cum am discutat în cadrul consideraţiilor noastre de didactică. Am merge pe o cale firească dacă am căuta treptat trecerea de la formele desenate la scrierea cu litere latine. Dacă avem posibilitatea să-i învăţăm pe copii mai întâi scrierea cu litere latine, ar trebui s-o facem neapărat, căci astfel vom trece abia după aceea de la scrierea cu litere latine la scrierea cu caractere gotice. Şi apoi, după ce copilul a învăţat să scrie şi să citească nişte forme simple de scriere, cărora le dă viaţă cu ajutorul cuvintelor, trecem la literele de tipar. Firește, și aici luăm mai întâi literele latine şi abia după aceea pe cele gotice.

Dacă procedăm în mod raţional în această problemă, vom reuşi în primul an de şcoală să-l facem pe copil să aştearnă pe hârtie, într-un mod foarte simplu, în orice caz, un lucru sau altul pe care-l rostim în faţa lui sau pe care-şi propune el însuşi să-l aştearnă pe hârtie. Rămânem la ceea

ce e simplu şi-l vom face pe copil să poată citi, de asemenea, lucruri simple. Nu e deloc nevoie ca în acest prim an copilul să ajungă la ceva rotunjit, încheiat. Aşa ceva ar fi chiar absolut greşit. Esenţialul este mai degrabă să-l facem pe copil, în acest prim an de şcoală, să nu stea în faţa scrierii de tipar ca în faţa unui lucru care-i este absolut necunoscut, ci să dezvolte din el însuşi posibilitatea de a aşterne pe hârtie ceva, într-un mod simplu. – Acesta ar fi, dacă-mi e îngăduit să spun astfel, idealul pentru predarea elementelor de limbă şi scriere.

Aici ar veni în ajutor un lucru care va trebui discutat mai pe larg: acea elasticitate şi maleabilitate a organelor vorbirii, pe care copilul şi le va dezvolta la orele de cânt, şi din care va rezulta, fără ca noi să lucrăm în mod special în acest sens, un simţ mai subtil pentru sesizarea sunetelor lungi, ascuţite ş.a.m.d.

Nu e deloc nevoie să urmărim acest lucru la orele de muzică, atunci când îl introducem pe copil în înţelegerea bazată pe auz a ceea ce produce un instrument muzical, într-un mod simplu, la început, şi – dacă-mi este îngăduit să formez acum cuvântul, dat fiind faptul că nu putem spune „supravizual” – într-un mod „supraaudibil”; veţi putea înţelege ce vreau să spun: „supraaudibil” este ceea ce vieţuim într-un mod cu adevărat lăuntric drept „unul în multe”, când, în cadrul perceperii lăuntrice, lucrurile încă nu s-au condensat.

Acum, la cele spuse adineaori vom adăuga ceea ce-l poate stimula pe copil în gândire, prin faptul că-i explicăm lucruri uşor de înţeles: lucruri ce urmează să apară mai târziu, sub o formă ordonată, la geografie, la cunoştinţele despre natură. Îi explicăm aceste lucruri, îl facem să le înţeleagă, pornind de la lucruri cunoscute – de la animale cunoscute, de la plante cunoscute, de la configuraţii

cunoscute ale solului, munţi, râuri, pajişti. În şcoală, această materie se numeşte „cunoştinţe despre locul natal". Dar esenţialul este ca tocmai în primul an de şcoală să realizăm o anumită trezire a copilului pentru lumea din jur; o trezire a elementului sufletesc, în aşa fel încât să înveţe să se unească el însuşi în mod real cu lumea înconjurătoare.

Iar când începe al doilea an de şcoală, vom căuta să continuăm povestitul şi repovestitul şi să le dezvoltăm mai departe. În cel de-al doilea an de şcoală, copilul poate fi dus până acolo unde el poate să aştearnă pe hârtie ce i se povesteşte. Şi pe urmă, după ce l-am format prin faptul că aşterne pe hârtie ceea ce-i povestim, îl putem face să redea în descrieri mici de tot ceea ce l-am învăţat în legătură cu animalele, plantele, pajiştile şi pădurea din preajma lui.

Ar fi important ca în primul an de şcoală să nu prea facem gramatică ş.a.m.d. Dar în cel de-al doilea an şcoală ar trebui să-i transmitem copilului noţiuni despre ce este un substantiv, un adjectiv şi ce este un verb. Şi de acest lucru ar trebui să legăm într-un mod simplu, sugestiv, discuţia despre alcătuirea propoziţiilor.

În ceea ce priveşte descrierea, descrierea bazată pe gândire a lumii înconjurătoare, continuaţi cu ceea ce aţi început în primul an.

Cel de-al treilea an de şcoală va fi, în esenţă, o continuare a celui de-al doilea, în ceea ce priveşte vorbitul, cititul, scrisul şi multe altele. Vom dezvolta facultatea de a aşterne pe hârtie lucrurile văzute şi citite. Dar acum vom căuta să trezim în copil şi un sentiment conştient pentru sunetele scurte, lungi, alungite, ale vorbirii ş.a.m.d. Această sesizare bazată pe simţire a articulaţiei limbii şi, în general, a configuraţiei limbii, este ceva care poate fi făcut foarte bine în cel de-al optulea şi al nouălea an de viaţă, când copilul este în clasa a III-a. Încercaţi atunci să-i transmiteţi

copilului o reprezentare despre părţile de vorbire, despre părţile de propoziţie şi despre alcătuirea unei propoziţii sau fraze, aşadar, despre folosirea semnelor de punctuaţie, virgulă, punct ş.a.m.d., în propoziţie şi frază.

Al patrulea an de şcoală va fi şi el o continuare a celui de-al treilea, în ceea ce priveşte povestitul si repovestitul. Şi va fi bine dacă vom avea grijă, în măsura în care ne ocupăm de opere în versuri – poezii scurte –, să-i facem pe copii să simtă în mod instinctiv ritmul, rima, măsura şi să sesizeze, în cel de-al treilea şi al patrulea an de şcoală, modelarea interioară a poeziei, aşadar, ceea ce se leagă de frumuseţile interioare ale poeziei.

Căutaţi însă apoi să duceţi mai departe ceea ce a învăţat copilul cu privire la povestitul în scris, la descrierea în scris, trecând la compunerea de scrisori, scrisori de tot felul. Căutaţi apoi să faceţi ca în copil să ia naştere, tocmai în această perioadă, o reprezentare clară despre timpuri, despre tot ceea ce se exprimă în metamorfozele verbului. Căutaţi, aşadar ca elevul să primească tocmai în această perioadă, în noţiuni – ne află între vârsta de nouă şi zece ani –, ceea ce trebuie să primească, astfel încât în el să ia naştere un simţ lăuntric care să nu-l lase să spună: Omul alerga – atunci când ar trebui să spună: Omul a alergat. – Deci, să nu confunde imperfectul cu perfectul. Să simtă când se spune: Omul stătea în picioare – şi când se spune: Omul a stat în picioare –, şi alte lucruri asemănătoare cu privire la metamorfozele a ceea ce este exprimat prin verb. Tot aşa, căutaţi să-l faceţi pe copil să simtă întru câtva legătura, să zicem, dintre prepoziţii şi cuvintele în faţa cărora stau prepoziţiile. Dar peste tot aveţi grijă ca elevul să-şi dezvolte simţul care să-i spună că într-un anumit loc trebuie să spunem „lângă”, în alt loc „la” ş.a.m.d. Să-i dăm limbii o structură plastică, acesta este lucrul care trebuie

exersat la limba maternă înspre cel de-al zecelea an de viaţă. Copiii trebuie să simtă limba din punct de vedere plastic!

În cel de-al cincilea an de şcoală va trebui să continuăm prin repetare ceea ce am făcut în cel de-al patrulea, şi anume va trebui să ţinem seama de deosebirea dintre formele verbale active şi cele pasive, aşadar, de formele active şi pasive de folosire a verbului. Căutaţi apoi să-l faceţi pe copil, tocmai în această perioadă, nu doar să redea în mod liber lucruri văzute şi auzite, ci şi să citeze pe cât posibil prin vorbire directă cele auzite şi citite. Aşadar, să citeze aşa cum trebuie să cităm când scriem între semnele citării. Căutaţi să exersaţi mult cu copilul acest lucru, astfel încât să ţină seama, în felul de a vorbi, când prezintă propria sa părere şi când comunică părerea altcuiva. Căutaţi apoi ca şi în ceea ce-l puneţi să scrie să-l faceţi să simtă o mare deosebire între ceea ce gândeşte şi a văzut el însuşi ş.a.m.d. şi ceea ce comunică din gura altora. Şi, în legătură cu aceasta, căutaţi să perfectaţi încă o dată folosirea semnelor de punctuaţie. – Vom dezvolta în continuare deprinderea de a scrie scrisori.

Iar când copilul se apropie de cel de-al şaselea an de şcoală, noi continuăm, firește, repetând, tot ceea ce am făcut în clasa a V-a. Şi căutăm acum să trezim în copil, sub raport stilistic, un sentiment puternic pentru ceea ce este conjunctivul. Vorbiţi despre aceste lucruri cât mai mult posibil prin exemple, pentru ca elevul să înveţe să facă deosebirea între ceea ce se poate afirma în mod nemijlocit şi ceea ce trebuie exprimat cu ajutorul conjunctivului. Şi căutaţi să faceţi cu el exerciţii de vorbire prin care să vegheaţi cu strictețe să nu treacă nimic neobservat din ceea ce copilul spune greşit când foloseşte conjunctivul. Aşadar, dacă elevul ar trebui să spună: Eu am grijă ca

surioara mea să înveţe să meargă („Ich sorge dafür, daß mein Schwesterchen laufen lerne") – să nu-i permiteţi niciodată să spună: Eu am grijă ca surioara mea învaţă să meargă („Ich sorge dafür, daß mein Schwesterchen laufen lernt")*. –, pentru ca în simţul limbii să pătrundă un sentiment puternic al acestei plastici interioare a vorbirii.

*Traducerea este literală pentru înţelegerea diferenţei, dar în limba germană actuală prima formă, în care este folosit conjunctivul (lerne), este ieşită din uz. Se foloseste a doua – modul indicativ (lernt) – şi se traduce în română tot prin „sa înveţe" – n. t.

Faceţi acum în aşa fel ca scrisorile să devină uşoare compuneri sugestive în probleme de afaceri, unde sunt tratate cu adevărat lucruri cu care copilul a făcut deja cunoştinţă din altă parte. Putem extinde, în cel de-al treilea an de şcoală, ceea ce spunem despre pajişte, pădure ş.a.m.d., la relaţiile de afaceri, astfel încât mai târziu să avem material pentru realizarea unor compuneri simple legate de afaceri.

În cel de-al şaptelea an de şcoală va trebui să continuăm iarăşi ceea ce am făcut în clasa a VI-a. Şi acum, căutaţi să dezvoltaţi în copil, pornind de formele vorbirii, un simţ just pentru sesizarea formelor plastice de exprimare a dorinţelor, uimirii, admiraţiei ş.a.m.d. Căutaţi să faceţi în aşa fel încât copilul să înveţe să formeze propoziţii conform cu această configuraţie lăuntrică a sentimentelor. Nu procedaţi maltratând poeziile sau alte lucrări de acest fel, ca să arătaţi cum a format unul sau altul o propoziţie optativă, ci procedaţi în mod direct, punându-l pe copil să rostească o dorinţă, apoi să formuleze propoziţia. Puneţi-l apoi să exprime o admiraţie şi puneţi-l să formuleze propoziţia sau ajutaţi-l pe copil s-o formuleze. Să comparăm apoi propoziţia care exprimă dorinţa cu

propoziţia care exprimă admiraţia, pentru a dezvolta în acest fel în continuare simţul de sesizare a plasticii lăuntrice a limbii.

Ceea ce am prezentat în cadrul orelor de cunoştinţe despre natură îi va da copilului posibilitatea să facă la compunere catracterizări simple ale lupului, leului, albinei ş.a.m.d. Alături de aceste lucruri care ţintesc mai mult formarea general-umană, ocupaţi-vă în această perioadă în mod deosebit de transmiterea unor cunoştinţe practice de afaceri. Dascălul trebuie să facă efortul de a afla ce există în domeniul practic al afacerilor şi să introducă apoi în capetele elevilor săi de această vârstă, într-o formă bine gândită, cunoştinţele respective.

În cel de-al optulea an de şcoală, esenţialul va fi să trezim în copil o înţelegere de ansamblu a bucăţilor de lectură în proză sau în versuri de proporţii mai mari, astfel încât să citim în această perioadă cu copiii lucrări dramatice sau epice. Trebuie să ţinem seama aici mereu de ceea ce am spus deja: să facem în aşa fel încât toate explicaţiile, toate interpretările, să preceadă lectura, astfel încât, atunci când ajungem să citim, acest citit să fie întotdeauna încheierea a ceea ce facem cu o bucată de lectură.

Dar, în acest al optulea an de şcoală, nu trebuie, mai ales, să scăpăm din vedere, la orele de limbă, lucrurile care ţin de viaţa practică de afaceri.

Noi putem introduce limba latină, în mod liber, în planul de învăţământ, când copii au ajuns în cel de-al patrulea an de şcoală [Nota 54], pe când limbile franceză şi engleză le apropiem de copil, într-un mod foarte simplu, imediat ce intră la şcoală.

În ceea ce priveşte limba latină, vom începe când copilul este în cel de-al patrulea an de şcoală, cu ascultatul

şi, atât cât se poate, cu redarea – care se va perfecţiona treptat – a unor mici dialoguri. Începeţi şi aici tot prin a vorbi în faţa copiilor şi căutaţi ca ei să realizeze, pentru început, în contact cu cele auzite de la noi, ceea ce se cere de obicei pentru primul an de şcoală. Vom continua apoi această predare a limbii latine conform cu indicaţiile pe care le-am dat în conferinţele didactice, în aşa fel încât elevul să plece de la noi, din ciclul elementar, stăpânind limba latină aşa cum o stăpânesc în şcolile obişnuite elevii din „terţia". Aşadar, în clasa a IV-a, noi trebuie să realizăm la limba latină cam ceea ce se realizează în „sexta"; în clasa a V-a de la noi, ceea ce se realizează în „quinta"; iar în clasa a VI-a, ceea ce se realizează în „quarta"; şi atunci ne mai rămâne ceea ce trebuie predat în „terţia".

În paralel cu aceasta, continuăm predarea limbilor franceză şi engleză, ţinând seama de cele auzite în partea didactică a acestor conferinţe.

Iar pentru aceia care vor să înveţe acest lucru, începem din cel de-al şaselea an de şcoală, în mod liber, cu elementele de limbă greacă [Nota 55], procedând şi aici aşa cum am auzit în partea didactică a cursului. Vom căuta însă şi aici să folosim scrierea literelor greceşti, dezvoltând şi această scriere cu ajutorul formelor desenate. Pentru aceia care vor să înveţe acum limba greacă, va fi o binefacere extraordinară să repete prin alte forme de litere ceea ce s-a făcut mai întâi la dezvoltarea scrierii din desen.

Ei bine, aţi văzut că noi folosim în mod liber ceea ce este cunoscut din mediul ambiant cel mai apropiat ca să predăm în mod liber materia „cunoştinţele despre lucruri". Când, în clasa a III-a, copilul se îndreaptă spre cel de-al nouălea an de viaţă, el poate să-şi formeze, cu ajutorul orelor de „cunoştinţe despre lucruri", o impresie – nu pot decât să scot în evidenţă câteva exemple – despre felul cum

se face mortarul, cum este folosit acesta la construirea caselor. El își poate forma, de asemenea, o reprezentare despre felul cum se îngrașă solul, cum se ară, despre felul cum arată secara, grâul. Într-un cuvânt, îi dăm copilului ocazia să pătrundă în acele domenii din lumea aflată în imediata lui apropiere, pe care le poate înțelege.

Apoi, în cel de-al patrulea an de școală, vom găsi posibilitatea de a trece – tot în mod liber – la discutarea a ceea ce ține de istoria cea mai apropiată. Îi putem povesti copilului, de pildă, dacă așa stau lucrurile în realitate, despre felul cum a ajuns cultura viței de vie în regiunea sa natală, sau pomicultura, despre felul cum a apărut o ramură industrială sau alta etc.

Pe urmă, trecem și la cunoștințele legate de geografia cea mai apropiată. Începem, așadar, așa cum v-am arătat [Nota 56], cu geografia locurilor din imediata apropiere.

În cel de-al cincilea an de școală vom depune toate eforturile pentru a putea începe să apropiem de copil noțiunile istorice. Și nu trebuie să ne sfiim deloc, tocmai în această perioadă în care copilul este în clasa a V-a, să-i transmitem copilului noțiuni despre civilizația și cultura popoarelor orientale și a grecilor. Sfiala de a ne întoarce în vremuri vechi a fost creată doar de oamenii epocii noastre, care n-au capacitatea de a face să ia naștere noțiuni corespunzătoare atunci când ne întoarcem în aceste vremuri vechi. Un copil de zece, unsprezece ani, poate fi făcut foarte bine să fie atent – dacă apelăm în permanență la simțirea lui – la tot ceea ce-i poate da o înțelegere a popoarelor orientale și a grecilor.

În paralel cu aceasta, începem, la geografie, în felul arătat, să-i descriem copilului configurația solului dintr-o anumită regiune a Pământului, cea mai apropiată de copil, și tot ceea ce se leagă de aceasta sub raport economic.

În cel de-al şaselea an de şcoală îşi au locul consideraţiile istorice despre greci şi romani şi despre efectele istoriei greco-romane până la începutul secolului al XV-lea.

La geografie, continuaţi ceea ce aţi făcut în clasa a V-a, observând alte regiuni ale Pământului, şi căutaţi apoi să găsiţi posibilitatea de a trece de la condiţiile climatice la condiţiile legate de fenomenele cereşti, dintre care am prezentat ieri după-amiază câteva exemple.

În cel de-al şaptelea an de şcoală, esenţialul va fi să-l facem pe copil să înţeleagă foarte bine ce fel de viaţă a omenirii moderne se iveşte o dată cu secolul al XV-lea şi să descriem apoi condiţiile vieţii din Europa ş.a.m.d., cam până pe la începutul secolului al XVII-lea. Aceasta este epoca cea mai importantă, de care trebuie să ne ocupăm cu multă grijă. E chiar mai importantă decât cea care urmează imediat după ea.

La geografie, căutaţi să continuaţi cu lucrurile legate de fenomenele cereşti şi cu studierea condiţiilor culturii spirituale a locuitorilor Pământului, a popoarelor Pământului, întotdeauna în corelaţie cu ceea ce am predat deja referitor la condiţiile culturii materiale, şi anume la condiţiile economice, în primii doi ani în care am predat geografia.

În cel de-al optulea an de şcoală, căutaţi să urmăriţi mai departe cu copiii istoria până în prezent, ţinând seama însă, într-adevăr, întru totul, de aspectele cultural-istorice. Cele mai multe dintre lucrurile care constituie conţinutul istoriei care se mai face şi astăzi, amintiţi-le doar în treacăt. Este mult mai important ca elevul să afle cum au schimbat faţa Pământului maşina cu aburi, războiul de ţesut mecanic ş.a.m.d., decât să afle prea devreme curiozităţi, cum este corectarea depeşei din Ems, sau altele asemenea. Acele

lucruri care sunt conţinute în manualele noastre de istorie sunt cele mai neimportante pentru educarea copilului. Şi însuşi Carol cel Mare şi alte personaje istorice importante ar trebui să fie tratate, de fapt, foarte în treacăt. Lucrurile pe care vi le-am spus ieri în legătură cu felul cum ne descurcăm pentru a transforma reprezentarea abstractă a timpului în ceva concret, practicaţi-le mult, mult de tot. Căci e necesar să le practicaţi cât mai mult.

Acum, fără îndoială, nu e nevoie să vă spun că deja cu ajutorul acestor materii de învăţământ despre care am vorbit până acum la copil se va dezvolta câte puţin din conştienţa faptului că spiritul pătrunde toate cele existente în lume. Că în limba noastră trăieşte spiritul. Că spiritul trăieşte în cele ce acoperă Pământul drept forme geografice. Că spiritul trăieşte în viaţa istoriei. Dacă încercăm să simţim în toate spiritul viu, vom găsi şi entuziasmul potrivit pentru a transmite elevilor noştri acest spirit viu.

Şi apoi, le vom face bine elevilor noştri pentru viitor dacă-i învăţăm de ce s-au făcut vinovate faţă de omenire, de la începutul erei moderne până în prezent, diferitele confesiuni religioase. Aceste confesiuni religioase, care n-au avut grijă nicăieri ca omul să se dezvolte cât mai liber, au contribuit din cele mai diferite direcţii la dezvoltarea materialismului. Dacă nu ni se îngăduie să folosim întregul material al lumii pentru a-l face pe om să-şi dea seama că în lume lucrează spiritul, orele de religie vor deveni un loc de cultivare a materialismului. Confesiunile religioase şi-au propus, pur şi simplu, să interzică restului materiilor de învăţământ să vorbească despre spirit şi despre suflet, deoarece vroiau să-şi rezerve acest lucru ca pe un privilegiu al lor. Dar în aceste confesiuni religioase activitatea legată de aceste lucruri s-a ofilit şi s-a uscat, şi

astfel, ceea ce este prezentat la orele de religie nu e decât vorbărie sentimentală. Iar ceea ce ni se arată într-un mod atât de îngrozitor în frazeologia care domneşte în întreaga lume este, propriu-zis, mai mult un produs al culturii predate de la amvon, decât un produs al culturii universale. Căci în cadrul confesiunilor religioase sunt produse frazele cele mai goale, pe care instinctele omenirii le transferă apoi pe tărâmul vieţii exterioare. Cu siguranţă că viaţa exterioară produce şi ea multă frazeologie, dar în această privinţă cel mai mult păcătuiesc, totuşi, confesiunile religioase.

Vom vedea, dragii mei prieteni, că prima rubrică, „ora de religie" [Nota 57] – pe care nici în cadrul acestei discuţii de seminar eu n-o ating absolut deloc, fiindcă aceasta va fi sarcina comunităţilor bisericeşti – va acţiona, în cadrul activităţii noastre didactice din Şcoala Waldorf, asupra rubricilor următoare. Căci ceea ce avem drept primă rubrică trebuie să las cu totul necompletat. Sus va rămâne loc liber pentru „ore de religie". Orele sunt lăsate, pur şi simplu, la latitudinea celui care predă religia. El va fi liber să facă ceea ce crede de cuviinţă. El nu va asculta ceea ce spunem noi, bineînţeles. El ascultă de constituţie, de buletinul oficial al administraţiei Bisericii sale sau de administraţia bisericească a şcolii. Noi ne vom face datoria noastră în această direcţie, dar ne vom face liniştiţi datoria şi în ceea ce priveşte relevarea, pentru copii, a spiritului, la celelalte materii de învăţământ.

A DOUA CONFERINȚĂ DESPRE PLANUL DIDACTIC

Stuttgart, 6 septembrie 1919

Ajungem acum să repartizăm diferitelor trepte şcolare restul materialului de predat.

Să ne fie însă limpede faptul că în preajma împlinirii vârstei de nouă ani, aşadar, în cel de-al treilea an de şcoală, trebuie să începem să tratăm despre animale făcând selecţia corespunzătoare şi punându-le mereu în legătură cu omul, în felul descris [Nota 58].

Continuăm cu aceasta în cel de-al patrulea an de şcoală, în aşa fel încât la orele de cunoştinţe despre natură din clasele a III-a şi a IV-a să supunem atenţiei lumea animală în legătura ei cu omul.

Apoi, în cel de-al cincilea an de şcoală, adăugăm forme animale mai puţin cunoscute, dar începem, în acest al cincilea an de şcoală, şi cu botanica, predând-o aşa cum am discutat în partea de didactică a seminarului nostru.

În clasa a VI-a, continuaţi cu botanica şi treceţi la minerale. Dar trataţi despre minerale în cea mai strânsă legătură cu geografia.

În cel de al şaptelea an de şcoală, întoarceţi-vă la om şi căutaţi să-i învăţaţi pe copii lucrurile la care m-am referit ieri [Nota 59], lucrurile pe care le puteţi transmite cu privire la alimentaţie şi problemele de sănătate şi boală. Cu ajutorul noţiunilor de fizică şi chimie, realizaţi, încercaţi să oferiţi o perspectivă de ansamblu asupra problemelor referitoare la câştig, la activitatea din întreprinderi – aşadar, o întreprindere sau alta – şi asupra problemelor de circulaţie a mărfurilor, toate acestea în strânsă legătură cu

ceea ce se învaţă la fizică, la chimie şi geografie, pe baza cunoştinţelor despre natură.

În cel de-al optulea an de şcoală, va trebui să faceţi în aşa fel încât omul să se clădească treptat în faţa elevilor, dvs. descriind cele ce i se integrează din afară: mecanica sistemului osos, mecanica sistemului muscular, alcătuirea internă a ochiului ş.a.m.d. – Oferiţi apoi din nou o perspectivă asupra activităţii din întreprinderi şi asupra problemelor de circulaţie a mărfurilor, în legătură cu fizica, cu chimia şi geografia.

Dacă daţi orelor de istorie naturală forma despre care am vorbit, le veţi putea face extraordinar de vii şi, pe baza cunoştinţelor despre natură, veţi trezi în copil interesul pentru toate cele existente şi pentru tot ce ţine de om.

Cu predarea fizicii începem în clasa a VI-a, şi anume pornind de la ceea ce şi-au însuşit copiii la orele de muzică. Începem predarea fizicii făcând ca aceste lucruri să se nască din cele învăţate la muzică. Legaţi, aşadar, acustica de teoria muzicală şi treceţi apoi la discutarea constituţiei fizic-fiziologice a laringelui uman. Ochiul uman încă nu-l puteţi discuta aici, dar despre laringe puteţi vorbi. Treceţi apoi – ocupându-vă numai de lucrurile cele mai importante – la optică şi la teoria căldurii. Introduceţi, în acest al şaselea an de şcoală, şi noţiunile fundamentale ale electricităţii şi magnetismului.

Treceţi apoi, în clasa a VII-a, la extinderea cunoştinţelor de acustică, de teoria căldurii, aşadar, la predarea teoriei căldurii, a opticii, a electricităţii şi magnetismului. Şi abia de aici treceţi la noţiunile cele mai importante ale mecanicii, aşadar, pârghia, roata pe ax, scripetele, planul, planul înclinat, valţul, şurubul etc.

Porniţi apoi de la un proces cum este arderea şi căutaţi să găsiţi puntea de trecere de la un asemenea proces cotidian la reprezentări simple de chimie.

În cel de-al optulea an de şcoală extindeţi, repetând, cele făcute în clasa a VI-a şi treceţi la hidraulică, aşadar, la teoria despre forţa care acţionează prin puterea apei. Vă ocupaţi, deci, de tot ceea ce ţine de noţiunea de presiune laterală în apă, de forţa de propulsare pe verticală, de tot ceea ce ţine de principiul lui Arhimede, deci, de hidraulică.

Ar fi fost încântător să ţin aici timp de trei ani conferinţe pedagogice şi să tratez cu ajutorul unor exemple tot ceea ce dvs. trebuie să plăsmuiţi pe baza propriei inventivităţi. Dar aşa ceva nu e posibil. Trebuie să ne declarăm mulţumiţi cu ceea ce am expus aici.

Încheiaţi apoi epoca de fizică prin aeromecanică, aşadar, prin mecanica aerului, discutând tot ceea ce ţine de climatologie, de ştiinţa barometrului şi a meteorologiei.

Şi expuneţi în continuare noţiunile de chimie, astfel încât copilul să ajungă să înţeleagă ce legătură există între procesele industriale şi cele chimice. Căutaţi să dezvoltaţi în legătură cu noţiunile de chimie ceea ce trebuie spus cu privire la substanţele care alcătuiesc corpurile organice: amidon, zaharuri, albumină, grăsimi.

Ne va reveni acum sarcina de a repartiza celor opt trepte şcolare ceea ce se referă la socotit, matematică, geometrie.

Dvs. ştiţi, desigur, că metodica exterioară prescrie ca în primul an de şcoală să se trateze mai ales numerele din spaţiul numeric 1-100. Putem respecta această prescripţie, căci este destul de indiferent, dacă rămânem la numerele mai simple, cât de departe înaintăm în spaţiul numeric în primul an de şcoală. Principalul este ca, în măsura în care folosiţi spaţiul numeric, să vă ocupaţi de cele patru

operaţiuni aritmetice ţinând seama de ceea ce v-am spus [Nota 60]: dezvoltaţi mai întâi adunarea pornind de la sumă, scăderea pornind de la rest, înmulţirea pornind de la produs şi împărţirea pornind de la cât. Faceţi, aşadar, exact invers decât se face de obicei. Şi abia după ce aţi arătat că 5 este 3 plus 2, arătaţi inversul: adunând 2 cu 3, obţinem 5. Căci trebuie să facem ca în copil să se nască reprezentări puternice despre faptul că 5 este 3 plus 2, dar că 5 este şi 4 plus 1 ş.a.m.d. Aşadar, adunarea vine în al doilea rând, după descompunerea sumei, iar scăderea, după ce am întrebat: Ce trebuie să scad eu dintr-un descăzut, ca să rămână un anumit rest ş.a.m.d. După cum am spus, este de la sine înţeles că facem acest lucru, în primul an de şcoală, cu numerele mai simple. Că folosim spaţiul numeric până la 100 sau până la 105 sau până la 95, aceasta este, de fapt, o problemă neesenţială.

Dar apoi, după ce la copil s-a încheiat procesul de schimbare a dinţilor, începeţi să-l puneţi să înveţe tabla înmulţirii şi, dacă vreţi, şi tabla adunării, măcar, să zicem, până la numărul 6 sau 7. Puneţi-l, deci, pe copil, cât mai devreme posibil, să înveţe tabla înmulţirii şi tabla adunării, pe cale pur memorativă, după ce i-aţi explicat doar în principiu ce este aceasta, după ce i-aţi explicat în principiu acest lucru, cu ajutorul înmulţirii simple, apelând la înmulţirea simplă în felul discutat. Aşadar, după ce abia i-am transmis copilului noţiunea de înmulţire, îi şi dăm sarcina să înveţe pe cale pur memorativă tabla înmulţirii.

Apoi, în cel de-al doilea an de şcoală, mergeţi mai departe cu operaţiunile aritmetice, într-un spaţiu numeric mai mare. Căutaţi să rezolvaţi cu elevul exerciţii simple, deci, fără a scrie, numai din cap. Căutaţi să dezvoltaţi mai întâi, pe cât posibil, numerele abstracte, cu ajutorul unor obiecte – v-am spus cum puteţi dezvolta numerele

abstracte cu ajutorul boabelor de fasole sau al altor lucruri. Totuşi, n-ar trebui să pierdem din vedere nici socotitul cu numere abstracte.

În cel de-al treilea an de şcoală, continuăm acest lucru cu numere mai complicate, iar cele patru operaţiuni aritmetice, aşa cum se fac ele în cel de-al doilea an de şcoală, sunt aplicate la anumite lucruri simple ale vieţii practice.

În cel de-al patrulea an de şcoală, continuăm cele făcute în primii doi ani. Dar acum trebuie să trecem la fracţii, şi anume la fracţiile zecimale.

Apoi, în clasa a V-a, vom continua cu fracţiile şi cu numerele zecimale şi-l vom învăţa pe copil tot ceea ce dezvoltă în el facultatea de a se mişca liber, socotind, în spaţiul numerelor întregi, al fracţiilor, al numerelor exprimate prin fracţii zecimale.

În clasa a VI-a trecem la calcularea dobânzilor şi procentelor, la calcularea scontului, la calculul simplu de transformări, punând astfel bazele calculului algebric, aşa cum am arătat.

Vă rog să vă gândiţi acum că până în clasa a VI-a noi am dedus formele geometrice: triunghi, cerc, ş.a.m.d. din desen, după ce în primii ani de şcoală am folosit desenul la învăţarea literelor. Apoi am început treptat să dezvoltăm la copil, din desenul pe care l-am practicat pentru învăţarea scrisului, forme mai complicate, pe care le desenăm pentru ele înseşi, pur şi simplu pentru a desena; am început şi primele elemente de pictură, pur şi simplu pentru a picta. Înspre această sferă conducem, în clasa a IV-a, predarea desenului şi a picturii, iar la desen îi învăţăm pe copii ce este un cerc, o elipsă etc. Predăm aceasta pornind de la desen. Continuăm mereu să cultivăm formele plastice, slujindu-ne de plastilină – dacă o putem procura, dacă nu,

putem folosi altceva, chiar dac-ar fi să luăm noroi de pe uliță, nu face nimic! –, ca să scoatem la iveală și perceperea formelor, simțul formelor.

Acum, orele de matematică, orele de geometrie, se folosesc de ceea ce copiii știu datorită celor însușite în acest fel prin desen. Abia acum începem să explicăm cu ajutorul geometriei ce este un triunghi, un pătrat, un cerc etc. Așadar, dezvoltăm înțelegerea spațială a acelor forme pe baza desenului. Iar lucrurile pe care copiii le-au învățat prin desen le abordăm cu ajutorul noțiunilor de geometrie abia în clasa a VI-a. În schimb, vom vedea că în desen vom prelua altceva.

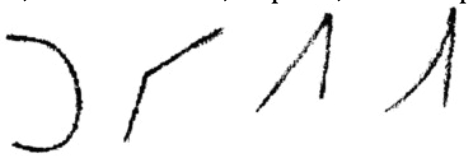
În clasa a VI-a, după ce ați trecut la calculul algebric, încercați să predați ridicarea la putere, extragerea rădăcinii și, de asemenea, ceea ce se numește calculul cu numere pozitive și negative. Și, în special, căutați să-i introduceți pe copii în ceea ce se poate numi teoria ecuațiilor, prin aplicarea liberă în viața practică.

Continuați în clasa a VIII-a ceea ce se leagă de teoria ecuațiilor, înaintând cu aceasta atât cât vă permite capacitatea de înțelegere a copiilor, adăugând calculele legate de figurile și suprafețele geometrice, precum și teoria locurilor geometrice, măcar în treacăt, așa cum am spus ieri.

Aceasta vă dă o imagine a felului cum trebuie să lucrați cu copiii la orele de matematică și geometrie.

După cum am văzut, în primii ani de școală noi predăm desenul în așa fel încât să trezim în copil un anumit simț pentru sesizarea formelor curbe, ascuțite ș.a.m.d. Pornind de la formă, dezvoltăm elementele de care avem nevoie apoi pentru învățarea scrisului. La începutul acestor ore de desen elementar, evitați cu totul imitarea. Evitați pe cât vă stă în putință să puneți copilul să deseneze

imitând un scaun sau o floare sau orice altceva, ci scoateţi din dvs. înşivă pentru copil cât mai multe forme liniare – curbe, ascuţite, semicirculare, eliptice, linii drepte ş.a.m.d.

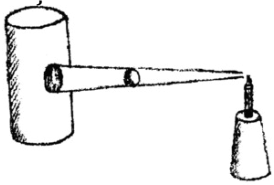


Căutaţi să treziţi în copil sentimentul deosebirii dintre curba cercului şi curba elipsei. Într-un cuvânt, treziţi simţul formelor înainte să se fi trezit instinctul de imitare! Aplicaţi abia mai târziu asupra imitării ceea ce aţi făcut cu formele. Puneţi-l mai întâi pe copil sa deseneze un unghi, în aşa fel încât să înţeleagă prin formă ce este unghiul. Arătaţi-i apoi un scaun şi spuneţi-i: „Vezi, acesta este un unghi şi aici încă un unghi" ş.a.m.d. Nu-l puneţi pe copil să imite nimic înainte de a-l fi făcut să sesizeze forma în independenţa ei, pe baza simţului interior, formă care abia mai târziu poate fi imitată. Şi tot aşa faceţi când treceţi la tratarea mai independentă a elementelor de desen, pictură şi sculptură.

Faceţi apoi, în clasa a VI-a, să apară o teorie simplă a proiecţiilor şi umbrelor, pe care le faceţi atât cu mâna liberă, cât şi cu liniarul şi compasul etc. Aveţi grijă să-i transmiteţi copilului noţiunea justă şi faceţi în aşa fel încât să poată copia prin desen, să poată reda – dacă aici se află un cilindru, dincolo o bilă, şi pe bilă cade o lumină – felul cum arată pe cilindru umbra bilei. Felul cum sunt aruncate umbrele! Aşadar, în clasa a VI-a trebuie să apară o simplă teorie a proiecţiilor şi umbrelor. Copilul trebuie să-şi facă o reprezentare şi trebuie să poată imita felul cum sunt aruncate umbrele pe suprafeţe netede, pe suprafeţe curbe, de către alte obiecte mai mult sau puţin netede sau de alte corpuri spaţiale. În acest al şaselea an de şcoală, copilul

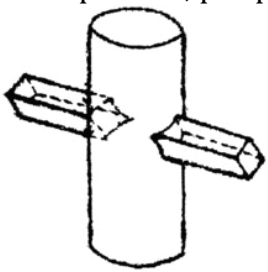
trebuie să-şi formeze o noţiune despre felul cum aspectul tehnic se uneşte cu frumosul, despre faptul că un scaun poate corespunde din punct de vedere tehnic unui anumit scop şi să aibă totodată o formă frumoasă. Această unire a aspectului tehnic cu frumosul trebuie să intre în mintea copilului, să-i intre în obişnuinţă.

Apoi, în clasa a VII-a, ar trebui să ne ocupăm de tot ceea ce se referă la intersectări. Spuneţi, deci, ca exemplu simplu: „Iată, avem un cilindru, el e străbătut de un pilon. Pilonul trebuie să străpungă cilindrul." Trebuie să arătaţi ce secţiune ia naştere în cilindru la intrarea şi la ieşirea pilonului, trebuie să-l învăţăm pe copil acest lucru. El trebuie să ştie ce ia naştere



atunci când corpurile sau suprafeţele se întrepătrund reciproc, astfel încât să facă deosebirea dintre burlanul unei sobe care trece prin plafon perpendicular, secţiunea fiind un cerc, sau oblic, când apare o secţiune sub formă de elipsă. Apoi, în acest an trebuie să-l ajutăm pe copil să-şi formeze o reprezentare justă despre perspectivă. Aşadar, desene simple în perspectivă, micşorarea obiectelor aflate la distanţă, mărirea celor din apropiere, suprapuneri ş.a.m.d. Şi pe urmă, iarăşi asocierea elementului tehnic cu frumosul, în aşa fel încât să facem ca în copil să ia naştere o reprezentare despre faptul că e frumos sau urât atunci când, printr-o ieşitură a unei case, avem o acoperire parţială a unui perete, să zicem. O asemenea ieşitură poate să acopere frumos sau, dimpotrivă, urât, peretele casei. Asemenea lucruri au efecte extraordinar de mari, dacă le

transmitem unui copil tocmai în al şaptelea an de şcoală, deci, atunci când are treisprezece, paisprezece ani.



Toate aceste lucruri le ridicăm pe treapta artisticului, atunci când copilul se apropie de clasa a VIII-a.

Şi de lucrurile rămase trebuie să ne ocupăm într-un mod asemănător. Astăzi după-amiază vom reveni asupra acestor lucruri şi vom mai avea de adăugat câte ceva la planul nostru didactic. Va trebui să subliniem, înainte de toate, că în primul an de şcoală elementul muzical trebuie căutat în ceea ce e simplu, elementar, şi că la lucrurile mai complicate trecem abia începând din clasa a III-a. Astfel încât copilul îşi va însuşi treptat, atât prin cântatul la un instrument – şi mai ales prin cântatul la un instrument –, cât şi prin cântul vocal, ceea ce acţionează plastic, modelator, asupra facultăţilor sale.

Din toate celelalte elemente artistice trebuie să dezvoltăm acum gimnastica şi euritmia. Gimnastica şi euritmia trebuie să fie dezvoltate din elementul muzical, dar şi din celelalte ramuri ale artei.

A CINCISPREZECEA DISCUȚIE DE SEMINAR ȘI A TREIA CONFERINȚĂ DESPRE PLANUL DIDACTIC

Stuttgart, 6 septembrie 1919 – după-amiază –
Exerciții de vorbire:
Schlinge Schlange geschwinde
Gewundene Fundewecken weg

Gewundene Fundewecken
Geschwinde schlinge Schlange weg

Marsch schmachtender
Klappriger Racker
Krackle plappernd linkisch
Flink von vorne fort

Krackle plappernd linkisch
Flink von vorne fort
Marsch schmachtender
Klappriger Racker

Rudolf Steiner: Acesta e bun pentru început. Să-l desemnăm pe acela care trebuie să continue, apoi continuă următorul sau un altul.

A TREIA CONFERINȚĂ DESPRE PLANUL DIDACTIC

Am atras atenţia deja azi-dimineaţă asupra acestui lucru: la fel cum pentru elementul artistic plastic-pictural nu putem oferi decât nişte linii orientative generale, nici pentru elementul muzical nu putem oferi decât tot nişte linii generale. Aspectele concrete trebuie lăsate, bineînţeles, în seama libertăţii pedagogului. Şi aici v-aş ruga acum să priviţi aceste linii generale cu gândul că în ele se poate încadra, de fapt, tot ceea ce putem considera că e bine de făcut în cadrul predării muzicii.

În primul, al doilea şi al treilea an de şcoală, vom avea de-a face, în principal, cu nişte raporturi muzicale simple. Aceste raporturi muzicale simple trebuie folosite în sensul acestui punct de vedere: prin ceea ce facem sub raport pedagogic în domeniul muzical, să formăm vocea şi auzul omului, ale omului în devenire. Aşadar, punctul nostru de vedere este să facem din elementul muzical ceva în măsură să-l ajute pe om să-şi formeze în mod corect vocea, vocea muzicală, şi să-l înveţe să asculte aşa cum trebuie. Cred că suntem cu toţii de acord în această privinţă.

Vin pe urmă clasele a IV-a, a V-a şi a VI-a. Aici vom fi deja în toiul explicării semnelor, a notelor. Se pot face deja exerciţii de mai mare întindere în cadrul gamei muzicale. În clasele a V-a şi a VI-a ne vom putea ocupa de tonalităţi. Vom putea vorbi deja de re major ş.a.m.d. Cu tonalităţile minore trebuie să aşteptăm cât mai mult timp, totuşi, ele pot fi transmise copilului şi în această perioadă.

Dar esenţialul este să lucrăm de acum înainte, aş zice, în sens opus: să adaptăm copilul la cerinţele elementului muzical, adică să conducem predarea mai mult înspre

latura estetică. La început, copilul trebuie să fie esenţialul. Totul trebuie făcut în aşa fel încât copilul să înveţe să asculte şi să cânte cu vocea. Dar, după ce în primii trei ani de şcoală a fost favorizat, copilul trebuie să se adapteze el acum cerinţelor artistice ale artei muzicale. Aici va trebui să avem în vedere aspectul pedagogic.

Iar în ultimii doi ani de şcoală, în clasele a VII-a şi a VIII-a, vă rog să ţineţi seama de faptul că acum copilul nu mai are absolut deloc sentimentul că e „dresat" pentru ceva, acum el are deja sentimentul că face muzică pentru că-i face plăcere, pentru că vrea să se bucure de ea, ca scop în sine. În această direcţie trebuie să lucreze aşa-numita predare a muzicii. De aceea, în aceşti doi ani poate fi trezită şi dezvoltată judecata muzicală. Putem atrage deja atenţia asupra caracterului uneia sau alteia dintre bucăţile muzicale. Ce caracter are o operă muzicală a lui Beethoven şi ce caracter are una a lui Brahms. Ar trebui, aşadar, să-l ajutăm pe copil, prin intermediul unor forme simple, să-şi formeze judecata muzicală. Înainte de această vârstă trebuie să rămânem în rezervă în ceea ce priveşte judecata muzicală, acum însă trebuie s-o cultivăm.

Va fi deosebit de important să apară acum o anumită înţelegere. Ştiţi că înainte de masă am indicat exact acelaşi lucru în ceea ce priveşte o operă de artă plastică. Am spus: Mai întâi folosim desenul în aşa fel încât din el să se poată dezvolta scrisul. Apoi folosim desenul ca scop în sine. Astfel, arta va forma ceea ce este chemată să formeze. În momentul în care copilul trece, în cadrul desenului şi al picturii, de la forma utilitară la dezvoltarea formelor libere, artistice, în acest moment – adică între clasa a III-a şi clasa a IV-a – trebuie să facem şi la muzică trecerea descrisă: să lucrăm mai întâi în aşa fel încât principalul să fie fiziologia copilului; apoi să lucrăm în aşa fel încât copilul să se

adapteze artei muzicale. Aşadar, aceste treceri pe care le facem în domeniul desenului pictural şi în domeniul muzical ar trebui să fie în concordanţă una cu alta.

În planul didactic oficial există ceva care e foarte binevenit pentru noi: în primii trei ani de şcoală nu se prevede predarea gimnasticii. Şi atunci, noi începem cu euritmia. Şi ar fi foarte frumos dacă în primul an de şcoală s-ar face euritmie în concordanţă cu muzica, în aşa fel încât să cultivăm la orele de euritmie în mod special adaptarea la geometrie şi la elementul muzical.

Abia în clasa a II-a am începe cu dezvoltarea formelor literelor, pe care am continua-o în clasa a III-a; am lucra întotdeauna în aşa fel încât am face iarăşi legătura cu muzica şi cu geometria şi desenul.

Şi apoi, în clasele a IV-a, a V-a şi a VI-a, se alătură formele, aşadar, pentru lucruri concrete, pentru aspecte abstracte ş.a.m.d., aşa ceva fiind posibil pentru copii, fiindcă între timp am înaintat suficient de mult la gramatică.

Continuăm acest lucru în clasele a VII-a şi a VIII-a, în ceea ce priveşte formele mai complicate.

Începând cu clasa a IV-a, ne împărţim între euritmie şi gimnastică, şi anume în aşa fel încât în clasele IV-a, a V-a şi a VI-a să avem la gimnastică „mişcări ale membrelor”, apoi tot ceea ce se leagă de alergat, sărit, căţărat, iar la aparate numai exerciţii simple.

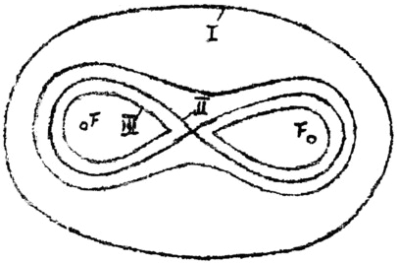
Exerciţii mai complicate la aparate se fac abia în clasele a VII-a şi a VIII-a, când continuăm şi exerciţiile libere. Dar toate exerciţiile libere trebuie să aibă legătură cu alergatul, cu săriturile şi căţăratul.

Dacă reflectaţi temeinic la toate lucrurile la care v-aţi putut gândi dvs. înşivă, veţi găsi că toate acestea sunt în

concordanţă cu ceea ce am încercat să descriu în acest mod.

CONTINUAREA DISCUȚIEI DE SEMINAR

K. vorbește despre elipsă, hiperbolă, cerc, lemniscată și despre noțiunea de loc geometric. El amintește că lemniscata (curba lui Cassini) poate lua o formă (vezi desenul, III) la care una din ramuri părăsește spațiul și reintră în el drept cealaltă ramură.



Rudolf Steiner: Aceasta are un pandant organic interior. Ambele bucăți se comportă una față de cealaltă precum glanda pineală și inima. Una din ramuri, glanda pineală, se află în cap, cealaltă, inima, în piept. Numai că una dintre ele, glanda pineală, e mai slab dezvoltată, iar inima e mai puternic dezvoltată.

D. vorbește pe o temă de istorie, despre migrația popoarelor.

Rudolf Steiner face mai multe observații intercalate: Ceea ce e prezentat drept cauze ale migrației popoarelor se bazează adeseori pe construcții istorice. Dacă abordăm temeinic problema, la migrația propriu-zisă a popoarelor, acolo unde înaintează goții ș.a.m.d., esențialul este că romanii au bani, iar germanii n-au bani și că există tendința germanilor ca, pretutindeni acolo unde există o graniță, ei

să-şi însuşească, într-un fel sau altul, banii romanilor. De aceea, ei devin mercenari şi mai ştiu eu ce. Legiuni întregi de germani au devenit mercenari romani. Migraţia popoarelor e o chestiune economico-financiară. Abia pe această bază a putut avea loc apoi răspândirea Creştinismului. Migraţia popoarelor ca atare e cauzată de cupiditatea germanilor, care voiau banii romanilor. Romanii au şi sărăcit, de altfel, cu această ocazie! Deja de la incursiunea cimberilor a fost aşa! Cimberilor li s-a spus: Romanii au aur! – pe când ei înşişi erau săraci. Aceasta a acţionat foarte puternic asupra cimberilor. Ei vor să se ducă să ia din aurul roman. Aurul roman!

Aici sunt diferite straturi etnice şi rămăşiţe celtice. Găsiţi şi astăzi asemănări clare cu limba celtică, de pildă, la numele râurilor-izvoare ale Dunării, Brig şi Breg, Brigach şi Brege. Apoi, pretutindeni acolo unde în denumirile de localităţi există particula „ach", de exemplu, Unterach, Dornach ş.a.m.d. „Ach" vine de la firişor de apă, de la aqua, indică originea celtică. Şi particula „lll" şi altele asemenea amintesc de elementul celtic. Deasupra elementului celtic se stratifică apoi cel germanic. Opoziţia dintre arieni şi atanasieni.

E foarte important să-i faceţi pe copii să înţeleagă că există o mare deosebire – aceasta se poate vedea tocmai la migraţia popoarelor –, dacă, aşa cum s-a întâmplat, de pildă, în Spania şi Italia, popoarele germanice, cum sunt goţii, vin pe nişte teritorii unde agricultura se practică peste tot. Aici, totul era posesiune. Apoi, aici vin goţii şi alte popoare migratoare. Ele dispar. Se contopesc cu celelalte popoare care trăiau deja acolo. Înspre vest, înaintează francii. Ajung în nişte ţinuturi care nu sunt luate încă total în stăpânire de agricultură. Ei continuă să existe. De aceea nu s-a păstrat nimic din goţi, care au venit în teritoriile

unde pământul devenise deja în întregime proprietate. Din franci s-a păstrat totul, fiindcă au venit în ţinuturi încă nedesţelenite. Aceasta este o lege istorică foarte importantă. Mai târziu, această observaţie poate fi făcută în ceea ce priveşte configuraţia Americii de Nord, unde indienii au fost, în orice caz, exterminaţi, dar au continuat să existe cei care s-au aşezat în ţinuturile nedesţelenite.

Mai este important să explicaţi apoi care e deosebirea dintre ceva cum a fost, de pildă, Franţa lui Carol cel Mare, şi un stat de mai târziu. Dacă nu ştiţi care este această deosebire, nu puteţi trece Rubiconul secolului al XV-lea. Regatul lui Carol cel Mare încă nu e un stat. Cum stau lucrurile cu merovingienii?. În primă instanţă, ei nu sunt, de fapt, altceva decât mari latifundiari. Şi la ei nu are valoare decât dreptul proprietăţii private. Şi pe urmă, ceea ce provine din vechile raporturi de proprietate ale marilor latifundiari germani trece în dreptul roman, unde acela care deţine funcţii, dobândeşte treptat puterea. Astfel, proprietatea trece treptat în posesia administraţiei, a funcţionarilor, şi abia când administraţia devine puterea dominantă propriu-zisă, abia atunci ia naştere statul. Statul ia naştere, aşadar, prin utilizarea administraţiei. Ia naştere nobilimea formată din conţi, spre deosebire de nobilimea princiară. „Graf" (germ.: conte – n. t.) este de aceeaşi origine ca şi cuvântul grafolog: vine de la verbul „graphein" (grec. – n. t.), a scrie. „Graf" înseamnă cel care scrie. Graful este scribul roman, administratorul, pe când nobilimea princiară, ca veche nobilime războinică, mai are legătură cu vitejia şi cu eroismul etc. Prinţul (germ.: Fürst – n. t.) este primul, cel dintâi. Asa că principiul statal a luat naştere o dată cu trecerea de la „Fürst" la „Graf". Acest lucru îl putem ilustra, firește, foarte bine în acest fel.

L. arată cum le-ar prezenta el copiilor răspândirea Creştinismului la germani.

Rudolf Steiner: În manifestările sale practice, Creştinismul arian [Nota 61] este foarte asemănător cu protestantismul de mai târziu; el era însă mai puţin abstract, era încă mai concret.

În secolele I şi al II-lea, printre soldaţii romani de pe Rin şi de pe Dunăre era foarte răspândit cultul lui Mithras, mai ales printre ofiţeri – Thor, Wotan, Saxnot erau veneraţi în Alsacia actuală şi peste tot, până în secolele al VI-lea, al VII-lea, al VIII-lea, drept vechii zei ai poporului german, drept cei trei zei principali, prin datini religioase germanice.

Putem descrie numeroase scene despre felul cum clericii romani au construit bisericuţe în Alsacia, Pădurea Neagră. „Noi vrem să-i facem lui Wotan asta şi asta", cântau bărbaţii. Femeile cântau: „Christos a venit pentru aceia care nu fac nimic ei înşişi." Deja în timpul răspândirii Creştinismului era folosit acest şiretlic, că nu trebuie să faci nimic ca să dobândeşti binecuvântarea.

În limbajul cultic al vechilor germani, „Eiche" (stejar – n. t.) este denumirea pentru preotul lui Donar. În vremea când şi-a desfăşurat activitatea Bonifaciu, încă mai era considerat foarte important să ştii vechile formule. Bonifaciu ştia să ajungă în posesia anumitor formule. El ştia cuvântul magic, preotul lui Donar nu-l mai ştia. Prin puterea sa mai mare, prin „secure", cuvântul magic, Bonifaciu l-a doborât pe preotul lui Donar, a doborât „stejarul lui Donar". Preotul a murit de mâhnire, el a murit „prin focul din cer". Acestea sunt tablouri imaginative! După câteva generaţii, aceste lucruri au fot îmbrăcate din nou în imaginea cunoscută.

Dvs. trebuie să învăţaţi a citi asemenea tablouri imaginative. Şi învăţând astfel, să predaţi; predând, să şi învăţaţi.

Bonifaciu a romanizat Creştinismul germanic.

Viaţa lui Carol cel Mare a scris-o Eginhard. Eginhard este un mare linguşitor.

U. se referă la predarea muzicii.

Rudolf Steiner: Pe cei care au făcut progrese mai mici la muzică ar trebui să-i facem să asiste măcar la exerciţiile celor avansaţi, chiar dacă nu fac nimic şi doar ascultă. Dacă nici aceasta nu foloseşte la nimic, îi putem despărţi de ceilalţi. Vor mai fi, de altfel, multe obiecte de studii la care vor apărea asemenea situaţii nedorite, adică elevii avansaţi şi cei rămaşi în urmă nu pot fi puşi de acord. Acest lucru se va întâmpla mai puţin dacă vom avea grijă să aplicăm metodele adecvate. Numai că în zilele noastre aşa ceva e mascat prin tot felul de lucruri. Dacă dvs. veţi preda într-un mod care, conform cu punctele noastre de vedere, este practic, veţi vedea că veţi avea greutăţi şi la alte materii, în afară de muzică, greutăţi pe care altfel nici nu le-aţi observa. De pildă, la desen şi la pictură. Veţi avea copii pe care-i veţi putea face cu greu să progreseze la artele plastice, la materiile plastic-sculpturale. În asemenea cazuri, trebuie să ne străduim să nu trecem prea devreme la separarea copiilor, ci numai atunci când nu se mai poate altfel.

M. vorbeşte despre modul de tratare a poeziei la orele de limba franceză şi de limba engleză.

Rudolf Steiner: Noi vom preda de la bun început copiilor, cu cumpătare, limbile engleză şi franceză, în modul cel mai consecvent. Nu aşa cum fac guvernantele, ci

în aşa fel încât ei să înveţe a preţui amândouă limbile şi să dobândească simţul exprimării corecte în cele două limbi.

Dacă un copil din clasele a II-a până la a IV-a se încurcă la recitarea unei poezii, trebuie să-l ajutăm cu bunătate şi cu cea mai mare blândeţe, ca să capete încredere şi să nu-şi piardă curajul. Trebuie să avem aici răbdare şi pentru poezie.

Pentru copiii de doisprezece, cincisprezece ani, este potrivit elementul lirico-epic, baladele; de asemenea, descrierile istorice pregnante, proza artistică bună şi scenele dramatice izolate.

Şi apoi, o dată cu cel de-al patrulea an de şcoală, începem cu limba latină [Nota 62], iar în cel de-al şaselea cu greaca, pentru acei copii care vor s-o înveţe, ca s-o putem face timp de trei ani. Dacă am putea extinde şcoala, am începe în acelaşi timp şi cu latina şi cu greaca. Trebuie să găsim o modalitate pentru ca acei copii care vor să înveţe latina şi greaca să fie scutiţi de anumite lucruri la limba germană. Se poate face foarte bine acest lucru, pentru că ei vor învăţa la greacă şi latină multe elemente de gramatică de care de obicei trebuie să ne ocupăm la orele de limba germană. Şi vom mai putea economisi şi în alte privinţe.

În latina veche, litera C se citea K; latina medievală, care era o latină vorbită, avea sunetul C. În vechea Romă se vorbeau multe dialecte. Putem pronunţa „Cicero", pentru că în Evul Mediu se mai pronunţa astfel. Nu putem vorbi, în cazul limbii, de ceva „just", fiindcă e ceva convenţional.

Metodica predării limbilor vechi trebuie construită pe aceeaşi linie, numai că trebuie să ne gândim că la predarea limbilor vechi putem folosi, în esenţă, cu excepţia celor spuse azi dimineaţă, planul didactic oficial. Căci el provine încă din vremurile cele mai bune ale pedagogiei

medievale. Acolo mai sunt multe lucruri din domeniul pedagogic pe care le-am mai putea folosi, în ceea ce privește metodica predării limbilor latină și greacă. Planurile didactice mai copiază ceea ce se făcea în trecut, și acesta nu e deloc un lucru lipsit de înțelepciune. În zilele noastre, alcătuirea de manuale școlare nu mai este un lucru necesar, în măsura în care astăzi ar trebui să se renunțe, de fapt, la regulile de memorat cam greoaie. Ele îi par cam naive omului actual și, de altfel, când sunt traduse în limba germană, ele chiar sunt cam prea greoaie. Vom căuta le să evităm, dar, în rest, metodica nu e chiar atât de rea.

Înainte ca elevii să împlinească vârsta de 9 ani, ar trebui să începem cu activitățile plastice, mai întâi modelarea unor forme sferice, apoi altele ș.a.m.d. Și aici ar trebui să se lucreze întru totul pornindu-se de la formă.

R. întreabă dacă trebuie să se dea note.

Rudolf Steiner: Câtă vreme copiii se află în aceeași școală, la ce bun să se dea note? Dați-le atunci când părăsesc școala. A inventa noi sisteme de notare, așa ceva n-ar avea o importanță prea mare pentru pedagogie. Note pentru diferitele lucrări ar trebui date în mod absolut liber; fără o schemă anume.

Comunicarea ce se face părinților este tot un fel de notare, dar așa ceva nu poate fi evitat în întregime. După cum se poate dovedi necesar – lucru pe care noi l-am trata, firește, cu o altă nuanță decât se întâmplă de obicei – ca un elev să rămână mai mult timp pe o anumită treaptă școlară; în asemenea cazuri, chiar trebuie să procedăm în acest fel, firește. Vom putea sa evităm cât mai mult asemenea lucruri, prin aplicarea metodei noastre. Căci dacă respectăm principiul practic de a îmbunătăți situația cât se poate mai mult, în așa fel încât elevul să se aleagă cu

ceva din această îmbunătăţire – aşadar, dacă, punându-l să socotească, acordăm mai puţină importanţă faptului că el nu ştie ceva la socotit, ci faptului că noi trebuie să-l facem ca până la urmă totuşi să ştie, dacă dăm, aşadar, ascultare principiului diametral opus, care era aplicat înainte, neştiinţa nu va mai juca rolul important pe care-l joacă în prezent. Aşadar, în întreg învăţământul, setea de a emite aprecieri pe care dascălul şi-o cultivă prin faptul că notează toată ziua în catalog s-ar transforma în străduinţa de a-l ajuta pe elev tot mereu, în fiecare moment, şi nu s-o tot înlocuiască prin aprecieri date sub formă de note. De fapt, atunci când elevul nu ştie ceva, dascălul ar trebui să-şi dea sieşi aceeaşi notă rea ca şi elevului, pentru că înseamnă că n-a reuşit încă să-l înveţe ceea ce trebuie el să ştie.

După cum am spus, noi putem lăsa să apară note, drept comunicări făcute părinţilor sau drept ceva cerut de lumea exterioară. Aici trebuie să ţinem seama de ceea ce se obişnuieşte. Dar în şcoală noi trebuie să creăm cu hotărâre o dispoziţie care să dea de înţeles că pentru noi acest lucru – nu e nevoie s-o explicăm în mod special – nu are o importanţă capitală. Mai trebuie să răspândim această dispoziţie ca pe un fel de atmosferă morală.

Acum, am spus tot ce aveam de spus, în aşa fel încât dvs. să vă formaţi o reprezentare, cu excepţia a ceea ce va mai trebui discutat, sub o formă sau alta, cu privire la integrarea unor ore de lucrări practice în şcoală, problemă la care n-am ajuns încă, pentru că, pur şi simplu, n-a sosit nici o persoană: e vorba de lucrul de mână specific feminin. E un aspect care mai trebuie integrat, într-un fel oarecare. Trebuie să-l avem în vedere, dar n-a fost prezentă nici o persoană care ar fi putut intra în discuţie în acest sens.

Acum va fi necesar, firesţe, să discutăm şi despre şcoală în ceea ce priveşte organizarea ei practică. Va fi

necesar să discutăm cu dvs. în ce clase va trebui să predaţi ş.a.m.d., în ce fel vom programa lucrurile pentru dimineaţă sau pentru după-amiază etc. Trebuie să discutăm toate acestea, înainte de a începe să lucrăm. Mâine va avea loc deschiderea festivă [Nota 63] şi apoi vom găsi prilejul, mâine sau poimâine, să discutăm ceea ce mai trebuie discutat cu privire la organizare. Vom mai ţine o conferinţă pedagogică importantă, în cercul cel mai restrâns, pentru a discuta aceste lucruri. Voi avea de spus atunci câteva cuvinte şi despre sfinţirea şcolii.

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 vă 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. 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.

REMARCI LA PRIMA EDIŢIE SUB FORMĂ DE CARTE, DIN ANUL 1959, A DISCUŢIILOR DE SEMINAR

În haosul economic şi politic care a urmat prăbuşirii din noiembrie 1918 a Germaniei, Emil Molt, conducătorul fabricii de ţigarete Waldorf-Astoria din Stuttgart, a luat hotărârea să întemeieze pentru copiii celor angajaţi în fabrica sa o şcoală şi l-a rugat pe Rudolf Steiner să-şi asume sarcina întemeierii şi conducerii ei.

La 7 septembrie 1919 a fost inaugurată „Şcoala Liberă Waldorf", ca „şcoală unitară elementară şi superioară". În săptămânile care au precedat această deschidere, Rudolf Steiner a ţinut, pentru dascălii aleşi de el în acest scop, un curs de pedagogie, ca să-i familiarizeze cu noua lor misiune. Acest curs de cincisprezece zile a avut următoarea structură: dimineaţa la ora 9 a fost prezentată zilnic o conferinţă pe tema ***Antropologie generală ca bază a pedagogiei***, în a doua jumătate a dimineţii se ţinea a doua conferinţă zilnică, pe teme metodic-didactice, iar

după-amiaza aveau loc discuţii pedagogice sub formă de seminar.

Conţinutul cărţii de faţă îl constituie seria acestor discuţii de seminar. Celelalte două serii de conferinţe, ***Antropologie generală ca bază a pedagogiei*** (GA 293) şi ***Arta educaţiei. Metodica şi didactica*** (GA 294), au apărut deja de mai mult timp şi sub formă de carte.

Fiecare din aceste trei serii sunt, până la un anumit punct, independente, fiind însă totodată legate între ele prin multe fire, în lung şi în lat. ***Antropologia generală*** poate să pară cea mai rotunjită în sine, şi totuşi, mai ales în primele ei conferinţe, are mare nevoie să fie întregită prin cele adăugate prin conferinţele zilnice care urmau după ea, despre ***Metodică şi didactică***. Spre deosebire de aceasta, „Discuţiile de seminar" din aceste prime zile – aici a fost prezentată în special teoria temperamentelor, în importanţa ei pedagogică – sunt relativ rotunjite în sine. Începând cu cea de-a patra zi de curs, situaţia se schimbă. Legătura strânsă dintre cele două conferinţe prezentate înainte de masă se desface. În schimb, ceea ce a fost prezentat sub formă de conferinţă, în a doua jumătate a dimineţii, referitor la metodică şi didactică, se uneşte strâns cu ceea ce se elaborează după-amiază, sub formă de seminar, în jurul aceleiaşi teme. De acum înainte, aceste două serii de conferinţe se întrepătrund ca dinţii unei roţi zimţate. Astfel, de pildă, problemele predării cunoştinţelor despre animale sunt tratate în conferinţele metodic-didactice din timpul dimineţii, iar cele ale predării cunoştinţelor despre plante, după-amiază, la seminar.

O formă deosebită a fost dată zilei de închidere a întregului curs. La fel cum fiecare măsură pe care trebuie s-o ia predarea în domeniul metodic e necesar să se dezvolte dintr-o antropologie reală, dintr-o cunoaştere temeinică, ce

cuprinde trupul, sufletul şi spiritul omului în creştere, tot astfel arhitectonica treptată a şcolii, planul ei didactic, trebuie să rezulte în mod organic din antropologie. De aceea, cele trei serii de conferinţe ale cursului au putut să conflueze la sfârşit în descrierea unui asemenea plan didactic şi să ajungă la o încheiere, acestei teme fiindu-i consacrate în ultima zi nu numai cele două conferinţe de după-amiază, ci şi o parte a ultimei discuţii de seminar, a cincisprezecea.

Astfel, cele două serii de conferinţe se sprijină şi se completează reciproc în variate feluri. Din acest motiv, o înţelegere cu adevărat temeinică a unei singure cărţi este prea puţin posibilă, dacă nu apelăm mereu în paralel la celelalte două.

În cadrul discuţiilor de seminar, Rudolf Steiner a împărţit sarcini şi probleme de natură pedagogică generală sau special didactică, iar de la prelucrarea lor, de către participanţi, au pornit discuţii vii, în cadrul cărora el a intervenit de multe ori cu descrieri fundamentale mai lungi. Numai despre asemenea expuneri mai largi putem spune că au fost notate cuvânt cu cuvânt, sau aproape cuvânt cu cuvânt. Din cele spuse de Rudolf Steiner în cadrul discuţiilor vii, multe ne-au rămas doar fragmentar, unele absolut deloc. Cititorul ar trebui să-şi amintească mereu de acest lucru. Ceea ce au spus diferiţii participanţi la seminar a fost transmis numai în măsura în care acest lucru a părut necesar, pentru a face să apară în toată claritatea mersul discuţiilor în contextul cărora se află observaţiile intercalate ale lui Rudolf Steiner.

În ceea ce-i priveşte pe primii dascăli ai Şcolii Waldorf, s-a putut presupune că ei cunosc lucrările fundamentale ale ştiinţei spirituale antroposofice. S-a presupus, de asemenea, că ei cunosc şi ceea ce au încercat

să realizeze Rudolf Steiner şi colaboratorii săi, în lunile precedente ale anului 1919, pentru înnoirea vieţii sociale, precum şi cele sintetizate de el în cartea ***Punctele centrale ale problemei sociale*** (GA 23).

Şi cititorul actual al cărţii de faţă ar trebui să cunoască aceste idei spiritual-ştiinţifice şi sociale fundamentale sau să caute să le cunoască, pentru că altfel nu se poate aştepta să ajungă la o înţelegere deplină şi la o judecată obiectiv întemeiată a celor spuse aici referitor la pedagogie.

INDICAŢII LA TEXT

Textele folosite la întocmirea ediţiei

Textul de faţă al discuţiilor de seminar şi al conferinţelor despre planul didactic are la bază traducerea stenogramelor luate, probabil, de Hedda Hummel. Stenogramele originale nu se află în arhivă. Textul a putut fi completat şi îmbunătăţit în cursul ediţiilor precedente prin folosirea unor notiţe luate de cursanţi (adunate şi valorificate de Erich Gabert). Vezi în acest sens şi indicaţiile din cadrul trimiterilor.

Desenele originale de pe tablă ale lui Rudolf Steiner nu s-au păstrat. Reproducerile incluse în acest volum au la bază desenele aflate în notiţele unor cursanţi.

Publicări în reviste: Discuţiile de seminar au fost tipărite pentru prima dată în anii V-VIII (1931-35) ai revistei „Pedagogia lui Rudolf Steiner" (mai târziu, „Arta educaţiei" – „Erziehungskunst" – şi în anul XIII (1939) al revistei „Şcoala oamenilor", conferinţele despre planul didactic, în anul XIV (1940) al revistei „Şcoala oamenilor". Cea de-a cincisprezecea discuţie de seminar a fost publicată pentru prima dată în ediţia din 1959 a cărţii.

Lucrările lui Rudolf Steiner din cadrul Ediţiei Operelor Complete (Opere Complete) sunt indicate în trimiteri cu numărul bibliografic respectiv. Vezi şi privirea de ansamblu asupra operei lui Rudolf Steiner de la sfârşitul volumului.

1. *o conferinţă pe care am ţinut-o în legătură cu temperamentele*: Vezi: „Misterul temperamentelor umane", Berlin, 4 martie 1909, în ***Unde şi cum găsim spiritul?***, GA 57. Vezi şi adunarea în volum a conferinţelor paralele ţinute la München, Karlsruhe şi Berlin, „Misterul temperamentelor umane", editat separat de revista „Şcoala oamenilor", Ed. Zbinden, Basel, ediţia a 6-a, 1982. Trad. rom. ***Cele patru temperamente***, Editura Triade, 1993.

2. *cele spuse azi dimineaţă*: Vezi ***Antropologia generală ca bază a pedagogiei***, GA 293, prima conferinţă şi ***Arta educaţiei. Aspecte metodic-didactice***, Opere Complete, GA 294, prima conferinţă. Trad. rom. Editura Triade, 1994.

3. Referitor la acest pasaj, în notiţele unei participante s-a găsit expunerea sintetizatoare: Copiii învaţă unii de la alţii. Temperamentele de acelaşi fel se estompează, se şlefuiesc între ele. Temperamentele diferite învaţă unele de la altele.

4. *vor apărea tot felul de modificări*: La inaugurarea Şcolii Waldorf, din 7 septembrie 1919, încă nu erau gata toate sălile de clasă; a trebuit să se lucreze, pentru început, în „schimburi".

5. *în spaţiul mare din grădini*: Pe atunci, în jurul Şcolii Waldorf din Stuttgart se mai întindeau nişte grădini mari.

6. *dar acolo a ajuns cel mai puţin să se realizeze*: Această schimbare în text, precum şi celelalte completări

care au fost incluse în ediția din 1969, are la bază faptul că a putut fi folosit un caiet nou-găsit, cu notițe stenografice, ale unui cursant. Rudolf Mayer, Berlin, din moștenirea lăsată de acesta.

7. *Examenul de absolvire este un compromis încheiat cu autoritățile*: Niciodată n-a avut loc vreun examen de sfârșit de an școlar. Rudolf Steiner elaborase o propunere și o supusese atenției oficialităților (așa-numitul „Memorandum", conform căruia elevii Școlii Waldorf trebuiau să fi atins și ei la sfârșitul claselor a III-a, a VI-a, a VIII-a, obiectivele didactice al școlilor oficiale. Autoritățile au acceptat această propunere. – „Memorandumul" a fost reprodus în revista „Școala oamenilor", an XXXIX, caietul 9, p. 242, și în ***Conferințele lui Rudolf Steiner cu dascălii Școlii Libere Waldorf, Stuttgart 1919-1924***, GA 300 a-c, vol. I, p. 28.

8. *Rudolf Steiner desenează la tablă următoarele figuri*: Din păcate, aceste desene originale făcute în timpul discuțiilor de seminar nu s-au păstrat. Reproducerile incluse în acest volum au la bază desene din caietele de notițe ale cursanților.

9. *Helen Keller*, 1880-1968, scriitoare americană, de origine elvețiană. La vârsta de 19 luni a orbit și a surzit. Vezi „Istoria vieții mele", după noua ediție americană, Berna 1955.

10. *în cartea mea despre teoria cunoașterii*: Vezi ***Linii fundamentale ale unei teorii a cunoașterii în concepția despre lume a lui Goethe***, GA 2, ***Adevăr și știință***, GA 3 și ***Filosofia libertății***, GA 4. Trad. rom. Editura Triade, 1996 (toate cele trei lucrări cuprinse într-un singur volum).

11. *pentru copilul flegmatic ... ceva cu picățele*: Acest desen este inexact și ne-a fost transmis sub forme contradictorii. E drept că reproducerea de pe planșa

colorată alăturată porneşte de la nişte temeiuri solide, fără a putea fi însă considerată absolut sigură.

12. *Goethe ... a exprimat frumoasa idee că din observarea anormalului putem studia ceea ce este normal:* Comp. „Metamorfoza plantelor" 7, p. 20/21 şi p. 147 şi urm., în vol. I din ***Scrierile de ştiinţe naturale ale lui Goethe***, editate şi comentate de Rudolf Steiner în seria „Literatura naţională germană" a lui Kürschner (1883/97), reeditare Dornach, 1975, 5 vol., GA 1 a-e; ediţie separată Dornach 1982.

13. Referitor la exerciţiile de vorbire care urmează, vezi ***Metodica şi esenţa modelării vorbirii***, GA 280; ***Arta recitării şi declamaţiei***, GA 281, seria „Contribuţii la Ediţia Operelor Complete ale lui Rudolf Steiner" –, Caietele 53, 65/66, 73/75, cu tema „Vorbire şi modelarea vorbirii".

14. ***Evanghelia lui Ioan în raport cu celelalte trei evanghelii, în special cu Evanghelia lui Luca***: Paisprezece conferinţe, Kassel, 24 iunie – 7 iulie 1909, GA 112.

15. *„De la tata am ..."*: Xenii blânde VI (J. W. v. Goethe).

16. ***Păzitorul pragului*** şi ***Trezirea sufletelor***: Vezi Rudolf Steiner, „Patru drame-mister" (1910-1913), GA 14.

17. *am arătat aici... că Felix Balde a existat cu adevărat*: Vezi conferinţa din 22 iunie 1919 din ***Tratarea spiritual-ştiinţifică a unor probleme sociale şi pedagogice***, GA 192 şi capitolul al III-lea din ***Cursul vieţii mele***, GA 28.

18. *cum a ajuns măgarul să aibă urechi lungi*: Aici am putea să atragem atenţia asupra următoarei povestiri, care se găseşte la dr. Oskar Dänhardt în „Poveşti populare legate de fiinţele din natură", vol. I, ed. a 5-a, Leipzig 1919, nr. 64, p. 93.
„De ce măgarul are urechi lungi" (poveste din Ungaria)

După ce a creat lumea, Dumnezeu a adunat toate animalele și îi dădu fiecăruia nume. El le spuse: „Ție ți se va spune cal, ție leu, ție lup, ție urs, ție vulpe." Și le chemă apoi din nou în ziua următoare, pentru a le cerceta dacă nu și-au uitat numele. Pe vremea aceea, măgarul era un animal drăguț și grațios, nu avea urechi lungi, iar Dumnezeu îi dădu unul dintre cele mai drăguțe nume, spunându-i să nu care cumva să-l uite. Când, în ziua următoare, se adunară toate animalele, toate își putură spune numele, doar măgarul nu, căci și-l uitase. Pentru aceasta, Dumnezeu se supără, îl apucă de amândouă urechile și i le lungi bine, apoi spuse: „Măgar ce ești, de uiți așa iute!" De atunci bietul de el rămase măgar, păstrându-și lungile-i urechi.

19. *pentru ora didactică de mâine*: Se face referire la Conferința a VIII-a a cursului ***Arta educației. Metodica și didactica***, GA 294

20. *Publius Cornelius Tacitus* (aprox. 55-120), „Germania", trad. din lat. în germ., cu explicații de Dr. Max Oberbreyer, Univ.-Bibl., Leipzig, f.a.

21. *Heinrich von Treitschke* (1834-1896), „Istoria germană în secolul al XIX-lea", 5 vol., Leipzig 1879.

22. *Heinrich von Treitschke* (1834-1896), „Istoria germană în secolul al XIX-lea", 5 vol., Leipzig 1879. Herman Grimm (1828-1901), „Friedrich cel Mare și Macaulay", în „Cincisprezece eseuri. Prima serie.", ed. a 3-a, Berlin 1884. Citatul, de la p. 116. *Lord Thomas Babington Macaulay* (1800-1859), „Friedrich cel Mare", în „Articole critice și istorice", trad. germ. de J. Moellendorff, Univ.-Bibl, Leipzig, f. a.

23. *faceți... experiența de a citi același lucru (descrierea lui Luther) în cărțile catolice de istorie*: Exemplu: „Istoria Bisericii Catolice" de Dr. Anton Wappler, ed. a 3-a, Viena 1875.

24. *Leopold von Ranke* (1795-1886), „Papii Romei", Berlin, 1834, „Istoria Germaniei în epoca Reformei", Berlin 1839, „Istoria Franţei", Stuttgart 1852-1861, „Istoria Angliei", Berlin 1859 etc.

25. *Karl Lamprecht* (1856-1915), „Istoria Germaniei", 19 vol., Berlin 1891 etc.

26. *Karl von Rotteck* (1775-1840), „Istoria generală", 9 vol. Freiburg 1812-1827; „Istoria generală a lumii", 4 vol., Stuttgart 1830-1834 etc.

27. *am rugat-o pe d-ra W. să realizeze asemenea imagini*: figuri de euritmie tăiate din lemn şi pictate.

28. (despre alimentaţie) *puteţi găsi unele lucruri şi în diferite pasaje din conferinţele mele*: ***Ce însemnătate are dezvoltarea ocultă a omului pentru învelişurile sale şi pentru sinea sa?*** GA 145, conferinţa 1 şi 2, ***O fiziologie ocultă***, opt conferinţe, Praga 1911, GA 128, ***Ritmuri în Cosmos şi în fiinţa omului – Cum se ajunge la contemplarea lumii spirituale?***, GA 350, prima conferinţă şi ***Crearea lumii şi a omului. Viaţa pământească şi acţiunea stelelor***, GA 354, conferinţa 1 şi 2.

29. *am vorbit ieri despre animale*: Vezi ***Arta educaţiei. Metodica şi didactica***, Conferinţa a VIII-a.

30. *Maximă săptămânală... din „Calendarul sufletesc"*: Vezi „Wahrspruchworte" („Ziceri adevărate"), GA 40. Trad. rom. ***Calendar antroposofic sufletesc***, Simeria 1991.

31. *Citiţi frumoasele articole ale lui Goethe*: Vezi „Curgere, pulverizare, evaporare, picurare", p. 163, în vol. I din ***Scrierile de ştiinţe ale naturii ale lui Goethe***, editate şi comentate de Rudolf Steiner, în „Literatura naţională germană" a lui Kürschner (188371897), GA 1 a-e.

32. *am căutat ieri*: Vezi ***Arta educaţiei. Metodica şi didactica***, conferinţa a VIII-a.

33. *pentru simţurile situate la mijloc*: Rudolf Steiner a vorbit despre cele douăsprezece simţuri, printre altele, şi în Conferinţa a VIII-a din ***Antropologia generală***, GA 293. În afară de aceasta, în „Cele douăsprezece simţuri ale omului în relaţiile lor cu Imaginaţiunea, Inspiraţia, Intuiţia", Dornach, 8 august 1920, Ed. Dornach 1976.

34. *trimite la un articol al dr. Ernst Müller*: „Observaţie referitoare la o fundamentare epistemologică a teoremei lui Pythagora", în „Analele de filosofia naturii", Editura Wilhelm Ostwald, vol. X, Leipzig 1911, p. 162 şi urm.

35. *Emil Schlegel* (1852-1935): Medic homeopat. „Religia medicamentului este farmacia Domnului Dumnezeu. Teoria signaturilor ca ştiinţă", Leipzig 1915.

36. *Jakob Böhme* (1575-1624), „De signatura rerum", 1621.

37. *în felul în care am vorbit astăzi despre predarea geografiei*: Vezi ***Arta educaţiei. Metodica şi didactica***, Conferinţa a XI-a.

38. Trimiterile, din ziua precedentă, pentru recitarea poeziei lipsesc din notiţele păstrate.

39. *Karl Friedrich Gauß* (1777-1855), matematician.

40. *Eugen Dühring* a respins numerele imaginare: Aici, în mod evident, cuvintele lui Rudolf Steiner au fost notate incomplet şi imprecis. S-a încercat corectarea pasajului, dar soluţia găsită e îndoielnică. *Eugen Dühring* (1833-1921), vezi lucrarea „Noi mijloace fundamentale şi descoperiri asupra analizei, algebrei, calculului funcţiilor şi geometriei aparţinătoare" de Eugen şi Ulrich Dühring, Leipzig 1848, mai ales cap. 1 şi cap. 2. Rudolf Steiner n-a redat părerea lui Eugen Dühring în mod literal, ci ca sens. El nu a împărtăşit părerea lui Dühring despre numerele imaginare. Părerile sale asupra acestui

subiect, anume ce indică numerele imaginare, pot fi găsite în cursul al doilea de ştiinţe ale naturii ***Impulsuri spiritual-ştiinţifice pentru dezvoltarea fizicii, II****: Căldura la graniţa dintre materialitatea pozitivă şi cea negativă*, GA 321, Conferinţa a XII-a.

41. *M. Th. Buckle* (1821-1862), „History of Civilization in England", 1857. *W. E. H. Lecky* (1838-1903), „History of the Rise and Influence of the Spirit of Rationalism in Europe", 2 vol. Londra 1865.

42. *Ernst von Wildebruch* (1845-1909), a scris, printre altele, „Carolingienii" şi „dubla tragedie „Heinrich şi Neamul lui Heinrich".

43. *Gustav Freytag* (1816-1895), „Figuri din trecutul Germaniei", 5 vol., Leipzig 1859.

44. *Heinrich Julian Schmidt* (1818-1886), istoric al literaturii.
Ferdinand Lassalle (1825-1864), fondatorul social-democraţiei în Germania.

45. *Houston Stewart Chamberlain* (1855-1927), „Fundamentele secolului al XIX-lea", München 1899.

46. *Karl Johann Kautsky* (1854-1938), scriitor al istoriei socialismului şi al istoriei generale.

47. *Franz Mehring* (1846-1919), „Istoria social-democraţiei germane", 4 vol., 1897.

48. *mersul Soarelui*: Vezi Rudolf Steiner, ***Corespondenţe între Microcosmos şi Macrocosmos. Omul – o hieroglifă a universului***, 16 conferinţe, Dornach, 9 aprilie – 16 mai 1920, GA 201 (vezi îndeosebi Conferinţele a II-a şi a III-a).

49. *copilul îl mai vede şi astăzi*: Vezi ***Antropologia generală***, GA 293, Conferinţa a XII-a.

50. *K. face o expunere legată de elaborarea...*: Expunerile participanţilor la curs au fost tipărite sub formă

de „Completări la al XIV-lea seminar", în „Școala omului", an XIII (1939), Caiet 12, pp. 428-435. Vezi, de asemenea, Rudolf Steiner ***Căi spre un nou stil în arhitectură***, Cinci conferințe, Dornach 1914, GA 286, vezi aici trimiterea la p. 44.

51. *cele prezentate pe tărâmul pedagogiei generale și al didacticii*: Vezi ***Antropologia generală ca bază a pedagogiei***, GA 293, și ***Arta educației. Metodica și didactica***, GA 294. Trad. rom. Editura Triade, 1994.

52. *lega istoria cu geografia prin caracterizări ale diferitelor popoare*: Vezi ***Arta educației. Metodica și didactica***, Conferința a XI-a.

53. *învăța pe copil scrisul*: Vezi ***Arta educației. Metodica și didactica***, Conferința I și Conferința a V-a.

54. *limba latină, vom începe când copilul este în al patrulea an*: mai târziu, Rudolf Steiner a modificat acest lucru, afirmând că atât latina, cât și greaca pot fi începute în clasa a V-a.

55. *începem din cel de-al șaselea an..., în mod liber, cu elemente de limbă greacă*: Vezi trimiterea anterioară.

56. *Începem... așa cum v-am arătat*: Vezi ***Arta educației. Metodica și didactica***, Conferința a XI-a.

57. *prima rubrică, „ora de religie"*: Despre locul predării religiei, Rudolf Steiner a vorbit în alocuțiunea de la deschiderea Școlii Waldorf din Stuttgart, la 7 septembrie 1919. Vezi „Rudolf Steiner în Școala Waldorf", Stuttgart 1958 (Editura Freies Geistesleben). „Predarea liber-antroposofică a religiei" a fost organizată abia câteva săptămâni mai târziu.

58. *în felul descris*: Vezi ***Arta educației. Metodica și didactica***, Conferința a VII-a.

59. *la care m-am referit ieri*: ***Arta educației. Metodica și didactica***, Conferința a XIV-a.

60. *ţinând seama de ceea ce v-am spus*: Vezi a patra discuţie de seminar şi ***Arta educaţiei. Metodica şi didactica***, Conferinţa I.

61. *Creştinismul arian*: Vezi şi Conferinţe prezentate la Şcoala muncitorească din Berlin, 18 octombrie – 20 decembrie 1904, ***Istoria Evului Mediu până la marile invenţii şi descoperiri***, Dornach 1936 (în pregătire în GA 51).

62. *o dată cu cel de-al patrulea an... limba latină*: Vezi trimiterea

63. *Mâine va avea loc deschiderea festivă*: Vezi alocuţiunea lui Rudolf Steiner la festivitatea de deschidere din 7 septembrie 1919, în „Rudolf Steiner în Şcoala Waldorf", Stuttgart 1958.

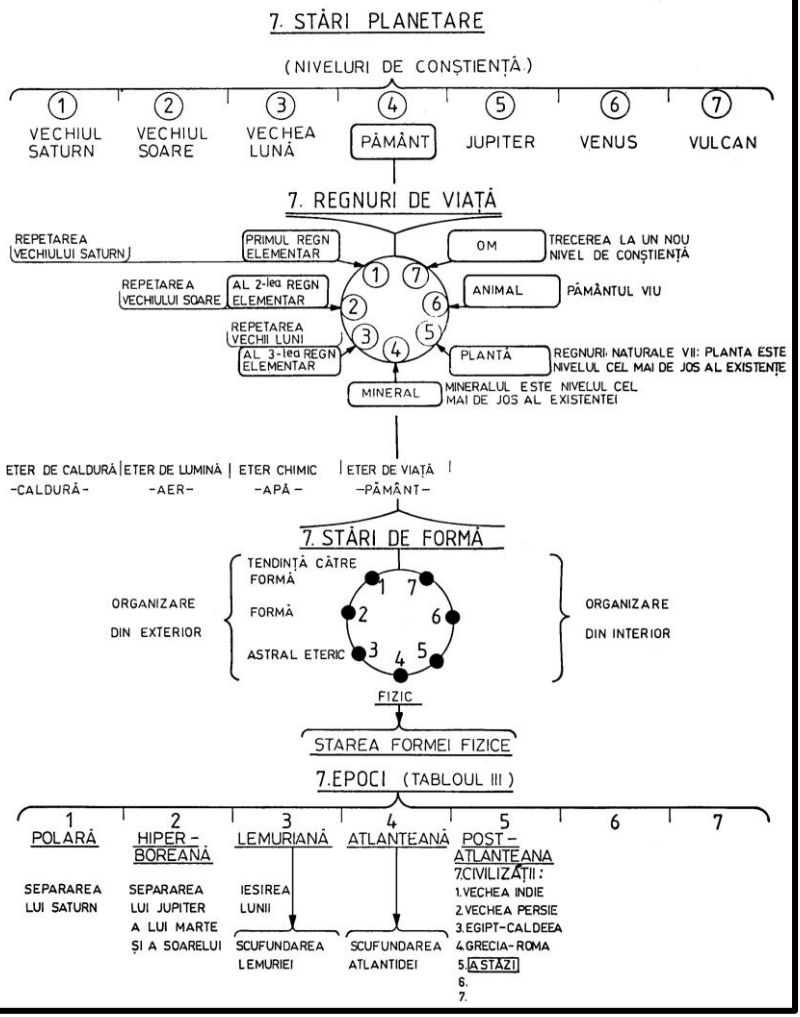
EPOCI DIN ISTORIA PĂMÂNTULUI ȘI PERIOADE GEOLOGICE

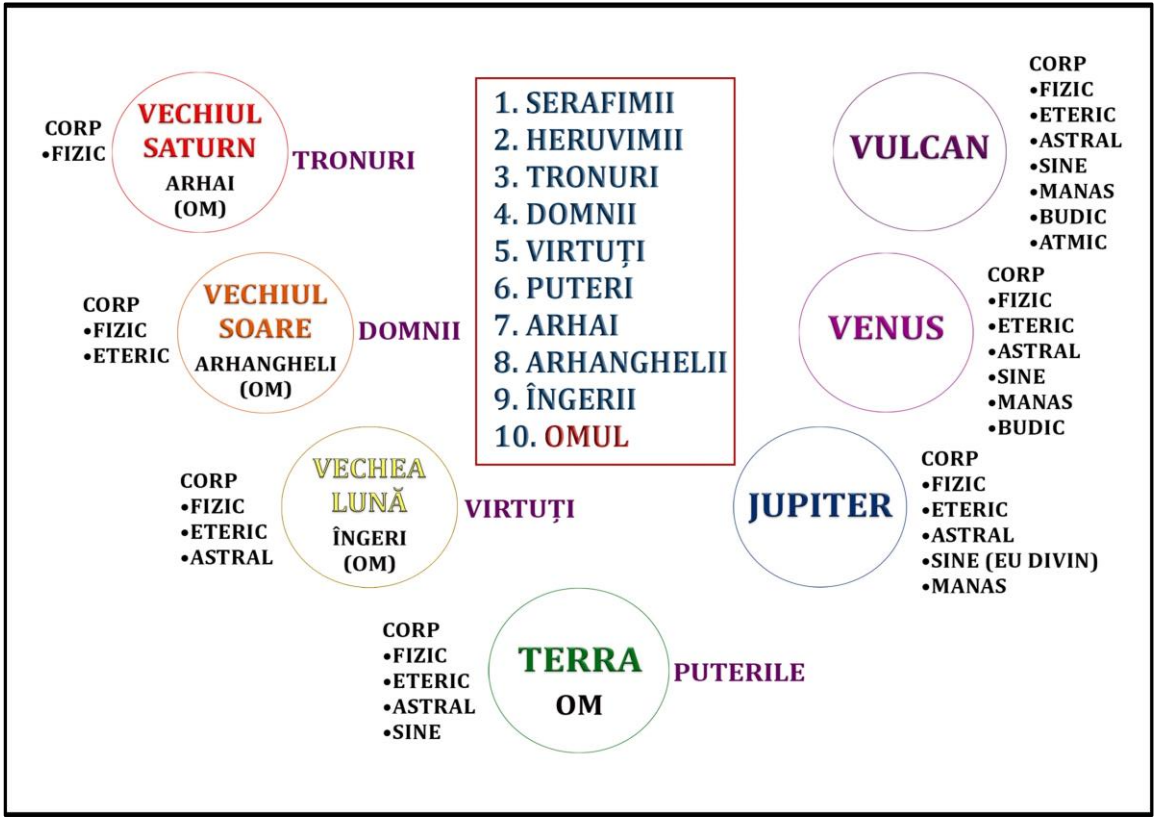
(cf. G. WACHSMUTH – Die Entwicklung der Erde)

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		Formarea straturilor periferice. Atmosfera (TABLOU IV)
REPETAREA EPOCII POLARE ÎN EPOCA LEMURIANĂ					Primele forme animale și vegetale în atmosfera vitalizată.		Precipitare de substanțe primitive, viitoare roci primare
REPETAREA EPOCII HIPERBOREENE ÎN EPOCA LEMURIANĂ				Diferențierea internă și formarea straturilor Cambrian	Nevertebrate marine Trilobiți. Brahiopode. Corali. Pești primitivi	Forme vegetale primitive între două ape, alge, varec.	Sedimentare. Tendința de formare a unei suprafețe terestre plastice.
				Silurian Devonian	Înmulțirea cochiliilor calcaroase	Primele plante de uscat.	Atmosferă apoasă și caldă.
MIJLOCUL EPOCII LEMURIENE			MIJLOC	Carbonifer	Amfibii	Ferigi Criptogame Lycopode	Cutarea suprafeței terestre (climat tropical în emisfera nordică)
				Permian Triasic	Reptile	Păduri de conifere	(Tendință puternică dar trecătoare de durificare)
SFÂRȘITUL EPOCII LEMURIENE	MEZOZOIC		SFÂRȘIT	Jurasic	Archeopterix Animale uriașe Saurieni Mamifere inferioare	Ferigi arborescente	Ieșirea Lunii Purificarea atmosferei Puternice transgresiuni marine.
				Cretacic Scufundarea Lemuriei	Păsări cu dinți Saurieni	Primii arbori foioși și plante cu flori angiosperme	Mobilitate reînoită a suprafeței terestre. Scufundarea Lemuriei
EPOCA ATLANTEANĂ	NEOZOIC (CENOZOIC)	4. EPOCA ATLANTEANĂ	1. 2. 3. Terțiar	Paleocen Eocen Oligocen Miocen Pliocen	Primele copitate sălbatice. Mamifere superioare Vite Primate	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)
			4. 5. 6. 7. Cuaternar	Diluviul Glaciații (TABLOU XI) Scufundarea Atlantidei	(Schelete umane) Nici o nouă specie, însă modificări geografice ale florei și ale faunei.		Glaciații Scufundarea Atlantidei
EPOCA POST-ANTLANTEANĂ		5. EPOCA POST-ATLANTEANĂ	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.	Vechea Indie Vechea Persie Egipt-Caldeea Grecia – Roma Astăzi	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)




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
1. SERAFIMII
2. HERUVIMII
3. TRONURI
4. DOMNII
5. VIRTUȚI
6. PUTERI
7. ARHAI
8. ARHANGHELII
9. ÎNGERII
10. OMUL
VULCAN
CORP
•FIZIC
•ETERIC
•ASTRAL
•SINE
•MANAS
•BUDIC
•ATMIC
VENUS
CORP
•FIZIC
•ETERIC
•ASTRAL
•SINE
•MANAS
•BUDIC
JUPITER
CORP
•FIZIC
•ETERIC
•ASTRAL
•SINE (EU DIVIN)
•MANAS