RUDOLF STEINER

DEZVOLTAREA SĂNĂTOASĂ A FIINŢEI UMANE

O INTRODUCERE ÎN PEDAGOGIA ŞI DIDACTICA ANTROPOSOFICĂ CURS PENTRU EDUCATORI ŞI DASCĂLI

GA 303

16 conferinţe prezentate la Dornach
între 23 decembrie 1921 şi 7 ianuarie 1922
Discuţii cu dascălii din 1, 3 şi 5 ianuarie 1922

CUPRINS

CUPRINS PE LARG 5
CONFERINŢA I 9
CONFERINŢA A II-A 26
CONFERINŢA A III-A 46
CONFERINŢA A IV-A 67
CONFERINŢA A V-A 91
CONFERINŢA A VI-A 112
CONFERINŢA A VII-A 134
CONFERINŢA A VIII-A 156
CONFERINŢA A IX-A 179
CONFERINŢA A X-A 202
CONFERINŢA A XI-A 226
CONFERINŢA A XII-A 247
CONFERINŢA A XIII-A 271
CONFERINŢA A XIV-A 291
CONFERINŢA A XV-A 312
CONFERINŢA A XVI-A 335
ÎNTREBĂRI ŞI RĂSPUNSURI 356
ÎNTREBĂRI ŞI RĂSPUNSURI 366
ÎNTREBĂRI ŞI RĂSPUNSURI 388

NOTE.....409
DESENELE LA TABLĂ.....416

CUPRINS PE LARG

CONFERINŢA I — *Dornach, 23 decembrie 1921*

Istoria mişcării antroposofice. Trei faze: 1. Mişcare religioasă teoretică, asociată Societăţii Teosofice. 2. Efort pentru a intra în domeniul artei. Goetheanumul. 3. Aplicaţii practice în toate domeniile: social, pedagogic, ştiinţific...

CONFERINŢA a II-a — *Dornach, 24 decembrie 1921*

Gândirea modernă este ştiinţifică şi intelectualistă. Spencer. Actuala viziune asupra lumii este incapabilă să explice fiinţa umană. Intelectualismul nu poate sesiza realitatea. Oamenii nu mai sunt altceva decât nişte capete uriaşe.

CONFERINŢA a III-a — *Dornach, 25 decembrie 1921*

Darwin. Haeckel. Du Bois-Reymond. Limitele cunoaşterii. Contradicţie între intelectualism şi rousseauism. Gândirea modernă trebuie să-şi extindă cercetările asupra vieţii de somn şi de vis. Cunoaşterea omului, bază a pedagogiei.

CONFERINŢA a IV-a — *Dornach, 26 decembrie 1921*

Spiritul nostru trebuie să se mişte tot atât de liber în timp, ca şi în spaţiu: în clipa prezentă, a vedea trecutul şi viitorul. Animalul trece în mod direct de la copilărie la bătrâneţe; omul se caracterizează printr-o foarte lungă perioadă intermediară. Anomalii: senectute precoce, copilărie prelungită. Imaginaţia, Inspiraţia, Intuiţia se dezvoltă pe baza calităţilor proprii celor trei vârste ale vieţii: prospeţime şi vitalitate, gândire clară, dăruire de sine.

CONFERINŢA a V-a — *Dornach, 27 decembrie 1921*

Percepţia spirituală trebuie să fie tot atât de liberă şi de intensă ca percepţia senzorială. Raport între Imaginaţie şi creaţia artistică, Inspiraţie şi idealul moral, Intuiţie şi

sentimentul religios. Interacţiune dintre sufletesc-spiritual şi corporal-fizic. Tulburări cauzate de o solicitare excesivă sau insuficientă a memoriei; unghiile lungi.

CONFERINŢA a VI-a — *Dornach, 28 decembrie 1921*

Sănătate şi boală. Tripartiţia organismului uman; între polul neuro-senzorial şi polul metabolic-locomotor, ritmul respirator şi ritmul circulator. Doar o gândire mobilă poate sesiza omul în totalitatea sa. Înţelepciunea inconştientă a copilului. Învăţătorul trebuie să alterneze activitatea capului cu aceea a membrelor.

CONFERINŢA a VII-a — *Dornach, 29 decembrie 1921*

Copilul sub şapte ani. Până la a doua dentiţie, corpul eteric este ocupat cu modelarea organismului. Anumite forţe se eliberează de această muncă în jurul vârstei de doi ani şi jumătate (cap), spre cinci ani (trunchi), spre şapte ani (metabolism şi membre). Înainte de doi ani şi jumătate, copilul învaţă să meargă, să vorbească. Imitarea a tot ceea ce se gândeşte, se simte, se face în jurul lui. În jurul vârstei de doi ani şi jumătate, apariţia memoriei şi a imaginaţiei. Jucăriile. În jurul vârstei de cinci ani, sentimentul autorităţii.

CONFERINŢA a VIII-a — *Dornach, 30 decembrie 1921*

Şcoala Waldorf: folosirea timpului. Cursul principal. Limbile străine. Lucrul manual. Această pedagogie este o metodă şi ea se bazează pe antroposofie. Învăţătorul trebuie să fie un artist care dezvoltă instinctul şi simţul practic. Cursul de religie. Disciplina. Limbile clasice. După-amiază, gimnastică, euritmie, cursuri artistice. Slujba duminicală. Certificatele.

CONFERINŢA a IX-a — *Dornach, 31 decembrie 1921*

Copilul între şase şi nouă ani: ritmurile respirator şi circulator se intensifică. Copilul îşi construieşte musculatura şi scheletul ca un muzician; întreaga lui fiinţă

vibrează ca o vioară. La această vârstă, întregul proces de învăţământ trebuie să fie artistic: lectură, scris, calcul. Principiul autorităţii.

CONFERINŢA a X-a — *Dornach, 1 ianuarie 1922*

La nouă ani, copilul trece un prag: el încetează să se mai confunde cu lumea înconjurătoare. Atunci poate să înceapă predarea ştiinţelor naturii: se observă lumea vegetală în legătura ei cu Pământul, cea animală în legătura ei cu omul. Memoria. Maşinile de calcul. Temele de casă.

CONFERINŢA a XI-a — *Dornach, 2 ianuarie 1922*

Copilul între zece şi paisprezece ani. Dezvoltarea memoriei. Oboseala elevului: surmenaj nervos, metabolic sau motor. Remediu: ritmul. În jurul vârstei de doisprezece ani, musculatura se leagă de schelet. Gândirea devine abstractă. Studiu al naturii anorganice: mineralogie, fizică, chimie. Predarea istoriei.

CONFERINŢA a XII-a — *Dornach, 3 ianuarie 1922*

O dezvoltare fizico-eterică sănătoasă, bază a liberei înfloriri sufletesc-spirituale. Este vorba nu atât de ceea ce ştii, cât de ceea ce eşti. Importanţa artelor: muzică vocală şi instrumentală, pictură. Limbile. Gramatica. Matematicile. Temperamentele. Umorul.

CONFERINŢA a XIII-a — *Dornach, 4 ianuarie 1922*

Tinerii şi tinerele la paisprezece ani. Naşterea corpului astral şi a imaginaţiei creatoare. Revoltă faţă de această lume absurdă. Diferenţă între sexe: schimbare a vocii, dragoste. Orient şi Occident. Poezia dramatică. Istoria: abordare masculină, epimeteică, şi abordare feminină, prometeică.

CONFERINŢA a XIV-a — *Dornach, 5 ianuarie 1922*

Educaţia estetică. Tors, ţesut. Iniţiere în viaţa practică. Trezire a simţului frumosului. Brodat: rochie,

pernă, sac de lucru. Geniul limbii. Probleme de traducere. Iniţiere în retorică.

CONFERINŢA a XV-a — *Dornach, 6 ianuarie 1922*

Educaţia fizică: un domeniu complex în care învăţătorul trebuie să-şi exerseze instinctul şi să dezvolte un fel de simptomatologie. Trebuie să se ferească de orice fanatism. Alimentaţie: alimente hrănitoare şi nehrănitoare. Termoreglarea: efecte ale frigului şi ale căldurii. Mişcarea: gimnastică, jocuri în aer liber. Anemia.

CONFERINŢA a XVI-a — *Dornach, 7 ianuarie 1922*

Educaţia religioasă şi morală. Fuziune între domeniul sufletesc-spiritual şi cel corporal-fizic: euritmia. Şcoala Waldorf este deschisă tuturor, spiritului simplu, ca şi geniului. Pentru a trezi viaţa religioasă şi morală, fără dogmă şi poruncă, această pedagogie face să pătrundă viaţa sentimentului în gândire şi în voinţă: ea apelează la recunoştinţă, la iubire şi la sentimentul datoriei.

Întrebări şi răspunsuri:

CONFERINŢA I

Dornach, 23 decembrie 1921 [Notă]

Primele cuvinte pe care le voi rosti vor să exprime bucuria inimii şi mulţumirea profundă pe care o simt văzându-vă prezenţi în acest loc, Doamnelor şi Domnilor. Cineva care are cel mai viu entuziasm pentru mişcarea ce ar vrea să radieze pornind de aici, de la Goetheanum, trebuie să fie profund fericit şi satisfăcut lăuntric atunci când întâlneşte un interes atât de extraordinar ca acela pe care-l dovedeşte prezenţa dvs. aici. Permiteţi-mi, aşadar, cu acest sentiment de bucurie şi mulţumire, să vă adresez astăzi, la începutul acestei conferinţe introductive, salutul meu cel mai cordial.

Aş dori să o salut mai ales pe Doamna Mackenzie [Nota 1] , ale cărei eforturi au reuşit să organizeze acest curs şi căreia, din acest motiv, trebuie să-i mulţumesc în mod cu totul deosebit în numele mişcării antroposofice. Dar şi dvs., tuturor, vă adresez un salut cordial în spiritul şi în sensul mişcării noastre. Cine vă salută aici, Doamnelor şi Domnilor nu este, de fapt, o persoană particulară, ci, înainte de toate clădirea, Goetheanumul însuşi vă salută.

Înţeleg perfect ce ar putea spune unul sau altul dintre dvs. acestui Goetheanum, ca edificiu sau ca operă de artă. Tot ceea ce apare pe lume în acest fel dă naştere, în mod inevitabil, unor critici, şi orice observaţie făcută într-un spirit pozitiv va fi pentru mine deosebit de binevenită. Totuşi, el vă salută, acest Goetheanum a cărui configuraţie artistică în ansamblul ei o să vă arate că aici nu am vrea să ne limităm la un singur domeniu al vieţii practice; nu am dori, de exemplu, să abordăm domeniul educaţiei şi al învăţământului excluzându-le pe toate celelalte. Întregul spirit al acestui edificiu, întreaga lui fiinţă, o să vă arate că

aici e vorba despre o mişcare gândită şi voită în spiritul epocii noastre şi pentru întreaga civilizaţie. Şi, în măsura în care educaţia şi învăţământul sunt o parte esenţială a civilizaţiei umane, educaţia şi învăţământul trebuie să fie şi aici obiectul unei atenţii cu totul speciale.

Legăturile intime care există între voinţa antroposofică şi problemele de educaţie şi învăţământ ne vor apărea în întreaga lor amploare în zilele următoare. Astăzi, permiteţi-mi să adaug salutărilor mele foarte cordiale ceva care, ca să spun astfel, atunci când se întemeiază pe o mişcare socială, se înţelege de la sine, într-un anumit sens.

Dvs. aţi venit aici să cunoaşteţi mişcarea ce a luat naştere în sânul Goetheanumului din Dornach. Dar, salutându-vă cordial în acest Goetheanum, dorindu-vă bun sosit, mă simt dator, aşa cum se cuvine în asemenea cazuri în relaţiile sociale dintre oameni, să vă prezint, înainte de toate, mişcarea ce îşi are aici punctul de plecare.

Ceea ce s-a intenţionat, încă de la început, cu această mişcare antroposofică, deja acum douăzeci de ani, nu se revelează decât în prezent, încetul cu încetul. În fond – veţi vedea în conferinţele ce vor urma –, această mişcare a fost înţeleasă la început drept ceea ce o consideră lumea astăzi, în sens pozitiv, dar, mai ales, în sens negativ. Doar astăzi începe să se vorbească despre mişcarea antroposofică în termeni ce corespund cu ceea ce fost conceput la origini. Dar ea a trecut prin cele mai diferite faze şi voi putea să v-o prezint mai bine dacă voi caracteriza aceste faze, mai întâi într-un mod pur exterior.

La început, mişcarea antroposofică era considerată, de către micul cerc ce se reclama de la ea, drept un fel de viziune asupra lumii, religioasă, în sensul restrâns al cuvântului. Primele persoane care s-au apropiat de

mişcarea antroposofică se preocupau prea puţin de stabilirea unor baze ştiinţifice, de crearea unor forme artistice, de consecinţele pe care practicarea antroposofiei le-ar putea avea pentru ansamblul vieţii sociale. Erau fiinţe care, înainte de toate, se simţeau nemulţumite în sânul confe-siunilor religioase tradiţionale ale epocii, fiinţe care căutau ceea ce, referitor la marile probleme ale sufletului şi spiritului uman, ia naştere din aspiraţiile cele mai adânci, fiinţe care, în privinţa acestor probleme, se simţeau profund nemulţumite de reprezentările tradiţionale pe care şi le fac confesiunile religioase existente; ele au venit spre această mişcare şi au acceptat-o mai întâi cu inima, cu simţirea lor.

În ceea ce mă priveşte, era adesea uimitor să văd că ceea ce voiam să exprim despre antroposofie nu era deloc înţeles în privinţa fundamentelor ei, chiar de către aderenţi, dar că mişcarea antroposofică era întâmpinată cu o simpatie şi o adeziune care proveneau din nişte sentimente umane simple şi elementare. Dintr-o cercetare care, de fapt, încă de la început, avea o orientare ştiinţifică, aceşti primi aderenţi reţineau ceea ce vorbea inimii lor, sensibilităţii lor, sentimentului lor nemijlocit. Şi se poate spune că aceasta a fost epoca cea mai liniştită – numai că, în acest domeniu, liniştea nu este întotdeauna de dorit –, a fost epoca cea mai liniştită a mişcării antroposofice.

În acest fel, mişcarea antroposofică, în prima ei fază, a putut fi, la început, acceptată şi a putut să se asocieze – într-un mod pur exterior, doar sub aspect administrativ – cu acea mişcare pe care dvs. o cunoaşteţi, poate: mişcarea Societăţii Teosofice.

Persoanele care caută în felul acesta, dintr-un simplu elan al inimii, răspunsuri la problemele despre eternul din natura umană, vor sfârşi, tocmai din cauză că multe lucruri

esenţiale şi fundamentale le scapă, prin a găsi aceeaşi satisfacţie în mişcarea teosofică şi în mişcarea antroposofică. Numai că, de la început, această mişcare teosofică a avut o orientare pur teoretică. Mişcarea teosofică vrea să fie, aşa cum o afirmă în mod expres, o doctrină care înglobează o cosmologie, o filosofie şi o religie, şi această mişcare teosofică vrea să se manifeste în măsura în care pot fi transpuse în cuvinte cosmologia, filosofia şi religia. Oamenii care, în ansamblu, sunt mulţumiţi de condiţiile existenţei lor şi vor doar să audă spunându-se despre etern altceva decât le poate fi oferit de către confesiunile religioase tradiţionale, aceşti oameni, foarte adesea, găsesc ceea ce caută indiferent în care din aceste două mişcări. Şi doar atunci când s-a dovedit – deşi în acea vreme nu se dădea atenţie acestui fapt – că antroposofia, departe de a se ocupa de cosmologie, filosofie şi religie într-un mod pur teoretic, vrea să fie ceva care trebuie, conform cu cerinţele spiritului epocii noastre, să pătrundă în practică în toate domeniile, doar atunci, încetul cu încetul, a apărut clar la lumina zilei imposibilitatea, din raţiuni lăuntrice, pentru mişcarea antroposofică, de a continua să lucreze în comun cu mişcarea teosofică. Căci în zilele noastre – şi vom vedea acest lucru în conferinţele ce vor urma – orice mişcare ce se limitează la o abordare mai curând teoretică a acestor trei domenii, cosmologie, filosofie şi religie, degenerează în nişte certuri dogmatice în cele din urmă intolerabile. Şi tocmai asemenea certuri – care, de altfel, s-au pierdut în futilităţi – au dus atunci, sub aspect exterior, la separarea mişcării antroposofice de mişcarea teosofică.

Pentru orice persoană rezonabilă, formată prin cultura occidentală, e de la sine înţeles că ceea ce, pe-atunci, s-a manifestat drept dogme în sânul Societăţii

Teosofice în momentul în care Societatea Antroposofică s-a separat de ea [Nota 2] , că o asemenea ceartă referitoare la preponderenţa viziunii despre lume pe care o au oamenii în India sau în Occident, o asemenea discuţie şi mai ales un asemenea conflict care s-a deschis în jurul dogmei care voia să-l dea pe un tânăr hindus drept Christosul ce era aşteptat să vină [Nota 3] , este ceva care nu trebuie să fie luat în serios, care, în nici un caz nu are un caracter serios, ci care, de fapt, se pierde în nimicuri.

Mişcarea antroposofică, în concepţia ei primară, nu e destinată a se epuiza în discuţii teoretice: ea vrea să pătrundă în viaţă în mod nemijlocit, vrea să acţioneze în sânul vieţii. Aceasta a dus la separarea ei interioară de Societatea Teosofică, atunci când s-a făcut simţită necesitatea, datorită cerinţelor fundamentale ale mişcării antroposofice, de a trece treptat la o activitate artistică, socială, ştiinţifică şi, de asemenea, înainte de toate, la o activitate pedagogică. Acest lucru nu s-a văzut imediat; dar, de fapt, tot ceea ce s-a produs în sânul mişcării antroposofice după anul 1912 nu e altceva decât o dovadă în plus că această mişcare trebuia să-şi cucerească locul în lume drept mişcare pentru practica vieţii.

Prima oară când am devenit cu adevărat conştient de imposibilitatea unei colaborări strânse cu o mişcare pur teosofică, a fost în anul 1907, cu ocazia Congresului de la München organizat de Societatea Teosofică. Sarcina de a stabili programul acestui congres mi-a revenit mie şi prietenilor mei din secţia germană a mişcării teosofice. Am adăugat programelor obişnuite, într-un asemenea caz, ale mişcării teosofice, reprezentarea unei drame-mister de *Edouard Schuré*: "Drama sfântă de la Eleusis" [Nota 4] . Prin aceasta, noi realizam trecerea de la o mişcare religioasă pur teoretică spre o mişcare universală mai

largă, care trebuia să facă loc şi artei, pe care o consideram un factor indispensabil.

În măsura în care ne aflam pe teren antroposofic, noi am conceput – şi aceasta s-a dovedit foarte curând – reprezentarea acestei drame de la Eleusis drept ceva artistic. Dar pentru persoanele care nu căutau în sânul mişcării decât satisfacerea unor sentimente religioase, care pot fi uneori foarte egoiste, această reprezentaţie, care se dorea o primă încercare artistică, n-a fost decât un model ce se preta la o interpretare teoretică. Atunci, lumea se întreba: "Ce semnifică cutare personaj al dramei? Ce semnifică celălalt personaj?" Şi aceste persoane au sfârşit – ele erau foarte fericite s-o poată face – prin a transpune întreaga dramă într-un soi de terminologie.

Or, o mişcare ce se dezvoltă într-un mod atât de unilateral, încât ea nu-şi poate asuma practica vieţii în totalitatea ei, şi care se limitează la domeniul pe care l-am caracterizat, trebuie, în mod inevitabil, prin însăşi natura ei, să devină o mişcare sectară; ea sfârşeşte prin a deveni o sectă. Mişcarea antroposofică, încă de la început, nu era destinată a deveni o sectă, căci în principiile ei există tot ceea ce trebuie pentru a se ajunge la inversul unei secte. În principiile ei există tot ceea ce e necesar pentru a face din ea o mişcare absolut universală, cu aplicaţii practice pentru viaţa cotidiană. Şi, în fond, atunci a apărut efortul de a ieşi din sectarism, în această a doua fază a mişcării antroposofice, căreia îmi place să-i dau numele de efort de a pătrunde în domeniul artei.

Treptat, s-a ajuns la faptul că un număr crescând de noi aderenţi au simţit nevoia să aibă şi o percepţie nemijlocită a ceea ce, drept filosofie, cosmologie, conţinut religios, este doar gândit. Dar dacă voiam ca această nevoie să fie, în sfârşit, satisfăcută, acest lucru nu se putea realiza

decât într-o manieră artistică. Şi atunci m-am trezit în faţa necesităţii de a exprima în dramele-mister [Nota 5] , sub formă artistică, de a începe cu poezia, ceea ce în aceste mişcări era de obicei prezentat doar sub o formă teoretică.

Aceste drame-mister nu trebuie să fie interpretate într-un mod abstract şi teoretic. Ele sunt create pentru o percepţie artistică nemijlocită. Şi pentru a favoriza, la prietenii noştri antroposofi, această percepţie artistică nemijlocită, dramele-mister au fost reprezentate la München între 1910 şi 1913, în cadrul unor teatre obişnuite. Şi atunci s-a născut necesitatea de a construi pentru mişcarea antroposofică o casă care să-i fie proprie. Iar diferitele împrejurări care făceau să pară irealizabil proiectul de a construi această casă la München ne-au condus în cele din urmă aici, pe colina Dornachului, unde a fost edificat acest Goetheanum, pentru a deveni, încetul cu încetul, un loc adecvat pentru mişcarea antroposofică.

Or, tocmai aici s-a dovedit că această mişcare antroposofică, conform cu întreaga ei vocaţie, trebuie să fie concepută şi voită drept ceva universal uman. Ce s-ar fi întâmplat dacă a altă mişcare, o oarecare mişcare religioasă teoretică, ar fi fost obligată să-şi construiască, realmente, o casă? Această mişcare – într-un asemenea caz, nu se poate, vai! evita acest lucru – ar fi început, bineînţeles, prin a strânge fonduri de la prieteni; apoi, s-ar fi adresat unui arhitect, care ar fi construit o clădire în stil antic sau renascentist, sau gotic sau baroc, sau într-un stil de acest fel, care, cu siguranţă, ar fi fost un stil tradiţional.

Aşa ceva, în momentul în care mişcarea antroposofică era atât de fericită că poate să-şi aibă, în sfârşit, propria ei casă, mi s-a părut absolut imposibil. Căci ceva ce este în mod interior plin de viaţă, asemeni unui organism, nu poate fi alcătuit din două sau mai multe elemente

eterogene. Într-o clădire stil baroc, antic sau renascentist, ce legătură ar fi avut cuvântul rostit în spirit antroposofic cu formele care l-ar fi cuprins de jur împrejur? O mişcare teoretică n-are decât să se exprime cu ajutorul ideilor, cu ajutorul abstracţiunilor. O mişcare cu adevărat vie face să pătrundă impulsurile ce o caracterizează în toate ramurile vieţii. Şi, în măsura în care antroposofia este o practică a vieţii, a sufletului şi a spiritului, ea pretinde ca forma clădirii care te înconjoară, picturile de pe zidurile care te adăpostesc, coloanele care se oferă privirii, pretinde ca toate aceste forme şi culori să vorbească acelaşi limbaj ca ceea ce se exprimă în teorie, în idei, în gânduri abstracte. Orice mişcare viabilă care a luat naştere pe lume a avut acest caracter universal. Arta antică, faţă de cultura antică, nu este ceva străin. Ea îşi are rădăcinile în ceea ce era, de fapt, teorie şi practică a vieţii. La fel a fost şi în cazul Renaşterii şi, în special, de exemplu, în cazul goticului, şi, de asemenea, al barocului.

Şi antroposofia voia să evite să rămână ceva sectar, teoretic, ea trebuia să-şi găsească propriul ei stil în arhitectură, propriul ei stil în artă. Acest stil, am spus-o deja, poate fi judecat astăzi ca fiind încă nesatisfăcător sau poate chiar paradoxal, dar e un fapt clar că antroposofia, prin vocaţia ei profundă, nu putea face altfel decât să-şi creeze un înveliş care să-i fie propriu şi care să-i exprime caracterul. Permiteţi-mi să fac o comparaţie care, în aparenţă, are un aer banal, dar care exprimă foarte bine esenţialul. Luaţi o nucă. Aveţi miezul nucii, şi aveţi coaja ei. Este imposibil, având în vedere forma organică a nucii, ca învelişul să fie produs de alte forţe decât miezul. Aceleaşi forţe modelează atât miezul, cât şi coaja, căci învelişul şi miezul formează un tot. În schimb, acesta ar fi fost cazul dacă voinţa antroposofică s-ar fi încarnat într-un stil

arhitectural străin. Ceea ce este conform naturii – şi acesta este modul antroposofic de a vedea lucrurile – produce în acelaşi timp şi miezul şi coaja, şi ambele exprimă acelaşi lucru. Aşa ceva trebuia să fie realizat aici. Voinţa antroposofică trebuia să se încarneze în mod direct nu în simboluri, nu în alegorii, ci într-o creaţie artistică nemijlocită. Când sunt exprimate aici nişte gânduri cu ajutorul cuvântului, aceste gânduri nu trebuie să aibă alt stil decât ceea ce există la Goetheanum ca stil arhitectural şi artistic. Şi astfel, mişcarea antroposofică s-a angajat într-un mod absolut firesc în nişte încercări artistice.

Aşa ceva n-a fost deloc uşor, căci în zilele noastre tendinţele spre sectarism sunt foarte puternice, tocmai în inima celor care caută cu ardoare nişte clarificări în privinţa problemelor religioase. Poate tocmai la aceia care îşi caută, cu toată cinstea şi sinceritatea, satisfacţia sufletească în felul caracterizat adineaori, întâlnim prea puţin această deschidere, această libertate interioară a sufletului care găseşte foarte firesc să încerce să treacă de la satisfacţia religioasă la care aspiră sufletul, la manifestarea exterioară, şi artistică, a sufletescului şi a spiritualului. Dar mişcarea antroposofică nu se lasă în voia simpatiilor şi antipatiilor unei persoane sau alteia; mişcarea antroposofică nu se poate supune decât vocaţiei ei proprii, care este legată, totodată, în mod intim, de nevoile şi aspiraţiile spiritului epocii, aşa cum vom vedea în zilele ce urmează.

Şi astfel noi am ajuns să lucrăm pentru a face ca antroposofia să pătrundă în acest domeniu practic, primul care ne-a fost accesibil. În perioada în care ne lansam în acest fel în domeniul artelor, am rostit, uneori, în cercul aderenţilor mişcării antroposofice, un cuvânt paradoxal: “Antroposofia vrea să pătrundă în viaţa practică, şi aceasta

în toate domeniile." Pentru moment, suntem lăsaţi să pătrundem, cu practica vieţii, nu în lume, ci în domeniile ce reprezintă lumea, pe scenă sau, cel mult, în artă, cu toate că şi acolo ni se închid multe uşi. Dar spuneam: "Ceea ce mi-ar plăcea să fac cel mai mult, în spirit antroposofic, ar fi să fondez nişte bănci." Aceste cuvinte pot avea aerul unui paradox; dar le-am rostit, pur şi simplu, pentru a arăta că, pentru mine, antroposofia nu trebuie să fie, ca sectele, o mişcare pur teoretică sau exclusiv religioasă, ci trebuie şi poate, sunt convins de asta, să aibă o acţiune fecundă în toate domeniile vieţii.

Am ajuns, astfel, la acea perioadă în care haosul general generase nişte cerinţe absolut speciale pentru omenirea actuală; am ajuns la acea îngrozitoare catastrofă care a fost războiul. În 1913, în septembrie, am pus piatra de fundaţie a acestei clădiri. În 1914, eram ocupaţi cu începerea construcţiei, când s-a năpustit asupra omenirii catastrofa războiului. În legătură cu aceasta, voi spune, pur şi simplu, că în perioada când Europa era divizată de nişte aspiraţii naţionale care aveau din ce în ce mai puţine puncte comune, în acea perioadă noi am reuşit să avem, aici, la Dornach, pe toată durata războiului, un loc unde persoane aparţinând tuturor naţionalităţilor s-au putut întâlni şi, de fapt, s-au unit în nenumărate ocazii pentru a munci din punct de vedere spiritual împreună, în pace. Când s-a văzut că aici, la Goetheanum, exista un loc unde, în timp ce naţiunile se confruntau prin foc şi sânge, nişte cetăţeni ai naţiunilor europene se regăseau, în pace, pentru a se dedica unei munci spirituale comune, ne puteam simţi, dintr-un anumit punct de vedere, plini de o profundă satisfacţie. Iată care a fost cea de-a doua fază a mişcării noastre antroposofice.

În timpul războiului, activitatea exterioară a mişcării antroposofice a fost de multe ori paralizată. Dar tot ceea ce se putea realiza, s-a încercat să se facă. Făcând abstracţie de evenimentele exterioare, pe tot parcursul războiului s-a putut vedea cum, în nişte largi cercuri umane, creştea nevoia de cunoştinţe de felul acelora pe care, sunt convins de aceasta, le poate oferi antroposofia. Şi se poate spune că în 1918, când catastrofa acestui război a luat sfârşit din punct de vedere exterior, interesul pentru o mişcare de felul aceleia care vrea să fie mişcarea antroposofică a crescut într-o măsură nelimitată. Atunci au venit la mine, în toamna lui 1918 şi primăvara lui 1919, câţiva prieteni din Germania [Nota 6] , în special din Stuttgart, şi drumul pentru a treia fază a mişcării noastre antroposofice a fost deschis, de fapt, de aspiraţiile acestor prieteni. Căci aceste aspiraţii s-au aflat la originea a ceea ce a condus mişcarea antroposofică la a face, de atunci înainte, ca impulsurile ei să radieze, în cea mai largă măsură, până în viaţa socială a omenirii.

În acel moment, nu exista altă ţară, în afară de Germania, şi în special Germania de Sud, Würtembergul, care să fie deschisă mişcării antroposofice. Dar se dorea să se acţioneze tocmai în acea regiune unde o asemenea acţiune era posibilă. Şi această acţiune, la pătrunderea ei în domeniul social, a dobândit o anumită coloratură provenind din ceea ce pe atunci era, în Germania de Sud, normă. Această normă era, la drept vorbind, haosul social. O mizerie de nedescris, am putea spune, pe bună dreptate, până pe plan fizic şi material, apăsa în acea vreme asupra Europei Centrale. Dar pentru un observator imparţial, chiar această imensă mizerie fizică şi materială nu era nimic în comparaţie cu mizeria din suflete. Şi tocmai această mizerie, şi anume la nivelul voinţei sociale, era

factorul care aruncase omenirea într-un fel de haos. Simţeai că, în ceea ce priveşte viaţa socială, omenirea era confruntată cu problemele fundamentale ale evoluţiei sale. Problemele pe care le-a ridicat Rousseau pe vremuri [Nota 7], probleme care au primit apoi, în Revoluţia franceză, o formulare exterioară, n-au atins aspiraţiile şi nevoile umane cele mai primare, cele mai elementare, aşa cum au făcut-o problemele care se puneau în 1919 tocmai în domeniile în care noi urma să acţionăm.

Tot ceea ce, de secole, constituia organismul social, aşa cum se formase el la diferitele popoare, toate acestea erau puse din nou în discuţie. Şi din această ambianţă a luat naştere scurtul meu "Apel" la Tripartiţia organismului social, lansat "poporului german şi lumii civilizate" [Nota 8] , ca şi lucrarea mea "Bazele organismului social" [Nota 9] , şi din această ambianţă a apărut apoi tot ceea ce a fost întreprins în Germania de Sud pentru tratarea problemei sociale. În acel moment, 0, era, de fapt, necesar, dar teribil de greu, a fi atinse aspiraţiile elementare ale inimilor umane. Mizeria trupurilor şi a sufletelor îi împingea pe oameni să caute în mod abstract ceva foarte măreţ, şi, în virtutea circumstanţelor epocii, ei erau incapabili s-o facă. Câte persoane n-au venit la mine să-mi spună, la sfârşitul unei alocuţiuni sau alteia pe care o rostisem: "Toate acestea sunt bune şi frumoase, dar se referă la viitor, la modul în care vor trebui să se desfăşoare lucrurile în relaţiile dintre oameni; noi, în anii din urmă, am înfruntat atât de des moartea, încât acum nu ne interesează câtuşi de puţin să ne gândim la viitor. De ce ne-ar mai interesa acum viitorul pe care n-am putut să-l făurim atunci când tunurile erau îndreptate asupra noastră?" Cam în aceşti termeni, iar şi iar, era caracterizat acest dezinteres, cauzat de mizeria

trupurilor şi a sufletelor, faţă de lucrurile cele mai necesare pentru întreaga evoluţie umană.

Ceea ce a mişcat atunci inimile şi sufletele prietenilor mei a dat naştere unui domeniu special al acţiunii sociale, cum l-aş numi eu; se spunea: "Pentru a pregăti viitorul, poate singurul mod eficace de a lucra este de a ne adresa tinereţii omenirii, copilăriei." Şi prietenul nostru *Emil Molt* [Nota 10], din Stuttgart, el însuşi un industriaş şi conducător de întreprindere, s-a pus la dispoziţia unei asemenea voinţe. El a întemeiat Şcoala Waldorf din Stuttgart, cu copiii angajaţilor de la uzina sa Waldorf-Astoria, iar eu am primit misiunea de a pune la punct planul pedagogic al acestei Şcoli Waldorf.

Înainte de război se făcuseră deja tot soiul de experienţe educative şi pedagogice. Dar aici nu era vorba de întemeierea unor internate la ţară şi nici de întemeierea câtorva încercări medico-pedagogice sub impulsul unor dorinţe particulare; era vorba de ceva care să fie situat în cadrul general al aspiraţiei sociale a întregii omeniri. În zilele următoare, noi trebuia să discutăm despre toate aceste baze ale unei pedagogii Waldorf. Astăzi eu doresc, pur şi simplu, să arăt că aici, ca în orice alt domeniu, antroposofia a fost obligată să ţină seama de realitate, de întreaga realitate. Nu puteam întemeia un internat rural în plină natură, într-o pădure minunată, unde poţi face tot ce vrei; noi trebuia să începem în nişte condiţii reale foarte concrete. Îi aveam pe copiii unui orăşel, noi trebuia să întemeiem o şcoală în acest orăşel, şi ceea ce trebuia să fie realizat de această şcoală, chiar dacă aveam, poate, scopurile sociale cele mai înalte, noi eram obligaţi să realizăm cu nişte mijloace pur pedagogice. Nu ne puteam alege nici locul, nici elevii, de exemplu, în funcţie de situaţia părinţilor sau clasa socială. Aveam nişte date foarte

concrete, şi ceea ce puteam face eram constrânşi s-o facem pe baze spirituale. În acest fel a luat naştere, ca o consecinţă absolut necesară a mişcării antroposofice, această acţiune în domeniul educativ de care ne vom ocupa în mod special în zilele ce urmează.

Şcoala Waldorf din Stuttgart, care nu mai este de multă vreme, ca la început, un aşezământ şcolar destinat copiilor angajaţilor de la fabrica de ţigări Waldorf-Astoria, această Şcoală Waldorf a devenit foarte curând o şcoală deschisă tuturor, şi astăzi oamenii vin de pretutindeni pentru a încerca să-şi aducă aici copiii. Şcoala, care a debutat cu o sută patruzeci de elevi, numără în prezent şase sute, iar cererile de înscriere nu încetează să curgă în număr crescând. [Nota 11] În ultimele zile, noi a trebuit să punem piatra de fundaţie a unei noi clădiri şi sperăm că, în ciuda tuturor dificultăţilor pe care le întâmpină astăzi o acţiune de acest fel, vom putea, totuşi, să-i dăm un oarecare avânt.

Dar, o repet, esenţialul în această şcoală constă în metoda pedagogică, în adaptarea acestei metode pedagogice la condiţiile date, la realităţile vieţii, este legătura cu practica directă a vieţii. Când îţi poţi alege clasa socială de unde îţi selectezi elevii, când poţi alege locul unde se va înălţa şcoala, nu e greu să realizezi o reformă imaginară sau poate reală; dar dacă vrei să întemeiezi şi să dezvolţi o şcoală ca aceasta, bazându-te numai pe pedagogie, acest lucru presupune nişte sarcini care sunt legate de impulsurile cele mai fundamentale ale naturii umane.

În acest fel, în cursul celei de-a treia faze a mişcării noastre antroposofice, această mişcare s-a extins la domeniul social şi la cel pedagogic. Şi dvs. aţi venit aici pentru acesta din urmă, şi domeniul pedagogic o să ne

preocupe în mod cu totul special în zilele următoare. De fapt, era prima dată când încercam să extindem la realitatea exterioară ceea ce, de la origini, era intrinsec, în mod fundamental, mişcării antroposofice.

La aceasta s-a adăugat faptul că, în ultimii ani, un mare număr de persoane cu o formaţie ştiinţifică şi cu aspiraţii ştiinţifice au ajuns la convingerea că mişcarea antroposofică poate să fecundeze şi viaţa ştiinţifică a vremurilor moderne. Au apărut studenţi în medicină care se convinseseră că ştiinţele naturii, care se limitează doar la observarea exterioară şi la experienţa exterioară, nu sunt în măsură să sesizeze organismul uman integral, fie el bolnav sau în stare de perfectă sănătate. Au apărut medici care simţeau în mod profund limitele medicinei oficiale, începând cu prăpastia care se cască astăzi, în această medicină oficială, între patologie şi terapeutică. În zilele noastre, patologia şi terapeutica îşi stau alături, fără nici o punte de legătură între ele. Antroposofia, care, în căutarea cunoştinţelor, a recurs nu numai la experimentarea exterioară, la observaţie şi la forţele combinatorii ale intelectului, ci şi la nişte mijloace pe care le voi caracteriza în zilele următoare, studiază întreaga fiinţă, trup, suflet, spirit, şi vede în spirit nu doar o sumă de gânduri abstracte, cum se obişnuieşte în epoca noastră, ci un principiu viu. Tocmai prin aceasta, antroposofia putea răspunde aspiraţiilor acestor persoane care astăzi, în medicină, de exemplu, caută în mod stăruitor o fecundare a domeniului lor. Şi astfel s-a întâmplat că aici la Dornach am prezentat, pentru studenţii în medicină şi pentru practicieni, două cursuri referitoare la ceea ce antroposofia este în măsură să aducă patologiei şi terapeuticii.11 Apoi s-a putut vedea cum, atât aici, la Dornach, cât şi la Arlesheim, au luat naştere nişte institute medico-terapeutice care

lucrează cu propriile lor remedii şi care, mai ales, încearcă să facă fecund pentru practică ceea ce poate oferi antroposofia referitor la vindecare, în cazul omului, referitor la sănătate şi boală.

Pe de altă parte, diferite alte ştiinţe au vrut, la rândul lor, să fie fecundate de antroposofie. A fost necesar să prezentăm cursuri de fizică, de astronomie [Nota 12] . În domeniile ştiinţifice cele mai diverse, antroposofia a trebuit să aducă ştiinţei actuale ceea ce poate fi adus de o reală cunoaştere a spiritului.

Ceea ce caracterizează această a treia fază a mişcării antroposofice este tocmai faptul că, acolo unde sunt necesare nişte baze strict ştiinţifice, se descoperă încetul cu încetul, chiar dacă adesea acest lucru încă mai este contestat, că ştiinţa spirituală cultivată aici poate satisface toate exigenţele ştiinţifice oferind temelia lucrurilor, că antroposofia poate lucra cu toată rigoarea necesară şi în deplină armonie cu ceea ce este cerut în modul cel mai serios de către ştiinţă. În măsura în care acest lucru va fi înţeles tot mai bine, lumea va putea sesiza care a fost vocaţia mişcării antroposofice, şi aceasta încă de la început, acum douăzeci de ani.

Un alt lucru care arată că antroposofia poate fecunda domeniile cele mai diverse este faptul că am fost capabili, cu euritmia noastră, să întemeiem o nouă artă a mişcării, o artă care are drept instrument, drept mijloc de expresie, fiinţa umană însăşi şi care încearcă tocmai prin aceasta să-şi obţină efectele ei particulare. Încercăm, de asemenea – voi mai vorbi despre aceasta în zilele ce urmează –, să fecundăm alte domenii, de exemplu acela al artei dramatice, al recitării şi al declamării, şi aceasta graţie a ceea ce am putea numi nu o teorie antroposofică, ci o viaţă antroposofică.

În final, această ultimă fază a mişcării antroposofice, cu impactul pe care l-a avut în pedagogie, medicină, în artă, este, poate, ceea ce caracterizează cel mai bine antroposofia. Aceasta şi-a găsit prieteni; ea şi-a găsit duşmani, duşmani înverşunaţi; dar în prezent iat-o ajunsă, în acţiunea ei, la stadiul pe care, de fapt, ea trebuie să-l caute. Astfel, am fost foarte mulţumit când am putut, în acest an, cu ocazia sejurului meu la Kristiania (Oslo) din 23 noiembrie până în 4 decembrie, să vorbesc despre viaţa antroposofică în mediile pedagogice, în cercurile oficiale ale vieţii economice, în faţa studenţilor norvegieni şi, de asemenea, în cercuri mai vaste, cercuri care sunt cu adevărat gata să primească nu doar o simplă teorie, nici ideile religioase ale unei secte, ci deja ceea ce spiritul epocii noastre vrea să manifeste în lume şi care este o mare cerinţă a omenirii.

Acestea sunt cele trei faze pe care le prezintă evoluţia mişcării antroposofice. Schiţându-le pe scurt în faţa dvs., Doamnelor şi Domnilor, poate n-am făcut decât să menţionez, oprindu-mă asupră-i, numele mişcării antroposofice. Dar tocmai aceasta am vrut. Astăzi voiam să vă prezint, în chip de introducere, mişcarea antroposofică, adică să fac să răsune numele ei în faţa dvs., şi îmi voi permite să abordez tema cursului nostru începând de mâine. Mişcarea antroposofică în sine, dar mai ales prin aplicaţiile ei pedagogice, este aceea care, profund fericită de a vă vedea aici, a dorit să vă adreseze acest prim salut.

CONFERINŢA A II-A

Dornach, 24 decembrie 1921

Arta educaţiei şi a învăţământului de care ne vom ocupa în aceste conferinţe se bazează în totalitate pe o cunoaştere a omului. Dar o cunoaştere a omului care să fie eficace nu e posibilă decât pe baza unei cunoaşteri globale a universului, căci omul, cu toate facultăţile sale, cu toate forţele pe care le poartă în el, îşi are rădăcinile în univers şi, de fapt, nu poate exista o cunoaştere reală a omului decât dacă aceasta ia naştere dintr-o cunoaştere a universului. De aceea, se va spune mereu că o epocă are despre educaţie şi învăţământ concepţiile şi ideile ce decurg din cunoaşterea pe care o are aceasta despre univers. Şi de aceea nu vom putea aprecia niciodată în mod corect ce trebuie să spunem în epoca noastră despre arta educaţiei şi a învăţământului decât dacă trecem măsurile noastre pedagogice prin proba cunoaşterii universului răspândită în epoca noastră. Şi aici, nu poate fi decât revelatoare îndreptarea privirii tocmai asupra unui reprezentant al ideii epocii noastre, asupra unei personalităţi care este în acord deplin cu mentalitatea, cu maniera de a vedea lumea care s-a format în cursul ultimelor secole şi pe care omenirea epocii noastre şi-a însuşit-o. Este absolut clar, fără nici o urmă de îndoială, că până în epoca noastră omenirea a fost şi, în majoritatea ei, mai este şi astăzi, deosebit de mândră de ceea ce s-a realizat, sub influenţa intelectualismului – dacă îl putem numi astfel –, în epoca modernă.

Omenirea cultivată, în fond, chiar dacă nu vrea s-o admită întotdeauna, a devenit pe de-a-ntregul intelectualistă. În lume, totul este privit prin intermediul instrumentului intelectului. Şi tocmai atunci când îţi

îndrepţi privirea spre numele care îţi vin în minte când se vorbeşte despre apariţia mentalităţii moderne, eşti condus spre nişte personalităţi care, datorită credinţei lor în intelect, au întemeiat filosofia modernă şi concepţia modernă despre viaţă. Eşti condus spre nume cum ar fi acelea ale lui *Galilei* [Nota 13] , *Copernic* [Nota 14] , *Giordano Bruno* [Nota 15] şi alţii, şi ajungi să evoci nişte idei despre care se crede adesea că ele nu trăiesc decât în cercurile ştiinţifice; dar nu aşa stau lucrurile.

Cel care poate observa astăzi cu adevărat, privind obiectiv, ceea ce există, în cercurile cele mai largi ale omenirii, drept impulsuri de viaţă decisive, va descoperi că pretutindeni în interiorul lor există o nuanţă de gândire ştiinţifică; şi ceea ce trăieşte în acest soi de gândire ştiinţifică este tocmai intelectualismul. Oamenii îşi imaginează că, în materie de reprezentări şi impulsuri morale, în materie de idei şi de sentimente religioase, poţi fi independent de ceea ce gândeşti şi simţi în domeniul ştiinţific. Dar vom vedea foarte curând că atunci când, în epoca noastră, ne limităm doar la ceea ce se răspândeşte în întreaga omenire prin intermediul ziarelor şi al lucrărilor de popularizare care emană de la pătura cultă, prin toate acestea ne dăruim unor reprezentări într-o tonalitate care are întotdeauna o rezonanţă ştiinţifică.

Cel care nu vede clar că în zilele noastre ne luăm, dimineaţa, micul dejun cu nişte reprezentări ştiinţifice şi că, seara, mergem la culcare cu nişte reprezentări ştiinţifice, că ne rezolvăm afacerile cu nişte reprezentări ştiinţifice, că ne educăm copiii cu nişte reprezentări ştiinţifice, acela nu înţelege viaţa, căci el crede că, în viaţă, el este total independent de gândirea ştiinţifică. Or, nu aşa stau lucrurile. Chiar la biserică mergem cu nişte reprezentări ştiinţifice, şi când de la amvon ne sunt

predicate cele mai vechi idei, cele mai conservatoare, noi le ascultăm cu o ureche ştiinţifică. Or, ştiinţa trăieşte din intelectualism.

Desigur, ştiinţa nu pierde nici o ocazie pentru a sublinia că ea construieşte totul pe observaţie şi pe experienţă. Dar instrumentul sufletesc de care ne slujim pentru a îndrepta telescopul spre stele, instrumentul de care ne slujim pentru a face, la chimie, la fizică, experienţe de laborator, acest instrument este elementul intelectualist al sufletului uman. Şi ceea ce face omul din natură, el o face datorită intelectului său.

Or, se întâmplă că, în ultima vreme, omenirea Occidentului cultivat a fost fascinată de toate rezultatele care, în cadrul civilizaţiei mondiale, au fost obţinute datorită intelectualismului. De acum înainte, lumea a învăţat să gândească astfel: epocile trecute ale omenirii erau mai mult sau mai puţin lipsite de inteligenţă, ele îşi făceau nişte idei puerile despre univers. În prezent, noi am făcut progrese spre o concepţie inteligentă despre lume. Şi s-a ajuns ca această concepţie inteligentă să fie considerată singura care ar avea o bază solidă. Oamenii au ajuns în prada fricii de a cădea în fantastic de îndată ce părăsesc terenul intelectualismului.

Cel care gândeşte în spiritul epocii actuale, care a fost, de asemenea, cel al ultimelor secole, îşi va spune: "Eu nu ajung la o concepţie reală despre viaţă decât dacă mă sprijin pe intelect; altfel, risc pericolul de a-mi face idei fanteziste despre natură şi viaţă." Iată ce a apărut, pe de o parte, în ultima vreme, drept o convingere fermă.

Acum, există ceva foarte demn de atenţie. E faptul că ceea ce, pe de-o parte, e considerat lucrul cel mai de preţ, cel mai însemnat pentru întreaga civilizaţie modernă, a devenit, pe de altă parte, tocmai în epoca noastră, o

problemă, şi aceasta, mai ales pentru aceia care iau în serios educaţia şi arta instruirii oamenilor. Pe de-o parte, trebuie, desigur, să vedem măreţia atinsă de omenire datorită intelectualismului, iar, pe de altă parte, vedem astăzi în educaţie, în instruire, rezultatele intelectualismului şi declarăm: când dăm copiilor o educaţie pur intelectuală, facultăţile lor se ofilesc, forţele lor umane se atrofiază. Şi aspirăm, tocmai în arta educaţiei şi a instruirii, să înlocuim intelectualismul prin altceva. Facem apel la inimă (Gemüt – n.t.), la instinct, facem apel la impulsurile morale, la impulsurile religioase ale copilului. Dar ce ar trebui să facem pentru a găsi ceea ce ne este necesar în acest caz? Ar trebui să avem o cunoaştere eficace a omului, care, la rândul ei, să fie consecinţa unei cunoaşteri eficace a universului. Modul în care cunoaşterea actuală a lumii înfăţişează educaţia este ceea ce putem vedea, aşa cum spuneam la început, în mod cu totul deosebit la o personalitate reprezentativă. Şi, dacă ne gândim bine, Herbert Spencer pare a fi o asemenea personalitate [Nota 16] .

Dacă îl menţionez pe Herbert Spencer, o fac nu pentru că aş crede că ideile sale despre educaţie sunt în prim-planul consideraţiilor pedagogului de azi; ştiu perfect ce li se poate obiecta şi toate ajustările de care au nevoie, din cauza laturii lor oarecum profane. Dar, uneori, Herbert Spencer este o personalitate care, datorită întregului său demers de gândire, se sprijină pe întreaga cultură aşa cum s-a generalizat ea în cursul ultimelor secole în întreaga omenire. Dacă *Emerson* a vorbit despre "Reprezentanţi ai omenirii" [Nota 17] , menţionând mai multe personalităţii de acest fel, care, precum Swedenborg, Shakespeare, Goethe şi Dante, sunt reprezentative pentru evoluţia omenirii, trebuie să spunem, negreşit, că Herbert Spencer

este, pe primul loc, ca om reprezentativ al epocii noastre, reprezentativ pentru ceea ce simte, resimte şi gândeşte epoca noastră. Şi deşi, în cazul oamenilor care gândesc în spiritul civilizaţiei moderne, această gândire are, în funcţie de naţionalitatea subiectului, o nuanţă franceză, italiană sau rusă, dincolo de nuanţe, modul de a gândi pe care-l aflăm la Herbert Spencer face autoritate pentru întreaga epocă actuală. Ceea ce este decisiv nu sunt atât rezultatele la care a ajuns Herbert Spencer, în numeroasele sale lucrări, cu privire la majoritatea domeniilor vieţii, ci modul în care gândeşte el: acesta, în fond, joacă un rol incomensurabil în toate domeniile care, în epoca noastră, sunt influenţate de ştiinţă şi ar vrea să reglementeze viaţa conform cu ştiinţa. Astfel, pentru cineva care vrea să judece, nu dintr-un punct de vedere şcolăresc îngust, ci din punctul de vedere al omului care aparţine lumii, atitudinea pe care o au astăzi oamenii cultivaţi faţă de pedagogie, judecata lui Herbert Spencer nu poate decât să fie considerată o autoritate.

La el, totul îşi trage rădăcinile din ştiinţa intelectualistă. Şi ce judecăţi iau naştere, în cazul lui, din această ştiinţă intelectualistă? Bineînţeles, Herbert Spencer îşi îndreaptă privirile, înainte de toate, asupra modului în care s-a format treptat, pornind de la nişte fiinţe vii inferioare, asupra legăturii pe care o are omul în prezent, în starea sa de fiinţă încheiată, cu aceste fiinţe vii inferioare, şi el se întreabă: "În zilele noastre, sunt oare educaţi copiii, tinerii şi tinerele, în spiritul acestor concepţii ştiinţifice?" Şi la această întrebare, el răspunde: nu.

În eseul său despre "Educaţie", el a atins problemele esenţiale ale pedagogiei moderne, de exemplu, problema: "Care cunoştinţă este cea mai de preţ?" El pune problema formării intelectuale, a formării morale, problema

dezvoltării fizice a fiinţei umane. În centrul tuturor acestor consideraţii există ceva la care, aş zice, nu poţi ajunge decât dacă eşti un om care gândeşte cu totul în spiritul epocii noastre. El spune: Astăzi, noi ne educăm copiii în aşa fel încât ei să înveţe să se slujească în mod corect de corpul lor, să se poată folosi în viaţă de el conform cu dispoziţiile sale. Educăm oamenii în aşa fel încât ei să se adapteze muncii, meseriei lor. Îi educăm pentru ca ei să poată deveni buni cetăţeni. Noi facem, de asemenea, din ei, în funcţie de convingerile noastre, nişte fiinţe morale, religioase, dar există ceva ce nu facem: noi nu-i educăm în aşa fel încât să devină ei înşişi educatori.

E ceea ce subliniază astăzi Herbert Spencer în întreaga sa pedagogie: în fond, oamenii nu sunt educaţi în arta educaţiei. El exprimă aceasta spunând: Noi educăm oamenii în aşa fel încât ei să se poată sluji în mod fizic de trupul lor, să-şi poată îndeplini meseria; să poată fi în stat un membru important; dar noi nu-i educăm în aşa fel încât ei să devină părinţi şi educatori.

Apoi, ca un adevărat gânditor ştiinţific, el spune: tot astfel cum dezvoltarea naturală a omului se încheie cu capacitatea sa de a se reproduce, de a avea copii, la fel, educaţia trebuie să ajungă, şi ea, la faptul ca omul să dobândească facultatea de a-şi educa şi îndruma în mod corect copiii care cresc. Pentru un om al epocii noastre, e ceva foarte bine gândit.

Dar apoi, la ce judecăţi ajunge Herbert Spencer, când îşi îndreaptă privirea spre pedagogia practicată în epoca noastră? El exprimă acest lucru printr-o imagine puternică care, cred, e foarte bună. El spune: “Avem nişte aspiraţii excelente, nişte idealuri pedagogice excelente” şi Herbert Spencer dă dreptate deplină acestor idealuri pedagogice, acestor aspiraţii pedagogice, acestor reguli; el dă, de

exemplu, deplină dreptate lui Pestalozzi; şi acum, el nu mai întreabă doar: “Oare aceste principii de educaţie, aceste maxime pedagogice sunt bune, sunt simpatice în teorie?”, ci: “Cum se întâmplă în practică, cum se întâmplă aceasta la şcoală?” Şi pentru aceasta, el găseşte o imagine frapantă. El spune: Să luăm un arheolog care, să zicem, peste cinci sau şase secole, descoperă în documente, în arhive, ceea ce se face în epoca noastră, cam la fel cum arheologii noştri au obiceiul de a scoate la lumina zilei ceea ce a existat în epoci trecute; să ne imaginăm că a ajuns la el o descriere a ceea ce se face astăzi în şcoli. Iată ce va vedea el: Da, cu ajutorul gramaticii li se arată copiilor drumul pentru a pătrunde în limbă. Dar ceea ce învaţă ei la gramatică se vede foarte bine că nu este de nici un ajutor pentru mânuirea limbii în viaţă. Şi atunci se descoperă că un mare număr din aceşti copii trebuie să înveţe greaca şi latina, trebuie să înveţe alte limbi, moarte de mult timp. Acesta este, aşadar, sistemul pedagogic al unui popor care nu are literatură proprie, care nu poate învăţa mare lucru studiind propria sa literatură; el este obligat să studieze literatura anticilor. Şi, cu tot ceea ce se spune despre faptul că educaţia trebuie să conducă la viaţă, vedem, privind tot ceea ce se practică în şcoală, cât de puţin pregăteşte, în realitate, această şcoală pentru viaţă. Ah! va gândi acest arheolog, nu poate fi aceasta practica şcolară comună acestei întregi generaţii! Doar din întâmplare – desigur, doar din întâmplare ajung documentele în mâinile arheologului –, din întâmplare a ajuns în mâinile mele practica şcolară destinată să formeze un ordin monastic!

Iată cum se exprimă un contemporan care înţelege multe lucruri, asupra impresiei pe care o are când aruncă o privire asupra practicii şcolare. Şi el spune, din punctul său de vedere, desigur, că dacă fiinţele astfel formate, o dată

devenite adulte, nu se comportă faţă de viaţă ca nişte călugări care nu cunosc viaţa, aceasta se datorează, pur şi simplu, faptului că tocmai viaţa are nişte cerinţe crude. Dar comportarea lor în viaţă rămâne stângace, deoarece în realitate ei au fost educaţi ca nişte călugări şi acum trebuie să se descurce în lume. Aici, putem avea deja o imagine de ansamblu asupra impresiei pe care o fac unei fiinţe care cunoaşte în acest fel lumea, învăţământul şi educaţia, aşa cum sunt practicate ele astăzi.

Pentru a ajunge să găsim ce poate oferi omului pentru propria sa cunoaştere viziunea noastră modernă, de care suntem atât de mândri, cel mai bine este să răspundem la întrebare într-un mod practic, să ne întrebăm: "Ce se întâmplă, cu privire la ideea pe care şi-o face omul despre valoarea propriei sale vieţi, atunci când el este înconjurat din toate părţile de nişte reprezentări ce provin din concepţia intelectualistă şi ştiinţifică despre viaţă?" Să ne reprezentăm numai ce cunoaştere despre univers rezultă din această concepţie, şi vom simţi şi presimţi atunci şi ce cunoaştere despre om poate rezulta de aici.

Ştim de minune să reducem la legile naturale tot ceea ce există în natura neînsufleţită. Cădem atunci în prada iluziei că aceasta ne va permite şi să înţelegem viul, organismul. Nu am intenţia să vorbesc astăzi despre aceste iluzii, dar trebuie să avem, de preferinţă, în conformitate cu civilizaţia modernă, nişte reprezentări care să ne dea cunoştinţe despre ceea ce există în afara omului. Ne facem nişte excelente reprezentări fizico-chimice, şi atunci nu ne putem împiedica să extindem aceste reprezentări, chiar dacă la început numai sub formă de ipoteză, la întregul univers. Desigur, există astăzi deja mulţi oameni care contestă dreptul de a generaliza în acest fel ceea ce

observăm în laborator, ceea ce ne este transmis prin telescop şi microscop. Dar omul nu poate face altfel decât să ajungă la această generalizare. Şi el nici nu poate să facă altfel, decât să lase atunci ca această generalizare să acţioneze asupra afectivităţii, asupra sensibilităţii sale. Şi când aceste reprezentări formate în laborator sau observator sunt extinse, chiar şi numai – am spus-o deja – sub formă de ipoteză, la originile Pământului şi Universului, la sfârşitul Pământului şi al Universului, la ce se ajunge astfel?

În zilele noastre, chiar dacă teoria denumită Kant-Laplace [Nota 18] a trebuit să fie modificată de nenumărate ori, ideea general admisă este aceasta: se ajunge la o stare originară a Pământului şi a Universului, care este faimoasa "nebuloasă originară". Dar această nebuloasă originară este concepută după nişte legi aerodinamice. Şi noi procedăm, într-adevăr, întocmai aşa. Înfăţişăm o stare originară a Universului sau a Pământului care e concepută în conformitate cu ceea ce ne învaţă aerodinamica. Nu există aici nimic sufletesc, nimic spiritual. Dar apoi, când oamenii, pentru a-şi satisface necesităţile sufletului şi ale inimii, trebuie să-şi reprezinte altceva, ei găsesc tot felul de fiinţe divin-sufleteşti, divin-spirituale care erau prezente şi ele, în afară de ceea ce este admis cu ajutorul aerodinamicii, şi care posedă, aş zice, un fel de pricepere cosmică pentru a conferi formă, modelând sau în alt fel, ceea ce există aici ca nebuloasă originară. Omul, fiinţa umană, cu forţele şi facultăţile sale sufletesc-spirituale, nu este cuprins în nebuloasa originară, el este întru câtva exclus din ceea ce înglobează această viziune despre lume, această filosofie a Universului. Acela care şi-a format ideea că doar ştiinţa intelectualistă oferă certitudini va fi cuprins de amare îndoieli dacă, în afară de ceea ce el

crede că este autorizat de legile aerodinamicii, mai este obligat să pună la originea Pământului sau a Universului şi nişte fiinţe sufleteşti sau spirituale.

Atunci când omul stabileşte ipoteze despre sfârşitul Pământului şi sfârşitul Universului, el trebuie să procedeze, aşadar, în conformitate cu legile fizice. Iar aici apare minţii sale un principiu fundamental al mecanicii, ceea ce se numeşte al doilea principiu al termodinamicii, care spune că toate forţele vii se transformă unele în altele, dar că, atunci când lucrul mecanic se transformă în căldură sau căldura în lucru mecanic, procesul total este întotdeauna de-aşa natură că rămâne căldură, astfel încât, în cele din urmă, ansamblul proceselor planetei trebuie, în mod inevitabil, să ajungă la starea de entropie minimală, o stare în care tot ceea ce exista odinioară ca forţe vii s-a transformat în energie termică. De fapt, din forţe nu vor rămâne decât nişte diferenţe de stări termice. Ceea ce poartă denumirea de moartea termică va cuprinde totul. Noi înfăţişăm atunci sfârşitul Pământului drept un imens cimitir în care este înmormântat tot ceea ce au conceput vreodată oamenii în sufletul lor drept idealuri intelectuale şi morale, drept impulsuri religioase. Toate acestea se dovedeşte că au fost o iluzie, care, ca un fum – mai puţin decât un fum –, s-a înălţat din omul implantat astfel între un început al Pământului care nu conţine nimic uman şi un sfârşit al Pământului care, nici acesta, nu conţine nimic uman. Pentru privirea ştiinţifică intelectualistă, tot ceea ce este omul se dovedeşte a fi o iluzie.

În mod teoretic, la prima vedere, lucrurile par de-aşa natură că ne-am putea spune: “Asta nu e decât teorie.” Dar, deşi astăzi oamenii nu trec încă prin toate etapele drumului care duce de la această teorie la ceea ce se simte în general în viaţă, cu toate acestea, consecinţa acestor

ipoteze trăieşte, totuşi, în modul cum resimte viaţa omenirea de astăzi. Când medităm asupra vieţii, medităm cu ideea că Pământul a început cu această nebuloasă originară în care omul nu-şi avea încă locul său şi că ea înaintează spre stare de moarte termică în care, iarăşi, tot ceea ce este uman va fi îngropat. Nu avem curajul de a ne întreba care este originea acestor idei pe care le avem astăzi. Dar ele deţin astăzi autoritatea, chiar pentru omul cel mai simplu. Prin intermediul ziarelor şi cărţilor, ele se strecoară până în cele mai largi cercuri ale omenirii, luând nişte drumuri adesea greu de definit.

Şi noi ne educăm copiii cu aceste sentimente. Cu siguranţă, noi îi educăm uneori, de asemenea, cu ajutorul unor reprezentări religioase, dar aici noi ajungem, cu adevărat, la un abis. Căci dacă, alături de originea pe care noi trebuie să o avem în reprezentarea noastră despre viaţă, reprezentare ce continuă să trăiască în senzaţiile noastre, dacă, alături de această origine, ajungem la nişte reprezentări religioase, atunci vom începe să trăim în minciună, iar această minciună se răzbună, şi aceasta nu doar într-un mod exterior, pe care-l putem înţelege cu ajutorul intelectului; minciuna se răzbună prin propria ei forţă interioară. Chiar dacă nu apare la lumina zilei, chiar dacă ea nu se poate manifesta, chiar dacă rămâne în inconştient, o minciună are asupra vieţii un efect distructiv.

Trăim în minciună, dacă nu ajungem să facem lumină cu privire la această origine a sentimentelor noastre actuale. Această lumină nu ne revelează nimic altceva decât aceasta: cu reprezentările moderne noi putem să ne cucerim o cunoaştere despre univers în care omul nu-şi găseşte locul.

Să privim această cunoaştere ştiinţifică, de care, pe bună dreptate, suntem mândri: Urmărim evoluţia fiinţelor

vii, seria de transformări mergând de la cea mai simplă, cea mai imperfectă, până la om, pe care îl considerăm cel mai perfect. Dar când, apoi, ne punem întrebarea: "Ce este omul, în esenţa sa?", noi răspundem, zicându-ne: "Omul este punctul final al regnului animal, el este animalul cel mai perfect." Nu pătrundem în însăşi esenţa omului, Ne mulţumim să răspundem: "În ce măsură este omul animalul cel mai perfect?" Şi tocmai în acceptarea unor idei de acest soi a mers omenirea cel mai departe. El se lasă influenţat cel mai profund de aceste idei.

Iarăşi, în acest domeniu, mi-aş permite să-l amintesc pe Herbert Spencer, deoarece ideile sale sunt caracteristice pentru ceea ce vedem pretutindeni, în domeniul pedagogic, atunci când astăzi oamenii vor să realizeze nişte reforme în spiritul gândirii moderne. Pentru a-şi realiza reformele, în general, ei pornesc de la nişte reprezentări care sunt străine omului. Şi aici, Herbert Spencer este reprezentativ pentru ceea ce ne arată astăzi experienţa la fiecare pas. Herbert Spencer spune, de exemplu: Ar trebui să fie suprimată stăpânirea pe care o au în zilele noastre educatorii, părinţii, asupra copiilor. Am moştenit prostul obicei de a ne înfuria, de a-l pedepsi pe copil, de a-l face să simtă că suntem supăraţi, atunci când el face o prostie. Într-un cuvânt: noi facem ceva ce nu are nici o legătură cu ceea ce a făcut copilul. Să presupunem că copilul a lăsat împrăştiate tot felul de lucruri în camera sa. Noi, ca educatori, vedem acest lucru, ne înfuriem, poate îi dăm copilului o palmă – mă refer acum la cazul extrem. Ce raport cauzal – şi cercetătorul ştiinţific trebuie să caute relaţia cauzală –, ce raport cauzal există între palmă, care aici are rolul de efect, şi dezordinea din cameră? Nici cel mai mic raport!

Herbert Spencer spune, aşadar: Dacă vrem să educăm copiii în mod corect, noi trebuie să devenim misionarii cauzalităţii din procesele naturale. Trebuie, de exemplu, când vedem un băieţaş care observă cu curiozitate cum nişte cocoloaşe de hârtie ard la o flacără, atunci trebuie să ne spunem: acest băieţaş manifestă sete de cunoaştere. Nu trebuie să ne supere ideea că el ar putea să se ardă sau să dea foc întregii camere; noi trebuie, la început, să ne dăm seama că el manifestă sete de cunoaştere, şi trebuie să încercăm să încercăm să-l facem să se ardă niţeluş; atunci, în experienţa astfel trăită, el va avea raportul cauzal just. Trebuie să veghem pretutindeni ca să apară raportul cauzal just şi să devenim misionarii acestui raport cauzal din natură.

În zilele noastre, pretutindeni unde se urmăreşte realizarea unor reforme, vom auzi că această maximă este singura posibilă. Şi dacă eşti lipsit de prejudecăţi, vei sune: Da, e singura posibilă, dacă mentalitatea noastră ştiinţifică şi intelectualistă este singura justă. Dacă orientarea ştiinţifică şi intelectualistă este adevărul, nu există altă posibilitate decât aceea de avea acest soi de idei despre educaţie şi instruire.

Dar la ce ajungem, în întreaga artă a educaţiei şi instruirii, dacă mergem până la capăt cu aceste idei, dacă le realizăm integral în educaţie şi instruire? Legăm fiinţa umană, cu toată simţirea ei, cu întreaga ei gândire, de ceea ce se desfăşoară în natură. Iar ceea ce simte şi gândeşte el nu e nimic mai mult decât ceea ce se petrece în natură, ceea ce se petrece în mod automat, ceea ce se petrece tocmai când omul nu ia parte la natură decât în mod inconştient. Omul este atunci total legat de natura exterioară, el nu se distinge de natura exterioară, el nu mai este altceva decât o verigă în lanţul necesităţilor naturale.

Dvs. vedeţi aici contrariul a ceea ce am putut spune adineaori. Adineaori, am spus că omul este exclus din univers prin filosofia naturalistă modernă. El nu mai e considerat altceva decât ultima verigă a evoluţiei naturii, nu mai e cunoscut drept fiinţă umană. El este exclus, pentru că nu se ştie nimic despre el; deoarece nu se poate spune nimic despre el, este depus în natură. Iar din punct de vedere practic, el nu mai trebuie să fie exclus din natură, el trebuie să fie inserat în ordinea naturii, în necesitatea naturii. El trebuie să fie o fiinţă ce realizează legătura cauzală.

Părerile, ideile pe care le avem despre natură îl exclud pe om. Arta educaţiei şi instruirii îl plasează pe om în extra-uman. Fiinţa umană este pierdută cu totul din vedere. Pur şi simplu, nu ne dăm seama de asta: nu avem curajul s-o facem. Dar astăzi ne aflăm la o răspântie, şi trebuie să avem curajul de a ne cufunda privirile până în impulsurile originare ale evoluţiei omenirii, căci omul trebuie să simtă, în sfârşit, şi ce reprezintă el.

În zilele noastre, putem întâlni oameni care privesc cu o inimă (*Gemüt*) încrezătoare ceea ce este ipoteză ştiinţifică şi îşi spun: Nu avem, evident, dreptul să ne facem despre Univers alte reprezentări decât acestea: originea Pământului = nebuloasă, care nu se explică decât prin mecanică; sfârşitul Pământului = moarte termică, cimitir. La mijloc: omul; pentru propria sa iluzie, el a luat naştere din extra-uman; în el se înalţă, pentru a-l amăgi, iluziile unor idei morale, ale unor impulsuri religioase, a tot felul de idealuri; şi, în cele din urmă, el se vede frustrat de toate acestea, deoarece, totuşi, totul trebuie să ajungă în cimitirul universal.

Aceşti oameni sunt copleşiţi atunci de un sentiment tragic. Dar ei sunt cei care trebuie să simtă cu o intensitate

deosebită ceea ce, în realitate, zace în inconştientul majorităţii omenirii actuale. Iar acest sentiment face să ia naştere ceea ce vedem astăzi în civilizaţia întregii lumi.

Cu acest sentiment noi nu putem face educaţie, căci acestui sentiment îi lipseşte o cunoaştere a Universului care să fie destul de solidă pentru a putea merge până la cunoaşterea omului, până la o cunoaştere în care omul să-şi găsească valoarea şi esenţa, aşa cum o va simţi în ziua în care el se va şti cu adevărat om în Univers. Astăzi, noi nu putem educa fiinţa umană conform cu legile naturii. Dar, de asemenea, noi nu putem face din ea o fiinţă liberă, cu adevărat liberă. Dacă noi vedem că devine o fiinţă cu adevărat liberă, în fond, aceasta se întâmplă în ciuda relei formaţii şi nu datorită bunei formaţii pe care i-o dăm noi.

În zilele noastre, nu ne putem mulţumi cu faptul că ne facem o idee despre Univers. În zilele noastre, trebuie să gândim Universul în aşa fel încât gândirea să se transforme treptat într-un sentiment general al Universului. Căci impulsurile de a realiza reforme, de a continua să muncim, dau naştere unor sentimente. Antroposofia vrea să fie o cunoaştere a universului care să nu rămână în abstracţiune, care să coboare până la a cuprinde inima (*Empfindung*) şi să poată astfel sluji drept bază pedagogiei.

Ceea ce am creat, de-a lungul secolelor, în viaţa noastră interioară şi în reprezentările noastre, vom regăsi acum în viaţa exterioară, pe plan istoric. Omul, prin ideile sale despre Univers, prin explicaţia pe care o dă Universului, a fost exclus din Univers. Reprezentărilor care s-au format atunci în straturile superioare ale civilizaţiei le răspund, astăzi, ca un ecou, impulsurile milioanelor şi milioanelor de proletari. Iar elita refuză să vadă legătura care există între ceea ce gândeşte ea şi ceea ce, venind din inimile proletarilor, îi răspunde astăzi. Ceea ce, în individ,

poate trăi drept sentiment tragic, într-atât încât el să-şi spună: "Ceea ce emană din om drept idealuri morale, drept impulsuri religioase, în fond, acestea sunt nişte iluzii, strivite între originea nebuloasă a Pământului şi moartea sa termică", noi regăsim aceasta astăzi în filosofia a milioane şi milioane de proletari. Această filosofie concepe drept unică realitate munca şi experienţele pe care omul le face în viaţa economică.

Cum au fost gestionate afacerile în diverse epoci ale evoluţiei omenirii, cum s-a muncit, cum s-a produs, în cadrul vieţii economice, cum s-a cumpărat, vândut, cum, prin această producţie, prin această cumpărare şi vânzare, au fost satisfăcute nevoile vitale, iată, conform acestei viziuni despre lume, conform acestei filosofii proletare, care trebuie să fie unica realitate. În schimb, tot ceea ce se înalţă, în *homo economicus*, drept viziune morală, drept idealuri religioase, impulsuri artistice, idealuri ale statului, aceasta este o ideologie, acestea sunt, de fapt, lucruri iluzorii, e o suprastructură ireală ridicată deasupra unicei realităţi a fenomenelor de producţie. Sub această formă, ceea ce, în clasele superioare ale societăţii, a rămas mai mult o convingere teoretică, cel mult o convingere religioasă, a devenit în păturile proletare nu doar înţelepciune practică, ci realitate a vieţii; a devenit un fapt conform căruia se acţionează.

În această viaţă este plasat omul. Pornind de la această viaţă vrea şi trebuie el să educe. Dar dacă vrea să educe, dacă vrea să instruiască, el trebuie să poată aplica acestei vieţi o privire obiectivă.

Lucru curios, intelectualismul, cu întreg cortegiul său de concepţii naturaliste despre viaţă, departe de a-l face pe om să pătrundă mai profund în realitate, l-a făcut să iasă din realitate. Urmăriţi din acest punct de vedere filosofiile

de odinioară: veţi găsi în ele pretutindeni nişte idei care pot, într-un anumit fel, să aibă legătură cu viaţa şi pe care nu-i va da nimănui prin gând să le considere drept pură ideologie. Oamenii îşi aveau rădăcinile în viaţă şi, datorită acestui fapt, ei nu puteau să-şi imagineze că gândurile lor ar fi doar un fum care emană din viaţă. Astăzi, acest mod de a vedea lucrurile a devenit practică curentă într-o mare parte a lumii cultivate. Şi omenirea geme sub povara consecinţelor a ceea ce s-a întâmplat acolo. Dar omenirea nu vrea încă să vadă că ceea ce se petrece în Rusia, şi se va răspândi tot mai mult în lume, este rezultatul învăţământului practicat în Universităţile noastre, al educaţiei care se face în şcolile noastre. Învăţământul este dat, educaţia este dată – aici nu există curajul de a suferi consecinţele, acolo se merge până la consecinţele extreme. Această roată care se rostogoleşte nu va putea fi oprită, dacă, tocmai în acest domeniu, nu încercăm să vedem clar, să recunoaştem cu adevărat cauza şi efectul, dacă nu vedem că omul este situat într-o realitate în care îi va fi imposibil să mişte, dacă el abordează realitatea la modul pur intelectualist. Intelectualismul nu are, drept instrument, nici o putere pentru a pătrunde în realitate.

Am cunoscut odinioară un poet [Nota 19] care îşi făcuse, acum mai bine de câteva decenii, ideile cele mai amare despre ceea ce se va întâmpla cu omul dacă el va continua să se înfunde în intelectualism. În regiunea în care trăia acest poet, există o expresie frustă pentru a-i desemna pe oamenii inteligenţi şi intelectualişti. Ei sunt consideraţi nişte “großkopfet”, adică, din punct de vedere intelectual, ei au nişte “capete mari”. Acest poet a transpus această expresie într-o imagine extraordinar de plastică. El a spus: Evoluţia omenirii merge în sensul intelectualismului; în mod inevitabil, în final, oamenii vor

avea nişte capete din ce în ce mai mari, iar restul trupului va fi redus la starea de apendice rudimentare – nişte braţe rudimentare, nişte picioare foarte mici – şi atunci oamenii vor începe să se rostogolească. Vom avea nişte mingi uriaşe la care vor fi ataşate, drept apendice, nişte rudimente de braţe şi de picioare. Este foarte pesimistă această imagine pe care a avut-o poetul respectiv despre situaţia la care vor ajunge oamenii, dacă vor continua să urmeze astfel calea intelectualismului până vor începe să se dea de-a rostogolul pe ea.

Putem spune că ceea ce ni se înfăţişează aici drept intelectualism îl îndepărtează pe om de sine însuşi şi-l face să se desprindă de realitate. În prezent, unica realitate este aceea pe care proletarul o recunoaşte ca atare, care nu poate fi negată, deoarece, sau ne ciocnim de ea şi atunci, conform sistemului nostru de educaţie, oricât de reformist ar vrea el să fie, îi suferim consecinţele în relaţia de la cauză la efect şi ne facem nişte cucuie, sau ni se face foame – şi atunci, iarăşi, suferim consecinţele în relaţia de la cauză la efect. Aci vedem, simţim, resimţim realul în mod perfect. Dar în acest real nu mai pătrundem.

Şi, lucru ciudat, pe măsură ce se îndepărtează de realitate, omul devine tot mai închis faţă de sine însuşi. El devine deja – aceasta este doar o imagine, dar ea este adevărată – această minge care se rostogoleşte. Desigur, va trebui să vedem că în şcoli şi universităţi se cultivă acele aspecte care ne fac să ne înfiorăm, când le întâlnim, pe urmă, în mijlocul realităţilor vieţii, în practica curentă, aşa cum este deja cazul astăzi într-o măsură foarte largă. Oamenii critică ceea ce întâlnesc pe acest tărâm, dar nu ştiu că aceasta este ceea ce ei înşişi au semănat. Occidentalii privesc Rusia şi o găsesc înfricoşătoare. Ei nu

ştiu că cei care au semănat aceste lucruri, în punctul de pornire, sunt învăţătorii lor, în Occident.

Intelectualismul, am spus-o, nu este un instrument care să poată cuprinde realitatea. Pentru a educa, trebuie să putem cuprinde realitatea fiinţei umane. Dacă intelectualismul nu este un instrument care să poată cuprinde realitatea, atunci se pune marea întrebare: Oare putem face educaţie cu o metodă intelectualistă?

Această mare întrebare se află în faţa noastră la începutul cursului pe care-l inaugurăm aici. Trebuie să recurgem la alte mijloace decât acelea pe care ni le pune la dispoziţie intelectualismul. Şi, din nou, doar abordând domeniul particular pornind de la ansamblul în care se integrează acesta, vom putea să ajungem cel mai bine la el.

Prin ce este deosebit de mare omenirea actuală şi ce îi stârneşte cel mai mult entuziasmul? Congresele din viaţa publică. Nu e vorba doar să iei cu calm cunoştinţă de esenţa însăşi a unui lucru, ci trebuie să mergi la congrese şi să iei parte acolo la discutarea lucrurilor. Căci, la urma urmei, discuţia nu se poate desfăşura fără intelectualism. Nu se pătrunde în esenţa lucrurilor. Esenţa, există deja şi se discută despre ea. Oamenii se întrunesc şi discută despre tot felul de subiecte. Uzanţa congreselor, cu inevitabilele lor discuţii, iată ceea ce rezultă din intelectualism şi ceea ce, pe de altă parte, ne face să devenim străini de lume. Şi, astfel, poţi avea sentimentul că, în fond, congresele noastre, fiind ceva iluzoriu, planează pe deasupra realităţii. În viaţă, în mijlocul vieţii, se petrec tot felul de lucruri, iar la congrese se vorbeşte în mod savant, şi se vorbeşte chiar cu mult spirit. N-am nimic împotriva congreselor, dar constat că la ele se vorbeşte mult, cu enorm de mult spirit. În general, se poate întâmpla să fim de acord cu ceea ce spune A, şi să fim de acord cu

ceea ce spune B; chiar dacă este vorba de contrariul, dintr-un anumit punct de vedere noi putem fi de acord şi cu acesta din urmă. Şi chiar şi cu C. La congrese, putem fi de acord, dintr-un anumit punct de vedere, cu tot. De ce? Pentru că totul înoată în intelectualism şi intelectualismul nu spune nimic despre realitate. Şi astfel, realitatea noastră actuală poate să meargă foarte bine aşa cum merge, fără să aibă loc nici cel mai mărunt congres. Ne-am putea lipsi foarte bine de ceea ce se spune la congrese, deşi unii pot găsi plăcerea cea mai francă şi mai sinceră în aceste vorbe de spirit care scânteiază, căci, în fond, totul este bun.

În decursul ultimilor cincizeci-şaizeci de ani, noi am auzit, în domeniile cele mai diverse, cele mai grandioase expuneri teoretice şi adesea am putut arunca o privire imparţială asupra vieţii, constatând că această viaţă se desfăşoară în sens contrar. De exemplu: atunci când, acum câtva timp, problema etalonului-aur a devenit arzătoare în diverse ţări, s-a vorbit despre etalonul-aur într-un mod de-a dreptul uimitor. Se poate spune că în camerele de comerţ, în parlamente – vorbesc fără nici o umbră de ironie, eu cred aceasta la modul absolut serios –, au fost rostite cele mai judicioase fraze despre efectele salutare ale etalonului-aur. În particular, nişte oameni cât se poate de perspicace şi, de asemenea, nişte specialişti, au demonstrat că, dacă ar exista etalonul-aur, ar exista liberul-schimb: una nu merge fără cealaltă. Şi iată că, în majoritatea ţărilor unde s-a introdus etalonul-aur, există un sistem intolerabil de bariere vamale, adică exact contrariul liberului-schimb! Iată ce a spus viaţa, realitatea. Agerimea, ea, care este fructul intelectului, a afirmat, dar într-un mod ager – vorbesc fără nici o ironie – contrariul. Trebuie să ne dăm seama neapărat că intelectualismul se află pe dinafara vieţii şi face din om un cap mare.

Acesta ne face să fim pe dinafară şi când e vorba de cunoaşterea omului, ne îndepărtează de om şi, din acest motiv, nu va putea niciodată sluji drept bază pentru o pedagogie. Căci relaţia pedagogică este o relaţie umană, relaţia profesorului, a educatorului, cu copilul, cu elevul. Pedagogia trebuie să se întemeieze pe aceste relaţii umane. Aşa ceva nu se poate realiza decât cu ajutorul unei reale cunoaşteri a omului, şi acest fel de cunoaştere a omului vrea să o ofere antroposofia.

CONFERINŢA A III-A

Dornach, 25 decembrie 1921

Dacă extindem astăzi şi mai mult consideraţiile pe care le-am făcut ieri aici, vom observa că, de fapt, teoria modernă despre Univers este obligată să lase braţele în jos neputincioasă în faţa fiinţei umane: ea nu poate explica fiinţa umană însăşi. Iar dacă intrăm în detalii, vom găsi pretutindeni confirmarea a ceea ce ieri am putut doar schiţa. Dacă s-ar aborda cu toată precizia dorită fiecare dintre problemele vitale, s-ar vedea din ce în ce mai mult cât de exact este ceea ce a trebuit să exprim în acest mod schiţat.

În faţa faptului ciudat că teoria actuală despre Univers nu are acces la om, această teorie însăşi are o atitudine ciudată: ea nu vrea să admită acest fapt în toată semnificaţia lui. Ea nu vrea să admită că aici e vorba de o imperfecţiune a actualei viziuni despre lume. Or, numai atunci când vezi această imperfecţiune poţi vedea şi justeţea cercetării antroposofice.

Ceea ce am spus ne apare într-un mod deosebit de caracteristic atunci când luăm nişte exemple reprezentative. Dacă l-am amintit pe *Herbert Spencer*, am

făcut-o nu ca să dovedesc ceva anume, ci pentru a ilustra mentalitatea epocii noastre.

Herbert Spencer îşi dezvoltase ideile esenţiale, fundamentale, deja înainte de apariţia darwinismului propriu-zis. Dar abia în momentul când apare acest darwinism propriu-zis se poate vedea în ce fel se situează ştiinţa intelectualistă faţă de întrebările şi problemele care îşi au originea într-o profundă aspiraţie a inimii umane.

Putem spune că lucrarea lui Charles Darwin publicată în 1859, "Originea speciilor" [Nota 20] , a provocat în viaţa spirituală un pas decisiv. Întregul mod în care au fost făcute observaţiile, legate apoi între ele prin deducţii, şi modul în care întregul, observaţii şi deducţii, a fost pus în lucrarea "Despre originea speciilor prin intermediul selecţiei naturale", iată ceva exemplar pentru gândirea modernă. Putem spune că, în privinţa observaţiilor, Charles Darwin este extrem de fidel, şi el caută, într-o măsură excepţional de largă, în ceea ce observă cu ajutorul simţurilor, nişte legi care leagă între ele observaţiile pe care le-a făcut. El caută nişte legi procedând la fel cum procedăm atunci când ţinem seama de tot ceea ce putem afla, pentru înţelegerea noastră, cu ajutorul observaţiei înseşi. El procedează în felul cum suntem obişnuiţi s-o facem când nu ne lăsăm în voia a tot soiul de gânduri subiective asupra lumii exterioare, ci când scoatem din lumea exterioară însăşi cunoştinţe pentru "eul" nostru raţional, pentru modul în care raţiunea, intelectul, trebuie să acţioneze în viaţă.

Datorită acestui mod de a privi viaţa, Darwin ajunge, în mod efectiv, într-un mod exemplar, să creeze o legătură între organismele cele mai simple, cele mai imperfecte, şi cel mai elevat dintre organismele pământeşti: fiinţa umană. Întreaga serie, de la primul până la ultimul, este studiat

într-un mod limpede, ştiinţific şi intelectualist. Dar ceea ce studiază el aici este extra-uman. Nu găsim aici nici esenţa omului însuşi, nici aspiraţia lui spre suprasensibil.

Este deosebit de caracteristic să vedem cum Darwin ajunge la o graniţă şi, în particular, cum se comportă el la această graniţă. După ce şi-a prezentat, în lucrarea sa, excelentele concluzii, el spune, într-adevăr: De ce să fi preferat divinul Creator să facă să apară imediat în lume, ca prin vrajă, întreaga bogăţie şi multiplicitate a formelor organice, mai curând decât să creeze de la început un mic număr de forme organice relativ imperfecte şi să le transforme apoi, sau să le lase să se transforme încetul cu încetul, în forme din ce în ce mai perfecte?

Ce înseamnă o asemenea oprire în faţa unei anumite graniţe? Aceasta înseamnă a-ţi asimila gândurile intelectualiste şi naturaliste, a le duce atât de departe cât iţi permite un sentiment lăuntric, o senzaţie lăuntrică, şi că atunci te opreşti în faţa unui anumit prag; în loc să continui să-şi baţi capul ca să afli dacă ai ajuns la o limită şi dacă nu cumva ai putea transgresa această limită, te opreşti la această graniţă, ca şi cum ar fi de la sine înţeles, şi la această graniţă adopţi moştenirea trecutului pe care au păstrat-o tradiţiile.

În domeniul extra-uman, practici cercetarea intelectualistă şi naturalistă, iar la graniţa la care ajungi atunci, recurgi la vechile învăţături transmise de confesiunile religioase. Acest mod de a privi lumea nu s-a schimbat deloc în lucrarea pe care Darwin a publicat-o ulterior şi care poartă titlul: “Descendenţa omului”. În legătură cu ceea ce tocmai am caracterizat, la Darwin însuşi nu s-a adăugat nimic nou.

Or, teoria pe care am menţionat-o mai sus nu este caracteristică doar în sine; ea este caracteristică şi prin

modul în care a fost adoptată, în funcţie de diferitele puncte de vedere naţionale, mai curând de către popoarele occidentale, mai ales anglo-americane, şi în Europa Centrală. Dacă vrem să întreprindem un studiu foarte viu asupra existenţei moderne, putem afla multe din aceste nuanţe naţionale.

Germania, după cum am văzut, a făcut darwinismului o primire entuziastă. Dar aici darwinismul a fost adoptat în două maniere diferite. În primul rând, a existat mai întâi *Ernst Haeckel* [Nota 21] , care, cu un entuziasm juvenil, şi-a însuşit întregul mod darwinist de a vedea lucrurile, dar care, având în vedere nuanţa naţională germană, nu s-a oprit la frontieră cu aceeaşi naturaleţe ca Darwin; acesta nu se dădea înapoi în faţa confesiunilor religioase tradiţionale şi voia să vorbească despre un Creator care a creat câteva forme primare imperfecte. Ernst Haeckel, în ceea ce-l priveşte, a luat ceea ce este perfect valabil pentru extra-uman şi a făcut din aceasta o nouă religie; el a extins la uman şi la divin ceea ce s-a revelat atât de clar pentru domeniul extra-uman. Aşadar, el nu se opreşte la graniţă, el trece această graniţă, dar cu mijloacele pe care Darwin însuşi voia să le rezerve muncii în domeniul extra-uman.

Du Bois-Reymond [Nota 22] , el a primit darwinismul cu totul altfel. El spunea: “Cu gândirea naturalistă, intelectualistă, nu putem să ne situăm decât în domeniul extra-uman. Dar tocmai aici trebuie să ne oprim.” Dacă el se oprea, nu era pentru că simţea în mod confuz că aceasta ar fi fost ceva de la sine înţeles: din însăşi această oprire el făcea o teorie. Acolo unde la Darwin, aş spune, lucrurile se terminau în coadă de peşte, Du Bois-Reymond propunea o alternativă şi el constata, la rândul său: “Da, aşa stau lucrurile: când privim lumea exterioară, întâlnim materia. În esenţa materiei noi nu putem pătrunde – aceasta este o

limită a cunoaşterii noastre. Când ne privim propria viaţă interioară, întâlnim conştienţa. Prin modul obişnuit, naturalist şi intelectualist, de a vedea lucrurile, noi nu putem cunoaşte conştienţa – aceasta este cealaltă limită. Noi nu putem ajunge, aşadar, la un domeniu suprasensibil." Du Bois-Reymond face din aceasta o teorie. El spune: "Ar trebui să ne ridicăm la supranaturalism. Numai că ştiinţa se opreşte acolo unde începe supranaturalismul." Astfel, el lasă în seama religiilor tot ceea ce iese din domeniul simţurilor, dar neagă orice caracter ştiinţific sferei pe care o putem atinge în acest fel şi nu-i permite omului să-şi completeze domeniul cunoaşterii cu acela al credinţei decât într-un mod liber, mistico-vizionar, sau adoptând ceea ce ne este transmis prin tradiţie.

Diferenţa între oamenii din Europa Centrală şi occidentali este aceea că occidentalii au o atitudine în mod cert mai practică: ei sesizează ideile în aşa fel încât ele se revarsă în indeterminat, aşa cum o face viaţa însăşi. În Europa Centrală, se ajunge mai curând la o atitudine prea puţin practică, dar mai consecventă pe plan teoretic: gândurile sunt duse până la alternativă. Şi vedem aceasta în mod cu totul special acolo unde asemenea frumoase baze se fac simţite în legătură cu problemele supreme ale existenţei umane.

Dar Darwin a lăsat şi o a treia lucrare: pentru cine se ocupă în mod serios de problemele psihice, ea pare infinit mai importantă decât "Despre originea speciilor prin intermediul selecţiei naturale" şi "Descendenţa omului". Aceasta este lucrarea despre emoţii.20 Când laşi să acţioneze asupra ta această lucrare cu finele ei observaţii asupra expresiei reacţiilor afective umane, a emoţiilor umane, ieşi din această lectură foarte satisfăcut şi, în încheiere, îţi spui: cu antrenamentul dobândit practicând

observaţia în sens naturalist şi intelectualist, obţii deja nişte facultăţi care se pretează foarte bine la observarea vieţii sufleteşti şi spirituale umane. Bineînţeles, Darwin nu a mers decât până acolo unde i-a permis instinctul său. Dar fineţea acestei observaţii constituie dovada că această obişnuinţă, acest antrenament dobândit prin practicarea observaţiilor ştiinţifice şi intelectualiste ajunge, de asemenea, să pătrundă şi în viaţa sufletească.

Pe acest fapt se bazează, în realitate, speranţa cercetării antroposofice. Această cercetare antroposofică ar vrea să nu nege nici unui cercetător antrenamentul riguros şi precis pe care îl oferă actualul mod de a gândi naturalist şi intelectualist. Dar, totodată, ea ar voi să arate cum poate fi perfecţionată această gândire şi, astfel, în faţa graniţei pe care Darwin a fixat-o într-un mod mai practic, pe care Haeckel a transgresat-o cu îndrăzneală şi naturaleţe şi din care Du Bois-Reymond a făcut o teorie; ea ar voi să arate cum se poate pătrunde într-o lume suprasensibilă, pentru a ajunge astfel la o reală cunoaştere a omului.

Primul pas care se face în acest sens nu se găseşte într-o relaţie directă cu domeniul care ne va preocupa în zilele următoare, dar el se străduieşte să creeze o punte de legătură între reprezentările şi sentimentele obişnuite moderne şi cunoaşterea suprasenzorială. Şi această punte de legătură poate fi stabilită dacă, la început, cu mijloace care nu sunt chiar din domeniul cercetării suprasenzoriale, începem să ne dăm seama, pur şi simplu, pe ce se întemeiază în realitate esenţa viziunii naturaliste şi senzualiste despre lume.

Pentru a putea vorbi despre această esenţă, aş vrea să propun imaginaţiei dvs. două ipoteze diferite. Presupuneţi că, din copilărie, întregul domeniu al existenţei materiale,

clar şi luminos, ar fi deschis în faţa noastră. Presupuneţi că materia, din afara noastră, n-ar fi ceva întunecat în care privirea noastră se opreşte fără a-l putea pătrunde, ci că întreaga existenţă materială ar fi, pentru privirea noastră exterioară şi pentru gândirea noastră intelectuală combinatorie, descifrabilă în întregime, astfel încât, prin simpla viziune naturalistă şi intelectualistă despre lume, am putea ajunge să ne facem o idee despre tot ceea ce, în adâncurile ei cele mai profunde, este materia. Să presupunem, deci, că materia n-ar fi pentru noi impenetrabilă, ci absolut transparentă. Am putea să înţelegem pe deplin ceea ce are material mineralul, ca fiind umplut cu lumină interioară. Dar atunci am putea înţelege, de asemenea, pe deplin tot ceea ce – de exemplu, un om – se află, din punct de vedere material, în faţa ochilor noştri. În faţa unei fiinţe umane, noi n-am avea sub ochi un obiect material nedeterminat; noi am pătrunde integral această fiinţă umană absolut transparentă, în măsura în care este materială.

Dacă presupuneţi o clipă, sub formă de ipoteză, că lumea v-ar apărea în acest fel, atunci va trebui să eliminaţi un lucru fără care nu ne-am putea imagina viaţa în care se dezvoltă conştienţa noastră obişnuită, ar trebui să eliminaţi din această viaţă tot ceea ce înţelegem prin cuvântul iubire. Căci pe ce se bazează iubirea pe care i-o purtăm unui alt om, fie şi numai ca iubire faţă de omenire în general, sau pe care o avem, în lume, şi pentru alte fiinţe? Ea se bazează pe faptul că faţă de un alt om, faţă de o altă fiinţă, noi facem apel la alte forţe decât gândurile care fac ceva transparent. Dacă, chiar în momentul în care stăm în faţa altuia, s-ar aprinde imediat gândirea clară, abstractă, care ne-ar face această fiinţă absolut transparentă, orice iubire ar fi deja înăbuşită în faşă, noi n-

am mai putea iubi. Amintiţi-vă cum, în viaţa obişnuită, iubirea se stinge de îndată ce apare, luminoasă, gândirea abstractă. Amintiţi-vă cât este de just să spunem că lumea gândirii abstracte este rece, cum orice căldură interioară dispare când ne apropiem de gândire. Căldura care se manifestă în iubire n-ar putea nicidecum să se nască, dacă n-am putea avea, în faţa vieţii materiale exterioare, o înţelegere pur intelectualiste. Într-un cuvânt, iubirea ar fi exclusă din lumea noastră.

Şi acum, presupuneţi o clipă, sub formă de ipoteză, că aţi putea să vedeţi totul în interiorul propriei dvs. fiinţe, că, atunci când vă întoarceţi privirea de la lumea exterioară pentru a o îndrepta asupra fiinţei dvs. interioare, aţi vedea, într-un fel, licărind forţele şi substanţele propriului dvs. interior, la fel cum vedeţi fenomenele lumii exterioare licărind în culori, răsunând în sunete. În momentul când s-ar întâmpla acest lucru, aţi putea avea prezentă în permanenţă propria dvs. fiinţă interioară. Dar, şi aici, ar trebui să renunţaţi la ceva fără care, în lumea obişnuită, fiinţa personală n-ar putea subzista. Căci, în lumea obişnuită, ce anume licăreşte din interior atunci când dvs. căutaţi această viziune a sinelui? Ceea ce ar licări atunci sunt reprezentările sub formă de amintiri ale unor experienţe trăite în lumea exterioară. Ceea ce ar licări atunci nu este esenţa fiinţei dvs. interioare, ci ar fi reflexele, imaginile-amintire ale unei trăiri exterioare.

Dacă vă gândiţi că, fără această facultate de a-ţi aminti, fără această memorie, întreaga viaţă personală ar fi imposibilă şi că, dacă în viaţa curentă aţi avea viziunea totală de sine, ar trebui să vă lipsiţi de această facultate a amintirii, atunci ar trebui să vă spuneţi: Aici, noi ajungem la o limită superioară, care se explică, pur şi simplu, prin necesitatea organizării umane. O cunoaştere care ar

dezvălui din ce în ce mai mult esenţa materiei ar presupune un om care ar fi lipsit de iubire. O cunoaştere care ar dezvălui în permanenţă fiinţa interioară ar presupune un om care nu şi-ar fi dezvoltat puterea amintirii, această facultate umană cea mai personală dintre toate.

Şi astfel, la început, vom recunoaşte că, pentru viaţă curentă şi cunoaşterea obişnuită, care vrea să rămână în cadrele acestei vieţi, aceste două limite, având în vedere natura umană, sunt, pur şi simplu, foarte necesare. Având în vedere că, pentru viaţa exterioară socială, trebuie să existe iubirea, având în vedere că, pentru viaţa interioară personală, trebuie să existe amintirea, cunoaşterea trebuie să aibă două limite. Şi singura problemă este aceea de a şti dacă putem fi capabili să pătrundem într-un domeniu care ne introduce în lumea suprasensibilă fără a distruge, prin aceasta, viaţa socială şi viaţa personală.

Antroposofia are curajul de a mărturisi că nu se poate ajunge la suprasensibil prin cunoaşterea naturalistă şi intelectualistă. Dar ea are, de asemenea, curajul de a se întreba dacă nu cumva există nişte mijloace care să permită a se pătrunde în lumea suprasensibilă cu aceeaşi rigoare pe care o deţin mijloacele intelectualiste şi naturaliste pentru lumea sensibilă. Antroposofia vrea să aibă curajul de a nu spune: "Ştiinţa sfârşeşte acolo unde începe supranaturalismul", ea vrea să deschidă nişte căi care să ne facă să pătrundem în lumea suprasensibilă într-un mod tot atât de exact cum o face concepţia naturalistă şi intelectualistă în lumea sensibilă. Prin aceasta, antroposofia este, într-adevăr, o reală continuatoare a căii moderne, a întregii vieţi moderne. Ea nu vrea să facă un act de rebeliune, ea vrea tocmai să ofere vieţii moderne cele de

care are ea nevoie, prin propriile sale temelii, dar pe care ea nu şi le poate oferi prin propriile-i mijloace.

Or, ideea pe care ne-o putem face, pe baza unor consideraţii de felul celor prezentate aici, despre necesitatea de a ne înălţa într-o lume suprasensibilă, poate fi completată acum prin alte două puncte de vedere care mi se par importante; ele se degajă din viaţa modernă şi aruncă o rază de lumină semnificativă tocmai asupra esenţei educaţiei şi instruirii.

Trebuie să spunem, într-adevăr, că gândirea intelectualistă şi naturalistă a vieţii moderne, în ciuda tuturor eforturilor ei de a aduce o limpezime luminoasă explicării fenomenelor senzoriale, ne conduce de multe ori într-o zonă inconştientă care apare în această viaţă modernă. Aş dori să ilustrez prin două exemple această pătrundere a vieţii moderne, cu toate vălurile care o acoperă, în nişte zone nesigure şi instinctive.

Când îl privim pe Darwin aşa cum am făcut-o adineaori, am putea, desigur, spune: "Ei bine, dacă nu putem face altfel decât să ne limităm, în ceea ce priveşte certitudinea ştiinţifică, la domeniul fizic sensibil şi, când vrem să abordăm suprasensibilul, să recurgem la ceea ce ne oferă credinţa prin tradiţie, atunci trebuie să acceptăm această situaţie, n-avem ce face." Dar ceea ce acceptăm atunci nu este deloc pentru salvarea omenirii. Când urmărim Istoria cu o privire cât de cât psihologică, descoperim, într-adevăr, că odinioară ideile religioase erau considerate nu drept acte de credinţă – ele au devenit aşa ceva doar în epoca modernă –, ci drept o întreagă cunoaştere aparte, care era tot atât ştiinţifică, ca orice cunoaştere despre lumea exterioară. Doar epoca modernă a limitat cunoaşterea la lumea senzorială. De aici provine faptul că ea nu ajunge la nici o cunoaştere despre lumea

suprasensibilă; a moştenit cunoaşterea suprasensibilă sub vechea formă tradiţională, şi n-a creat nimic nou. Şi din această iluzie în care trăim a luat naştere ideea că faţă de suprasensibil nu se poate ajunge decât prin acte de credinţă. Dar când privim felul cum a trăit suprasensibilul în religiile de odinioară, vedem totodată că acest mod de a sesiza lăuntric suprasensibilul reprezintă pentru om o fortificare, că viaţa religioasă, dacă este trăită drept cunoaştere, impregnează omul cu forţă interioară până în fizic; şi vedem că civilizaţia modernă nu poate da omului această forţă care îi venea odinioară de la viaţa religioasă. Căci atunci când viaţa religioasă se reduce la nişte acte de credinţă, ea nu mai este forţă plină de putere, ea nu mai acţionează până în fizic. În zilele noastre, oamenii simt acest lucru într-un mod instinctiv, dar nu pot să-i aprecieze întreaga însemnătate. Iar sentimentul instinctiv al acestei stări de lucruri a făcut ca omenirea modernă să se orienteze spre ceva ce este căutat în mod instinctiv, dar a cărui intruziune în civilizaţia modernă nu este înţeleasă absolut de loc: e vorba de tot ceea ce se învârte în jurul sportului.

Religia şi-a pierdut forţa interioară care odinioară fortifica sufletul omului. Din acest motiv, a apărut instinctul de a aduce această forţă din exterior. Şi cum, în viaţă, orice lucru are doi poli, avem aici următorul fapt: în mod instinctiv, omul vrea să aducă din afară ceea ce a pierdut în domeniul religiei. Bineînţeles, nu am intenţia să ţin un întreg discurs împotriva sportului, nici să-i discut justeţea; şi eu sunt convins că el va putea evolua într-un mod sănătos. Dar în viitor, în loc să fie, ca astăzi, un surogat al religiei, sportul va ocupa în viaţa omului un alt loc. Asemenea lucruri vi se par paradoxale, când sunt exprimate în zilele noastre. Dar tocmai pentru că, în

civilizaţia modernă, am căzut în atâtea capcane, adevărul apare drept paradox.

Mai există ceva ce apare drept caracteristic pentru civilizaţia naturalistă şi intelectualistă, şi anume faptul că, departe de a favoriza viaţa, ea conduce pretutindeni la nişte contradicţii care distrug viaţa. Intelectualismul se încurcă, se împiedică în tot soiul de mreje de gânduri, şi el nu vede încâlceala lor, confuzia, starea lor haotică. El nu observă absolut deloc acest lucru.

Astfel, intelectualismul modern este foarte încântat de faptul că la copilul din zilele noastre se poate observa, într-un fel, o reînviere a stării de sălbăticie, de barbarie, a omenirii în ansamblul ei. Omenirea a progresat, din epocile străvechi până în zilele noastre, de la starea de sălbăticie, de barbarie, la civilizaţie. La copil, în întreaga lui fiinţă, se regăseşte întru câtva această stare de sălbăticie, de barbarie. Gânditorul naturalist modern nu vede la copil decât aceasta: el vede nasul copilului cu nările uşor îngustate, ochii depărtaţi unul de altul – ochii sunt atunci mai depărtaţi decât vor fi mai târziu –, el vede forma frunţii atât de uimitor de bombată, forma gurii: totul îi aminteşte starea de sălbăticie, de barbarie. Copilul este un barbar, un sălbatic. Dar, pe de altă parte, omul civilizat modern este bântuit de o nostalgie à la Rousseau, care contrazice în mod ciudat ce am spus mai înainte. El ar voi ca în cazul educaţiei fizice şi morale să-l readucă pe om la starea naturală. Numai că acest om modern este îngropat în intelectualism. Iar în gândire, acest intelectualism conduce la logică. Atunci, omul modern găseşte că în educaţie există multă lipsă de logică, şi el vrea să introducă logica în educaţie. El vrea să confere educaţiei o structură logică. Dar cu copilul, aşa ceva nu merge. Lui i se pare natural ca lucrurile să evolueze conform logicii. Dar cu copilul, aşa

ceva nu merge. Şi totuşi, dacă omul modern se duce cu gândul la vremurile barbare, la acele timpuri sălbatice a căror reînviere presupune el că o reprezintă copilul, nu se poate spune că arheologii ne învaţă că barbarii, sălbaticii au avut, în sensul modern, o gândire deosebit de logică!

Şi astfel, omul modern crede că revine la o viaţă apropiată de natură, în timp ce el vrea să-i ofere copilului ceva ce copilul nu poate avea dacă este un sălbatic, un barbar autentic. Rousseauismul se află într-o ciudată contradicţie faţă de intelectualism. Reîntoarcerea la natură nu merge foarte bine cu orientarea spre intelectualism. Şi doar atunci când se ajunge la educarea voinţei gânditorul intelectualist modern nu mai ştie deloc cum trebuie să procedeze. Atunci, cu modul său de a gândi, el e de părere că omul trebuie să caute, înainte de toate, utilul. Încă din copilărie, el trebuie educat să fie util. Iar gânditorul modern intelectualist nu oboseşte în a constata că oamenii au o îmbrăcăminte prea puţin practică, care nu e utilă, că ei îşi dedică timpul unor necesităţi care nu folosesc la nimic. El găseşte că, pentru a duce o viaţă apropiată de viaţa naturii, trebuie să căutăm utilul în educaţie. Din acest punct de vedere, educaţia fetelor constituie un obiect de critică din partea celor care doresc să reformeze pedagogia.

Dar atunci, iarăşi, ne aflăm în faţa unei enigme: sălbaticii, barbarii, despre care se presupune că reapar în copii, au căutat ei oare utilul? Cu siguranţă, nu. Gânditorul modern intelectualist se vede împins să caute, pe de-o parte, în domeniul reprezentărilor, logica, pe de altă parte, în domeniul voinţei, utilul. Dar barbarii, sălbaticii, a căror reînviere se presupune că ar fi copiii, ei, aşa cum ne învaţă arheologia, atunci când gândeau, ei urmăreau prea puţin logica, urmăreau prea puţin utilul, căruia nu-i sacrificau

decât în măsura în care acest lucru era pentru ei absolut indispensabil.

Dar atunci ce urmăreau ei? Ei urmăreau împodobirea. Îmbrăcămintea a apărut nu pentru a satisface nevoile omului, ci din aspiraţia sa de a se împodobi. Tot ce pune sălbaticul pe el sau, mai ales, ceea ce nu pune, ci se mulţumeşte să picteze pe trupul său – încă un motiv pentru a nu considera acest lucru drept util –, toate acestea arată că s-a pornit nu de la logică, de la just sau adevărat, nu de la util, ci de la decorativ, adică, în sensul în care era înţeles acest lucru, de la frumos.

De fapt, acest lucru îl vedem la copil. Şi atunci când, pe de-o parte, cineva gândeşte în mod intelectualist şi aceasta îl conduce la logică, la ceea ce este just, şi la util, la viu şi când, pe de altă parte, are o sensibilitate à la Rousseau7 şi când doreşte întoarcerea la natură, în acest moment cade într-o ciudată contradicţie. De fapt, el vrea să impună copilului ceea ce el însuşi, ca adult, în intelectualismul său, consideră logic, util, just. Or, copiii, ei aspiră, realmente – dar în alt fel decât este cazul la Rousseau – la o reîntoarcere: la reîntoarcerea la decorativ, la ceea ce pentru ei nu este nici expresia binelui, nici expresia utilului, ci expresia frumosului.

Dacă vedem în această lumină imperfecţiunile şi, de asemenea, contradicţiile vieţii moderne, am putea ajunge să punem următoarea întrebare: "Dar de ce sunt legate, de fapt, aceste imperfecţiuni, aceste contradicţii?" Dacă examinăm această întrebare fără părtinire, vom ajunge treptat să recunoaştem că gândirea intelectualistă şi naturalistă nu pot avea despre omul însuşi decât o viziune unilaterală. În realitate, ea nu ia în considerare totalitatea omului, totalitatea vieţii umane, ci numai un aspect al acestei vieţi umane. Ea nu ia în considerare decât viaţă

diurnă, starea de veghe, şi nu ajunge să vadă că, de fapt, viaţa umană în totalitatea ei înglobează tot atât de bine şi ceea ce se petrece de la adormire până la trezire, ca şi ceea ce se petrece de la trezire până la adormire. Desigur, s-ar putea spune că gândirea modernă, intelectualistă şi naturalistă, studiază şi viaţa de somn, şi există tot soiul de ipoteze interesante despre natura somnului, despre natura visului; dar toate acestea nu sunt întemeiate decât pe punctul de vedere al omului treaz.

Or, în starea de veghe, omul nu face decât să dobândească cunoştinţe, el trăieşte nişte experienţe, el este cufundat în existenţă. Când doarme, omul nu este, la început, conştient. El poate privi somnul din punctul de vedere în care îi apare acesta în starea de veghe; dar atât timp cât este cufundat în somn, el nu-l poate înţelege în mod nemijlocit cu conştienţa obişnuită. Pentru a fi complet, un studiu asupra vieţii pretinde să nu ne mulţumim să cunoaştem lucrurile în mod abstract, ci să putem să fim pe deplin în interiorul lor. Şi astfel, în faţa vieţii de somn, un gânditor modern intelectualist, dacă este câtuşi de puţin serios şi fără părtinire, poate fi cuprins, cu siguranţă, de uimire şi admiraţie pentru această viaţă de somn, dar nu poate depăşi această uimire şi această admiraţie, aşa cum o pretindea, de exemplu, în cazul unei viziuni asupra vieţii, filosofia greacă. Când e vorba de viziunea asupra vieţii, spunea filosofia greacă, totul începe cu admiraţia în faţa lumii, cu uimirea în faţa faptelor care ne întâmpină. Dar apoi, trebuie să mergem mai departe. Trebuie să progresăm de la admiraţie şi uimire până la cunoaştere.

Omul modern, cu mijloacele de care dispune, nu poate face acest lucru cu privire la viaţa de somn şi de vis. Şi primul pas ce trebuie făcut în lumea suprasensibilă constă nu în a urmări imediat cunoaşterea suprasenzorială

însăşi, ci în a stabili o punte de legătură între cunoaşterea obişnuită, fizic-senzorială, şi cunoaşterea suprasensibilă. Se poate ajunge la aceasta extinzând într-un mod viu antrenamentul dobândit prin observarea lumii fizice senzoriale la ceea ce ne poate duce din viaţa de somn şi cea de vis în viaţa obişnuită. Cu siguranţă, omul modern ştie să observe; dar nu e suficient să observi: dacă vrei să atingi esenţa lucrurilor, e vorba să-ţi orientezi observaţia în anumite direcţii. Ceea ce este important e modul de a observa.

Câteva exemple vă vor arăta cum trebuie să se procedeze în observaţie, atunci când e vorba de această latură a vieţii pe care o aducem din sfera nopţii, dar care, de obicei, nu este observată din acelaşi punct de vedere ca şi viaţa cotidiană trăită în starea de veghe.

Există oameni care, cu siguranţă, percep diferenţa dintre veghe şi somn, dar numai într-un mod foarte limitat. Totuşi, putem spune că nu doar un singur suflet naiv este conştient de faptul că, ziua, omul este altceva decât în somn. Astfel, aceste suflete naive spun adesea, atunci când vrei să le demonstrezi, de exemplu, că somnul nu slujeşte la nimic, că este doar lene şi pierdere de timp să dormi prea mult: "Atâta timp cât dormi, nu păcătuieşti; acolo, nu eşti un păcătos." Ei vor să spună prin aceasta că, de la adormire şi până la trezire, omul nu este deloc ceea ce este el de la trezire şi până la adormire – o fiinţă păcătoasă. În această viziune naivă există un instinct sănătos.

Dar dacă vrem să ştim cu exactitate ce anume se petrece în acest domeniu, nu vom afla acest lucru decât dacă ne educăm observaţia într-un mod adecvat. Şi, în acest sens, aş zice, de exemplu, următorul lucru: Unii dintre dvs. – poate toţi – vor fi avut vise care, în privinţa conţinutului lor, reprezintă în mod clar nişte reminiscenţe

ale vieţii exterioare, fizice şi senzoriale. Cineva poate visa, de exemplu, că este condus pe malul unui fluviu, că trebuie să traverseze acest fluviu. În vis, îşi caută o barcă. Are, în vis, toate dificultăţile din lume ca să găsească una. Apoi, barca o dată găsită – poate visa toate acestea –, trebuie să facă un efort pentru fiecare lovitură de vâslă. În vis, simte tot chinul de a vâsli; în cele din urmă, a ajuns cu mare greutate la celălalt mal, cam aşa cum ar fi făcut-o în viaţa de toate zilele.

Există multe vise asemănătoare cu acesta. Ele apar drept vise care sunt, cel puţin în ceea ce priveşte conţinutul lor, nişte reminiscenţe clare ale vieţii fizic-senzoriale. Dar dvs. veţi cunoaşte şi vise cum este următorul. Cineva, de exemplu, poate visa că este condus pe malul unui fluviu, pe care trebuie să-l traverseze; el se gândeşte, în vis, ce trebuie să facă, în sfârşit, îşi deschide aripile, zboară şi ajunge pe celălalt mal. Nu putem spune că aceasta ar fi o reminiscenţă din viaţa fizic-senzorială, căci, după câte ştiu, în viaţă fizic-senzorială nu traversăm, în mod obişnuit, un fluviu în acest fel; în acest vis, am avut de-a face, aşadar, cu ceva ce omul nu face cu adevărat în viaţa fizic-senzorială.

Iată acum ceva foarte ciudat, ce nu poate fi perceput decât dacă se studiază cu atenţie legătura dintre somn, vis şi viaţa reală, exterioară şi fizică, în starea de veghe. Dacă, în acest domeniu, ne-am consacra unei observaţii foarte precise, am vedea următorul lucru. După ce am avut unul sau două vise de acest fel, care ne supune, în vis, tuturor dificultăţilor şi tracasărilor vieţii cotidiene şi care sunt nişte reminiscenţe ale vieţii fizic-senzoriale, am putea observa că ne trezim obosiţi. La trezire, membrele sunt grele şi, întreaga zi, rămânem în această ambianţă de oboseală. Când ne trezim astfel dintr-un vis ce reproduce realitatea fizic-senzorială, se întâmplă că în viaţa cotidiană,

în starea de veghe, ne simţim vlăguiţi. Observaţi acum efectul unui vis care nu este o reminiscenţă a vieţii fizic-senzoriale: atunci când zburăm în vis, într-un cuvânt, când, cu ajutorul aripilor, pe care în viaţa cotidiană nu le avem deloc, am traversat un fluviu, ne vom trezi proaspeţi şi bine dispuşi, cu membrele uşoare. Noi trebuie să observăm asemenea diferenţe, în efectele vieţii de vis şi ale vieţii de veghe, trebuie să le observăm cu exactitatea pe care o avem de obicei în cazul matematicii sau al fizicii. Nici în aceste cazuri n-am avea rezultate, dacă n-am observa cu exactitate. Dar în domeniile despre care vorbim, nu în acest fel sunt făcute observaţiile; şi atunci nu vor exista nici rezultate satisfăcătoare, nici impulsuri înnoitoare în viaţă şi cunoaştere.

Şi nu putem spune că nu există decât câteva fapte izolate care să confirme ceea ce am schiţat adineaori: cu cât intrăm mai mult în realitate, cu atât mai mult vedem că există o legătură – pe care o putem presimţi – între ceea ce se petrece în somn şi viaţa de veghe. Există unele vise care, de exemplu, se desfăşoară astfel: ai în faţa ta nişte feluri de mâncare foarte apetisante, şi mănânci în vis, cu mare poftă şi în mod copios. Remarcaţi, în general, că, atunci când aţi mâncat în vis, vă veţi trezi fără poftă de mâncare, vă va durea stomacul, nu veţi putea mânca deloc întreaga zi. Dimpotrivă, dacă în vis aţi vorbit cu un înger şi aţi fost absorbit cu adevărat în acest dialog cu îngerul, veţi vedea că, în timpul zilei, pofta dvs. de mâncare va fi stimulată în mod uimitor. Nu e nevoie să vă spun, şi încă şi mai puţin să vă dovedesc, că a mânca, în vis, este o reminiscenţă a vieţii fizic-senzoriale; căci în lumea suprasensibilă nu mâncăm, nici nu bem. Veţi admite aceasta, fără nici o dovadă. Prin urmare, atunci când mâncaţi sau beţi în vis, conţinutul visului este o reminiscenţă a vieţii fizic-senzoriale, iar

atunci când vorbiţi cu un înger – nu sunt mulţi oameni cărora li se întâmplă aşa ceva în viaţa fizic-senzorială –, acesta este un eveniment care, în privinţa conţinutului său, nu poate fi o reminiscenţă a acestei vieţi fizic-senzoriale.

Chiar dacă cineva are o gândire mai curând abstractă, poate vedea că între adormire şi trezire se petrece ceva ce rămâne, în primă instanţă, absolut necunoscut şi care are o influenţă asupra vieţii dintre trezire şi adormire. Şi nu putem spune că, în acest domeniu, nu ne putem face nişte idei foarte precise. Căci, totuşi, e ceva foarte precis să ne spunem: Atunci când visăm despre ceea ce este realitate în viaţa fizic-senzorială, visul devine acel ceva spre care au năzuit, într-un timp, poeţii sau artiştii naturalişti, care voiau să se limiteze la a imita viaţa, care nu voiau să lase să intre în viaţă nimic din sfera suprasensibilă: visul devine un naturalist, asemeni acestor artişti; atunci, el are asupra vieţii de veghe un efect nociv. El dă naştere bolii. Prin urmare, atunci când aducem astfel în somn viaţa senzorială obişnuită, visul are nişte repercusiuni nocive, patogene. Invers, atunci când apare în vis ceva ce nu există în lumea fizic-senzorială, ceea ce filistinul limitat va considera de domeniul delirului, al misticismului, drept ceva ce o persoană rezonabilă, un adevărat intelectualist, n-ar putea concepe în mintea sa, tocmai aceasta e ceva care vă face să fiţi proaspeţi, bine dispuşi, sănătoşi. Astfel, putem observa nişte repercusiuni ciudate a ceea ce se petrece în om între adormire şi trezire asupra vieţii de veghe obişnuite.

Şi, deoarece lucrurile sunt diferenţiate, putem spune deja: ceea ce se petrece în om este, prin natura lucrurilor, independent de corporalitate, căci efectele sale asupra corporalităţii acţionează în timp ce omul doarme. Şi ceea ce are nişte efecte uimitoare şi admirabile pentru conştienţa obişnuită, ceea ce omul trăieşte, într-o stare extraordinară,

în mod inconştient, fără a resimţi ceva în conştienţa sa obişnuită, este visul. Cu cât veţi aduna mai multe exemple, cu atât veţi descoperi mai clar că există o asemenea legătură reală între veghe şi somn.

Să observăm acum puţin visul. El se deosebeşte în mod esenţial de fenomenele sufleteşti care se produc ziua, în viaţa de veghe. Aici, datorită voinţei noastre, noi legăm ideile unele cu altele, distingem ideile unele de altele. Nu putem face toate acestea în vis. Imaginea visului, ca şi fenomenele obiective, se ţese fără ştirea noastră. În vis, activitatea sufletului care se exercită ziua, în viaţa de veghe, este paralizată; ea devine pasivitate.

Dacă studiem acum visul dintr-un punct de vedere absolut particular, îl vom vedea trădând, în mod ciudat, nişte aspecte ascunse ale fiinţei noastre. Observaţi numai atitudinea pe care o aveţi uneori în viaţă faţă de o anumită persoană pe care o judecaţi, să zicem, în funcţie de anumite considerente. Dvs. nu vă veţi putea permite să lăsaţi toate adâncurile sufletului să alunece în această judecată. Judecaţi ţinând seama întotdeauna de faptul că, de exemplu, persoana respectivă are un titlu şi, când cineva are un asemenea titlu, nu trebuie, de obicei, să fie privit într-un anumit fel, sau ţineţi seama de poziţia pe care o are în viaţa socială: într-un cuvânt, în viaţa de veghe, dvs. ajungeţi la o anumită judecată. În somn, dimpotrivă, uneori vi se întâmplă următorul lucru: vă vedeţi în faţa acestei persoane şi începeţi s-o snopiţi în bătaie, ceea ce se deosebeşte destul de mult de judecata pe care v-o formaseră în timpul zilei, în viaţa de veghe, dar care revelează simpatiile şi antipatiile profunde, pe care în timpul zilei, în viaţa de veghe, ni vi le permiteţi şi pe care, ca prin vrajă, visul le desfăşoară în imagini în faţa sufletului dvs. Astfel, nişte impulsuri pe care omul nu şi le

mărturiseşte în timpul zilei, în viaţa de veghe, dar pe care le poartă în el, apar, datorită viselor, în faţa sufletului său, sub formă de imagini, cu ajutorul imaginaţiei subconştiente. Este ceva ce este încă relativ uşor de observat. Dar dacă, pe de altă parte, am privi mai îndeaproape multe schimbări de dispoziţie, capricii sau şi o anumită veselie inexplicabilă, care ziua, în viaţa de veghe, nu-şi găsesc explicaţia în fenomenele vieţii, am descoperi, cu condiţia să nu uităm visele respective, că ele ne-au făcut să avem această proastă dispoziţie sau această veselie; în inconştient, în dispoziţia noastră, se strecoară trăirile pe care le-am avut de la adormire până la trezire şi pe care visul le poate dezvălui. Viaţa în totalitatea ei nu poate fi înţeleasă, dacă nu se ţine seama cu exactitate de cealaltă faţetă a vieţii care se desfăşoară între adormire şi trezire.

Toate acestea se petrec fără ca omul să participe în vreun fel. Dar noi putem face din ceea ce se petrece în mod involuntar, inconştient, o activitate tot atât de conştientă cum este, de exemplu, activitatea matematică sau activitatea de cercetare ştiinţifică. Şi dacă facem aceasta, ne ridicăm de la indeterminatul pe care-l putem vedea când studiem somnul raportându-l la viaţa de veghe, la ceea ce putem avea atunci, în deplină conştienţă, drept Imaginaţiune, Inspiraţie şi Intuiţie.

Numai aceste facultăţi suprasenzoriale fac posibilă o cunoaştere veritabilă a omului. Ceea ce lumea ne arată, bâlbâind, aş zice, atunci când ne prezintă viaţa de somn, este elaborat în mod conştient prin metodele pe care ne străduim să le practicăm pentru a dobândi, graţie antroposofiei, o cunoaştere veritabilă despre om şi univers.

CONFERINŢA A IV-A

Dornach, 26 decembrie 1921

În zilele noastre, toate consideraţiile care, în domeniul cunoaşterii, dar şi în cel al practicii vieţii, se exprimă prin concepţia intelectualistă şi naturalistă despre lume, pornesc de la o observare a ceea ce există în momentul prezent. În privinţa a ceea ce este înfăţişare exterioară a lumii, lucrurile ar putea părea diferite. Dar ulterior vom vedea că aici este vorba de înfăţişarea exterioară. Noi studiem omul şi organizarea sa cu ajutorul metodelor obişnuite ale biologiei, fiziologiei, anatomiei, şi, în acest sens, ne ocupăm întotdeauna de ceea ce aflăm în momentul prezent. De fapt, lucrurile par, în primă instanţă, diferite. Examinăm, de exemplu, plămânul unui copil, plămânul unui om matur, plămânul unui bătrân şi constatăm starea actuală. Apoi, tragem de aici nişte concluzii pentru desfăşurarea vieţii umane. Din faptul că apar modificări ale plămânului între copilărie şi bătrâneţe, tragem concluzii asupra evoluţiei umane. Dar atunci, în ceea ce priveşte desfăşurarea propriu-zisă, noi nu intrăm în desfăşurarea în timp, ci rămânem în spaţiu, şi nu facem altceva decât să deducem desfăşurarea în timp din nişte modificări care se desfăşoară în spaţiu. E ca atunci când vrem să vedem cât e ceasul. Ne uităm la ceas, să zicem, dimineaţa: observăm poziţia ácelor şi ne orientăm în timp pe baza unui reper spaţial. Apoi, ne uităm la ceas la amiază, şi iar ne orientăm în timp pe baza unui reper spaţial. Facem aprecieri asupra timpului prin intermediului elementului spaţial. Acest mod de a ne insera în viaţă a devenit obişnuinţă. Observăm momentul pe care îl trăim. Noi trăim în spaţial. Dar nu în acest fel trăim noi devenirea interioară a timpului. N-am putea aprecia în mod corect

esenţa cursului vieţii umane între naştere şi moarte decât dacă ne-am putea deplasa în timp într-un mod tot atât de viu cum ne deplasăm în spaţiu. Voi ilustra prin câteva exemple care au legătură cu viaţa umană ceea ce am exprimat adineaori într-un mod teoretic: Pentru acela care vrea să practice arta educaţiei şi a instruirii, este deosebit de important să intre în acest fel în desfăşurarea temporală. Acest lucru poate fi constatat dacă observăm aceste exemple.

Să presupunem că un copil are o veneraţie absolut specială pentru adulţi. O judecată sănătoasă va considera ca perfect normal ceea ce îl conduce pe copil la acest fel de veneraţie naturală pentru omul adult, şi, desigur, aşa trebuie să fie. Vom mai vorbi, în cursul următoarelor conferinţe, despre aceasta, în spiritul unei arte a educaţiei şi a instruirii. Pentru moment, vreau să menţionez acest lucru doar sub formă de exemplu.

De obicei, ne limităm la a spune: Există copii care au acest fel de veneraţie. Aceasta este pusă pe seama anumitor particularităţi ale unor anumite firi de copii şi se rămâne la momentul prezent. Niciodată nu va putea fi sesizată întreaga semnificaţie a acestei veneraţii, dacă nu se ţine seama de viaţa umană în totalitatea ei. Atunci, vom fi capabili, treptat, observând o persoană sau alta, la o vârstă înaintată, uneori foarte înaintată, să descoperim că există oameni care au însuşirea de a-i putea consola în modul cel mai natural pe unii care au nevoie de consolare; şi altora, care, din cauza mizeriilor vieţii, au nevoie să fie educaţi din punct de vedere moral, să le ofere această educare. Adesea, important nu este conţinutul a ceea ce spun aceste persoane, pentru a consola, pentru a educa; totul constă în ton, în sunetul vocii; totul constă în felul lor de a vorbi. Dacă cercetăm atunci firul vieţii acestor

persoane până în copilărie, descoperim că acestea au fost nişte fiinţe care, în copilăria lor, au fost deosebit de înclinate spre veneraţie, spre un mare respect pentru omul adult. Acest comportament plin de respect faţă de adult dispare apoi cu timpul, trăieşte într-un plan ascuns al vieţii şi reapare la vârsta matură în acest dar de a educa şi a instrui pe alţii.

Mai putem exprima acest lucru şi în felul următor. Putem spune: când un copil a învăţat cu adevărat să se roage în interiorul său, să se adâncească în dispoziţia de rugăciune, această dispoziţie trece apoi, în timpul fazei intermediare a vieţii, în fundalul existenţei şi reapare la nişte vârste foarte înaintate; ea se manifestă atunci drept dar de a binecuvânta, şi acest dar este resimţit de alte persoane. Dar, tocmai în cazul acestor fiinţe, a căror existenţă, la o vârstă înaintată, are o acţiune de binecuvântare pentru semenii lor, vom descoperi, şi la ele, în copilărie, dispoziţia de rugăciune. Descoperim lucruri de acest fel numai dacă învăţăm să trăim împreună cu timpul aşa cum suntem obişnuiţi s-o facem cu spaţiul. Şi trebuie să existe o cunoaştere care trăieşte în timp la fel ca în spaţiu, adică într-un mod nemijlocit, fără a trece prin nişte concluzii extrase din elementul spaţial, ca în cazul ceasului.

Ceea ce v-am ilustrat aici prin câteva exemple, aş zice, referitoare la viaţa interioară morală, trebuie, pentru ca aceasta să constituie o reală artă a educării şi instruirii, trebuie să fie aplicat încă de la începuturile studiului general al naturii umane.

Comparând omul – în ansamblul său, aşa cum ne apare în viaţă – cu animalul, descoperim că animal, în special animalul superior, este astfel făcut încât, deja de la naştere, are aptitudinile care îi vor fi necesare în viaţă. Puişorul care iese din ou este deja perfect adaptat mediului

său, el nu mai are nevoie să înveţe; organele lui au formele imuabile de care are nevoie animalul respectiv, conform speciei sale particulare. În cazul omului, nu aşa stau lucrurile. Fiinţa umană se naşte fără apărare, ea trebuie mai întâi să-şi cucerească în lumea exterioară o cunoaştere particulară în anumite domenii. Omul datorează acest lucru faptului că, în decursul vieţii sale pământeşti, cea mai importantă este o etapă intermediară dintre copilărie şi bătrâneţe, în sensul larg al cuvântului. Această etapă intermediară, această epocă a maturităţii este aici, pentru viaţa omului de pe Pământ, de cea mai înaltă importanţă. Atunci, cu ajutorul priceperilor dobândite, el îşi adaptează organismul la viaţa exterioară. În acest fel, el intră, prin experienţă, în relaţie cu lumea exterioară. Această etapă intermediară, în care organele îşi mai păstrează încă plasticitatea, lipseşte cu totul la animal. Acesta este deja, când intră în viaţă, aşa cum devenim noi, oamenii, abia la o vârstă înaintată, când formele noastre se sclero-zează, când formele noastre îşi pierd plasticitatea. Dacă vrem să înţelegem animalitatea în legătura sa cu lumea, n-o vom înţelege în mod corect decât dacă o comparăm cu îmbătrânirea umană.

Dar atunci ne putem întreba: Animalul manifestă imediat această îmbătrânire şi în caracteristicile sale sufleteşti? Nu aşa stau lucrurile, deoarece în animal mai există şi un alt pol, care acţionează împotriva acestei îmbătrâniri, şi acest pol este forţa de reproducere. Forţa de reproducere este, în acelaşi timp, pentru omul care o posedă, sau pentru fiinţa care o posedă, un factor de întinerire. Şi prin faptul că animalul manifestă, pe de-o parte, elementul de îmbătrânire, dar, pe de alta, infuzează acestei îmbătrâniri forţa de reproducere, el rămâne, într-

un fel, la adăpost de îmbătrânirea precoce, până când el este capabil să se reproducă.

Dacă puteţi studia fără prejudecată un animal sau o specie animală, vă veţi spune: în momentul în care animalul atinge vârsta la care poate avea urmaşi, el intră deja în stadiul de îmbătrânire. Tocmai acest lucru îl caracterizează pe om: îmbătrânirea, ca şi copilăria – căci în timpul copilăriei, forţa de reproducere se manifestă în mod latent – sunt situate la extremităţile vieţii, iar în mijloc se află etapa organică şi plastică, care, datorită relaţiei sale cu lumea exterioară, se poate adapta la această lume exterioară. Şi putem considera, într-un anumit sens, ca normal pentru viaţa umană ca, la om, această etapă intermediară să existe aşa cum trebuie. Atunci, oamenii sunt la timpul potrivit copii, şi la timpul potrivit vor înceta ei să mai fie copii, vor intra în vârsta matură, şi, de asemenea, la timpul potrivit vor lăsa în urmă vârsta matură pentru a intra în stadiul bătrâneţii.

Dacă studiem la om tot acest drum al vieţii intrând în domeniul timpului, ajungem atunci, prin însuşi acest fapt, să studiem anomaliile care pot apărea pe acest drum. La anumite persoane, putem vedea, într-adevăr, că nu ştiu, aş putea spune, să reţină atât de mult timp îmbătrânirea. Nu mă gândesc acum deloc la acea îmbătrânire care are imediat şi părul cărunt sau o chelie precoce; nu de această îmbătrânire vreau să vorbesc acum, căci poţi rămâne un copil mare şi dacă ai un craniu pleşuv; eu mă gândesc la acea îmbătrânire care se manifestă într-un mod mai mult lăuntric, organic, şi care nu se revelează decât unei observaţii interioare, unei observaţii intime a vieţii: îmbătrânirea sufletească, dacă o putem numi astfel, care apare atunci când viaţa mai este încă, din punct de vedere exterior, în etapa ei plastică.

Dar se poate întâmpla şi inversul: în cursul vieţii sale, omul nu poate părăsi copilăria în momentul în care ar trebui s-o facă. Atunci, copilăria se prelungeşte şi asupra vârstei intermediare; atunci, el duce până în etapa vârstei intermediare ceea ce ar fi trebuit să aibă în viaţa lui sufletească doar pe când era copil. Şi aceasta produce, în cursul vieţii umane, un aspect foarte special, pe care-l vom schiţa astăzi.

Dacă examinăm din acest punct de vedere viaţa umană în desfăşurarea ei în timp, putem merge de la ceea ce se numeşte viaţa umană normală până la diverse anomalii ale acestei vieţi umane; când, ca oameni, ajungem la vârsta bătrâneţii, atunci în special organizarea-cap este aceea care îşi pierde mobilitatea interioară, plasticitatea. Când se apropie sfârşitul vieţii, devenim mai rigizi, mai puţin maleabili în ceea ce priveşte organizarea-cap. La această vârstă, facultăţile pe care ni le-am cucerit în timpul vieţii devin mai sufleteşti, mai spirituale. Dar aceasta se produce cu preţul unei animalizări a organizării-cap. Noi devenim, din punct de vedere fizic, ceea ce este animalul de la început. Ne animalizăm, întru câtva. Cu acest preţ ne cucerim noi ceea ce, dacă educaţia noastră este corectă, mai putem încă avea, poate pentru întreaga viaţă, drept relaţie sufletesc-spirituală cu viaţa; noi plătim această relaţie prin faptul că, la această vârstă înaintată, ceea ce trăim în sufletul şi în spiritul nostru la contactul cu lumea nu mai pătrunde atât de bine în organismul nostru. Craniul a devenit prea dur, prea rigid. Astfel, la această vârstă, noi ne ocupăm mai curând de ceea ce ne uneşte cu lumea exterioară pe plan sufletesc-spiritual. Nu mai interiorizăm atât de mult ca înainte experienţele pe care le facem în lumea exterioară. Se petrece o animalizare a organizării noastre superioare.

Această animalizare superioară poate să se producă, efectiv, în mod prematur, încă de la începutul vârstei mature, în modul interior despre care am vorbit adineaori. Dar prin faptul că, bineînţeles, omul rămâne totuşi om şi, chiar dacă s-a animalizat întru câtva în ceea ce priveşte organizarea-cap, el este totuşi om, aspectul despre care vorbim aici ne apare nu în nişte indicii exterioare, ci în nişte caracteristici interioare, sufleteşti. Iată cum: Atunci când acest mod special pe care îl are bărbatul sau femeia în vârstă de a intra în legătură cu lumea exterioară apare prea devreme (poate să apară chiar din copilărie), el intră din nou în organizarea fizică, prin faptul că atunci, desigur, plasticitatea deţine încă supremaţia asupra întregului rest al fiinţei, şi ceea ce simte omul, atunci când a ştiut să îmbătrânească la momentul potrivit, într-o relaţie sănătoasă cu lumea exterioară, el simte acum mai devreme sub o formă interioară. Acest lucru este integrat de el organismului său fizic, şi aceasta îi conferă nişte trăsături care se apropie mai mult de animal, de animalitate, decât se întâmplă la omul normal.

Animalul are asupra omului, am putea spune, dacă vreţi, acest avantaj că el posedă un anumit instinct care îl uneşte cu mediul său ambiant într-o măsură mai mare decât se întâmplă cu omul în mod normal. Anumite animale, la apropierea unor fenomene naturale care le pun viaţa în pericol, părăsesc locurile în care ar putea să se producă pericolul: nu este o legendă, acest lucru corespunde absolut exact caracteristicilor vieţii animale. Când e vorba de conservarea vieţii lor, animalele au un anumit dar instinctiv, profetic. Şi este absolut corect să spunem că animalul trăieşte ciclul anotimpurilor la un nivel mult mai înalt decât omul. Animalul, dacă este o pasăre migratoare, simte apropierea momentului când va

trebui să-şi ia zborul către alte ţinuturi. Animalul are, deci, o profundă relaţie instinctivă cu lumea înconjurătoare. Şi dacă am putea privi ceea ce se petrece în viaţa sufletească a animalului, am vedea că, în adâncul inconştientului său, animalul are o înţelepciune instinctivă care se manifestă drept participare la întreaga viaţă a naturii.

Când omul face, aşa cum am spus mai înainte, ca în viaţa lui să pătrundă în mod prematur bătrâneţea, atunci apare, desigur, nu exact la fel ca la animal, deoarece la om totul este ridicat la nivel uman, totuşi, apare această experienţă instinctivă a lumii înconjurătoare. Şi ceea ce se cunoaşte astăzi, ceea ce se spune, uneori pe bună dreptate, uneori pe nedrept, că este o clarvedere inferioară, telepatie, teleplastie, telekinezie, într-un cuvânt, nişte lucruri care sunt anormale pentru viaţa umană, nu e nimic altceva decât o apariţie prematură a îmbătrânirii în experienţa omului. Putem face experienţa îmbătrânirii la momentul potrivit; atunci o trăim în calitate de om sănătos. Dacă trăim îmbătrânirea deja de la vârsta de douăzeci de ani, devenim clarvăzători în sens inferior. Lucrurile care apar ca manifestare a îmbătrânirii precoce şi reprezintă nişte anomalii ale vieţii se trădează mai puţin în aspectele exterioare, cât în caracteristicile interioare. Am putea avea deja o viziune mult mai profundă despre tot ceea ce există drept clarvedere inferioară, drept telepatie, telekinezie, teleplastie, şi care, până la un anumit punct, a fost deja foarte bine studiat, dacă am putea aprecia la justa sa valoare acest punct de vedere, dacă am şti că aici avem de-a face cu o îmbătrânire interioară precoce.

Trebuie, aşadar, să ne îndreptăm spre o studiere veritabilă a vieţii. Nu trebuie să ne mulţumim să vedem ceea ce se află în faţa noastră, în momentul prezent, în spaţiu; trebuie să putem interpreta ceea ce vedem, în aşa

fel încât, atunci când studiem fiinţa umană şi când, în momentul prezent, ea oferă cutare şi cutare trăsătură caracteristică, să ştim că aceasta provine din faptul că un lucru ce ar fi trebuit să se întâmple mai târziu se manifestă prea devreme.

Vom vedea în zilele următoare cum se pot produce nişte procese de vindecare atunci când o asemenea privire este îndreptată cu precizie asupra naturii umane. Se poate întâmpla foarte bine să existe la un om un soi de animalizare care se trădează nu într-o îmbătrânire exterioară, ci în faptul că relaţiile cu lumea înconjurătoare care, la animal, apar în instinct, sunt transpuse în domeniul uman, dar în domeniul uman inferior.

Pentru studierea obiectivă a lumii, caracteristicile telepatiei, telekineziei, ale teleplastiei nu îşi pierd, desigur, nimic din valoarea lor, dacă le considerăm, în acest fel, nu ca fiind o manifestare a suprasensibilului, ci drept rezultat al faptului că un proces de mai târziu se manifestă în mod prematur în viaţa umană. Când privim în acest fel temporalitatea, învăţăm, de asemenea, să cunoaştem entitatea umană în trăsătura sa fundamentală; căci a privi temporalitatea, înseamnă tocmai a nu trage din diferitele momente ale vieţii nişte concluzii pentru desfăşurarea acestei vieţi, ci a trăi în mod lăuntric împreună cu timpul şi, de asemenea, a vedea cum procesul de mai târziu, în loc să apară mai târziu, intervine mai devreme. A privi temporalitatea înseamnă a avea o viziune asupra timpului în ansamblul său şi a putea vedea, în clipa prezentă, trecutul şi viitorul.

Veţi simţi dvs. înşivă cât de departe este viziunea noastră actuală, în ciuda aparenţelor, de această viziune interioară, conform cu timpul şi desfăşurarea lui. De aici provin interpretările insuficiente despre ceea ce se petrece

în viaţă. Şi, în zilele noastre, ceea ce se numeşte cunoaştere ştiinţifică şi acţiune a acestei cunoaşteri ştiinţifice asupra vieţii este plină de aceste interpretări insuficiente.

Dar se poate produce, de asemenea, şi cazul invers: Copilăria se poate prelungi până la vârsta matură, până în faza următoare a vieţii umane. Copilăria constă în faptul că situaţia lumii înconjurătoare nu numai că este trăită în mod instinctiv de organizarea-cap, dar această organizare-cap trăieşte relaţia sa cu lumea exterioară în metabolism. Când copilul vede nişte culori, în el se desfăşoară nişte procese metabolice intense. Într-un fel, copilul îşi consumă impresiile exterioare până în metabolismul său. Putem spune, foarte bine – nu este vorba de o metaforă, ci este un fapt absolut real: funcţia gastrică a copilului depinde nu numai de felurile de mâncare, de gustul şi de digestibilitatea lor, ci şi de impresiile pe care i le fac culorile lumii înconjurătoare. Astfel încât putem spune: la bătrân, avem de-a face cu o animalizare a vieţii pe plan fizic; la copil, avem de-a face cu faptul că întreaga viaţă este plină de o sensibilitate a procesului organic vegetativ.

Procesul organic vegetativ – nu organicul animal, ci organicul vegetativ – ia parte, în cazul copilului, la toate experienţele pe care le face el în lumea exterioară, până şi, şi inclusiv, trăsăturile sufleteşti. Astfel încât, în cazul copilului, nu vom ajunge niciodată la o cunoaştere deplină, dacă nu ne întrebăm în acest fel: Cum îşi consumă el impresiile până în metabolismul său? Viaţa umană considerată normală constă tocmai în faptul că mai târziu, la vârsta adultă, metabolismul este lăsat mai mult în seama lui însuşi, omul îşi trăieşte într-un mod mai independent viaţa împreună cu lumea exterioară, el nu face, aşa cum se întâmplă la copil, să coboare în metabolism experienţele sufletesc-spirituale pe care le trăieşte împreună cu lumea

exterioară; relaţiile sale exterioare cu lumea exterioară nu sunt, aşa cum e cazul la copil, însoţite mereu de o secreţie vie a glandelor endocrine.

Copilul consumă, aş zice, ca pe o hrană, experienţele pe care le trăieşte în lumea exterioară. Mai târziu, omul adult îşi lasă metabolismul în seama lui însuşi. În viaţa normală, avem de-a face cu un om matur prin faptul că lucrurile nu mai pătrund tot atât de adânc în procesele organice vegetative. Dar, la anumiţi indivizi, acest lucru poate să persiste. Anumiţi indivizi pot duce copilăria în faza următoare a vieţii lor. Atunci, ei păstrează această însuşire de a-şi lega trăirile exterioare de procesele lor organice, ei continuă să-şi lege sufletescul de procesele lor organice vegetative.

Să luăm un exemplu: O persoană care are deja o anumită vârstă simte o iubire deosebită, să zicem, pentru un câine. Se întâmplă asemenea lucruri. Şi acest soi de pasiune este adesea legată de o mare intensitate a experienţei trăite. Atunci când, la o asemenea persoană, se întâmplă că a păstrat, la vârsta adultă, ceva din copilărie sau că, în copilărie, a avut într-un grad foarte înalt această însuşire copilăroasă, atunci în această iubire nu este vorba numai de o relaţie sufletească cu lumea exterioară, ci această pasiune dă naştere unor procese organice vegetative. Organismul ia parte la această pasiune. Când această iubire este vie, se produce mereu ceva în procesele metabolice. Atunci, procesele metabolice nu se mai mulţumesc să slujească digestiei normale, deplasării normale prin lume, vieţii normale în general; un anumit domeniu, o anumită regiune a metabolismului se obişnuieşte să aibă secreţiile şi regenerările ce corespund acestor cazuri particulare ale sentimentului viu care este iubirea faţă de acest câine. O anumită regiune a

organismului are nevoie de această modificare particulară care apare acolo, în interior, ca urmare a acestei pasiuni, într-un mod pur vegetativ.

Şi acum, presupuneţi că câinele moare. Relaţia vitală exterioară nu se mai poate dezvolta, ea nu mai există. Câinele a murit; dar o regiune internă din sfera organică vegetativă s-a obişnuit să dezvolte acest gen de proces. La aceasta se mai adaugă faptul că, la această persoană, procesul organic, care acum nu-şi mai găseşte satisfacerea, căruia îi lipseşte prezenţa exterioară, continuă să funcţioneze, dar fără a fi satisfăcut, deoarece corelativul său exterior nu mai există. Aceste procese organice îşi au forţa lor de inerţie: ele se continuă. În interiorul fiinţei, se produce o bolboroseală. Şi pot apărea, din această cauză, cele mai ciudate perturbări.

Dacă există aici un om de bun simţ şi care are, de asemenea, şi experienţa vieţii, ce va face acest om? El va face în aşa fel încât să fie cumpărat un alt câine, apoi va avea grijă ca aşa-numitul proprietar al câinelui mort să poată să-l îndrăgească pe acest nou câine. Dacă reuşeşte, el va fi făcut cu adevărat un act salutar; căci acum procesul organic intern va putea fi din nou satisfăcut printr-o experienţă exterioară. Vom vedea, desigur, pe parcursul acestor conferinţe, că există nişte metode terapeutice şi mai judicioase, dar eu cred că un om cu bun simţ mediu va proceda cam aşa cum am arătat.

Dar există, desigur, nişte experienţe legate de lumea exterioară care nu sunt tot atât de puternice ca o pasiune faţă de câini. Experienţele pe care le putem face în lumea exterioară sunt nenumărate. Şi dacă individul care le face şi-a păstrat vie în sufletul său copilăria – acest mod de a consuma lumea exterioară care îi este specific copilăriei –, atunci la un asemenea individ, în ziua când experienţa îi va

fi retrasă, sau când el nu va mai putea trăi din punct de vedere exterior experienţele care au atras după ele nişte procese interne, va rămâne ceva din bolboroseala organismului vegetativ. Sunt lucruri care se întâmplă în viaţă, şi trebuie să căutăm să vedem de unde provine acest soi de stare interioară care urcă în mod inexplicabil din nişte adâncuri ale fiinţei umane. Persoana respectivă suferă toate contraloviturile posibile, ea este nemulţumită, morocănoasă, ipohondrică. Dacă cercetăm cum stau lucrurile cu un asemenea om, vom descoperi că viaţa sau o altă cauză i-a luat ceva care îşi crease un corelativ în procesele organice vegetative. Când această persoană priveşte în mod conştient lumea exterioară, ea nu-şi mai poate procura satisfacerea a ceea ce, în străfundul organismului său, bolboroseşte şi cere. În organismul său se produce ceva care cere să fie privit sau cel puţin gândit în exterior, şi pe care această persoană nu-l poate gândi, deoarece raţiunea de a o face a dispărut.

Şi în acest cazuri vom întâlni nişte oameni care au practica vieţii şi care miros din instinct acest soi de lucruri la persoana respectivă; şi atunci, ei găsesc cuvintele care vor face să urce acel ceva din adâncurile indeterminate ale organismului vegetativ şi-l vor înălţa la nivelul gândirii, al reprezentării, astfel încât persoana va putea gândi, va putea să-şi reprezinte ceea ce ea simte nevoia, într-adevăr, să gândească, să-şi reprezinte. Acela care poate observa viaţa va descoperi nenumărate asemenea cuvinte de calmare, prin care un conţinut organic vegetativ care provine dintr-o decepţie anterioară, dintr-o privare anterioară de un anumit conţinut de viaţă, este ca prin minune vindecat, înlăturat, prin faptul că cineva i se adresează acelei persoane cu puterea pe care o are

cuvântul uman şi face să pătrundă în câmpul conştienţei acel ceva de care ea are nevoie.

La ora actuală, având în vedere caracterul particular al civilizaţiei noastre, deoarece există enorm de multe persoane care şi-au dus cu ei copilăria până la vârsta adultă, observăm adesea ceea ce am spus mai înainte, în nişte situaţii grave sau benigne. În viaţa obişnuită nu se face mult caz de ele; se vorbeşte cu cuvinte de calmare, care, datorită devotamentului plin de iubire al unei persoane faţă de cealaltă, pot avea de multe ori un efect salutar; dar se procedează, de asemenea, şi pe bună dreptate, din mai multe puncte de vedere, şi la o considerare ştiinţifică, psihologică a lucrurilor. Putem să ne aflăm în faţa unor persoane care au acest soi de bolboroseală interioară. Ştim acum că această bolboroseală interioară se produce din cauza persistenţei unor procese organice vegetative, persistenţă datorată decepţiilor vieţii şi altor lucruri asemănătoare. Avem în faţa noastră acest gen de persoane. Bineînţeles, dacă facem ca problema să treacă în domeniul ştiinţific, trebuie, de asemenea, să ne exprimăm în termeni ştiinţifici. Este examinată, aşadar, persoana respectivă. Şi se va descoperi în viaţa ei, care va fi explorată prin intermediul mărturisirilor, sau al viselor pe care le are, sau mai ştiu eu prin ce alte mijloace, se va descoperi ceea ce trebuie pentru a face să treacă în conştienţa acestei persoane ceea ce pretinde organismul vegetativ inconştient. Aceasta poartă numele de psihologie analitică sau psihanaliză. Se vorbeşte atunci, folosindu-se, bineînţeles, nişte termeni ştiinţifici, de "regiuni psihice neexplorate". Dar acestea nu sunt nişte "regiuni psihice neexplorate", ci nişte procese organice vegetative care persistă, aşa cum am văzut, şi care tind la o realizare exterioară. Şi trebuie să căutăm ce putem oferi ca realizare

persoanei respective. Se spune că ne ocupăm de defularea acestor procese refulate. Vedeţi dvs., ceea ce am schiţat aici adineaori reprezintă, în psihologia numită analitică sau psihanaliză, partea care este justificată.

Antroposofia este întotdeauna, faţă de asemenea lucruri, într-o situaţie specială. Antroposofia nu este deloc înclinată să provoace dispute. Ea recunoaşte cu plăcere tot ceea ce există, în domeniul în care acel lucru este justificat. Astfel, bineînţeles, ea va recunoaşte întotdeauna psihanaliza, în domeniul în care ea este justificată. Dar antroposofia trebuie să cerceteze problema în natura umană integrală şi într-o concepţie despre lume care să fie integrală; aşadar, ea trebuie să facă, într-un fel, să intre în nişte cercuri mai largi micile cercuri de care oamenii de ştiinţă se ocupă şi astăzi într-un mod cam diletant. Ea nu are nici un motiv să provoace dispute. Ea nu face altceva decât să includă în cercul mare ceea ce primeşte o explicaţie unilaterală. Aşadar, în general, ea nu se apucă, de la sine, să ajungă la dispute. Alţii sunt cei care provoacă dispute, căci ei vor să rămână în cercul lor restrâns. Ei sunt aceia care nu văd, din punctul lor de vedere, decât ceea ce se află în cercul lor restrâns. Şi cum ceea ce are un orizont mai larg şi, de fapt, i-ar face să progreseze, nu-i atrage în mod special, ei îl resping cu furie. Astfel că, în general, antroposofia este, pur şi simplu, obligată să se apere împotriva concepţiilor înguste care o atacă. Trebuie să spunem aceasta în mod special cu privire la curentele actuale, cum este şi acela al psihanalizei.

Ceea ce este deosebit de caracteristic este, aşadar, ceea ce vedem aici: când fiinţa umană îşi aduce prea puternic sfârşitul vieţii în etapa intermediară, atunci apar raporturile anormale cu lumea exterioară, telepatia, clarvederea în sens inferior. În mod instinctiv, omul îşi

lărgeşte orizontul dincolo de cercul propriei vieţi. Când merge în sens invers, când îşi prelungeşte în nişte epoci ulterioare ale vieţii copilăria, ce aparţine începutului vieţii, atunci el coboară, cu fiinţa sa, prea adânc în organism, şi atunci organismul provoacă valuri, atunci apar nişte anomalii spre interior; el intră, într-un fel, într-o relaţie prea strânsă cu propriul să interior organic. Iar aceste relaţii se revelează atunci aşa cum sunt descrise ele de psihologia analitică; dar aceasta ar trebui, pentru a le putea sesiza cu adevărat, să coboare până la studierea organelor.

Pentru a ajunge la o cunoaştere integrală a omului, este absolut necesar să se pătrundă până la desfăşurarea în timp a vieţii dintre naştere şi moarte. Astfel, e necesar ca această cunoaştere integrală a omului să-şi îndrepte întreaga atenţie asupra desfăşurării în timp a vieţii, de a trăi în mod interior această desfăşurare în timp a vieţii. Iată de ce antroposofia, dacă vrea să pătrundă, prin metoda ei specială, în suprasensibil şi, tocmai prin aceasta, într-o cunoaştere integrală a omului, trebuie să poată continua să trăiască în timp. Imaginaţia, Inspiraţia, Intuiţia, care sunt metodele de cunoaştere speciale ale antroposofiei, trebuie să fie construite, neapărat, pe o experienţă legată de elementul timp a existenţei.

Imaginaţia, Inspiraţia şi Intuiţia nu trebuie să fie ceva care se vâră ca un corp străin în viaţa umană şi trebuie să conducă, asemeni unui corp străin, la cunoaşterea suprasensibilă, ci trebuie să fie ceva care se află în prelungirea facultăţilor umane obişnuite. Aşadar, antroposofia nu pretinde că ar fi necesare nişte înzestrări cu totul speciale pentru a se ajunge la Imaginaţie, Inspiraţie, Intuiţie; ea afirmă că omul poate deveni conştient de anumite facultăţi care zac în mod latent în străfundul lui şi pe care el le poate dezvolta într-un mod

absolut adecvat. Trebuie neapărat să ne ridicăm deasupra acelui fel de cunoaştere pe care ni-l dobândim în viaţa obişnuită, prin actuala cunoaştere ştiinţifică şi prin actuala practică a vieţii.

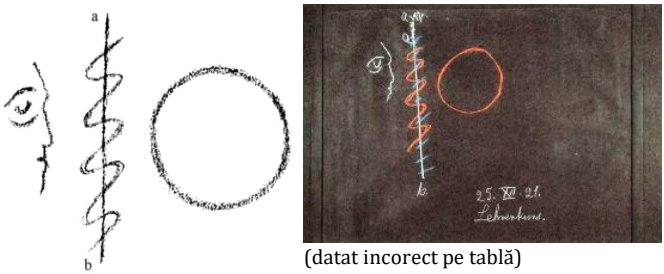


Tabla 2

(datat incorect pe tablă)

Aşadar, cum vom proceda în realitate, atunci când devenim fiinţe cunoscătoare? Înţeleg prin "fiinţe cunoscătoare" nişte fiinţe care au nu doar o cunoaştere ştiinţifică, ci fiinţe cunoscătoare în sensul în care trebuie să fim aşa ceva pentru a ne conduce viaţa într-un mod practic. Avem de jur împrejurul nostru ceea ce ne-ar plăcea să numim covorul simţurilor: lumea culorilor, lumea sunetelor, a variaţiilor calorice etc., tot ceea ce face impresie asupra organelor noastre de simţ. Ne dăruim acestor impresii senzoriale şi le pătrundem, le întreţesem cu ceea ce gândim, cu gândurile. Când vă lăsaţi în voia vieţii dvs. interioare depănând amintiri, dacă aţi reflecta la ceea ce formează atunci conţinutul acestei vieţi sufleteşti: e vorba de nişte impresii senzoriale care s-au întreţesut cu gândurile. Întreaga noastră viaţă constă în a face să pătrundă în suflet o asemenea ţesătură de impresii senzoriale şi de gânduri.

Ce se petrece aici în realitate? Vedeţi această schemă: această linie *a* ---- *b* reprezintă covorul impresiilor senzoriale, culorile, sunetele, mirosurile etc., care se desfăşoară de jur împrejurul nostru. Omul se dăruieşte

observaţiei, acestui covor al impresiilor senzoriale, şi el îşi întreţese impresiile cu gândurile sale, pe care le desenez aici: este linia ondulată, desenată cu roşu. Când omul se dăruieşte vieţii senzoriale, el uneşte, cu ajutorul gândurilor sale, tot ceea ce trăieşte în lumea simţurilor. El interpretează lumea simţurilor cu ajutorul gândurilor. Prin faptul că pune în lumea simţurilor tot ceea ce are drept gânduri, această lume a simţurilor formează pentru el o graniţă, un zid pe care nu-l poate străpunge. El îşi desenează, într-un fel, toate gândurile pe acest zid, dar, în conştienţa normală de astăzi, el nu trece dincolo de zid. Gândurile se opresc la acest zid şi se imprimă în acest zid.

Noi depăşim această oprire în faţa zidului, dacă dezvoltăm cunoaşterea imaginativă prin ceea ce putem numi meditaţie, practicată într-un mod regulat şi sistematic. Meditaţia poate fi practicată ca metodă de cercetare interioară, tot aşa cum poate fi practicată metoda experimentală exterioară în chimie sau în astronomie. Citind cartea mea ***Iniţierea sau Cum dobândim cunoaşterea despre lumile superioare?*** şi a doua parte a ***Ştiinţei oculte*** [Nota 23] , dvs. veţi putea să vă convingeţi că, dacă cineva vrea să meargă până la ultimele consecinţe, metodele pentru a se mişca în cadrul acestei meditaţii nu sunt foarte simple şi nu cer mai puţin timp decât metodele pe care trebuie să şi le cucerească cineva pentru a deveni astronom sau chimist. Dar este relativ uşor să te dăruieşti lecturii unor lucrări care oferă instrucţiuni pentru exerciţiile corespunzătoare, şi să ajungi, atunci, cu ajutorul unei raţiuni umane sănătoase, să fii realmente în stare să te convingi în mod interior de adevărul a ceea ce spun cercetările antroposofice. Nu e nevoie să fie crezute pe cuvânt. Chiar dacă nu poţi face tu însuţi experienţa, poţi să

verifici lucrurile, dacă admiţi câtuşi de puţin ceea ce este caracteristic acestei metode de cercetare.

Dar toate aceste exerciţii se bazează pe faptul că cel ce le practică renunţă să dea atenţie impresiilor senzoriale. Când meditǎm, nu trebuie să acordăm nici o atenţie impresiilor senzoriale, ci ne dăruim doar vieţii de gândire. Dar această viaţă de gândire trebuie adusă, cu ajutorul unei forme de concentrare asupra unor gânduri uşor de sesizat în toată extinderea lor, trebuie adusă la o asemenea vitalitate, la o asemenea intensitate, pe care o are de obicei numai viaţa sensibilă exterioară. Este cu totul altceva să fii dăruit impresiilor senzoriale exterioare, şi altceva să fii dăruit, cu conştienţa obişnuită, gândirii palide şi fără viaţă pe care o avem de obicei. Impresiile senzoriale au asupra noastră o influenţă vie, intensă. Gândurile pălesc, ele devin abstracte, devin reci. Dar tocmai în aceasta constă esenţa meditaţiei: ca prin puterea exerciţiului să ajungem să trăim simpla "ţesătură" de gânduri cu o intensitate, o vitalitate pe care altfel nu o avem decât în viaţa senzorială exterioară. Când putem percepe un gând meditativ cu energia interioară pe care altfel o avem doar când ne dăruim unei culori, atunci am umplut de viaţă acest gând aşa cum se cuvine. Dar toate acestea trebuie să fie practicate cu aceeaşi libertate interioară pe care o are gândirea normală şi percepţia senzorială. Când observăm lumea exterioară, nu ne dăruim unor stări nebuloase, unor reverii mistice, nu devenim exaltaţi; tot aşa trebuie să fie atunci când meditǎm în mod corect. În cadrul acestei meditaţii trebuie să avem exact aceeaşi atitudine ca în cazul percepţiei senzoriale exterioare.

Aceasta este ceea ce caracterizează metoda antroposofică: ea ia în mod deschis ca model percepţia senzorială. De obicei, misticii nebuloşi spun despre ceea ce

se găseşte în acest fel: “Percepţiile senzoriale? Ptiu! Trebuie să le abandonăm. Trebuie să ne cufundăm în lumea viselor, în experienţa mistică, să întoarcem spatele impresiilor senzoriale!” Cu aceasta, bineînţeles, ajungem doar la o stare de semisomn, nu la o reală meditaţie. Antroposofia urmează calea opusă: ea îşi ia în mod deschis ca model percepţia senzorială, datorită calităţii acesteia, datorită intensităţii, vitalităţii ei. Astfel încât, în această meditaţie, omul se mişcă tot atât de liber ca în percepţia senzorială. El nu se teme câtuşi de puţin că va deveni un filistin sec. Experienţele pe care le trăieşte astfel cu toată obiectivitatea îl feresc de prozaismul sec şi, în cadrul experienţelor sale, el nu are nevoie, pentru a depăşi o stare anostă, mediocră, să se piardă în înaltul norilor.

Aşadar, atunci când omul meditează în mod corect, el ajunge să se mişte liber în gândire. Dar, prin aceasta, gândurile înseşi sunt eliberate de caracterul abstract pe care îl aveau înainte: ele devin imaginative. Şi aceasta se petrece în deplina conştienţă de veghe, chiar în miezul celeilalte gândiri, obişnuite. Omul care halucinează, exaltatul, în momentul în care are halucinaţii, sau stări de exaltare, el este total halucinat, total exaltat, el trece cu totul pe deasupra simţului comun, a raţiunii umane sănătoase: acela care respectă metodele descrise nu-şi permite aşa ceva. El are întotdeauna alături de sine raţiunea umană sănătoasă. O duce cu el pretutindeni în ceea ce trăieşte acolo, în gândirea imaginativă. Şi ce se petrece atunci? Vedeţi dvs.: în deplina conştienţă de veghe apare ceea ce, de altfel, nu prinde formă decât în imaginile de vis, din viaţa inconştientă. Tocmai în aceasta constă deosebirea dintre Imaginaţie şi vis: în vis, totul se produce fără participarea noastră; apoi, imaginile urcă în noi din nişte străfunduri necunoscute în viaţa de veghe, şi noi nu

putem face altceva decât să le observăm ulterior. În Imaginaţie, în etapa de pregătire a Imaginaţiei, în conţinutul meditaţiei, facem noi înşine ceea ce de altfel apare în noi fără participarea noastră. Noi devenim creatori de imagini care nu sunt nişte pure himere, ci sunt, în ceea ce priveşte intensitatea, vitalitatea, tot atât de diferite de himere, pe cât sunt visele de purele himere. Or, noi facem toate acestea, şi acest lucru este esenţialul. Şi, realizându-l noi înşine, devenim liberi de o iluzie profundă, care constă în a lua ceea ce facem noi înşine drept o manifestare a lumii exterioare obiective. Acest lucru nu se va întâmpla niciodată, deoarece suntem conştienţi de faptul că noi înşine creăm această ţesătură de imagini. Cel care halucinează, el, îşi ia halucinaţiile drept realitate. El ia imaginile drept realitate, pentru că nu le creează el însuşi, pentru că ştie că ele se creează singure. Aceasta îi dă iluzia că ele sunt realitatea. Cel care, prin meditaţie, se pregăteşte pentru Imaginaţie nu poate deloc să ajungă să ia drept imagini reale ceea ce formează atunci el însuşi. Un prim nivel al cunoaşterii suprasensibile va consta tocmai în a ne debarasa de această iluzie, prin faptul că această ţesătură, în care vedem acum facultatea interioară de a produce imagini tot atât de vii cum sânt imaginile visului, o elaborăm în deplină libertate. Ar trebui, desigur, să fie cineva nebun să le ia drept realitate!

Etapa următoare a meditaţiei constă în cucerirea unei noi facultăţi: aceste imagini, care au ceva fascinant şi care, atunci când omul nu le elaborează în deplină libertate, aşa cum se întâmplă în meditaţie, se implantează în mod efectiv ca nişte paraziţi, aceste imagini noi le putem face să dispară total din conştienţă; avem libertatea interioară ca, dacă vrem, să le facem să dispară cu totul. Această a doua etapă este la fel de necesară ca şi prima. Tot aşa cum, în

viaţă, pe lângă amintire este necesară şi uitarea – altfel, noi ne-am plimba prin lume mereu cu întreaga sumă de amintiri –, la fel, la acest prim nivel al cunoaşterii, respingerea imaginaţiunilor este tot atât de necesară ca elaborarea, ca formarea acestor imaginaţiuni.

Când realizăm toate acestea, când ne-am exersat aşa cum trebuie, am săvârşit cu sufletescul ceva comparabil cu ceea ce obţinem atunci când ne slujim în mod constant de un muşchi: el se fortifică. Am realizat acum în suflet un exerciţiu prin care învăţăm să ţesem imagini, să elaborăm imagini, şi apoi să le respingem, şi toate acestea se situează în întregime la nivelul liberului nostru arbitru. Vedeţi dvs., dezvoltând Imaginaţia, ne-am cucerit facultatea conştientă de a elabora nişte imagini de felul acelora pe care, de obicei, le elaborează, de cealaltă parte, aici în lume, viaţa inconştientă a visului, şi pe care nu le putem domina cu ajutorul conştienţei obişnuite, care sunt trăite între adormire şi trezire. Acum, desfăşurăm aceeaşi activitate în mod conştient. În această meditaţie care urmăreşte cunoaşterea imaginativă, desfăşurăm, aşadar, voinţa de a dobândi facultatea de a crea în mod conştient nişte imagini şi, invers, facultatea de a face să dispară în mod conştient aceste imagini din conştienţă. În acest fel, apare o altă facultate.

E vorba de o facultate care, de obicei, este în mod involuntar prezentă nu în timpul somnului, ci în momentul trezirii şi în momentul adormirii. În acest moment al trezirii şi al adormirii se poate să aducem, în nişte frânturi de vise, ceea ce am trăit între adormire şi trezire şi ca de aici să apreciem ceea ce se află de cealaltă parte. Dar se poate întâmpla, de asemenea, ca lumea faţă de care ne deschidem la trezire să ne surprindă atât de mult, încât întreaga amintire a visului să se risipească. În general, am putea spune: prin vise, în conştienţa de veghe intră ceva

haotic, ceva ca nişte forme rătăcitoare venite dintr-un domeniu situat în afara vieţii obişnuite. Şi aceasta se întâmplă deoarece, în timpul somnului, omul desfăşoară activitatea imaginativă, activitatea care creează imaginaţiuni. Dacă el desfăşoară în starea de veghe activitatea care creează imaginaţiuni şi activitatea care le şterge, el poate, deci, prin faptul că s-a pregătit pentru Imaginaţie, să atingă o stare de vacuitate a conştienţei: este ca un fel de trezire; şi atunci, de dincolo de covorul impresiilor senzoriale – ceea ce, pe schemă, am desenat cu roşu –, străbătând prin covorul impresiilor senzoriale, pătrund în noi, pe căile mentale pe care le-am dezvoltat prin meditaţie, realităţile esenţiale care se află dincolo de acest covor al impresiilor senzoriale. Atunci când, o dată imaginile create, rămânem cu conştienţa golită, noi străpungem covorul impresiilor senzoriale; atunci, prin Inspiraţie, imaginile de dincolo de lumea sensibilă ajung la noi. Pătrundem în această lume care se află dincolo de lumea simţurilor. Prin viaţa imaginativă, ne pregătim pentru Inspiraţie. Iar Inspiraţia constă în faptul că noi putem trăi în mod conştient ceva ce trăim în mod inconştient în momentul trezirii. În momentul trezirii, în sufletul nostru treaz pătrunde ceva de dincolo de sufletul treaz; tot astfel, când ne-am dezvoltat, prin Imaginaţie, viaţa sufletească aşa cum am descris mai înainte, atunci ajunge la noi ceva de dincolo de conştienţa pe care o avem despre covorul impresiilor senzoriale.

În acest fel facem experienţa lumii spirituale care se află în dosul covorului impresiilor senzoriale. Ceea ce ne-am cucerit drept facultăţi pentru cunoaşterea suprasensibilă este o prelungire perfectă a facultăţilor pe care omul le are deja în viaţa obişnuită. Iar principiul pe care se bazează antroposofia este acela că asemenea

facultăţi trebuie să fie dezvoltate în continuare. Dar, pentru aceasta, ea trebuie să se sprijine în totalitate pe ceea ce îşi cucereşte omul în cadrul unei concepţii temporale despre desfăşurare a vieţii şi a existenţei.

Aşadar, dacă citiţi tot ceea ce veţi găsi ca exerciţii pregătitoare pentru Imaginaţie, Inspiraţie şi Intuiţie în "Iniţierea sau Cum dobândim cunoştinţe despre lumile superioare?" sau în "Ştiinţa ocultă" şi dacă le veţi privi fără prejudecată, veţi vedea că toate acestea se reduc la unul şi acelaşi lucru: a putea trăi în sine desfăşurarea timpului. De obicei, omul are despre lume, în viaţa sa, în mod succesiv, concepţia despre copil, concepţia despre omul matur, concepţia despre omul bătrân, sau el face experienţa anormală a intruziunii unuia în celălalt. Trebuie ca, nu Imaginaţia însăşi, ci ceea ce ne pregăteşte, prin exerciţii, pentru aceasta, să lucreze pentru ca întreaga viaţă să provină din fiinţa integrală; pentru ca omul să se dăruiască lumii pe baza întregului curs al vieţii sale; aşadar, pentru ca să fi pus în armonie ceea ce pentru lume este adecvat în mod special copilăriei, vârstei mature şi bătrâneţii; în viziunea despre lume care are acces la suprasensibil, acestea trebuie să conflueze, să se armonizeze. Fiinţa integrală, drept organism care trăieşte în timp, trebuie să acţioneze în lume. În experienţa suprasenzorială, omul trebuie, într-un fel, să aducă prospeţimea şi vioiciunea copilăriei, limpezimea de gândire a vârstei mature şi devotamentul faţă de viaţă, devotamentul plin de iubire care, într-o viaţă umană reuşită, poate fi atins la o vârstă înaintată. Şi aceasta – prospeţime şi vioiciune în înţelegere, limpezime în judecată şi devotament plin de iubire faţă de fenomene –, aceasta este pregătirea pe care trebuie s-o realizeze omul pentru ca Imaginaţia, Inspiraţia şi Intuiţia să se poată dezvolta aşa cum trebuie.

CONFERINŢA A V-A

Dornach, 27 decembrie 1921

Aşa cum reiese din expunerile pe care le-am făcut până acum, ajungem la ceea ce numim cunoaştere imaginativă dacă ridicăm în lumina deplinei conştienţe activitatea care, în vis, rămâne involuntară şi inconştientă. Dacă vreau să mă exprim mai exact, voi spune: Nu visul şi conţinutul său de vis este ridicat la nivelul conştienţei – aceasta n-ar duce decât la ireal; ci activitatea pe care, atunci când visăm – pentru moment, nu o vom defini mai mult –, ceva o exercită în mod inconştient, aceasta este ridicată la nivelul unei activităţi pe deplin voluntare care este exercitată în lumina conştienţei şi poate sluji atunci ca bază pentru cunoaşterea imaginativă. Această activitate se deosebeşte în mod fundamental de simpla activitate onirică. În simpla activitate onirică, noi luăm drept realitate exterioară ceea ce apare în faţa conştienţei noastre, tocmai pentru că în această activitate noi nu suntem activi. Dar atunci când facem să urce la nivelul conştienţei activitatea care dă naştere visului, noi ştim din capul locului că primul lucru la care ajungem sunt imaginile pe care noi înşine le-am creat. Sub această formă, nu vom ajunge, aşadar, niciodată, după cum am spus, să le luăm drept realitate; altfel, noi n-am fi nişte cercetători antroposofi, ci nişte oameni care halucinează. Dar acestei activităţi care, exercitată sub formă de meditaţie, ne face să trăim asemenea imagini, trebuie să-i adăugăm acum o alta, care, invers, ştie să respingă aceste imagini şi care, deci, trebuie să golească conştienţa de aceste imagini. Când facem să devină a noastră această activitate şi după ce, prin elaborarea şi ştergerea imaginilor, ne-am fortificat forţele sufletului, ajungem să trăim în deplină conştienţă, atunci

ne aflăm în lumea spirituală. Exercităm o activitate sufletesc-spirituală, independentă de trup. Nu mai percepem prin organele fizice. Nu mai gândim cu trupul, gândim cu sufletul şi cu spiritul, şi, totuşi, avem un conţinut de conştienţă; acesta este un conţinut spiritual.

Am spus ieri că modelul, pentru percepţia spirituală a cercetătorului antroposof, nu sunt experienţele visătoare ale conştienţei, ci experienţele libere, pătrunse de voinţă, ale percepţiilor senzoriale. Cu siguranţă, în conştienţa suprasensibilă noi nu percepem prin intermediul simţurilor; dar libertatea cu care ne mişcăm în sânul percepţiei senzoriale, independenţa persoanei noastre în percepţia senzorială, pe aceasta noi o considerăm drept o facultate. Pentru a o evidenţia, să luăm un exemplu.

Priviţi acest organ de percepţie senzorială care este reprezentantul cel mai caracteristic al facultăţii de percepţie: ochiul. Ochiul vă anunţă din capul locului relativa sa autonomie faţă de organic: în orbită, el stă ca un organ izolat, care nu este legat de restul organismului decât prin nişte punţi nesemnificative. Nimic altceva decât un aspect spaţial exterior, aşadar, noi putem vedea în ochi ceva relativ autonom în organismul uman.

Pentru moment, să facem abstracţie de ceea ce, în percepţia senzorială a ochiului, este interior şi să rămânem la un aspect aparent exterior. Ochiul are în vecinătatea sa glandele lacrimale. Aceste glande lacrimale secretă în permanenţă un lichid care constă, în esenţă, din apă şi sare. Acest lichid al lacrimilor este secretat în permanenţă, atunci când suntem în stare de veghe. El scaldă ochiul, scaldă şi partea care, atunci când pleoapele sunt deschise, este expusă lumii exterioare. Ochiul este, astfel, în permanenţă curăţat de această umoare a lacrimilor. Praful care se apropie din exterior de ochi este înlăturat de

această umoare a lacrimilor. Şi atunci când şi-a terminat această sarcină igienică, după ce a curăţat ochiul, ea se revarsă în nas prin finul canal lacrimal; în acest fel este ea secretată. Avem aici ceva care face parte din activitatea normală a organismului-ochi. Dar va trebui să vă mărturisiţi că, în viaţa obişnuită, nu suntem deloc conştienţi de această sarcină igienică în cadrul ochiului şi că ea se desfăşoară în întregime în inconştient. Avem, aşadar, de-a face cu o activitate pur organică; ea este plină de sens, plină de înţelepciune, dar este o activitate organică pur inconştientă.

Dar această activitate se poate intensifica. Acest lucru se poate întâmpla atunci când, să zicem, ochiul primeşte un şoc, când este înţepat de frig. Se mai poate chiar să fie din cauza oboselii: oboseala ochiului însuşi, sau oboseala întregului organism; atunci, secreţia lacrimilor devine mai abundentă. Dacă reflectaţi la ceea ce se întâmplă aici, nu puteţi decât să vă spuneţi: aici, excitaţia care face să izvorască lacrimile se ridică deja la nivelul conştienţei; veţi percepe deja ceva din excitaţie, şi, de asemenea, urmările excitaţiei: secretarea lacrimilor. Dar această întreagă activitate se poate intensifica şi mai mult; e ceea ce se petrece în cazul când omul devine conştient de relaţia sa personală cu lumea. Acest lucru se întâmplă atunci când omul simte ceva din domeniul moral, sufletesc: tristeţe, durere; atunci, îi vine să plângă; această secretare a lacrimilor are o cauză morală, sufletească. Vedeţi cum avem aici o înălţare treptată în conştienţă. O activitate – secretarea lacrimilor – se produce mai întâi cu totul în sfera inconştientului; apoi, ea este ridicată din ce în ce mai mult în sfera conştienţei, am putea spune: în sfera sufletesc-morală.

Observând acest fapt foarte simplu care se desfăşoară într-o parte relativ autonomă a organismului uman, ne putem face o idee despre ceea ce se petrece atunci când, prin meditaţie, ne avântăm spre o viaţă a sufletului şi a spiritului liberă de trup. Când plângeţi din cauză că aţi primit o scrisoare care vă întristează, ar trebui să vă spuneţi: Ceea ce m-a făcut să simt această scrisoare se petrece, desigur, în afara organizării ochiului, nu are nici o legătură interioară cu organizarea ochiului. Totuşi, aceasta produce un efect asupra ochiului. Lacrimile nu provin, pur şi simplu, din faptul lecturii: ele vor izvorî la fel de abundent şi dacă veţi pune pe altcineva să v-o citească. Aşadar, în realitate, putem constata: aici, e vorba de un fenomen care se desfăşoară în exterior şi care, acţionând din afară, dă naştere unui proces organic. Într-adevăr, acest proces organic, şi aici, este produs de ceva care îi este exterior.

Dar dvs. puteţi să vă reprezentaţi lucrurile la un nivel intensificat şi mai mult. Vă puteţi imagina, de exemplu, aceasta: să zicem că v-aţi exersat, antrenat, să nu mai fiţi o veşnică salcie plângătoare, să trăiţi altfel durele încercări ale existenţei; durerea interioară nu este mai mică decât la aceia care plâng uşor, dar această durere interioară o simţiţi doar în suflet şi ea nu mai merge până la lacrimi. Aceasta nu înseamnă că sunteţi mai rece, ci că simţiţi lucrurile într-un mod mai lăuntric, sufletesc-spiritual, astfel că ceea ce se desfăşoară în suflet se menţine la distanţă de organismul fizic. Ceea ce se petrece în suflet nu se imprimă imediat în organism.

Dacă extindeţi ceea ce constataţi aici, în acest exemplu luat din viaţă, la ansamblul experienţei trăite în conştienţa imaginativă, în conştienţa inspirativă, dacă vă reprezentaţi o experienţă sufletesc-spirituală

independentă care, ca în exemplu de mai sus, nu lasă nici o urmă în organism şi care se desfăşoară cu totul în exteriorul organismului – tot aşa cum durerea sufletului este resimţită fără lacrimi, fără să se reverse în organismul-ochi –, aveţi aici o imagine a experienţei care vă introduce în lumea spirituală. Vedeţi: dacă se procedează aşa cum trebuie, se poate face o descriere a experienţei trăite în lumea spirituală, în lumea de dincolo de covorul impresiilor senzoriale, o descriere care să arate clar că această experienţă nu este altceva decât o prelungire a ceea ce există deja, într-un fel sau altul, la omul normal, obişnuit. Doar că, pentru a ajunge a fi independent de elementul corporal, trebuie să se facă exerciţii sufletesc-spirituale.

Dacă acum veţi continua acest antrenament până veţi ajunge să puteţi respinge imaginaţia pe care dvs. înşivă aţi creat-o, până veţi ajunge să faceţi vid în conştienţă, percepând, totuşi, un conţinut sufletesc-spiritual real, prima experienţă pe care o veţi trăi va fi un tablou al actualei dvs. vieţi pământeşti, aproape până la naştere. În această experienţă nu veţi vedea corpul dvs. fizic. Într-adevăr, când ajungi să percepi în afara trupului, corpul fizic dispare din faţa privirii. Ceea ce rămâne în faţa ochiului interior este tot ceea ce ai trăit, ceea ce de obicei este flux de amintiri inconştiente, din care ţâşnesc amintirile particulare. Aceasta apare acum în faţa sufletului, dar nu ca în cazul amintirii obişnuite: totul este prezent dintr-o dată, într-un fel, apare un organism temporal, un organism temporal care se mişcă în sine.

Dacă organismul spaţial cu care suntem înveşmântaţi este un organism, aceasta înseamnă că, în diferitele sale părţi constitutive, există nişte interacţiuni şi că diferite sale părţi constitutive sunt dependente unele de altele, că

ansamblul formează un tot. Ceea ce se petrece în stomac depinde de ceea ce se petrece în cap, iar ceea ce se petrece în cap depinde de ceea ce se petrece în stomac. În organism, totul se află în interdependenţă. La fel stau lucrurile şi în cazul acestui organism temporal: ceea ce a fost trăit mai târziu se integrează în mod organic în cele precedente. O panoramă totală se înalţă ca un întreg în faţa sufletului nostru.

Dacă acum, datorită intensificării forţei care mai înainte ne-a permis să respingem imaginaţiunile pe care noi înşine le-am construit, ajungem, de asemenea, să respingem şi această panoramă a amintirii, deci, nu doar să nu ne mai vedem propriul trup, ci să facem ca întreagă această panoramă să ne fie invizibilă din punct de vedere interior, şi să facem aceasta rămânând totuşi în stare de veghe, atunci ajungem la nivelul de cunoaştere care ne dezvăluie lumea sufletesc-spirituală pe care am cunoscut-o înainte de naştere sau, să zicem, înainte de concepţie. Noi purtăm în noi înşine, în timpul vieţii, această lume sufletesc-spirituală în care ne aflam înainte de a coborî în existenţa pământească. Ea trăieşte şi acţionează în noi, dar trăieşte şi acţionează în noi aşa cum, în apă, hidrogenul acţionează unit cu oxigenul. În timpul vieţii pământeşti dintre naştere şi moarte, noi nu putem studia deloc sufletesc-spiritualul în sine, tot aşa cum nu putem studia nici hidrogenul atunci când, în apă, el este unit cu oxigenul. Trebuie mai întâi ca oxigenul să fie separat din apă; la fel, sufletesc-spiritualul trebuie să fie izolat. Dar atunci el nu vă transpune în prezent, ci vă transpune în existenţa preterestră. Se poate percepe cu adevărat ceea ce a coborât spre această formă pământească de existenţă. În acest fel, putem avea o viziune a lumii unde am trăit înainte de a veni pe Pământ.

Acum, se poate, firește, să spunem că nu vrem să ne pregătim pentru a explora în acest fel veşnicul din om. Desigur, suntem absolut liberi să nu vrem să facem un asemenea lucru. Dar atunci am fi naivi dacă am crede, într-un fel sau altul, că putem percepe sufletesc-spiritualul prin intermediul cunoaşterii obişnuite, acest lucru ar fi asemănător cu a crede că putem studia hidrogenul când este unit cu apa, fără a-l izola mai întâi. Vom fi obligaţi să admitem că, pur şi simplu, nu este posibil să ajungem la sufletesc-spiritual cu ajutorul conştienţei obişnuite. Dacă, deci, nu vrem să acceptăm rezultatele cercetării spirituale, nu există altă soluţie decât sa păstrăm tăcerea cu privire la sufletesc-spiritual şi să nu ne ocupăm decât de aspectul material al existenţei. Aceasta poate contraria mulţi oameni de astăzi, dar există nişte necesităţi vitale de la care nu ne putem sustrage.

Ajungem, astfel, încetul cu încetul la cunoaşterea inspirativă. Căci este deja o cunoaştere inspirativă a fi inspirat de ceva care de obicei nu intră în conştienţa noastră, dar care ne organizează în toate părticelele, aşa cum o face, în respiraţie sau prin respiraţie, oxigenul, pe care, pe plan material, îl absorbim din aerul exterior. Suntem, într-un fel, umpluţi de această cunoaştere inspirativă, suntem umpluţi în mod conştient cu conţinutul vieţii noastre prenatale, tot aşa cum suntem umpluţi, în respiraţie, de oxigenul material. Noi inspirăm fiinţa noastră sufletesc-spirituală. Ne înălţăm la nivelul Inspiraţiei. Acest nume nu este arbitrar: el este în mod perfect ales, conform particularităţilor acestei cunoaşteri.

Dar această cunoaştere mai are o caracteristică. Veţi găsi şi în această privinţă nişte lămuriri în cartea mea ***Iniţierea sau Cum dobândim cunoştinţe despre lumile superioare?*** Într-adevăr, dacă vrem să ajungem la

cunoaşterea inspirativă, mai trebuie să ne cucerim şi altceva. Şi anume, prezenţa de spirit. Avem prezenţă de spirit atunci când, într-o situaţie oarecare, putem acţiona repede, fără să mai apelăm în prealabil la judecata raţională riscând astfel să lăsăm să treacă ocazia de a acţiona. Trebuie să ne exersăm în astfel de lucruri, care ne obligă să acţionăm repede, să prindem ocazia dintr-un salt, căci, de fapt, ceea ce ne vine prin inspiraţie trece foarte repede; abia este în *status nascendi*, în momentul apariţiei sale, că a şi dispărut. Trebuie să putem să ne îndreptăm atenţia în această direcţie cu o mare rapiditate. Vedeţi: atunci când ne aflăm în faţa lumii exterioare obişnuite, aceasta se întinde înaintea noastră în spaţiu. Atunci când ne aflăm în faţa lumii pe care o întâlnim apoi, în faţa panoramei propriei vieţi, avem dintr-o dată în faţa noastră timpul; iar acum, în actul cunoaşterii inspirative, ne aflăm în afara timpului. Suntem invitaţi să percepem în interiorul clipei. Ne aflăm cu totul în afara timpului. Pentru ceea ce percepem în conştienţa inspirativă, timpul nu mai are nici o importanţă internă.

Când ne-am familiarizat cu această panoramă a vieţii, descoperim că aici avem ceva mult mai real decât în simpla amintire. Reprezentările-amintire sunt neutre; ele nu au nici o forţă interioară; ele sunt prezente, le putem înregistra, dar nu au nici o forţă interioară. Ceea ce este conţinut în panorama vieţii are forţă interioară şi, totodată, conţine forţele care formează fiinţa umană, care au o acţiune interioară plăsmuitoare şi care, de exemplu la copil, la care creierul nu şi-a atins încă deplina dezvoltare plastică şi continuă să se dezvolte în cursul primilor ani de viaţă, acţionează în calitate de forţe plăsmuitoare suprasensibile. Învăţăm acum să cunoaştem aceste forţe plăsmuitoare suprasensibile, deoarece ele sunt conţinute

în această panoramă a vieţii. Ceea ce percepem aici nu este, deci, un soi de reprezentare pur abstractă, ci o realitate, o desfăşurare în timp care este saturată de forţă: şi în cazul acesta vorbim despre acel corp mai subtil, corpul eteric, numit şi corpul forţelor plăsmuitoare; iar imaginea izolată pe care o formează el în spaţiu nu este decât o formă, oprită pentru moment, dintr-un flux perpetuu. Corpul eteric se află într-o permanentă mişcare. Şi când încercăm să-l pictăm, de fapt, pictăm ceva ireal, ceva care nu poate dura decât o clipă, căci starea următoare este deja diferită, aşa cum era şi starea anterioară. El este un corp absolut temporal, dar care, fiind un corp de forţe, un corp de forţe plăsmuitoare, se află la baza creşterii şi, de asemenea, a metabolismului organismului uman, şi despre care noi vorbim ca despre un corp mai subtil, mai eteric. Aici, cuvântul "eteric" trebuie să ne facă să ne gândim nu la sensul pe care-l are în fizică, ci numai la ceea ce am caracterizat adineaori şi care a primit această denumire.

Dacă acum, în cadrul cunoaşterii imaginative, ajungem să ne menţinem în sânul lumii spiritual-sufleteşti exterioare în aşa măsură încât putem să ne percepem panorama propriei vieţi, deci, corpul eteric sau corpul forţelor plăsmuitoare, aceasta înseamnă că am făcut experienţa unei anumite transformări a vieţii de cunoaştere. Ceea ce am săvârşit în acest caz, prin faptul că ne-am perceput fiinţa eterică, se aseamănă – rămânând, totuşi, foarte diferit – nu cu modul obişnuit de a cunoaşte, naturalist şi abstract, ci cu activitate artistică. Trebuie că există o gândire creatoare, o gândire care, în anumite privinţe, ne aminteşte deja de modul special de reprezentare al artistului. În realitate, e ceva foarte diferit şi de reprezentarea artistică, căci ceea ce creează artistul rămâne ceva de domeniul imaginaţiei creatoare.

Activitatea ce creează, plină de imaginaţie, este cu totul legată de trup, de corporalitate; nu este o activitate liberă de trup. Activitatea pe care o exercităm în cadrul cunoaşterii imaginative, aceasta este o activitate liberă de trup, şi de aceea ea percepe ceva real. Creaţiile artistului nu sunt făcute în aşa fel încât ele să poată fi prezentate lumii drept ceva real. Nu aţi văzut-o niciodată pe Venus din Milo începând să meargă şi să vină spre dvs. Când vedeţi un diavol într-un tablou, nu începe să vi se facă teamă că acest diavol o să vă ia cu el. Modul în care pătrunde în realitate un artist este legat de realitatea fizică umană, dar nu se cufundă în realitatea spiritual-sufletească. Pe când ceea ce este cucerit pe calea cunoaşterii imaginative se cufundă într-o veritabilă realitate, într-un fenomen care se produce cu adevărat.

Acum, putem spune, firește, că se poate dovedi pe cale logică, epistemologică, faptul că actul cunoaşterii nu trebuie să se ridice la nivelul unei activităţi artistice. Căci a cunoaşte, conform metodei discursive, înseamnă a înainta logic de la un concept la altul; şi dacă trecem la un demers artistic, atunci ieşim din domeniul cunoaşterii permise. Se poate filosofa la infinit asupra a ceea ce trebuie să fie sau să nu fie cunoaşterea: dacă Universul, dacă Natura este o artistă, ea nu se va revela unei cunoaşteri pur logice. Putem argumenta mult şi bine, pe cale logică, că cunoaşterea nu trebuie să fie artistică: cu o cunoaştere non-artistică nu ne vom putea cufunda în realitatea eterică. Important este să ştim cum e lumea, nu cum trebuie să fie cunoaşterea; important nu este ca noi să recunoaştem ceva pornind de la nu ştiu ce judecăţi logice apriorice. Trebuie, aşadar, să ne spunem: atunci când ne ridicăm de la cunoaşterea obişnuită, obiectivă, la cea imaginativă, ajungem la un moment artistic.

Şi dacă ne înălţăm la cunoaşterea inspirativă, inspiraţiile pe care le purtăm în conştienţa noastră vor fi de aşa natură încât, iarăşi, le vom putea compara cu nişte experienţe care vor semăna cu ele, rămânând, totuşi, diferite: este vorba despre experienţele morale, despre conceperea unor idei morale. Inspiraţiile venite din lumea spirituală se aseamănă cu ideile morale prin faptul că atunci când trăim reprezentările inspirative săvârşim, din punct de vedere calitativ, acelaşi lucru ca atunci când facem să trăiască în conştienţa noastră nişte idei morale şi nişte idealuri. În privinţa acestui aspect calitativ al experienţei interioare, inspiraţiile se aseamănă cu experienţa morală a unor idealuri; dar sunt, şi ele, absolut diferite, prin faptul că idealul moral pe care-l concepem nu poate desfăşura activitatea interioară necesară pentru a se realiza prin propria lui forţă. La început, idealul nostru moral este slab, neputincios în lume. Trebuie să-l realizăm cu ajutorul personalităţii noastre fizice. Trebuie să-l introducem în lume prin intermediul personalităţii noastre fizice. Idealul moral rămâne, în sine, pură gândire. Nu aşa stau lucrurile cu Inspiraţia. Ea, când o săvârşim, este asemănătoare, din punct de vedere calitativ, cu reprezentarea morală, cu impulsul moral; dar modul său de a fi în lume arată că Inspiraţia este ceva foarte real, ceva foarte puternic, ceva care acţionează aşa cum acţionează forţele naturii. Ne cufundăm, aşadar, într-o lume pe care trebuie s-o vedem aşa cum vedem lumea morală, dar care, din capul locului, prin propria ei forţă, este o lume reală.

Şi atunci când, prin Inspiraţie, ajungem la punctul în care ne menţinem într-o lume spiritual-sufletească, în care această lume spiritual-sufletească ne dă un conţinut, atunci, pentru ca experienţa acestei lumi spiritual-sufleteşti să fie deplină şi întreagă, mai este necesar un

lucru. În această lume spiritual-sufletească trebuie să aducem ceva care nu există absolut deloc în lumea noastră de gânduri abstracte. Trebuie să aducem dăruirea totală de sine faţă de obiect. În lumea spiritual-sufletească nu ajungem să cunoaştem total o entitate sau o forţă dacă nu ştim să ne contopim total, cu propria fiinţă, prin iubire, să ne revărsăm total în ceea ce ni se oferă în Inspiraţie. Inspiraţia nu este, într-un fel, altceva decât revelarea spiritual-sufletescului. Fiinţa interioară ni se dezvăluie atunci când ne risipim pe noi înşine, printr-o dăruire plină de iubire, în ceea ce ne inspiră. Şi când facem în acest fel, printr-o înălţare plină de viaţă, experienţa realităţii spiritual-sufleteşti, atunci ne aflăm în Intuiţie.

Aceasta este cunoaşterea intuitivă. Nişte umbre ale Intuiţiei sunt deja prezente în viaţa obişnuită, şi aceste umbre ale Intuiţiei trăiesc în simţirea plină de evlavie, în sentimentul religios. Ceea ce, în sentimentul religios, este pur interior, fără ca să ne aflăm într-o lume specială, este, în Intuiţia spirituală, saturat de realitate. Astfel că Intuiţia spirituală se aseamănă, rămânând, şi ea, foarte diferită, cu simplul sentiment religios. Simplul sentiment religios rămâne subiectiv. În cazul Intuiţiei spirituale, fiinţa interioară are acces la obiectivitate, ea trăieşte în sânul realităţii spiritual-sufleteşti, astfel că putem spune: modul intuitiv al cunoaşterii suprasensibile se aseamănă, rămânând totuşi diferit, cu reprezentarea religioasă.

Dacă vrem, aşadar, să ne facem o reprezentarea sistematică a acestor trepte succesive ale cunoaşterii superioare, ne putem spune: avem, în primă instanţă, cunoaşterea obiectivă, curentă în viaţa obişnuită; aceasta este o cunoaştere naturalistă. Trecem apoi la cunoaşterea prin Imaginaţie; aceasta este o cunoaştere artistică. Apoi ajungem la cunoaşterea prin Inspiraţie; aceasta este o

cunoaştere morală. Şi, în fine, ajungem la cunoaşterea prin Intuiţie; aceasta este o cunoaştere religioasă, în sensul pe care l-am caracterizat adineaori.

Vedeţi, deci: ceea ce trebuie, de fapt, să sesizăm prin nişte reprezentări care se aseamănă cu arta, morala, religia, acestea acţionează în om, se află deja în el. Numai că acest lucru scapă conştienţei obişnuite. De aceea, atunci când învăţăm să cunoaştem aceste experienţe ale conştienţei suprasensibile, putem înţelege fiinţa umană în întregime. În particular, cum ceea ce coboară din lumea spirituală în lumea fizică acţionează cu putere asupra copilului, noi putem învăţa, cunoscând elementele superioare ale entităţii umane – ceea ce este posibil să cunoaştem din om prin Imaginaţie, prin Inspiraţie, prin Intuiţie –, putem învăţa să cunoaştem natura copilului. Dar trebuie să ne facem o idee justă despre modul în care se situează acest suprasensibil în raport cu elementul fizic-corporal [Nota 24] .

Exemplul memoriei, al amintirii, se potriveşte foarte bine pentru a înţelege acest lucru. Amintirea, în activitatea ei, cuprinde în întregime elementul fizic-corporal. Trupul, organismul corporal, ia parte la această activitate a amintirii. E ceea ce ne poate arăta experienţa noastră cea mai obişnuită. Atunci când învăţăm un rol sau un poem, şi când acesta nu vrea cu nici un chip să ne intre în memorie, dacă dormim o noapte după aceea, a doua zi memorarea va merge foarte repede, ca de la sine. Regenerându-se, trupul s-a pregătit să efectueze munca respectivă, care, desigur, în actul amintirii, nu poate fi decât o muncă fizic-corporală.

De altfel, anatomia, fiziologia noastră obişnuită ne permit cu adevărat să constatăm că anumite zone ale sistemului nervos pot fi paralizate, izolate, şi că aceasta atrage după sine extincţia anumitor zone ale memoriei.

Într-un cuvânt, putem observa cu exactitate faptul că memoria este aservită organismului fizic-corporal. Atunci când se exercită activitatea memoriei, această facultate a amintirii – ne dăm foarte bine seama de asta – este absolut diferită de experienţa trăită în Imaginaţie, în Inspiraţie, în conştienţa superioară; căci aceasta din urmă este independentă de corporalitate. Astfel că – aceste experienţe o dovedesc – nu ne putem aminti de ele la modul obişnuit, ele nu se imprimă în amintirea obişnuită.

Când ne consacrăm cercetării antroposofice, amintirea obişnuită a altor experienţe trăite trebuie să se continue întotdeauna în paralel; trebuie ca această amintire să funcţioneze în continuare. Trebuie, întru câtva, să avem întotdeauna alături de sine această a doua personalitate care suntem noi înşine în viaţa cotidiană. Dar, o ştim foarte bine, noi trăim în altă parte prin cunoştinţele suprasensibile; ele nu se imprimă deloc în amintirea obişnuită. La fel, atunci când priviţi un peşte, nu duceţi realitatea acestui peşte în amintirea dvs.: aveţi în interiorul dvs. imaginea lui; dacă vreţi să aveţi percepţia peştelui, trebuie să vă întoarceţi să-l vedeţi. În cazul experienţelor suprasensibile, nu avem reprezentări, avem doar percepţii; astfel, suntem obligaţi să ne întoarcem mereu la ele. Ne putem aminti doar modul în care am ajuns la viziunea suprasenzorială. Când refacem acest drum, ea reapare, dar în mod pasiv; ea nu mai continuă să acţioneze în amintire. Aşadar, n-o putem regăsi decât în activitate. Este o trăsătură caracteristică a cunoştinţelor suprasensibile faptul că ele scapă amintirii. Le putem regăsi, dar trebuie să începem atunci să le provocăm, exact la fel cum am făcut-o prima oară. Ne putem aduce aminte modul în care le-am provocat, dar nu am putea să ne aducem aminte, pur şi simplu, experienţa suprasensibilă.

Iată ceea ce ne arată că experienţa suprasensibilă este altceva decât ceea ce trăim în experienţa obişnuită. Când ne angajăm pe această cale, trebuie să reţinem bine întotdeauna că facultatea umană sănătoasă a amintirii trebuie să meargă în paralel cu orice experienţă suprasensibilă autentică. Acela care şi-ar pierde, în cadrul experienţelor suprasensibile, cursul obişnuit al amintirilor, şi-ar investi întreaga persoană în experienţa suprasensibilă. El n-ar fi un cercetător antroposof, ci un om care halucinează, care trăieşte cu totul în viziunile sale, în imaginile, în halucinaţiile sale.

Dar important este, desigur, ca tot ceea ce e pură halucinaţie să fie exclus, ca tot ceea ce este trăit în suprasensibil să meargă în paralel cu ceea ce de obicei este o poziţie sănătoasă a sufletului în viaţă. Iată ce trebuie să reţinem neapărat, dacă vrem să judecăm în mod corect cunoaşterea suprasensibilă. Acela care obiectează că imaginaţiile şi inspiraţiile care ne sunt date în antroposofie ar putea să fie şi ele doar halucinaţii, dacă spune aşa ceva, înseamnă că el nu cunoaşte încă particularităţile ce caracterizează calea antroposofică şi vorbeşte despre ceea ce nu cunoaşte.

Este important să vedem clar această legătură pe care o are percepţia suprasenzorială cu memoria. Căci, vedeţi dvs., toate acestea, în viaţa umană, sunt realităţi. Realitatea suprasensibilă pe care o situăm în faţa sufletului nostru prin Imaginaţie, prin Inspiraţie, este deja prezentă. Noi nu facem altceva decât s-o chemăm în conştienţa noastră. În timp ce, în cazul amintirii, nu doar că lucrăm în mod activ la ea, dar inconştientul nostru participă la această muncă. Ceea ce vedem în Imaginaţie rămâne, deci, în lumea spirituală, doar se apropie, într-o anumită măsură, de om, se uneşte cu el; pe când ceea ce devine amintire pătrunde

în el pe dedesubt, îi ia în stăpânire organismul fizic şi face ca acest organism fizic să colaboreze. Ea se cufundă în organismul fizic. Comparând cunoaşterea imaginativă cu amintirea, putem vedea diferenţa dintre ceea ce se incarnează şi ceea ce trăieşte în noi în permanenţă, chiar între naştere şi moarte, ca realitate suprasensibilă, dar scapă conştienţei obişnuite şi, din această cauză, trebuie să fie dezvăluit de cercetarea antroposofică.

Învăţăm să cunoaştem omul întreg, în totalitate, doar aprofundând această cooperare a fiinţei fizic-corporale cu entitatea umană care nu este perceptibilă decât în suprasensibil; familiarizându-ne cu ceea ce dezvăluie cunoaşterea suprasensibilă, învăţăm, de asemenea, să cunoaştem copilul, fiinţa în devenire, astfel încât să-l putem trata cu adevărat, prin arta educaţiei şi a instruirii, în mod adecvat. Un exemplu concret cum este acela al legăturii dintre entitatea suprasensibilă şi ceea ce acţionează în memorie, în amintire, poate clarifica multe lucruri.

Să presupunem că avem într-o clasă un copil pe care începem să-l instruim pornind de la un anumit punct. La început, crezând că procedăm bine, folosim, mai mult sau mai puţin, aceeaşi metodă pentru toţi. Dar remarcăm, la un moment dat, că un anumit copil devine din ce în ce mai palid. Nu trebuie să fie vorba de o paloare ieşită din comun, o paloare care să sară în ochi; poate că această paloare nu este perceptibilă decât unei priviri deosebit de antrenate în acest gen de observaţii. Dar un educator, un învăţător, trebuie să fie pregătit neapărat să posede o percepţie, o observaţie mai fină a vieţii.

Bineînţeles, asemenea lucruri ca cele pe care le-am caracterizat adineaori depind de multiple împrejurări; dar acela care, dobândind cunoaşterea căii antroposofice

suprasensibile, îşi îmbogăţeşte astfel cunoaşterea despre om, va putea, în calitate de profesor, în calitate de educator, să-şi dezvolte, să-şi aprofundeze instinctele pedagogice naturale încă elementare, graţie acestei cunoaşteri vii a fiinţei umane. O pedagogie care îşi formulează regulile sub forma unor legi abstracte este, de fapt, pentru educatorul şi învăţătorul care îşi exercită în mod concret profesiunea, ceva care îl aduce treptat într-o situaţie imposibilă: e ca şi cum s-ar călca el singur în permanenţă pe picioare, voind, totuşi, să înainteze; o asemenea pedagogie te face să-ţi pierzi orice obiectivitate. Dacă îţi petreci timpul întrebându-te: "Cum trebuie să educ? Ce reguli prescrie pedagogia?", îţi pierzi obiectivitatea, pierzi ceea ce are instinctul justificat. O pedagogie întemeiată pe o bază antroposofică nu acţionează în acest fel; ea pătrunde mult mai adânc în întreaga viaţă umană, iar instinctele pedagogice elementare nu sunt înăbuşite de ea, ci sunt încurajate, stimulate, reîncălzite, fortificate. Departe de a-şi pierde lipsa de prejudecată, ea o aprofundează, o revigorează. Iată ce vrea să aducă pedagogia antroposofică profesorului, educatorului. Circumstanţele pot să fie multiple – în viaţă, totul este multiplu –, atunci când ai în faţa ta un copil care devine palid – dacă e din alte motive decât acelea pe care le invoc eu acum, profesorul, educatorul, cu instinctul său natural, va observa, desigur, acest lucru; dar cazul pe care urmează să-l caracterizez poate foarte bine să existe –, un copil devine din ce în ce mai palid. Dacă iau atunci în considerare tot felul de lucruri, bazându-mă pe acest instinct pedagogic, voi ajunge, poate, să-mi spun: l-am îndopat pe acest copil cu materie de memorizat; am cerut prea mult de la memoria sa.

Vedeţi dvs., antroposofia ţine să atragă atenţia asupra acestei interacţiuni dintre spiritual-sufletesc şi fizic-corporal. Antroposofia nu se mulţumeşte să ofere omului o cunoaştere a spiritualului; ceea ce vrea ea să ofere este o înţelegere a acţiunii vii a spiritului până în materie. Numai aceasta ne poate face practici în viaţă; numai aceasta poate insera în mod trainic omul în lume, unde el îşi are de împlinit misiunea sa.

Dacă nu am sesizat un asemenea fenomen, în care caracterul covârşitor al materiei memorizate l-a făcut pe copil palid, vom putea observa că starea lui se agravează. Dacă vom continua să-l îndopăm pe copil cu materie de memorizat, etapa următoare va fi un efect psihic: copilul va fi stăpânit de tot felul de nelinişti, accese de teamă şi anxietate. Nici acestea nu trebuie să fie ceva spectaculos, vizibil la o privire superficială; ele nu se revelează decât observaţiei devenite mai subtile pe care artistul educator şi învăţător trebuie să şi-o cucerească. Iar ultima etapă, dacă vom continua, din anumite prejudecăţi teoretice, să-l îndopăm pe copil cu materie de memorizat, se va manifesta prin nişte tulburări de creştere. Copilul va fi întârziat, într-un fel sau altul, în ceea ce priveşte însăşi creşterea sa.

Vedem aici interacţiunea dintre spiritual-sufletesc şi fizic-corporal. Învăţăm, astfel, să vedem cât este de necesar, pentru artistul educator şi învăţător, să-şi facă o idee despre modul în care trebuie să trateze tendinţele umane spre sănătate şi boală. Cazurile cu adevărat patologice vor fi, desigur, încredinţate medicului, dar în educaţie avem de-a face în permanenţă cu o evoluţie a unor tendinţe mai subtile spre sănătate şi boală. Acestea trebuie să fie mereu prezente, mereu accesibile conştienţei învăţătorului, educatorului. Trebuie să ştim întotdeauna cum natura umană în întregul ei tinde să găsească aici un

izvor de sănătate, acolo un factor de boală; cum apar nişte cauze de boală, de exemplu, în cazul pe care tocmai l-am menţionat în faţa dvs. Cu o conştienţă formată în acest fel, vom ajunge, aşa cum e necesar, să încetăm a suprasolicita memoria şi să ne adresăm altfel copilului. Şi vom vedea că dacă, în viitor, vom apela mai puţin la memorie şi mai mult la cele trăite, copilul îşi va recăpăta culoarea. Pentru aceasta, îi vom prezenta ceva frumos, care să-i ofere o bucurie nemijlocită, iar a doua zi altceva sau o variantă a celor precedente. Aşadar, nu vom mai apela la memoria lui, un anumit timp.

Se poate întâmpla, de asemenea, să avem în faţa noastră un băiat pe care, la fel, îl instruim începând de la un anumit punct. La acesta, o observaţie mai subtilă poate vedea, după un anumit timp, că roşeşte uşor. Nu e vorba de roşeaţa ruşinii, ci este o roşeaţă legată de întreaga lui stare de sănătate. Nu e nevoie să fie o stare deosebit de evidentă, ea se revelează unei observaţii mai subtile: pur şi simplu, acest băiat este acum mai roşu la faţă decât până acum. Pentru aceasta pot exista, desigur, tot felul de cauze: pentru o artă sănătoasă a educaţiei şi predării, acest lucru se va arăta în detaliu. Dar poate că tocmai am cerut prea puţin de la acest băiat în ceea ce priveşte memoria sa, poate că am apelat prea puţin la memoria sa. Acestui fapt i se datorează roşeaţa tenului; iar acum eu trebuie să remediez lucrurile în cealaltă direcţie, începând să mă adresez memoriei sale. Şi aici poate exista o agravare a ceea ce se vede acum în, aş spune, această uşoară roşeaţă. Stadiul următor este, de fapt, un stadiu psihic: băiatul are nişte accese de mânie, de furie, deocamdată uşoare, dar constituind deja nişte dispoziţii importante. Este absolut posibil să existe aici o legătură, e posibil ca, dacă memoria rămâne vidă, un copil să aibă nişte accese de mânie, nişte

uşoare explozii patologice de furie, care, la rândul lor, să reacţioneze în mod nociv asupra organismului; căci la om, între naştere şi moarte, spiritual-sufletescul este într-o perpetuă interacţiune cu fizic-corporalul. Iar în faza ultimă a acestui proces, se poate întâmpla ca băiatul respectiv să sfârşească prin a suferi o intensificare, o dereglare a respiraţiei şi circulaţiei sanguine. Dacă merg în continuare în această direcţie, pot chiar să-i dau băiatului nişte dispoziţii foarte neliniştitoare, dacă mă pierd chiar şi numai puţin în faţa a ceea ce se manifestă mai întâi prin roşeaţa tenului, apoi prin aceste uşoare accese de mânie şi furie, şi pe urmă printr-o uşoară intensificare a respiraţiei şi circulaţiei. Multe dispoziţii îngropate în om şi care nu vor duce decât peste mulţi ani, atunci când alte cauze vor fi prezente pentru a le declanşa, la nişte boli foarte grave, îşi au originea în ravagiile unei educaţii şi predări ratate.

Aşadar, dacă vrem să fim un artist-educator şi învăţător, trebuie neapărat să ştim cum conduc căile naturii umane la sănătate sau la boală. Cazurile extreme, am spus-o deja, revin în sarcina medicului; dar, pe parcursul dezvoltării fiinţei umane, o apucăm în permanenţă pe căile ce conduc la această dispoziţie spre vindecare sau spre boală. Artistul-educator şi învăţător trebuie să cunoască aceste căi. El trebuie chiar să le poată observa în manifestarea lor cea mai subtilă. Acestea sunt nişte lucruri pe care educatorul, învăţătorul trebuie să le ştie, în primul rând, referitor la geneza sănătăţii şi a bolii la fiinţa umană.

Pentru ca să vă fie şi mai clar ceea ce am vrut să spun, voi recurge la un exemplu frapant, care poate fi, desigur, contestat, dar în viaţă lucrurile pot lua formele cele mai variate. Astfel, ceea ce vă relatez acum poate avea uneori, bineînţeles, şi alte cauze. Când ne familiarizăm cu

pedagogia antroposofică, ne obişnuim să căutăm, pentru un fenomen, cauzele cele mai diverse; dar circumstanţele pot fi foarte bine acelea pe care le voi descrie acum.

Să presupunem că un băiat, sau o fată, stă aici, în clasă. Mult timp el a fost atent, eu eram foarte mulţumit de atenţia lui. Dar iată că el începe să devină uşor plictisit, să nu mai fie destul de atent. Anumite lucruri pe care le spun îi scapă complet. Un "artist-educator" neantrenat, în funcţie de viziunea pe care o are despre lume, îi va trage poate o bătaie sau îi va aplica o altă pedeapsă pentru a-l face pe copil să fie mai atent. Cel care cunoaşte legătura dintre spiritual-sufletesc şi fizic-corporalul omului, în ceea ce priveşte căile sănătăţii şi ale bolii, va recurge la cu totul altceva. El îi va zice băiatului sau fetei: "Tu ar trebui să-ţi tai unghiile la timp; aştepţi prea mult până ţi le tai." Căci ceea ce se manifestă aici drept forţă de creştere şi trece în devenirea umană, în creşterea unghiilor de la mâini şi de la picioare, este, de asemenea, pătruns de suflet, pătruns de spirit. Iar când unghiile devin prea lungi, această forţă de creştere încremeneşte, ea nu se mai poate revărsa în unghiile de la mâini şi de la picioare, ea este reţinută. Şi această blocare a creşterii, care nu se va elibera decât atunci când vor fi tăiate unghiile, atunci când mica suprafaţă liberă va fi prezentă, va bloca, de asemenea, în alt loc, facultatea spiritual-sufletească a atenţiei. Căci atenţia nu se poate exercita decât atunci când prin întreg organismul curge o viaţă plină, liberă, fără obstacole. În majoritatea cazurilor, la copiii care au fost învăţaţi să-şi taie unghiile la timp, nu vom observa acest gen de transformări, de metamorfoze în ceea ce priveşte atenţia.

Dacă am menţionat un asemenea exemplu, am făcut-o pentru ca dvs. să vedeţi că pedagogia antroposofică nu are de gând să neglijeze fizicul şi să se limiteze doar a se ridica

într-o lume spirituală nebuloasă; dimpotrivă, atunci când ea studiază spiritualul, o face pentru a înţelege şi pentru a trata în mod just viaţa.

Şi, învăţând astfel să pătrundă prin cunoaştere în natura umană, dascălul, educatorul, va găsi, în ceea ce priveşte căile care îl conduc pe om la sănătate, la boală, atitudinea justă pentru profesia sa.

CONFERINŢA A VI-A

Dornach, 28 decembrie 1921

În această conferinţă, la fel ca şi în cea de ieri, nu am intenţia de a intra în detaliile igienei şi patologiei; mă voi mărgini să expun, la început, ceea ce se va dovedi necesar, şi anume faptul că dascălul trebuie să se angajeze pe nişte căi care îl vor conduce la perceperea intuitivă a ceea ce, în cazul omului, este legat de boală şi sănătate. Înainte de toate, artistul-educator şi învăţător trebuie să poată pătrunde în mod real în organizarea umană în totalitatea ei; şi el nu trebuie să lase să-i fie tulburată privirea obiectivă şi, s-ar putea spune, instinctivă, intuitivă, pe care o are pentru organizarea umană, de tot soiul de reguli pedagogice abstracte. Acestea nu fac decât să-l facă să aibă nişte idei preconcepute cu privire la copil. Or, în faţa copilului el trebuie să fie absolut liber.

Se aude spunându-se, mai ales în Europa Centrală – nu ştiu dacă e la fel şi în Europa Occidentală -: există multe boli, dar numai o singură sănătate. Dar această idee, foarte răspândită, nu se susţine, totuşi, în faţa unei reale cunoaşteri a omului, căci omul este o fiinţă atât de individuală, atât de particulară în structura sa, încât, de fapt, fiecare om, şi deja fiecare copil, îşi are propria sănătate, o sănătate particulară. Şi am putea spune: atâţia

oameni, atâtea stări de sănătate şi de boală. Iată deja ceva care ne arată că trebuie să avem întotdeauna în vedere natura individuală particulară a fiinţei umane.

Dar despre aşa ceva nu va putea fi vorba decât atunci când omul, aflat în prezenţa altui om, va fi capabil să-l ia în considerare pe acesta în ansamblul lui, în fiinţa lui integrală. În fiinţa umană, aşa cum o vedem noi manifestându-se în viaţă, avem o interacţiune dintre sufletesc-spiritual şi fizic-corporal, exact la fel cum în apă avem oxigen şi hidrogen. Şi în fiinţa umană care se află în faţa noastră, sufletesc-spiritualul şi fizic-corporalul nu pot fi observate în mod direct, tot aşa cum nici hidrogenul şi oxigenul din apă nu pot fi observate în mod direct.

Pentru a situa în mod just aceste două elemente în ansamblul fiinţei umane, trebuie să începem prin a le cunoaşte. Şi nu le putem recunoaşte pe baza cunoaşterii obişnuite pe care o avem în viaţă. În zilele noastre, există două moduri de a-l studia pe om: pe de-o parte, în fiziologie şi anatomie, este studiată fiinţa lui corporală, şi există în special tendinţa de a se întemeia fiziologia şi anatomia nu pe baza fiinţei concrete pe care o avem în faţa noastră, ci pe baza cadavrului din care sufletesc-spiritualul s-a retras.

Iar, pe de altă parte, omul este studiat în funcţie de ceea ce poate el trăi în mod lăuntric. Dar în epoca noastră naturalistă şi intelectualistă, atunci când omul se cufundă în viaţa sa interioară, el nu găseşte decât nişte abstracţiuni, nişte reprezentări absolut reci şi secătuite. El se încălzeşte doar atunci când, într-un mod care îi rămâne inexplicabil, are nişte sentimente şi impulsuri de voinţă. Dar aici, în acest domeniu, el nu vede clar. Toate acestea urcă din adâncurile sale în valuri vagi. Când îşi observă viaţa interioară, el nu percepe decât gândurile reci şi secătuite.

Vedeţi dvs., atunci când omul percepe în el aceste gânduri reci, palide şi seci, el nu poate avea sentimentul unei realităţi, acest lucru este foarte evident. Iar acum o să vă spun ceva care, pentru concepţia actuală despre existenţă, va putea părea paradoxal, dar care, totuşi, corespunde realităţii în mod absolut. De fapt, dacă astăzi cineva devine materialist ca urmare a unei vieţi intelectuale excesive, prea seci, atunci ceea ce vede el în interiorul său nu mai are, într-adevăr, nici o realitate. Iar oamenii care, în cadrul civilizaţiei noastre, au devenit cei mai mari materialişti, sunt tocmai aceia care trăiesc în gândurile cele mai abstracte. Gândirea modernă îi face pe oameni materialişti. Şi invers, oamenii care sunt mai puţin contaminaţi de paliditatea gândirii curente în epoca noastră, care au dificultăţi în ceea ce priveşte modul ştiinţific, scolastic al gândirii de azi şi care sunt legaţi mai mult de fenomenele materiale, exterioare, aceştia presimt în aceste fenomene materiale multe taine. Astăzi, gândurile noastre nu conţin multe taine. Ele sunt absolut clare, transparente, înainte de toate teribil de inteligibile, dar, prin aceasta, ele nu se află cu totul în realitate. Pe când fenomenele materiale exterioare, ele sunt deja pline de taină; putem nu doar să le observăm cu toată claritatea, ci şi să le admirăm: de ele poate fi legat şi un sentiment. De aceea, oamenii care sunt mai puţin contaminaţi de gândirea modernă, care nu şi-au bătut capul să studieze ştiinţa epocii noastre, sunt ataşaţi de lumea materială, de această lume materială plină de taine. Şi dacă, cu toate acestea, ei aspiră să perceapă ceva din ale spiritului, atunci ei vor să facă în aşa fel încât acest spirit să treacă drept ceva material. Şi ei încep să facă spiritism. Pornind de la cunoaşterea abstractă a ştiinţei moderne, omul devine nu spiritist, ci materialist; şi înclinaţia spre lumea materială îl

duce la spiritism. Iată ciudăţenia, paradoxul epocii noastre: oamenii ataşaţi materialismului, atunci când mai au încă nostalgia spiritului, fac spiritism. Ei vor să facă să apară spiritul într-o formă materială, în nişte fenomene materiale. Iar cei care se dedică ştiinţei epocii noastre, aceştia devin materialişti. Dar omul nu poate fi cunoscut nici prin materialism, nici prin spiritism; nu-l putem cunoaşte pe om decât dacă vedem întotdeauna, în fiecare organ şi în fiinţa întreagă, întrepătrunderea intimă a corpului viu cu sufletul şi spiritul.

În zilele noastre se vorbeşte, desigur, despre suflet şi spirit; se vorbeşte despre corpul viu (*Leib*) şi despre corpul material (*Körper*). Şi sunt edificate grandioase filosofii pentru a se arăta care este legătura dintre suflet şi corpul viu. Nişte teorii detailate sunt eşafodate de oamenii cei mai inteligenţi. Aceste teorii sunt foarte rezonabile, foarte judicioase, dar ele nu sunt în stare să atingă realitatea, pentru simplul motiv că realitatea nu se degajă decât atunci când, în fiinţa întreagă, luată în totalitate, putem percepe, prin intuiţie directă, această întrepătrundere dintre sufletesc-spiritual şi fizic-corporal. Şi dacă privim bine cunoaşterea fiinţei umane aşa cum este ea practicată în zilele noastre, vom descoperi, de asemenea, şi cât este de cenuşie şi nebuloasă această cunoaştere, fie ea exterioară sau interioară.

În zilele noastre, atunci când se studiază fiinţa umană concretă, se spune: "Acesta este un întreg." Omul este considerat un întreg, deoarece pielea face din el un univers bine delimitat. Dar nu se ţine deloc seama de faptul că acest întreg nu este un întreg decât pentru că în el colaborează organele cele mai diferite. Nu putem sesiza cu adevărat această unitate decât dacă vedem că organele cele mai diferite colaborează pentru a forma acest întreg.

Atunci când cineva spune astăzi că omul nu poate fi considerat din capul locului ca un întreg, el se ciocneşte de opoziţia celor care spun: "Dvs. distrugeţi unitatea omului; trebuie să-l considerăm drept un întreg." Dar această unitate rămâne o idee absolut abstractă, dacă nu putem, noi înşine, în propriul nostru spirit, s-o construim, s-o armonizăm, pe baza unor elemente concrete care constituie fiinţa umană. Şi iarăşi, când omul se cufundă în sine însuşi, el adună la un loc ceea ce trăieşte în el spunând: "Eu". Oameni extraordinar de competenţi, cum ar fi *John Stuart Mill* [Nota 25] , au fost nevoiţi să-şi bată capul în modul cel mai teribil pentru a găsi nişte teorii despre ce se ascunde în realitate în acest sentiment intim al unităţii care se exprimă în Eu. Omul să se uite bine, fie şi doar o singură dată, cât este de nebuloasă această idee punctuală a "Eului" care există aici. Atunci va vedea că, în ceea ce desemnează el prin cuvântul Eu, nu mai percepe nimic concret. În germană, cuvântul *Ich* are trei litere şi nu se merge mai departe de aceste litere. În engleză, sunt şi mai puţine: ceea ce conţine Eul nu are nici măcar trei litere. Vedeţi foarte clar: indiferent că ea se adânceşte în viaţa interioară sau priveşte corporalitatea exterioară, cunoaşterea despre om din zilele noastre devine confuză.

Tocmai această viziune sintetizatoare ce îmbrăţişează în acelaşi timp fizicul şi spiritualul poate fecunda modul de a vedea al omului. Astăzi, oamenii se simt extrem de bine când aud citându-se cuvântul lui Goethe: "Materia este spirit, spiritul este materie" [Nota 26] . E un lucru fericit că oamenii se simt atunci bine, căci această idee corespunde unei realităţi. Dar pentru cel care s-a obişnuit să vadă pretutindeni fizicul şi spiritualul totodată, aceasta poate fi şi o banalitate, dacă mai este invitat să recunoască această evidenţă. Şi dacă oamenii se simt bine când le este

prezentat ceva în teorie, aceasta dovedeşte că ei nu au acel ceva în practică. În general – istoria o arată –, teoriile cele mai solide sunt o dovadă că, în practică, nu mai au lucrul respectiv. Oamenii n-au început să discute şi să teoretizeze despre Cina cea de Taină decât atunci când, în practică, ei nu au mai avut pentru aceasta sentimentul necesar. Teoriile, în general, sunt construite cu privire la ceva ce nu ai, în viaţă, nu cu privire la ceea ce ai.

Iată în ce spirit îşi poate croi drum spre o cunoaştere a omului acela care vrea să fie un adevărat artist-educator şi învăţător. Dar atunci el ajunge să sesizeze fiinţa umană în complexitatea ei concretă, şi nu ca un întreg nebulos; unitatea apare, şi ea, în cele din urmă, dar aceasta ia naştere din coeziunea elementelor constitutive. Şi aici, nu poţi decât să ajungi la ceea ce am indicat în scrierea mea ***Despre enigmele sufletului*** [Nota 27] : ajungi să distingi în fiinţa umană trei elemente, diferite în privinţa organizării lor. Deja din punct de vedere exterior, organizarea capului se dovedeşte cu totul altceva decât, să zicem, organizarea membrelor şi a metabolismului. Vorbesc despre organizarea membrelor şi a metabolismului, deoarece metabolismul iese în evidenţă în mod caracteristic atunci când omul este activ în membrele sale. Chiar din punctul de vedere al morfologiei, metabolismul este, într-un fel, prelungirea, spre interior, a omului care nu este imobil, a omului în mişcare; astfel, metabolismul este mai intens când omul se află în mişcare. Există o legătură intimă, care poate fi arătată până în detalii – aici, mă voi limita doar la a indica faptul – între organismul locomotor şi organismul metabolic, astfel încât voi vorbi despre o unitate: organismul metabolic-locomotor. În sine, aceste două organizări formează o polaritate.

Luaţi deja forma exterioară, nimic altceva decât ceea ce se înţelege prin *Gestalt*. Capul, făcând abstracţie de păr, care merge spre exterior şi este, la drept vorbind, ceva care scapă organizării vii, care este întru câtva ceva mort – este interesant să studiem părul, dar pentru moment acest lucru ne-ar duce prea departe –, capul este înconjurat de o cutie osoasă, şi el este cel mai bine format la periferie; în timp ce ceea ce, la cap, este moale şi viu, se află în interior. Priviţi, în mod comparativ, organizarea omului la celălalt pol, priviţi organizarea membrelor: aveţi osul lung cu măduva osoasă în interior, căreia nu i se acordă deloc atenţie de obicei şi căreia nu i se dă, pentru ansamblul organismului, tot atâta importanţă ca şi interiorului capului; în schimb, ceea ce este important pentru organism îl vedeţi ataşat spre exterior. Este exact contrariul. Iar acest contrast este voit de către natura umană în ansamblul ei. Astfel că putem vorbi despre doi poli: organizarea neuro-senzorială, care este în principal – spun anume: în principal, nu exclusiv – localizată în cap, şi organizarea metabolismului, care este localizată în organismul metabolic-locomotor. Bineînţeles, în realitate, omul formează un întreg. Şi nu trebuie să uităm că nu avem dreptul, urmând o tendinţă de a schematiza, să distingem acum trei părţi: organizarea neuro-senzorială, o a doua pe care o vom vedea imediat şi, în fine, organizarea metabolismului şi a membrelor, şi să dăm nişte definiţii precise ale lor, ca şi cum toate acestea ar fi separate. Căci nu sunt separate. Se produce un metabolism permanent, şi, de asemenea, o activitate motrice, în muşchii capului şi în cap; dar capul este în principal organizare neuro-senzorială; are loc, de asemenea, o pătrundere a organismului metabolic şi locomotor de către nişte forţe de

gândire. Dar organismul metabolic-locomotor este în principal organism metabolic-locomotor.

Iar între cei doi poli există tot ceea ce am putea numi organism ritmic al omului. Acesta este localizat în organismul toracic. Aici, noi avem ritmurile esenţiale, ritmul respirator, ritmul circulator, cu diferenţele dintre ele: ritmul respirator mai lent, ritmul circulator mai rapid; ritmul respirator perceptibil în respiraţie; ritmul circulator în bătaia pulsului. Acest organism este mediatorul: el se află între celelalte două, el asigură echilibrul. Ar fi pasionant să studiem toate acestea în detaliu, dar nu putem s-o facem întotdeauna, când avem un scop particular, aşa cum noi avem aici scopul pedagogic, pentru a expune lucrurile. Dar dacă vă veţi cuceri un simţ pentru a observa organizarea toracică, atunci veţi descoperi, în forma scheletului, în forma organelor, pretutindeni, trecerea de la forma organelor cefalice la forma organelor locomotorii, a organelor metabolice. Tot ceea ce există în organizarea toracică se află, în ceea ce priveşte şi forma sa, la mijloc între aceşti doi poli ai organizării umane. Iată cum ajungem să vedem lucrurile, atunci când ne angajăm pe această cale prin care, în mod efectiv, privim fiinţa umană în configuraţia ei intimă, în loc să ne mulţumim să punem în faţa noastră forma nebuloasă a omului ca unitate.

Dar acest lucru merge mult mai departe. Merge până în comportamentul întregii fiinţe. Să luăm un exemplu. Am putea lua nenumărate alte exemple, dar dintr-un asemenea exemplu veţi vedea cât este de necesar ca artistul-educator şi învăţător să se angajeze pe un drum cum este acela despre care vorbesc eu. Presupuneţi că aveţi în faţa dvs. o persoană care suferă de accese de furie. La om, accesele de furie, irascibilitatea, pot apărea deja din copilărie. În calitate de educator, de artist-învăţător, trebuie să venim

de hac acestor accese. Or, dacă omul este studiat cu ajutorul anatomiei şi al fiziologiei moderne, se va examina, pe de-o parte, desigur, în mod abstract, cum se comportă sufletul când are un acces de furie, cum se exprimă furia de obicei; aceasta, pe de-o parte. Pe de altă parte, se va ajunge, poate să se spună: la o fiinţă irascibilă, bila este secretată într-o cantitate anormală. Dar nu se va vedea legătura dintre cele două aspecte. Nu se va vedea că aspectul sufletesc-spiritual al furiei, al iritării, şi manifestarea acesteia în corpul viu, secreţia biliară, formează un întreg. În mod normal, secreţia biliară este necesară omului, pentru că bila trebuie să se amestece cu substanţele care, prin nutriţie, trebuie să se incorporeze organismului. Organismul bilios face ceva excesiv din ceea ce este just şi bun pentru organismul normal, el secretă prea multă bilă. Şi dacă rămâne în această stare, el va ajunge în cele din urmă la icter.

Graţie unei viziuni sintetizatoare care îmbrăţişează în acelaşi timp sufletesc-spiritualul şi fizic-corporalul, noi vedem cum ia naştere o tendinţă spre boală. Dar pentru a emite o judecată asupra naturii umane, nu este suficient doar atât. În timp ce în organismul metabolic este secretată bila, la celălalt pol, în organismul cefalic, are loc procesul opus polar. Nu putem studia absolut deloc natura umană în ansamblul ei, dacă ne îndreptăm atenţia doar asupra bilei şi asupra secreţiei sale, dacă nu ştim că, în timp ce în organismul metabolic este secretată bila, în organismul cefalic are loc exact contrariul. Aici are loc resorbţia unui lichid cu aspect lăptos care urcă din restul organismului. Aşadar, în timp ce în organismul metabolic este secretată bila în cantitate anormală, capul ia din restul organismului, resorbindu-l, un lichid cu aspect lăptos. Biliosul dezvoltă atunci o tendinţă de a-şi umfla capul; de fapt, când accesul

de furie a trecut, el are impresia că o să-i plesnească capul. Şi în timp ce, pe de-o parte, prin secreţia biliară, ceva poate să-i fie dat în lichidul lăptos, pe de altă parte se dovedeşte că, atunci când furia scade, prin ceea ce s-a acumulat în capul său, el devine albastru. Astfel, deci, chiar dacă privim nu doar forma, ci şi procesele, vedem o polaritate între organizarea cefalică sau neuro-senzorială şi organizarea membrelor şi a metabolismului. Între acestea două, există organizarea care reglează, organizarea ritmică, aceea care constă în respiraţie şi circulaţie.

Astfel, organizarea ritmică este situată, în natura umană, prin ritmul respirator, prin ritmul circulator, undeva la mijloc. Dar dacă încercăm să ne dezvoltăm cunoaşterea despre om altfel decât orientând-o, din mai multă comoditate, spre nişte organe imobile pe care vrem să le desenăm cu nişte contururi cât se poate de clare, dacă facem în aşa fel încât cunoaşterea noastră despre om să devină mobilă din punct de vedere interior, atunci vom fi uimiţi, înainte de toate, de legătura, de relaţia care există între aceste trei elemente ale naturii umane. Vom vedea, dacă ne îndreptăm privirea asupra activităţii ritmice a respiraţiei, cum în inspiraţie, într-o anumită măsură, suflul este condus până la lichidul care umple canalul rahidian. Acest lichid, primind ritmul respirator, prelungeşte acest ritm respirator până în lichidul cefalo-rahidian care umple diversele cavităţi ale creierului şi, graţie efectelor acestei respiraţii asupra creierului, ceea ce îl pregăteşte pe om să acţioneze prin organizarea sa cefalică, prin organizarea sa neuro-senzorială, este în permanenţă stimulat prin respiraţie. Este ca un fel de transpunere în cap, prin canalul rahidian, cu ajutorul lichidului cefalo-rahidian, a procesului respirator, care, în permanenţă, pornind de la acest

element median, de la acest element respirator, vrea să pătrundă în cap pentru a-l stimula.

Şi invers, dacă mergem în jos, dacă vedem cum ritmul respirator, într-un fel, se adună /se împachetează/ şi face loc ritmului cardiac, cum trece în ritmul circulator, învăţăm atunci să observăm cum, în expiraţie, când lichidul cefalo-rahidian împinge în jos, ritmul circulator acţionează asupra metabolismului, şi vedem ritmul circulator colaborând cu organismul metabolic-locomotor. Iată rodul unui studiu viu, plastic şi artistic, al organizării respiratorii şi circulatorii. Vedem cum, pe de-o parte, aceasta se extinde spre creier, spre organizarea cefalică, şi cum, pe de altă parte, ea se exprimă cu totul altfel, într-un mod diametral opus, în organismul metabolic-locomotor. Dar, o dată ce ne-am angajat în acest fel pe calea unei concepţii vii despre om, atunci vom merge mai departe. Ne vom îndrepta privirea spre ritmul respirator şi circulator şi ne vom face reprezentări care, într-un fel, sesizează acest ritm respirator şi circulator. Aceste reprezentări nu sunt, cu siguranţă, atât de simple încât să le putem desena, dar această manie de a desena şi clasifica este ceva stânjenitor, atunci când e vorba de natura umană, mereu în mişcare.

Pe vremea când – permiteţi-mi această paranteză – încă ne mai găseam, cu cunoaşterea şi practica antroposofică, în sânul Societăţii Teosofice, puteai întâlni pretutindeni, când mergeai în Ramuri, nişte tabele recapitulative, unu, doi, trei, patru, cinci, uneori nişte cifre infinite şi pretutindeni, pe lângă aceste cifre, şi nişte date. Aici, totul era schematizat. Exista astfel o întreagă scară. Ai fi putut urca pe ea până în sferele supreme ale existenţei. Unii îşi reprezentau, de altfel, ceva ca un fel de escaladare ducând din lumea fizică până în regiunile supreme ale existenţei. Totul era perfect izolat, încapsulat. Când ştii că

omul nu poate avea o reală percepţie suprasensibilă a mişcătoarei naturi umane decât dacă şi gândirea lui rămâne mobilă, atunci ... da, te apuca o teribilă mân-cărime la picioare când intrai în aceste Ramuri; nu puteai sta pe loc în ruptul capului, îţi venea s-o iei la sănătoasa, pur şi simplu, din cauza acestor obişnuinţe de gândire. Acest lucru este esenţialul: trebuie să căutăm drumul unei reale cunoaşteri despre om făcând ca gândirea noastră să devină mobilă. Dar atunci trebuie să facem, în direcţia a ceea ce am expus deja, încă un pas mai departe.

Când încercăm să ne reprezentăm ritmul respirator şi circulator, modul în care se modifică şi se metamorfozează în sus, ajungem să ne spunem, desenând, de astă dată nu o schemă, ci chiar o schiţă (desen, Tabla 3): avem aici ceva ca un fel de cordoane mentale graţie cărora ne reprezentăm într-un mod destul de robust nişte procese care se desfăşoară pe căile respiratorii, pe căile circulatorii, şi percepem atunci aici ceva material, în lichidul sanguin şi, am putea spune, în imponderabilul lichid eteric nervos, mult mai subtil. Acum, dacă continuăm să ne reprezentăm omul, urcând de la organizarea toracică în sus, ne vedem constrânşi să destrămăm reprezentările înseşi, să le dăm forma unei reţele. Şi astfel, ajungem, în mod efectiv, să sesizăm cu ajutorul reprezentărilor noastre modificate în sus ceva ce există în exterior. Ajungem să destrămăm aceste cordoane groase şi, încetul cu încetul, reprezentându-ne procesul respectiv, ajungem la ceea ce poartă denumirea de substanţă albă, fibroasă, a creierului, care se află sub materia cenuşie. Ajungem să avem o gândire care este tot atât de mobilă ca natura umană însăşi.

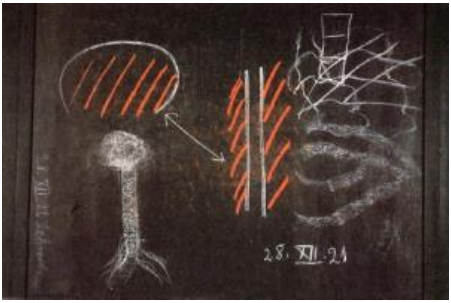


Tabla3
Tabla 3a
(conferinta paralela)

Şi invers, dacă facem omului onoarea de a nu ne mulţumi, când îl vedem, cu judecata biciuitoare: “Acesta este un întreg”; dacă, atunci când îi privim toracele, avem aici nişte reprezentări robuste şi dacă apoi le destrămăm apropiindu-ne de cap, ajungem atunci, prin însuşi faptul că reprezentările se destramă, să intrăm în viaţa materială, care ne oferă imaginea acestora în fibrele nervoase şi ramificaţiile lor.

Dacă mergem acum, cu gândirea noastră, în jos, ajungem la un punct în care nu ne mai putem destrăma reprezentările în aşa fel încât ele să formeze o ţesătură pe care să o regăsim apoi în sistemul nervos; ci acum, când încercăm să prelungim groasele cordoane nervoase în jos, ajungem la un punct unde le pierdem. Intrăm în nişte reprezentări care nu mai pot acoperi o realitate materială, pentru că acest ceva material pare a se lichefia. Vedeţi dvs., când priviţi creierul, cum se prelungeşte el în măduva spinării prin cele douăsprezece vertebre dorsale, lombare, sacrale etc., atunci, ajungând în regiunea metabolică, substanţele nervoase, care acum sunt albe în exterior şi cenuşii în interior, se dizolvă. În acest sentiment se pierde, ca să spunem aşa, posibilitatea de a ne reprezenta ceea ce este material. Nu putem cuprinde fiinţa umană integrală cu

nişte reprezentări care nu se schimbă. Suntem obligaţi să ne facem gândirea mobilă din punct de vedere interior. Atunci când privim omul mergând în sus, reprezentările devin altceva decât atunci când mergem în jos. Ceea ce la om a devenit mobil poate fi, într-un fel, recreat. Vedeţi dvs., acesta este începutul unei activităţi artistice în cadrul căreia creatorul pătrunde, întru câtva, în acest domeniu material pe care-l vedem în realitate aici, afară, în omul din lume. Nu avem, am putea spune, pe de-o parte, lumea materială concretă şi apoi reprezentarea abstractă, ci ne cufundăm în natura umană. Iar reprezentările pe care le avem devin ele înseşi vii şi iau parte la viaţa umană. Nu există alt mod de a-l cuprinde pe om, în particular ceea ce este necesar să cunoaştem în calitate de artist-educator şi învăţător. Pentru a-l cunoaşte cu adevărat pe om, trebuie, astfel, să devenim noi înşine mobili. Atunci vom descoperi, de asemenea, cum aceste trei elemente ale organizării umane trebuie să colaboreze pentru a da naştere echilibrului uman sănătos. Şi vom putea observa ceea ce, în cazul unui echilibru perturbat, produce tendinţele spre tot soiul de tulburări. Vom avea o percepţie vie a drumului ce duce, în cazul omului, la sănătate şi la boală.

Acest lucru devine deosebit de important când luăm în considerare perioadele vieţii. Căci cele trei elemente ale organismului uman colaborează în alt fel în copilărie, în alt fel la vârsta adultă şi în alt fel la bătrâneţe. La copil, entitatea sufletesc-spirituală acţionează cu totul altfel în corpul impregnat de viaţă, în aşa fel încât între aceste trei elemente colaborarea este cu totul alta decât la omul matur şi la bătrân. Şi va trebui să studiem aceste diferenţe. Dacă mergem pe firul unui asemenea gând, vom ajunge treptat să sesizăm şi perioadele vieţii în alt fel decât se face acest lucru de obicei.

Mi s-a reproşat că am scris, în ***Conducerea spirituală a omului şi ai omenirii*** [Nota 28] , că copilul posedă o înţelepciune pe care, la drept vorbind, adultul n-o mai are. Cu siguranţă, nu vreau să contest înţelepciunea, agerimea scumpilor noştri adulţi; dar gândiţi-vă numai că, dacă ar trebui să ne păstrăm, toată viaţa, această întreagă înţelepciune care, pe baza relativei imprecizii a substanţei cerebrale, a restului organismului, este capabilă să impregneze cu înţelepciune întreg organismul, cum o facem în mod instinctiv în copilărie, noi n-am putea s-o scoatem la capăt. Ce-i drept, la copil, toate acestea rămân îngropate în inconştient: felul cum această înţelepciune dă creierului o formă plastică, şi cum dă o formă plastică întregului trup; dar această înţelepciune există, şi vedem că ea există atunci când, prin mijloacele de cunoaştere de care v-am vorbit în zilele din urmă, ajungem să luăm în considerare toate perioadele vieţii; când, în special, dezvoltăm un real organ pentru visele copilului. Astăzi, adulţii refuză, în general, să se intereseze de acestea, sub pretext că ele n-au nici cap nici coadă; dar aceste vise ale copilului, privite în esenţa lor, sunt extrem de interesante, sunt absolut diferite de visele adultului. Ele sunt astfel alcătuite că adesea copilul visează – pur şi simplu, el nu ştie s-o exprime, dar putem ajunge să-l înţelegem pe copil în această direcţie – copilul vede în vis, sub forma unor figuri, înţelepciunea care dă creierului său şi restului organismului o formă plastică. Dacă am urmări în acest sens, cu o profundă iubire, mai multe vise ale copilului, am vedea că copilul visează, aş zice, înţelepciunea originară care domneşte aici. Copilul este, din acest punct de vedere – scuzaţi-mi duritatea exprimării –, mult mai înţelept, cu mult mai inteligent, decât adultul. Şi educatorul ar trebui să fie conştient, când trece pragul şcolii, că în acest sens

copilul este mult mai înţelept decât el. El, dascălul, a pierdut-o şi a transformat-o deja; înţelepciunea pe care o are el acum, inteligenţa pe care şi-a cucerit-o între timp prin experienţă, nu se compară cu înţelepciunea pe care o avea atunci. Astfel, atunci când luăm visele pe care le are omul mai târziu, ele nu mai conţin ceea ce are visul de copil, ci ceea ce poartă omul din viaţa exterioară până în viaţa de vis. Am vorbit deja despre acest lucru dintr-un alt punct de vedere. Atunci când adultul visează, el poartă până în viaţa nocturnă înţelepciunea sa diurnă; aceasta, la rândul ei, reacţionează asupra lui, în timp ce asupra copilului acţionează o înţelepciune cu mult mai înaltă. Copilul nu este conştient de aceasta, dar în inconştientul său, copilul resimte această înţelepciune şi, când se află la şcoală, el are sentimentul inconştient de a avea în el această înţelepciune pe care dascălul nu o are, pe care acesta a pierdut-o deja. Dascălul se consideră în aparenţă mult mai înţelept decât copilul. E firesc, altfel el n-ar putea să se simtă cu adevărat dascăl; dar el este conştient, desigur, de această înţelepciune. Acesta este avantajul pe care îl are faţă de copil. Dar ea nu este tot atât de extinsă, tot atât de măreaţă ca înţelepciunea copilului. Dacă am voi să exprimăm ceea ce poartă în el copilul, în mod inconştient, drept înţelepciune şi, pe de altă parte, am înveşmânta în cuvinte ceea ce a pierdut dascălul, ar rezulta ceva foarte ciudat, dar care are o mare importanţă pentru viaţa şcolară în ceea ce are ea cu adevărat imponderabil. Am afla, într-adevăr, următorul lucru: Când profesorul, cu inteligenţa sa cucerită în lume, intră în şcoală, din cauza acestei inteligenţe abstracte pe care o avem în zilele noastre, el a devenit – aceasta se întâmplă – un pedant destul de sec; uneori, aceasta se vede chiar şi după aspectul său exterior. Copilul însă mai are încă întreaga vioiciune

care provine din înţelepciunea de care am vorbit. Desigur, i se interzice să-şi exprime sentimentul. Şi astfel, în şcoală domneşte judecata profesorului: dascălul este inteligent, copilul este prost. Dar în subconştient lucrurile stau altfel. Şi dacă s-ar putea vorbi în vise, situaţia ar fi alta. În subconştient, se poate întâmpla ca copiii să gândească în mod inconştient: "Ce prost e profesorul!" – iar profesorul să gândească în mod inconştient: "Ce inteligenţi sunt copiii!" Considerând lucrurile în ansamblu, ceea ce se întâmplă în acest sens într-o clasă joacă un rol extrem de important.

Trebuie să vedem neapărat acest lucru: în realitate, când copilul se poartă aşa cum am spus adineaori, el trebuie că are întotdeauna, într-o anumită măsură, în mod firesc, un soi de intimă condescendenţă – dar aceasta rămâne inconştientă –, o atitudine amuzată faţă de profesor; căci el nu poate face altfel decât să simtă, în dosul naturii sale de copil, fiinţa plină de înţelepciune care-l edifică pe om, şi cealaltă fiinţă – "nu a ieşit din asta mare lucru, se vede bine", judecă atunci natura inconştientă a copilului –, când profesorul intră cu morga lui, cu aerul devenit posac din cauza conceptelor abstracte şi intelectuale, cu haina pe care praful bibliotecilor a îmbâcsit-o într-atât încât n-o mai poţi peria vreodată, atunci, nu-i aşa, copilul simte în modul cel mai intens ceea ce mi-ar plăcea să numesc o cunoaştere exultantă.

Iată ce trebuie să simţim faţă de copil, lucru care, într-un anumit fel, provenind din natura umană, este absolut justificat. La drept vorbind, copilul îşi salvează în acest fel sănătatea; căci e absolut sigur că copilul nu visează, într-un mod exaltat, despre profesori; el visează despre înţelepciunea de care am vorbit, din care el este ţesut, scăldat, din toate părţile. La dascăl, în subconştient, se

dezvoltă ceva opus; şi acest lucru face şi el parte din imponderabilele care pot apărea în clasă. Dar, în mod evident, aici este vorba de următorul lucru. La copil, aş zice, era mai curând un raport de cunoaştere. La dascăl, este vorba de dorinţă, de ceva care se manifestă prin puterea de a râvni. Dascălul gândeşte în subconştientul său, şi, de asemenea, visează – ceea ce, bineînţeles, în virtutea faptului că este un om civilizat şi care se conformează regulilor şcolii, el nu-şi mărturiseşte în deplinătatea conştienţei –, visează că are anumite forţe care sunt proprii naturii copilului. În această lumină, dacă sufletele umane ar fi psihanalizate uneori cu ceva mai mult spirit decât se face acest lucru astăzi, s-ar vedea ce rol joacă în viaţa subconştientă a profesorului aceste forţe de creştere proaspete şi vii şi alte forţe umane ale copilului.

Toate acestea au un efect real în viaţa imponderabilă, în clasă se dezvoltă cu adevărat nişte forţe. Şi dacă ştim să vedem în culisele existenţei obişnuite a copilului, am putea spune că atunci în clasă copilul îşi retrage interesul faţă de dascăl şi se întreabă: “Unde a dispărut oare, din acest individ, tot ceea ce avem noi în interiorul nostru?” La profesor, e vorba de puterea de a râvni. În subconştientul său, el începe să vampirizeze copiii. În subtextul conştienţei, el vrea să-şi însuşească forţele copiilor. Şi dacă am privi mai îndeaproape, am vedea cât de puternic este acest vampirism, adeseori, în culisele existenţei fizice. Am vedea de unde provine slăbiciunea anumitor copii – desigur, aceste lucruri cer să fie privite cu mult tact – şi tendinţa de a se îmbolnăvi pe care o au copiii dintr-o clasă sau alta. Ar fi de-ajuns, dacă am avea pentru aceasta ochiul liber şi deschis, să privim configuraţia dascălului sau a dăscăliţei: am avea atunci mai mult decât o simplă

observaţie asupra tendinţelor spre sănătate şi boală ale copiilor clasei.

În calitate de artişti-educatori şi învăţători, noi nu putem stăpâni acest fel de situaţii decât dacă ne impregnăm de o cunoaştere despre om care, fiind mobilă din punct de vedere interior, fiind ea însăşi, pe plan sufletesc-spiritual, un organism, reproduce, în felul arătat, structura organismului uman, şi se uneşte, totodată, cu iubirea faţă de om, cu această iubire adevărată ce triumfă asupra diverselor forţe unilaterale ale naturii umane şi care le armonizează. Însuşindu-ne o astfel de cunoaştere, devenim, de asemenea, capabili să vedem nu doar că natura umană se exprimă în moduri foarte diferite în copilărie, la vârsta adultă şi la bătrâneţe. Cele trei elemente ale naturii umane se întrepătrund în moduri foarte diferite şi trebuie să le armonizăm.

Acest lucru devine ceva foarte concret atunci când, de exemplu, trebuie să ne gândim cum putem să organizăm în mod judicios timpul de care dispunem pentru educare şi predare. Trebuie, bineînţeles, să introducem în domeniul educaţiei şi al instruirii totalitatea fiinţei umane, atât capul, cât şi membrele şi metabolismul; şi cum în fiecare element particular se desfăşoară şi celelalte procese ale celorlalte elemente, noi trebuie să ţinem seama de acest lucru. În cap, se înţelege de la sine, au loc, în permanenţă, şi nişte procese metabolice.

Atunci când, pentru anumite formalităţi pedagogice, avem nevoie ca, în clasă, copilul să stea liniştit, aşezat – vom mai vorbi despre aceasta, ca şi despre felul în care trebuie să fie dispuse băncile, conform unor legi ale igienei –, noi tratăm copilul ca şi cum el ar sta liniştit, ca şi cum, deci, activitatea nu s-ar exercita în organismul metabolic-locomotor, ci tot ceea ce acţionează ar proveni, în mod

obligatoriu, din cap. În acest caz, noi îi impunem copilului un dezechilibru. Remediem atunci această situaţie, având grijă, de astă-dată pe bună dreptate, să descărcăm pe urmă capul de activitatea sa şi să punem în mişcare organismul metabolic-locomotor, punându-l pe copil să facă gimnastică.

Dacă suntem conştienţi de polaritatea proceselor ce se desfăşoară în organismul cefalic şi în organismul metabolic-locomotor, vom sesiza neapărat cât este de important să alternăm şi aici lucrurile în acest fel. Dar când, după ce îi vom fi lăsat pe copii să sară, să facă gimnastică, să facă tot felul de exerciţii, îi readucem apoi în clasă şi ne reluăm lecţiile, ce se petrece, aşadar, atunci?

Vedeţi dvs., în timp ce fiinţa umană îşi are organismul metabolic-locomotor în activitate, gândurile pe care, în perioada dintre naştere şi moarte, le facem să intre în mod artificial în cap, se află în afară, în exteriorul capului. Copilul sare, se mişcă, îşi pune în mişcare organismul metabolic-locomotor. În ceea ce priveşte gândurile implantate în timpul vieţii fizice pe Pământ, ele se retrag. Acum se află în cap, se manifestă în cap, într-un mod inconştient, ceea ce apare, de altfel, în vise – e vorba de această înţelepciune suprasensibilă. Atunci când, după gimnastică, readucem copilul în clasă, noi îi punem, în locul a ceea ce a avut mai înainte, în timpul exerciţiilor de gimnastică, ceva care, în subconştient, este pentru el ceva de valoare inferioară. Căci în timpul exerciţiilor de gimnastică, copilul nu este educat numai de lumea sensibilă, ci şi de cea suprasensibilă, care, în timpul exerciţiilor, are aici o ocazie absolut deosebită de a se manifesta. De aceea este copilul atât de prost dispus din punct de vedere interior la lecţia ce urmează. Poate nu-şi exteriorizează această repulsie, dar este prost dispus din

punct de vedere interior. Şi grefând lecţia obişnuită pe exerciţiile de gimnastică, noi îi facem rău, creăm în el nişte tendinţe spre boală.

Acesta este un fapt care, după câte mi-a spus un fiziolog, chiar a fost observat deja adesea în mod exterior. Dar aici, graţie cercetării spirituale antroposofice, aveţi nişte motive clare să meditaţi la faptul că noi, în calitate de învăţători şi artişti-educatori, putem, într-adevăr, favoriza tendinţele spre sănătate, dacă ne cucerim aşa cum trebuie o cunoaştere despre om. Desigur, dacă n-o facem aşa cum trebuie, vom da naştere unor diverse tendinţe spre boală. Trebuie să avem acest lucru foarte clar prezent în minte. Căci, aţi remarcat-o deja, nu vreau să încep să laud ceea constituie pentru om înţelepciunea sa de viaţă; ea n-ar fi suficientă pentru a conferi organizării umane, la vârsta adultă, forma ei plastică. Dar dacă atunci, la vârsta maturităţii, organizarea noastră nu ar fi deja sclerozată în aşa măsură încât ceea ce facem să intre astfel în cap drept înţelepciune exterioară cucerită într-un mod naturalist şi intelectualist, dacă aceasta n-ar reflecta totul, aşa cum trebuie, sub formă de amintiri, aceasta s-ar revărsa mai târziu în restul organismului. Şi, dacă, oricât de paradoxal ar putea să pară aceasta, atunci când ceea ce, conform organizării normale a omului, trebuie să rămână în organismul cefalic, ar coborî în organismul metabolic-locomotor, aceasta ne-ar îmbolnăvi, ar fi ca o otravă. Înţelepciunea intelectului este, de fapt, un fel de otravă, de îndată ce ea nu-şi mai păstrează locul, de îndată ce, cel puţin, ea pătrunde în organismul metabolic. Noi nu putem trăi cu înţelepciunea intelectului decât datorită faptului că această otravă – spun asta într-un sens tehnic, fără nici o apreciere morală –, datorită faptului că această otravă nu

coboară în organismul nostru metabolic-locomotor. În acest sens, există nişte efecte teribil de distrugătoare.

Dar la copil această scleroză nu există. Când ajungem aici, cu înţelepciunea matură pe care o avem astăzi, această otravă se infiltrează în organismul său metabolic-locomotor şi, prin aceasta, îl otrăveşte. Vedeţi, este necesar să înţelegem în practica nemijlocită a vieţii ce putem cere acestui cap de copil, pentru a nu-l face să ingurgiteze prea multe lucruri, care apoi nu mai sunt reţinute şi coboară atunci în organismul metabolic-locomotor.

În calitate de dascăli şi artişti-educatori, avem, aşadar, puterea de a acţiona asupra organismului copilului în sensul sănătăţii sau al bolii. Şi când vrem să-l facem pe un copil deosebit de inteligent conform criteriilor actuale şi îl punem mereu să stea jos şi-l facem să ingurgiteze o mare cantitate de lucruri în poziţia aşezat, atunci, în schimb, împiedicăm înţelepciunea inconştientă să acţioneze în el. Căci această înţelepciune inconştientă acţionează tocmai atunci când el zburdă, când face mişcări mai mult sau mai puţin ritmice; căci ritmul favorizează unirea organismului cu înţelepciunea inconştientă, datorită poziţiei intermediare, absolut particulare, pe care o ocupă organismul ritmic între organizarea cefalică şi organizarea membrelor şi a metabolismului. Astfel că, atunci când aplicăm această pedagogie monastică despre care vorbeşte H. Spencer, pentru a-i face pe copii şi pe tineri deosebit de inteligenţi, se dovedeşte că, în acest caz, îi vom procopsi cu nişte tendinţe spre boală cu care mai târziu, cu ajutorul înţelepciunii pe care le-o inculcăm noi, ei nu vor mai şti deloc ce să facă.

Toate acestea sunt nişte lucruri care, într-adevăr, nu pot fi cântărite cu o balanţă şi nu se revelează decât unei gândiri mobile ce se conformează întotdeauna vieţii,

întocmai ca aceea ce poate fi dobândită pe cale antroposofică. Iată câteva indicaţii generale care au vrut să arate că artistul-educator şi dascăl trebuie să înveţe să cunoască marile principii ale sănătăţii şi ale bolii ce acţionează în cazul omului.

Iar aici este de o importanţă esenţială să menţionăm că efortul pe care îl face, în ceea ce priveşte viziunea lucrurilor şi cunoaşterea lumii, pentru a nu rămâne doar la ceea ce este exterior, fix, imobil, ci pentru a se ridica la o mobilitate interioară a gândirii, că acest efort este legat de cunoaşterea tuturor stărilor labile prin care se manifestă natura umană în sensul sănătăţii sau al bolii şi care, la şcoală, sunt ceva cu care dascălul are de-a face.

Vom intra acum în detalii şi vom studia copilul, fiinţa umană în devenire, trecând prin vârstele succesive ale vieţii.

CONFERINŢA A VII-A

Dornach, 29 decembrie 1921

Când trebuie să ne ocupăm în mod special de copilul foarte mic, în calitate de îndrumători sau educatori – fie ca părinţi, fie legaţi de copil în alt fel –, vom simţi faţă de copilul foarte mic, într-un mod deosebit de puternic, obligaţia de a ne putea apleca plini de înţelegere asupra desfăşurării vieţii umane în totalitatea ei. De aceea a fost întotdeauna deosebit de dureros pentru mine faptul că la Şcoala Waldorf din Stuttgart noi nu putem primi decât copii care au atins deja vârsta considerată în Europa Centrală vârsta şcolarităţii obligatorii.

Mi-ar aduce o profundă mulţumire dacă am putea primi în Şcoala Liberă Waldorf chiar copii mai mici. Dar, pe lângă alte dificultăţi, un obstacol principal se opune

faptului ca noi să putem edifica un fel de şcoală pentru cei mici: în toate domeniile mişcării noastre antroposofice, suferim de o supraabundenţă extraordinar de mare de lipsă de bani; şi această supraabundenţă de lipsă de bani ne permite să sperăm cel mult că, dacă în viitor Şcoala Waldorf nu va fi întâmpinată cu ostilitate, vom ajunge să primim în această Şcoala Waldorf chiar şi copii mai mici.

Copilul mai mic este, după cum se ştie, fiinţa cel mai puţin accesibilă lumii exterioare, chiar şi în privinţa a ceea ce încercăm noi să facem faţă de copil ca fiinţe care îi suntem exterioare. Şi, mai ales în prima perioadă a vieţii, el îşi închide, ca să spunem aşa, porţile vieţii sufletului său şi se izolează încă în întregime de lumea exterioară, în special datorită acelor lucruri pe care le poate face în primii ani de viaţă împotriva tuturor măsurilor pe care oamenii vor să le ia din exterior faţă de el. În prima perioadă a vieţii, fiinţa umană – putem s-o spunem fără nici o rezervă – face, pur şi simplu, ceea ce vrea. Dacă adultul consimte să-şi mărturisească acest lucru, el trebuie, desigur, să constate că este într-o foarte largă măsură neputincios faţă de ceea ce vrea copilul, în special în privinţa întregii deveniri a copilului în cursul ulterior, uneori chiar ultim, al vieţii umane.

Dvs. ştiţi, poate, că înainte cu destul de mult timp de a începe să public literatură antroposofică în sensul strict al cuvântului, am publicat, la începutul anilor ‘90 ai secolului trecut, cartea ***Filosofia libertăţii*** [Nota 29] . Această ***Filosofie a libertăţii*** vrea tocmai acest lucru: să considere adevărat în viaţa umană, implicit din punct de vedere social, ceea ce evoluează în fiinţa umană spre impulsul libertăţii, spre impulsul personalităţii fiinţei umane în totalitatea ei, spre impulsul deplinei sale personalităţi.

Tocmai când îţi iei un asemenea punct de plecare privirea îţi este atrasă în mod cu totul special de faptul că, în realitate, suntem situaţi în faţa copilului foarte mic în aşa fel încât trebuie să ne punem, pe de-o parte, problema libertăţii, şi, pe de altă parte, problema destinului. Putem s-o spunem, desigur, că atunci când pătrundem adânc în inima umană ni se revelează cât de mult depinde cea mai mare parte a fericirii omului, a sentimentului valorii sale ca fiinţă umană şi al demnităţii umane, cât de mult depinde aceasta de conştienţa faptului că fiinţa umană poate avea libertate în propriul său piept. Iar cunoaşterea antroposofică ne arată foarte clar că ţelul vieţii umane constă tocmai în aceasta: tuturor diverselor însuşiri proprii pe care le dezvoltă fiinţa umană atunci când, înainte de naştere sau concepţie, îşi construieşte în lumea sufletului şi a spiritului viitoarea încarnare, tuturor acestor însuşiri proprii, a căror experienţă o reface după moarte, li se adaugă impulsul libertăţii pe care el îl poate trăi tocmai în timpul vieţii sale pământeşti şi numai în timpul acestei vieţi pământeşti, prin intermediul corporalităţii sale, prin faptul că el se cufundă în corporalitate. Pământul este singurul loc unde omul poate deveni o fiinţă liberă şi el nu poate duce cu sine în alte lumi decât atât libertate câtă şi-a putut cuceri pe Pământ. Când ne apropiem de copilul foarte mic cu această sentiment – şi sentimentele sunt chiar forţele cele mai importante pentru artistul care educă şi instruieşte –, atunci ne punem întrebarea: cum trebuie să ne purtăm pentru ca copilul foarte mic să poată ajunge mai târziu în deplina posesiune a conştienţei libertăţii sale? – Iar, pe de altă parte, vom vedea cu uşurinţă, deja din viaţa exterioară, cu condiţia să fim destul de lipsiţi de prejudecăţi, ceea ce înţelegerea antroposofică ridică apoi până la o totală certitudine, şi anume faptul că fiinţa umană

are, cu toată libertatea sa, un destin, ceea ce denumim cu termenul oriental de “karma” [Nota 30] .

Să observăm, de exemplu, în raport cu viaţa sa ulterioară, cum un om întâlneşte o personalitate pe care n-o cunoştea absolut deloc înainte, care exercită apoi o influenţă profundă asupra destinului său, cu care el se leagă într-un mod deosebit, poate într-o viaţă comună. În primă instanţă, poate părea că hazardul l-a condus spre acea personalitate. Dar dacă pe urmă, chiar fără ştiinţa spirituală antroposofică, acel om îşi priveşte viaţa retrospectiv, va fi uimit să constate că a săvârşit înainte toţi paşii necesari pentru a se pune în acord cu ceea ce înainte părea, în mod eronat, a fi rodul absolut al întâmplării. Vechiul prieten al lui Goethe, Knebel [Nota 31] , a făcut această remarcă ce venea din străfundurile sufletului, în timp ce, la bătrâneţe, el arunca o privire retrospectivă asupra vieţii sale: atunci când, la bătrâneţe, îţi arunci o privire retrospectivă asupra vieţii tale, totul pare în realitate a fi fost condus după un plan. Totul se armonizează într-o unitate. – Şi cum voinţa noastră este incorporată în ţesătura faptelor noastre izolate, putem vedea pretutindeni în realitate cum viaţa vine spre noi conform destinului nostru. Am mai putea cita şi alte personalităţi, care, ca şi Knebel, ajung la o asemenea convingere doar prin observarea exterioară a vieţii. Vom constata atunci că şi nişte observaţii ale vieţii pornind din exterior vin să confirme în mod absolut nişte adevăruri tot atât de îndepărtate de viaţa obişnuită cum este adevărul despre karma. Dar, tocmai când pornim de la acest punct de vedere, trebuie, totuşi, în calitate de îndrumători şi educatori, să ne punem această întrebare: eşti tu oare tocmai acela care – şi această întrebare ne va veni în minte mai ales atunci când e vorba de un cămin pentru copii, căci

întrebarea ar trebui să se refere atunci la toţi copiii care vă pot fi încredinţaţi –, eşti tu oare tocmai acela care a fost ales de destin pentru o legătură atât de importantă, pentru un raport atât de important cu copilul cum este acela al unui dascăl şi educator? – Şi suntem situaţi în faţa acestei opţiuni: ce putem face pentru a ne estompa cât mai mult, pentru ca trăsăturile noastre personale de caracter să pătrundă cât mai puţin în copil, pentru ca să nu stânjenim destinul copilului, ci să-l înălţăm până la punctul în care el va fi în viaţă o fiinţă umană liberă?

Cât de profundă poate fi influenţa exercitată de o fiinţă umană asupra alteia, în special în momentul primei copilării, acest lucru se vede dacă examinăm, în întregul ei specific, prima perioadă mare a vieţii fiinţei umane: perioada care merge de la naştere – dacă facem acum abstracţie de viaţa embrionară, despre care vom vorbi mai târziu –, până la schimbare dinţilor, aproximativ până în momentul împlinirii vârstei de şapte ani. Schimbarea dinţilor introduce o fisură importantă în întreaga viaţă a fiinţei umane. Şi cel care ştie cu adevărat să observe va vedea că apare la copil, după şapte ani, o anumită configuraţie a gândirii, a simţirii şi a voinţei, sub o formă care, tocmai, nu era prezentă înainte. Ne-am obişnuit, observând din exterior lumea materială, să aplicăm vieţii umane în viaţa concretă anumite reprezentări pe care ni le-am format într-un mod care încă mai era conform cu spiritul. Când vedem anumite procese materiale care produc într-un anumit punct căldură perceptibilă din punct de vedere exterior, care înainte nu era perceptibilă din punct de vedere exterior, fără ca ea să fi fost adusă din exterior, atunci ne spunem: această căldură exista în stare latentă în substanţa materială, ea a devenit apoi căldură în stare liberă. Am fost obişnuiţi să vorbim de lucruri de acest

fel când luăm în considerare procesele materiale exterioare. – Ei bine, tot aşa cum, printr-un proces material, poate să se degaje căldură atunci când ea exista înainte în stare latentă, la fel, cam în jurul vârstei de şapte ani se degajă, în gândirea, simţirea şi voinţa copilului, nişte forţe care înainte erau ancorate în organismul copilului, care nu aveau o activitate autonomă în sufletul lui. Acum, după şapte ani, ele au o activitate autonomă în sufletul copilului. Înainte, ele lucrau în organism, erau legate de procesele de creştere şi nutriţie. Ele s-au eliberat de această muncă, au dobândit natura de forţe sufleteşti.

Astăzi, o ştiinţă abstractă examinează în permanenţă raportul dintre trup şi suflet, îşi construieşte o noţiune abstractă despre suflet, despre trup, şi vorbeşte atunci despre acţiunea trupului asupra sufletului, despre acţiunea sufletului asupra trupului, despre paralelism psihofizic şi alte asemenea lucruri drăguţe, şi eşafodează apoi nişte teorii subtile despre modul în care sufletul acţionează asupra trupului. Nu se fac observaţii în acest domeniu, ci sunt eşafodate teorii subtile, se filosofează. Dar putem filosofa mult şi bine în această direcţie, nu va ieşi nimic din asta; căci atunci când vrei să pătrunzi în domeniul fiinţei umane, trebuie să observi exact la fel ca atunci când vrei să observi natura exterioară. Iar dacă studiem în legăturile lor reciproce elementul sufletesc-spiritual şi elementul fizico-eteric al copilului de la naştere şi până în jurul vârstei de şapte ani, lucrurile se prezintă astfel că în organism sunt prezente, fără ca noi să le observăm, forţele care vor apărea mai târziu drept forţe sufleteşti, în raportul, în legătura, care se stabileşte începând cu al şaptelea an, cu lumea exterioară.

Dacă vrem, aşadar, să răspundem la întrebarea: cum este alcătuit sufletul copilului până în al şaptelea an? –

atunci trebuie să privim evoluţia sufletului începând cu al şaptelea an. Putem observa atunci sub formă sufletească ceea ce se afla înainte în organism şi era activ în organe. Dar, atunci când examinăm acest lucru, vedem că această activitate organică internă deosebit de ocupată cu modelarea plastică a creierului, cu formarea restului organizării, are o semnificaţie absolut specială. Copilul face să pătrundă până în organizarea sa fizică ceea ce, prin naştere sau concepţie, a adus din lumile spirituale. El îşi desfăşoară activitatea în interiorul acestei organizări. El face ceea ce vrea pe baza acestei activităţi de organizare şi îşi închide şi mai mult porţile faţă de lumea exterioară. Iar noi nu avem dreptul să intervenim orbeşte şi în mod neîndemânatic în ceea ce săvârşeşte copilul sub forma faptului că el face tocmai ceea ce vrea, că el nu este, de fapt, accesibil voinţei lumii exterioare.

Şi dacă ne gândim, în schimb, că tot ceea ce facem în preajma copilului face o impresie asupra copilului, că, în ciuda tuturor aparenţelor, face o impresie asupra lui – vom descrie aceasta mai în detaliu în continuare şi vom ţine seama de faptul că forţele care apar mai târziu sub formă sufletească acţionează încă în organele copilului şi că, atunci când copilul primeşte în el o reprezentare sau alta, această reprezentare acţionează, în funcţie de calitatea ei proprie, asupra plămânului, stomacului, ficatului, asupra tuturor organelor –, atunci vom vedea că, în funcţie de impresiile pe care le primeşte copilul din partea noastră, prin faptul că forţele sale sufleteşti nu s-au eliberat încă din organism, ci colaborează la organizarea sa, vom vedea că din acest motiv noi determinăm, prin propriul nostru comportament faţă de copilul de această vârstă, toate dispoziţiile sale spre sănătate şi boală.

Puteţi spune că aici e vorba de nişte principii de educaţie în general. Dar aceste principii de educaţie sunt, de fapt, tocmai realitatea cea mai practică, atunci când le mânuim în mod cu adevărat practic. Căci ceea ce intră în discuţie în primul rând în educaţie este întrebarea cu ce sentiment faţă de esenţa fiinţei umane stăm noi alături de fiinţa umană. Şi dacă, datorită unei cunoaşteri a naturii umane, stăm în mod just alături de copilul în devenire, atunci suntem nişte buni artişti-educatori. Şi putem chiar avansa acest paradox: fiecare poate să facă în fiecare caz particular ce vrea el – fiecare îşi va organiza bine misiunea conform cu ceea ce va găsi el însuşi că a învăţat în viaţă –, fiecare poate să-şi organizeze lucrurile cum vrea el, cu condiţia ca să aducă ceea ce se depune în inima sa prin acţiunea unei cunoaşteri juste a naturii umane, şi atunci va face ceea ce trebuie, oricum ar proceda. – Eu, care sunt îndrumătorul spiritual al Şcolii Waldorf, când vin în nişte clase paralele – avem deja nişte clase paralele la Şcoala Waldorf din cauza afluxului de elevi, când vin, aşadar, în diferite clase şi văd un dascăl tratând un subiect în mod cu totul diferit, nu-mi va veni niciodată în minte să spun: trebuie să rămâi exact la acelaşi mod de a proceda. Dimpotrivă, ceea ce ar părea cu totul opus poate fi absolut just, fiecare lucru în felul său. Mai mult, dacă un dascăl ar vrea să-l imite pe un altul, tocmai acest lucru ar putea fi fals. De aceea, Şcoala Waldorf nu poartă numele de "şcoală liberă" dintr-un motiv pur exterior, ci din cauza constituţiei celei mai intime, celei mai libere, a întregii ei fiinţe.

În ultimele zile am atras atenţia asupra faptului că o observare suprasensibilă a fiinţei umane ne face să recunoaştem că, pe lângă corpul fizic, ea mai are un corp mai subtil, pe care l-am numit corp eteric, corp al forţelor

plăsmuitoare. Acest corp al forţelor plăsmuitoare care, pe de-o parte, conţine forţele de creştere, de nutriţie, dar şi pe cele ale memoriei, ale amintirii, ale facultăţii de reprezentare, acest corp al forţelor plăsmuitoare nu ia naştere, în realitate, din întreaga entitate umană decât în momentul apariţiei celei de a doua serii de dinţi, într-un mod asemănător cu ceea ce se petrece atunci când corpul uman fizic se naşte din mamă, când fiinţa umană intră în existenţa fizică. Adică, până la schimbarea dentiţiei, trebuie să căutăm forţele specifice şi care acţionează spre exterior ale acestui corp al forţelor plăsmuitoare, ale acestui corp eteric, în principal, în acţiunile lor din interiorul organelor, şi apoi numai în mare parte; dar un anumit domeniu le va fi sustras şi îşi va exercita acţiunea în facultatea de reprezentare, în amintiri şi în alte nuanţe ale sufletului, pe care copilul le dezvoltă o dată cu schimbarea dentiţiei.

Pierderea dinţilor şi formarea unora noi nu se produce decât o singură dată; nu va mai primi o a treia serie de dinţi. Forţele care se află în organism şi care fac să iasă a doua serie de dinţi pot fi deja prezente înainte de apariţia celei de-a doua serii de dinţi; pe urmă, ele nu vor mai fi necesare în organism. Odată apărută cea de-a doua serie de dinţi, activitatea corpului eteric ce produce astfel de fenomene cum este creşterea celei de-a doua serii de dinţi nu va mai fi necesară în organism. Ea se manifestă în mod liber. Dar acest punct final care este momentul apariţiei celei de-a doua serii de dinţi nu face decât să exprime într-un mod absolut evident ce forţe acţionează în alte părţi, în mod profund, în organism. La sfârşitul acestei prime perioade de viaţă este eliberat, din punct de vedere sufletesc şi spiritual, un întreg ansamblu de astfel de forţe. În ansamblul cursului vieţii umane putem distinge mai multe perioade de acest fel şi prima durează până în jurul

vârstei de şapte ani. Dar fiecare din aceste perioade de viaţă este alcătuită, la rândul ei, din trei părţi pe care le putem distinge cu claritate una de alta. Iar dacă examinăm această eliberare treptată a anumitor forţe ale corpului eteric de la naştere până în jurul vârstei de şapte ani, putem vedea cum, aproximativ, în timpul primilor doi ani şi jumătate după naştere, acest corp eteric se eliberează în sfera capului, apoi cum, între doi ani şi jumătate şi cinci ani, el se eliberează apoi şi în sfera pieptului, apoi cum, până la schimbarea dinţilor, el se eliberează şi în sfera metabolismului şi a membrelor. Astfel încât trebuie să distingem trei etape în această eliberare a anumitor forţe ale corpului forţelor plăsmuitoare. De aceea, lucrurile se petrec în aşa fel încât noi putem remarca în mod clar acest lucru: corpul forţelor plăsmuitoare care, chiar în cap, apar în interiorul fiinţei umane, respinge voinţa exterioară a educatorilor.

Dar această perioadă a vieţii este tocmai aceea în care noi învăţăm nişte lucruri extrem de importante şi le învăţăm în întregime printr-o muncă interioară pe baza a ceea ce am adus cu noi din viaţa anterioară. Gândiţi-vă că, în timpul acestor doi ani şi jumătate, învăţăm să vorbim, să mergem, deci, ceea ce este strâns legat de afirmarea de sine a fiinţei umane pentru sine şi în viaţa socială. Asimilăm aceste lucruri foarte importante, în timp ce forţele corpului eteric lucrează la modelarea creierului şi radiază până în tot restul organismului. Când ele radiază prea puternic în restul organismului, perturbând prea tare procesele încă fragile ale metabolismului, procesele încă delicate ale respiraţiei, procesele circulaţiei, când ele vor să facă prea mult zgomot în partea inferioară a organismului, atunci putem vedea apărând foarte curând, la această vârstă a copilăriei, scarlatina şi alte boli asemănătoare ale

copilăriei. Ceea ce lucrează aici este, de fapt, inaccesibil unei influenţe conştiente, voluntare, care ar veni din exterior, acest element închide porţile. Copilul vrea să lucreze asupra lui însuşi în interior.

Şi este, desigur, de o importanţă absolut specială pentru copil, în primii doi ani şi jumătate, ca el să nu fie accesibil voinţei altei persoane, dar ca el să aibă o subtilă facultate de percepţie instinctivă a tot ceea ce se petrece în jurul lui, în special a ceea ce se petrece în persoanele cu care are o anumită legătură sufletească – şi educatorii fac parte, în mod deosebit, dintre aceste persoane. Nu vreau să spun că privirea exterioară este deja foarte ageră, nu e vorba despre asta; nu e vorba despre o vedere specializată, ci o percepţie globală, de o natură foarte intimă, se reglează asupra a ceea ce se petrece în lumea exterioară din preajma copilului şi nu se petrece în intenţia volitivă de a acţiona în mod special asupra copilului. Copilul se apără într-un mod absolut inconştient împotriva a ceea ce vrea să acţioneze în mod conştient asupra lui, mai ales în primii doi ani şi jumătate ai vieţii.

Dar de aici decurge faptul că noi trebuie să luăm în considerare această receptivitate în care percepţia se cufundă încă în întregime în sentiment. Ne putem face, poate, o idee concretă despre ceea ce înseamnă această receptivitate, când coborâm spre fiinţa care se află în regnul imediat inferior omului, spre animal. Într-adevăr, animalul este deosebit de înzestrat cu această receptivitate. Acest lucru nu se află în contradicţie cu ceea ce am spus în legătură cu faptul că animalul este un bătrân. Căci aici trebuie să pornim neapărat de la observaţie. Animalul este deosebit de înzestrat cu această receptivitate faţă de ceea ce-l înconjoară. Nu ştiu dacă în Anglia şi în alte ţări europene dvs. aţi auzit vorbindu-se despre cai care

ştiau să calculeze şi care au făcut senzaţie cu câţiva ani înainte de război: la Berlin, celebrul cal al domnului *von Osten* [Nota 32] , la Elberfeld, caii care ştiau să calculeze. Despre caii de la Elberfeld care ştiau să calculeze nu pot să spun nimic, dar am cunoscut foarte bine la Berlin calul domnului von Osten, aşadar, şi legătura care exista între von Osten, educatorul şi îndrumătorul, şi acest cal. Calul bătea foarte gentil din copită; de trei ori trei fac nouă, el calcula, totuşi, foarte onorabil pentru un cal.

Ei bine, au fost eşafodate tot soiul de teorii pentru a se explica cum ajungea acest cal să reacţioneze astfel la întrebările domnului von Osten, printre alţii, şi de către un profesor conferenţiar. Aceşti oameni sunt foarte inteligenţi. El a scris chiar o carte despre calul domnului von Osten şi spunea: bineînţeles, acest cal nu ştie să calculeze, dar când dl. von Osten spune: trei ori trei, el îşi însoţeşte întotdeauna aceasta cu nişte gesturi imprceptibile. El are o mimică. Şi când el spune: nouă, mimica este de-aşa natură, încât calul bate efectiv din copită. Şi calul poate observa această mimică. – Ceea ce redactase acest profesor conferenţiar era o scriere foarte savantă. El spunea, într-adevăr: da, eu – adică profesorul conferenţiar – eu n-am putut observa această mimică: eu nu pot, deci, să constat că ea există cu adevărat, dar ea există, cu siguranţă, şi calul a ştiut s-o observe. – În ceea ce mă priveşte, eu nu pot să spun nimic despre acest lucru, dar cartea respectivă arăta doar că era vorba de a dovedi că acest profesor conferenţiar considera calul un mai bun observator decât el însuşi, considera că un cal poate face, aşadar, ceva ce, în orice caz, profesorul conferenţiar, după cum spunea chiar el, nu poate face. Ei bine, în această chestiune, lucrul cel mai important pentru mine era legătura dinte dl. von Osten şi calul său: Dl. von Osten avea nişte buzunare mari şi, când

era în preajma calului, îi dădea în permanenţă să mănânce dulciuri, astfel încât exista un schimb continuu de sentimente, recunoştinţa calului pentru dulciuri. Exista o legătură intimă între acest cal şi dl. von Osten; prin această legătură, tot ceea ce se petrecea era scăldat într-o atmosferă de iubire. Întreaga legătură a calului cu stăpânul său era situată, aşadar, în sfera sentimentului. Dată fiind natura animalului, aceasta produce, într-adevăr, ceva care-l face deosebit de receptiv, nu la o mimică misterioasă, desigur, ci la gânduri, la viaţa intimă a sufletului. Şi toate procesele de calcul care se desfăşurau în dl. von Osten se transmiteau calului prin intermediul zahărului, sub efectul unei incontestabile sugestii. – Acest fenomen nu este, prin aceasta, mai puţin interesant. El poate fi pentru noi o cheie pentru cunoaşterea raporturilor dintre fiinţe. Dar nu le putem explica, bineînţeles, în mod raţionalist prin observarea unei mimici pe care un cal, în mod sigur, ar putea-o observa, dar un profesor conferenţiar nu, şi pe care acesta din urmă o admite doar ca ipoteză.

Şi, în mod asemănător, copilul, atunci când dascălul şi educatorul se poartă într-un mod just, se află şi el, în timpul primilor doi ani şi jumătate ai vieţii, într-un fel de raport de percepţie sufletească faţă de acest dascăl şi copilul devine unul dintre cei mai buni imitatori. Iar sarcina care ne revine atunci nu este aceea de a voi să-l învăţăm pe copil tot felul de lucruri prin intermediul voinţei noastre, ci, ceea ce este mai puţin confortabil, să trăim lângă el în aşa fel încât copilul să poată imita lucrul respectiv; căci copilul este receptiv faţă de tot ceea ce facem noi, faţă de felul nostru de a ne mişca. Şi toate acestea, sau le imită de-a dreptul, sau le va imita, poate, mai târziu, dar el dezvoltă în sine însuşi tendinţele spre imitare şi le imprimă în corporalitatea sa prin intermediul

forţelor organice şi sufleteşti. Şi el mai este receptiv, de asemenea, la sentimentele, la gândurile noastre. Astfel încât învăţarea nu poate consta, în aceşti primi doi ani şi jumătate, decât în faptul că noi ne educăm pe noi înşine în aşa fel încât să nu gândim, să nu simţim şi voim în preajma copilului decât ceea ce poate fi adecvat pentru el. Aceasta se prelungeşte, în mod frecvent, şi în anii următori, deoarece imitaţia persistă, în esenţă, până la schimbarea dinţilor. Atunci când suntem cu adevărat implicaţi în mod concret în viaţă, facem multe experienţe de acest fel.

Într-o zi, de exemplu, au venit la mine nişte părinţi dezolaţi, care mi-au spus: copilul nostru era până acum foarte cuminte, şi uite că acum el a furat! Ia să vedem, a furat el cu adevărat? Dar sigur că da, el a furat cu adevărat, căci el a luat, pur şi simplu, bani din dulapul unde mama pune întotdeauna banii, el a cumpărat dulciuri, şi nici măcar nu le-a păstrat numai pentru el, ci le-a şi împărţit cu alţi copii. Le spun: copilul nu a furat deloc. Nu se poate spune deloc că copilul a furat! Copilul a văzut-o în fiecare zi pe mama mergând spre dulap, luând bani; copilul nu are nici o reprezentare a actului de a fura. Dar el este un imitator, copilul, şi el face acelaşi lucru pe care îl vede la mama sa. El merge, aşadar, şi el, spre dulap şi cumpără ceva. Acest lucru n-are în nici un fel de-a face cu noţiunea de a fura. Şi dacă vrem ca copilul să nu mai facă aşa ceva, trebuie, pur şi simplu, să ne comportăm altfel în preajma lui.

Totul se reduce la faptul că, mai ales în primii doi ani şi jumătate ai vieţii, copilul devine ceea ce suntem noi înşine în preajma lui. Şi acest lucru are drept urmare faptul că, atunci când copilul învaţă, de exemplu, să vorbească, să nu încercăm să-i impunem ceva cu privire la vorbire, şi, înainte de toate, să nu încercăm să-i impunem voinţa noastră pentru a-l face să spună una sau alta; ci noi trebuie

să vorbim în prezenţa lui aşa cum ne vine în mod firesc, pentru ca el să aibă ocazia să audă vorbindu-se şi noi trebuie doar să avem grijă ca ceea ce vorbim în mod firesc să fie moral. Copilul absoarbe această vorbire şi se angajează el însuşi pe această cale ce i se deschide.

Şi dacă privim lucrurile mai îndeaproape, vedem că copilul nu va învăţa niciodată să meargă prin faptul că noi facem tot soiul de încercări pentru a-l face să stea în picioare etc. Mai târziu, la orele de gimnastică, va veni vremea şi pentru aşa ceva. În ceea ce priveşte învăţarea mersului, se poate întâmpla cu uşurinţă ca prin asemenea manevre neîndemânatice, dacă încercăm, de exemplu, să-l punem pe copil să stea în picioare şi să-l facem să meargă prea devreme, se poate să demolăm sistemul nervos al copilului pentru tot restul vieţii. Noi îl facem pe copil să observe că omul adult stă în picioare. Fiind un imitator, va începe, cu siguranţă, el însuşi, la momentul potrivit, să stea în această poziţie. Noi trebuie să privim neapărat fiinţa umană, când ea intră în viaţă, drept o fiinţă care imită şi să organizăm educaţia tocmai în acest sens.

Desigur, de aici decurg multe neplăceri şi dvs. veţi obiecta: există, totuşi, copii cu care nu mai ai cum s-o scoţi la capăt, care îţi urlă în urechi de dimineaţa până seara şi care îţi găuresc timpanul sau care au, sub o altă formă, nişte proaste maniere, cum se spune. Şi, desigur, împrejurările exterioare ale vieţii te obligă să iei, la rândul tău, nişte măsuri exterioare, pentru a evita ca copilul să provoace stricăciuni din cauza proastelor lui maniere. Dar aceste măsuri nu fac parte cu adevărat din educaţie. Este neplăcut să auzi un copil urlându-ţi în urechi toată ziua, dar, dacă ne comportăm, totuşi, în preajma lui aşa cum v-am descris adineaori, comportarea noastră va pătrunde în forţele sale sufletesc-spirituale profunde care au încă nişte

intime afinităţi cu forţele organice şi aceasta se va manifesta mai târziu. Ce se află la originea acestor urlete sau a altor caracteristici, se va dovedi a fi o consecinţă a organizării sale, dacă observăm în mod obiectiv lucrurile. Ele provin din ceva care trece o dată cu copilăria, desigur, nu forţele intense ale urlatului, ci tendinţa de a exterioriza aceste forţe tocmai prin urlete. Căci este adevărat că ceea ce se exteriorizează, de exemplu, în timpul copilăriei sub forma forţelor urlatului are o anumită intensitate. Dacă ne educăm copilul prin ceea ce suntem noi înşine în aşa fel încât el să devină o fiinţă morală, aceste forţe ale urlatului din prima sa copilărie se vor exterioriza mai târziu sub forma unor forţe intensiv morale. Adultul va face dovada, mai târziu, a unei puternice intensităţi morale, care în copilărie se manifesta sub forma unor urlete puternice. Bineînţeles, dacă suntem imorali în prezenta lui, fie şi numai în gândire, atunci aceste forţe ale urlatului se vor exterioriza şi ele mai târziu sub forma unei intensităţi imorale.

Dar, datorită acestor explicaţii, vom putea aprecia în mod just despre ce este vorba. Şi esenţialul este ca noi să nu ne lăsăm antrenaţi, de exemplu, de un fals instinct – în realitate, nu e chiar un instinct, ci o obişnuinţă dobândită din cauza anumitor prejudecăţi –, aşa cum o fac unele doici şi bone de copii încă needucate, dacă îndrăznesc să spun astfel, care arată copilului ceea ce el nu trebuie de fapt să imite absolut deloc, deci, să nu încercăm să ne comportăm noi înşine în mod infantil şi să ne prostim în faţa lui, să folosim un limbaj cât se poate de infantil. Copilul îşi va traduce de la sine, conform posibilităţilor lui, ceea ce spunem noi. Îl jignim pe copil când, de exemplu, ne prefacem în mod special vorbirea. Căci copilul vrea să-l imite pe cel care se află în preajma lui, cu care se află într-o

anumit relaţie, în ceea ce acesta face în mod firesc. Dar copilul refuză, de fapt, în interiorul său, tot ceea ce este înscenat de voinţa educatorului, cum ar fi, de exemplu, limbajul infantil, naiv, pe care l-am adopta în prezenţa lui. El este obligat să suporte acest limbaj, dar simte faţă de el o profundă antipatie interioară, care îi provoacă, de fapt, pentru întreaga viaţă ulterioară, o slăbiciune a digestiei. Astfel încât multe simptome care duc, mai târziu, în cursul vieţii, la diagnosticul de slăbiciune digestivă îşi dezvăluie adevăratele cauze atunci când aflăm că această persoană a avut în primii ani de viaţă o bonă care se fandosea.

Iată, deci, câteva principii care sunt necesare pentru prima treime a primei mari perioade a vieţii, pentru primii doi ani şi jumătate ai copilăriei.

Când copilul a atins aproximativ vârsta de doi ani şi jumătate, organizarea capului a ajuns la punctul în care partea corpului forţelor plăsmuitoare, a corpului eteric, care este ocupată în timpul acestor primi ani ai copilului cu modelarea acestui cap, se eliberează. Iar această eliberare este întâmpinată de un alt proces de eliberare care se petrece treptat şi care se referă, până la cinci ani, la corpul eteric al pieptului. Respiraţia, circulaţia sanguină se eliberează acum până la un anumit punct de forţele eterice care se mai aflau în ele. Iar în copilul care a învăţat de-acum să vorbească, şi care a învăţat să meargă, vedem acum unindu-şi acţiunea ceea ce s-a eliberat din organismul capului sub formă de forţe sufletesc-spirituale care încep să vibreze în armonie cu ceea ce se eliberează treptat în organismul pieptului. Şi acest lucru apare în formarea specifică a acestei memorii vii de copil pe care o vedem dezvoltându-se tocmai acum, începând cu mijlocul celui de-al treilea an şi până în jurul vârstei de cinci ani şi care acţionează mai ales în ceea ce tocmai v-am descris

adineaori: formarea, dezvoltarea acestei ciudate imaginaţii a copilului.

Această interacţiune dintre memoria modelată de forţele sufleteşti şi imaginaţia modelată de forţele sufleteşti trebuie să fie luată în considerare în mod cu totul special de către dascăl şi educator în această perioadă a vieţii. Căci copilul este şi rămâne o fiinţă care imită. Şi, în particular în ceea ce priveşte memoria în formare, facultatea amintirii, trebuie să ne fie clar faptul că trebuie să-l lăsăm cât mai mult posibil pe copil în voia lui, că nu e bine să-l învăţăm ceva pe copil în timpul acestei perioade a vieţii, contând pe faptul că el o să-şi amintească ce l-am învăţat. El trebuie să asimileze ceea ce vrea el să-şi amintească, orientându-se în mod absolut liber spre ceea ce vrea el să-şi amintească. Mai ales să nu facem cu copilul, la această vârstă, nimic care să semene, mai mult sau mai puţin, cu nişte exerciţii de memorie! Acela care îi impune unui copil între doi şi cinci ani ceva care tinde să-i cultive facultatea de atenţie şi memorie nu ţine seama de un aspect pe care-l putem observa atunci când examinăm cursul vieţii în ansamblul ei.

Întâlnim mulţi oameni care ne spun, când au ajuns la vârsta de patruzeci ani sau mai mult, că îi dor picioarele sau braţele, că au reumatism. Aceasta poate proveni, desigur, din tot soiul de cauze; dar există şi nişte cazuri, în mod absolut sigur, în care, dacă mergem destul de departe cu examinarea cauzelor, ajungem să constatăm că acest reumatism, aceste dureri în membre, provin dintr-o supraîncărcare a memoriei în aceşti primi ani ai copilăriei.

Trebuie să spunem, desigur, că legăturile dintre fenomenele vieţii sunt cu adevărat foarte complicate şi că numai cel care se străduieşte să încerce să cunoască aceste legături dintre fenomenele vieţii poate, dacă vrea să fie

educator sau, în general, dacă vrea să îndrume fiinţa în devenire, să dezvolte în sine şi iubirea adevărată, care este, totuşi, cel mai bun şi chiar singurul mijloc de educaţie.

Dar mai trebuie să avem grijă de imaginaţia copilului, căci ea vrea să se aplice unor obiecte exterioare, adică jucăriilor sau diferitelor jocuri cu alţi copii. Tot ce încearcă copilul să facă în cadrul jocului este să pună în acţiune această formă specială de imaginaţie pe care o posedă între doi ani şi jumătate şi cinci ani. Cel care are un fel de dar al observaţiei pentru aceste lucruri poate prevedea, după tendinţele particulare pe care le dezvoltă copilul în timp ce se joacă, multe aspecte ale dispoziţiei sufleteşti ulterioare, ale caracterului său etc.; din felul în care se joacă copilul se poate citi în ce măsură o fiinţă umană se va dovedi competentă într-o direcţie sau alta. E vorba, pur şi simplu, de a ne cuceri cu adevărat o înţelegere pentru ce anume trebuie să-i aducem imaginaţiei copilului drept hrană. Diferitele epoci o fac în funcţie de modurile particulare în care înţeleg ele acest lucru.

Nu ştiu dacă aşa s-a întâmplat şi în Vest, dar în Europa Centrală apăruse într-o anumită epocă o adevărată epidemie: se făceau cadou tuturor copiilor cutii cu cuburi de construit, mai ales la Crăciun. Ei trebuiau să construiască o oribilitate oarecare, asamblând diferitele forme de cuburi, nişte elemente izolate în formă de paralelipiped. E ceva ce acţionează în realitate foarte profund asupra copilului la această vârstă, tocmai asupra evoluţiei activităţii imaginative, căci aceasta dezvoltă simţul atomismului, al materialismului, aceasta dezvoltă facultatea de a constitui un întreg pe baza unor elemente izolate, în timp ce acţionăm în sensul adevăratei vieţi practice atunci când la această vârstă favorizăm nu facultatea intelectuală, facultatea de a asambla elementele,

facultatea de a construi pornind de la atomi, ci imaginaţia vie şi activă din punct de vedere interior a copilului care tocmai acum s-a eliberat de o muncă tot atât de activă, tot atât de vie din punct de vedere interior: modelarea plastică a creierului. Trebuie, aşadar, să încercăm să facem ca această imaginaţie să intre cât mai puţin în nişte contururi rigide şi încheiate.

Să presupunem că avem două persoane care trebuie să educe nişte copii între doi ani şi jumătate şi până la cinci ani. Una dintre ele – se poate ca ea să-l iubească mult pe copil – îi dă acestuia, dacă e vorba de o fetiţă, o păpuşă, o "păpuşă frumoasă", care, dacă este posibil, are nu doar obrajii pictaţi şi păr, ci care are, poate, şi nişte ochi care clipesc, care mişcă capul; cred că unele păpuşi chiar şi vorbesc. Aşadar, ea dă această păpuşă fetiţei. Copilul nu mai are ce să producă pe baza imaginaţiei sale, care năzuieşte să întâlnească ceva mobil. Închidem această imaginaţie între barierele strâmte ale unei forme care mai este, pe deasupra, şi o oribilitate. Cealaltă educatoare, care are, poate, ceva mai mult simţ pentru aceste lucruri, ia o batistă veche care nu-i mai foloseşte la altceva, îi face sus un nod cu un capăt de aţă pentru a face să apară ceva ce seamănă cu un cap, îl pune, eventual, pe copil să deseneze două puncte negre sau şi alte puncte care figurează ochii, nasul, gura, şi copilul – deoarece aceasta îi stimulează imaginaţia, deoarece el mai poate face ceva, deoarece aceasta nu-i îngrădeşte imaginaţia în nişte forme, în nişte contururi precise, are astfel în interior o viaţă mult mai activă, şi mai intimă, decât cu pretinsa păpuşă frumoasă. Jucăriile trebuie să lase cât mai mult posibil curs liber imaginaţiei. Şi cum intelectul nu înseamnă imaginaţie, a asambla tot soiul de lucruri nu este deloc ceea ce-i convine calităţii speciale a imaginaţiei copilului de această vârstă.

Este întotdeauna de preferat ceea ce trezeşte sentimentul unei vieţi interioare. O carte cu poze, de exemplu, cu nişte personaje decupate, nu urâte, ci pictate cu gust, pe care le putem face să se mişte în partea de jos datorită unor sforicele, astfel încât aceste personaje să săvârşească tot felul de acţiuni, să facă schimb de mângâieri sau de lovituri şi cu care copilul să poată crea, pe baza a ceea ce vede, drame întregi, este o jucărie extraordinar de bună pentru un copil. Iar jocurile libere în care copiii evoluează liber între ei nu trebuie, nici ele, să fie închise strict în nişte cadre, ci să meargă cât mai mult posibil în sensul liberei imaginaţii a copilului. După cum vedeţi, aceste lucruri decurg dintr-o cunoaştere adevărată a fiinţei umane şi ne asimilăm ceea ce este necesar şi pentru practica vieţii atunci când luăm parte la o adevărată muncă de instruire şi educare.

Când copilul se apropie de vârsta de cinci ani, partea corpului său eteric care asigură viaţa organizării respiraţiei, a circulaţiei sanguine, s-a eliberat. Iar partea corpului forţelor plăsmuitoare care se afla ancorată în organismul metabolismului şi al membrelor se străduieşte treptat ca până la schimbarea dentiţiei să se degaje din acesta. Astfel, încep deja să se însufleţească, încetul cu încetul, pe planul sufletesc şi spiritual, aceste forţe care, de fapt, nu se nasc pe deplin decât după împlinirea vârstei de şapte ani şi pe care, din acest motiv, le vom studia ulterior în mod separat. Dar ele îşi trimit deja lumina în această a treia şi ultima parte a primei mari perioade a vieţii. Tocmai prin forţele sufletesc-spirituale care se eliberează în pieptul său devine copilul accesibil îndemnurilor şi mustrărilor, devine accesibil pentru ceea ce provine de la autoritate, de la ceea ce trebuie să credem. Înainte, copilul

nu este înclinat să creadă, nu are simţul lucrurilor pe care trebuie să le facă, ci doar simţul imitării.

Nu putem da copilului decât în jurul vârstei de cinci ani noţiunea datoriei morale. Dacă luăm în considerare faptul că copilul este, în această perioadă a vieţii sale şi până la schimbarea dentiţiei, o fiinţă care imită şi nu ajunge decât treptat să-şi cucerească o folosire încă limitată a imaginaţiei şi a memoriei, a credinţei sale morale, a sentimentului de respect faţă de autoritatea adultului, mai ales faţă de cea a educatorului cu care se află el în legătură, atunci noi educăm în mod just pe baza stării de spirit pe care ne-am cucerit-o printr-o asemenea înţelegere şi, în orice caz, la această vârstă, încă nu-l vom instrui pe copil. Şi în această privinţă, este foarte dureros pentru mine să constat că a fost deja instituită vârsta de şase ani drept vârstă a şcolarităţii obligatorii. De fapt, ei n-ar trebui să fie aduşi la şcoală decât la şapte ani. Am fost foarte mulţumit – mă puteţi acuza, dacă vreţi, de barbarie – , când, în nişte familii de antroposofi, copiii nu ştiau la opt ani nici să citească, nici să scrie; căci nu trebuie să-l facem pe copil să ingurgiteze la această vârstă precoce a vieţii ceea ce nu poate fi stăpânit decât mai târziu, când va avea forţele necesare pentru aceasta şi fără a-şi ruina organizarea fizică.

În zilele următoare vă voi relata cum încercăm noi să conducem educaţia copiilor când ei ne sunt aduşi la Şcoala Waldorf, fără ca fiinţa umană să sufere prejudicii. Pentru început, vă voi prezenta mâine, în chip de introducere, locul în care se desfăşoară munca Şcolii Waldorf, în cuvinte, bineînţeles.

CONFERINŢA A VIII-A

Dornach, 30 decembrie 1921

Aş vrea să fac următoarea remarcă: datorită liniei pe care am urmat-o în consideraţiile noastre, mă văd obligat să mă îndepărtez azi puţin de desfăşurarea prevăzută în program şi să vă vorbesc, în primul rând, mai ales despre organizarea exterioară a Şcolii Waldorf. Din consideraţiile de până acum, veţi fi tras concluzia că ideea Şcolii Waldorf este aceea că, în sensul cel mai strict al cuvântului, planul şcolar, obiectivele de educaţie şi, în general, întreaga organizare a şcolii decurg, ca să spunem aşa, din nişte forţe fizice, sufleteşti şi spirituale care se ivesc în fiinţa umană în decursul vieţii. Acest lucru a necesitat o organizare absolut specială a Şcolii Waldorf şi această organizare se îndepărtează în multe privinţe de ceea ce apare astăzi ca ceva obişnuit.

Este important în primul rând să instruim şi să educăm într-un sens economic, aş zice, al forţelor sufleteşti. Azi, învăţământul este foarte îmbucătăţit în sistemul de educaţie tradiţional şi de aceea el nu acţionează într-un mod destul de concertat asupra copilului în curs de creştere. Iată despre ce este vorba. Presupuneţi că vrem să tratăm cu copilul la şcoală un subiect care trebuie să constituie pentru acest copil o achiziţie care să-i rămână pentru tot restul vieţii. Voi lua un exemplu care se află şi în programa şcolară obişnuită, şi anume în domeniul istoric. Să presupunem că vrem să tratăm cu copiii epoca reginei Elisabeth cu tot ceea ce face parte din ea şi că îi învăţăm pe copii în legătură cu această epocă. Veţi recunoaşte că putem să facem acest lucru vorbind timp de şase luni la orele de istorie despre caracteristicile acestei perioade elisabethane. Dar putem

proceda şi altfel. Iată cum putem proceda: ne asimilăm mai întâi, ca profesor, în cursul unei perioade metodice, un sentiment nuanţat pentru faptele care intră în discuţie pentru această perioadă. Unele fapte au o anumită greutate; dacă le cunoaştem, dacă le lăsăm să acţioneze asupra sufletului nostru, ele se imprimă cu uşurinţă în suflet şi celelalte fapte vin de la sine să se grupeze în jurul lor. Şi putem, în anumite cazuri, când, în calitate de profesor, ne stăpânim cu adevărat subiectul, ca, în momentul în care urmează să-l tratăm la şcoală, să transmitem copiilor în trei sau patru ore – nu exagerez – nu numai ceea ce le-am transmite altfel în şase luni, ci putem chiar să le transmitem mult mai mult, astfel încât copiii să păstreze o impresie durabilă a acestor lucruri pentru toată viaţa.

Cine şi-a cucerit odată o viziune de ansamblu a tot ceea ce trebuie să înveţe copiii, va admite fără dificultate ce vreau să spun aici. Căci ceea ce copiii ar fi trebuit să fi învăţat deja în cursul celui de-al cincisprezecelea an al lor, în condiţiile actuale ale civilizaţiei, este ceva care, aşa cum apare acesta în mod obişnuit sub forma unei acumulări de cunoştinţe, nu a fost în nici un caz realizat. Nu a fost realizat nicăieri, dar se procedează ca şi cum ar fi fost realizat şi mai ales planurile şcolare şi obiectivele de învăţământ sunt stabilite ca şi cum ar putea şi ar trebui să fie realizat.

Se pune problema ca, în sensul ideii de Şcoală Waldorf, întreg învăţământul să fie organizat în aşa fel încât, cu ajutorul celor mai simple mijloace, să fie oferite copiilor cât mai multe lucruri posibil în cel mai scurt timp posibil, în aşa fel încât copilul să nu piardă niciodată vederea sufletească interioară de ansamblu, nu mă refer aici la vederea de ansamblu conceptuală, ci la vederea de

ansamblu pe care el o trăieşte din punct de vedere interior în sufletul său.

Veţi înţelege, desigur, că aceasta impune profesorilor nişte cerinţe deosebite. Şi am convingerea, de exemplu, pe baza a ceea ce numesc învăţământ economic în privinţa forţele sufleteşti, convingere pe care mi-ar plăcea s-o formulez într-un mod clar şi limpede – ea nu este, poate, realizată întotdeauna într-un mod tot atât de clar şi limpede –, dar mi-ar plăcea s-o exprim în acest mod clar şi limpede: dacă vrem să transmitem într-o jumătate de oră copilului o materie oarecare într-un mod economic care să fie şi just, fără ca copilul să sufere vreun prejudiciu, avem nevoie, în calitate de profesori, de o pregătire de cel puţin două sau trei ore pentru a face din toate acestea un ansamblu organic înzestrat cu o viaţă interioară cu care trecem pragul şcolii şi intrăm în clasă. Un asemenea principiu de educaţie pretinde, aşadar, mult din partea profesorilor, e sigur. Dar acesta este însuşi lucrul care impune cele mai mari cerinţe şi trebuie, pur şi simplu, în măsura posibilului, ca ele să fie satisfăcute.

Dar acest lucru cere ca instruirea şi educaţia să fie organizate şi repartizate într-un mod cu totul special, atunci când vrem să facem să devină realitate această idee fundamentală a pedagogiei şi didacticii, atunci când în faţa noastră se prezintă o asemenea misiune cum este aceea de a organiza Şcoala Waldorf din Stuttgart. Aş dori acum să vă descriu în linii mari această organizare, fără a justifica deja, pentru astăzi, detaliile – acesta va constitui subiectul consideraţiilor ce vor urma imediat –, dar aş vrea mai întâi pentru astăzi să vă dau, ca să spunem aşa, o privire de ansamblu a modului în care se desfăşoară în realitate lucrurile în Şcoala Waldorf.

Dascălul pătrunde, aşadar, dimineaţa în clădirea şcolii, după ce s-a pregătit temeinic în felul indicat. Copiii sosesc, vara, puţin mai devreme, în jurul orei opt, iarna, ceva mai târziu, şi, după ce ei s-au adunat în clase, fiecare dascăl, bărbat sau femeie, începe în clasa lui, pentru a-i face pe copii să se concentreze, printr-un text ritmat care are legătură, pe cât posibil, cu un conţinut universal uman sau şi religios, care este recitat în cor de întreaga clasă, fie sub formă de cuvinte, fie sub formă de cântec, dar care are totodată caracterul unui fel de rugăciune. Putem face apoi să urmeze o rugăciune adevărată: în Şcoala Liberă Waldorf, detaliile sunt întotdeauna lăsate în întregime la alegerea individualităţii diferiţilor profesori.

Atunci începe ceea ce se numeşte învăţământul principal, acest învăţământ principal care, în învăţământul tradiţional, este decupat în numeroase secvenţe diferite. Acest principiu al economiei forţelor sufleteşti, asupra căruia am atras atenţia, face necesar, când îl gândim până la capăt, să ne îndepărtăm în mod radical de ceea ce se numeşte de obicei folosirea timpului. Pentru învăţământul principal nu avem folosirea timpului în sens obişnuit, ci, timp de patru sau şase săptămâni, în funcţie de ceea ce cere un subiect sau altul pentru a fi condus cu bine până la capăt, copilul primeşte în clasă un învăţământ în primele două ore ale dimineţii, între care poate fi plasată – şi chiar trebuie să fie plasată, pentru copiii mai mici – o recreaţie. Deci, se tratează timp de patru până la şase săptămâni un subiect de geografie sau de aritmetică. La sfârşitul acestor patru până la şase săptămâni, se începe un alt subiect, căruia i se consacră timpul necesar, dar care nu este întrerupt în permanenţă de altceva, care este prevăzut pentru buna folosire timpului.

Astfel, i se aduce copilului, sub formă de perioade, pe parcursul întregului an, într-un mod economic în privinţa forţelor sufleteşti, ceea ce trebuie să conţină planul şcolar, conform principiilor corespunzătoare vârstei sale, astfel încât să nu i se impună mari cerinţe, în sensul ca copilul să aibă vreo clipă sentimentul că îi este greu să urmărească subiectul. El nu trebuie să aibă niciodată acest sentiment. În natura sa interioară, învăţământul trebuie să fie organizat în aşa fel încât copilul să nu aibă vreodată sentimentul că are dificultăţi în a progresa, ci el trebuie să aspire mereu să treacă efectiv de la un aspect la altul. Şi, prin aceasta, copilul nu este, de fapt, niciodată tentat să considere un subiect ca întrerupt, ci poate întotdeauna să-l pună în legătură cu ceva.

Se înţelege, de altfel, de la sine că atunci când se apropie sfârşitul anului şcolar, înainte de vacanţă, prezentăm din nou în faţa sufletului copilului, într-un fel de recapitulare, tot ceea ce a fost predat, aşa cum am arătat adineaori, în diferitele epoci din timpul anului – putem să facem acest lucru legând în mod armonios materiile între ele.

Aşadar, tot ceea ce constituie învăţământ principal propriu-zis face parte din această categorie. Şi avem grijă întotdeauna să transmitem copilului, în timpul acestor patru până la şase săptămâni, ceva care să for-meze un întreg şi care, desigur, pentru că este un întreg, îi oferă ceva pe care el îl duce apoi cu sine în viaţă sub forma în care el trebuie să ducă lucrurile în viaţă.

Reflectaţi, aşadar, la aceasta: dacă vrem să purtăm de grijă aşa cum trebuie membrelor copiilor, vom evita să-i îmbrăcăm cu nişte haine care i-ar putea stânjeni în creşterea lor. Vrem să purtăm de grijă corporalităţii exterioare a copilului, în aşa fel încât fiinţa umană să se

poată dezvolta în toată libertatea până la vârsta cea mai avansată, conform principiilor creşterii care se află în el. Trebuie să facem tot atât de mult pentru tot ceea ce aparţine sferei sufleteşti-spirituale. Dacă dăm copilului nişte reprezentări încheiate, cu contururi clare, ele nu mai pot creşte o dată cu câmpul vieţii umane. Reprezentările, sentimentele, impulsurile de voinţă pe care i le dăm pentru drumul vieţii trebuie să fie tratate ca şi membrele fiinţei umane. Ele nu trebuie să fie înveşmântate în definiţii abstracte rigide, pe care să le reţină în memorie, astfel încât să aibă şi la patruzeci şi cinci de ani aceeaşi noţiune despre un lucru pe care a primit-o la opt ani – la fel de puţin cum am putea avea la vârsta de patruzeci şi cinci de ani degetul mic exact la fel constituit cum era el pe când aveam opt ani! E vorba de edificarea organismului copilului, chiar în plan sufletesc, în aşa fel încât diferitele sale membre să poată să crească cu adevărat, e bine să nu-l învăţăm nişte lucruri atât rigide şi fixe, încât el să gândească şi să simtă şi la vârsta de patruzeci şi cinci de ani despre un anumit subiect la fel cum gândea şi simţea despre acesta la opt sau la nouă ani. Dar acest lucru nu este posibil decât dacă noi predăm copilului lucrurile în modul economic pe care l-am indicat adineaori, în ceea ce priveşte forţele sufleteşti

Restul dimineţii este consacrat unor materii mai libere. – Desigur, e pentru mine ceva oribil să folosesc cuvântul "materie", dar el a devenit, pur şi simplu, uzual. – Şi aici, limbile străine vii, joacă, înainte de toate, rolul cel mai important. Aceste limbi străine vii sunt practicate încă de la intrarea copiilor la şcoală, atunci când ei au şase, şapte ani, deoarece ele trebuie să devină într-un mod cu adevărat practic parte integrantă a vieţii copilului, şi să fie practicate în aşa fel încât copilul să intre cu adevărat în

viaţa limbii străine şi să se evite, aşadar, ca învăţarea limbii străine să treacă prin limba maternă.

Desigur, aşa cum este în momentul de faţă situaţia, când avem în faţa noastră nişte copii ceva mai mari decât vârsta la care ei au învăţat limba maternă, învăţarea unei alte limbi trebuie să fie organizată puţin diferit. Şi aşa trebuie să fie, tocmai dacă ţinem seama de perioadele de vârstă. Dar copiii trebuie să se unească cu limba respectivă în aşa măsură, încât ei să nu fie tentaţi mereu să traducă pe ascuns atunci când ei exprimă ceva în limba străină. Trebuie să se evite total acest principiu al traducerii. Dacă trebuie, aşadar, să-l învăţăm pe copil un cuvânt sau o serie de cuvinte, să zicem, în cazul cel mai simplu: masă, fereastră, cuvântul "masă" nu trebuie să fie pus în relaţie cu cuvântul limbii materne, ci cu masa reală, sau cuvântul "fereastră", cu fereastra reală. Limba străină este predată în legătură directă cu lucrul, cu obiectele, astfel încât copilul să înveţe mai întâi să vorbească, apoi să traducă, în măsura în care traducerea se dovedeşte profitabilă, într-un caz sau altul.

Putem remarca, fără îndoială, că evitând gramatica şi tot soiul de alte lucruri care se predau de obicei, ajungem la ceva pe care copiii îl primesc într-un spirit absolut viu. – Diferitele aspecte vor constitui obiectul consideraţiilor din zilele următoare, când vom vorbi despre perioadele de vârstă. Pentru moment, vreau mai curând să ofer o privire de ansamblu asupra dispoziţiilor exterioare.

Tot în acest moment este plasată o materie ce trebuie considerată a fi deosebit de importantă: lucrul manual; şi, în parte, ceea ce este numit de obicei munca în atelier. Conform principiului Şcolii Waldorf, care, după cum se ştie, cuprinde în aceeaşi clasă băieţi şi fete, lucrul manual este predat în acelaşi fel, atât pentru băieţi, cât şi pentru fete. Şi

este o mare bucurie să vezi, în orele de lucru manual, băieţi şi fete tricotând, croşetând sau făcând împreună alte munci manuale. Putem, pe baza practicii şcolare, să dăm asigurarea că, deşi băiatul se alege de pe urma tricotatului un pic cu altceva decât fetiţa, băiatul se alege, totuşi, cu un mare folos din această muncă şi că, înainte de toate, el o face cu mare bucurie. Faptul că copiii lucrează împreună este deosebit de rodnic pentru evoluţia de ansamblu a fiinţei umane, aşa cum am arătat până acum – voi reveni şi asupra acestui subiect mai în detaliu. În munca de atelier, de astă dată fetele sunt cele care trebuie să facă exact acelaşi lucru pe care-l fac băieţii, munci destul de dure, prin care se are în vedere dibăcia, dezvoltarea îndemânării fiinţei umane.

Apoi, în cadrul acestor ore de la sfârşitul perioadei de dinainte de amiază, se situează ceea ce s-ar putea numi obiect de învăţământ legat de o concepţie despre lume. Vedeţi dvs., Şcoala Waldorf, şi de altfel orice şcoală care ar fi luat naştere din mişcarea antroposofică, nu ţine absolut deloc să predea copiilor antroposofia, sub forma sub care există ea în prezent. Ea consideră chiar că această idee este cât se poate de aberantă. Căci despre antroposofie, aşa cum se prezintă aceasta în zilele noastre, s-a vorbit mai întâi unor oameni adulţi, uneori chiar bine încărunţiţi. Astfel, ea are o asemenea configuraţie, atât în opera scrisă, cât şi în modul în care li se prezintă fiinţelor umane, încât are forma potrivită când li se vorbeşte unor adulţi, tocmai când ne adresăm unor adulţi. Ar trebui, aşadar, să consider ideea de a voi să inoculezi copiilor, într-un fel sau altul, ceea ce se găseşte în ***Teosofia*** mea [Nota 33] sau în cartea mea ***Cum dobândim cunoştinţe despre lumile superioare?*** ca fiind una dintre cele mai aberante. Nu poate fi deloc vorba de aşa ceva, căci, predându-i ceva care

nu este absolut deloc adecvat vârstei sale, l-am face – scuzaţi-mi această expresie oarecum trivială –, l-am face pe copil să se caţere pe pereţi, cum se spune la noi. E ceva ce el, firește, n-ar putea să facă, dar ar exista în el dorinţa să se caţere pe pereţi.

Nu e vorba, aşadar, să introducem în şcoală, ca atare, ceea ce este în zilele noastre un conţinut antroposofic, ci e vorba de faptul că antroposofia, aşa cum se ştie, nu este o teorie, nu este o concepţie teoretică despre lume constând doar din idei, ci este un sistem de viaţă care se adresează fiinţei umane integrale. Atunci când învăţătorul, antroposof, ajunge la şcoală, el şi-a cucerit o anumită îndemânare şi el mânuieşte o artă pedagogică şi didactică şi această artă pedagogică şi didactică este ceea ce contează.

Şcoala Waldorf trebuie, aşadar, să fie o şcoală care procedează conform unei metode şi această metodă trebuie să fie extrasă din concepţia antroposofică despre lume. Lucrurile sunt de-aşa natură că atunci când îţi asimilezi o asemenea concepţie despre lume care este o practică a vieţii, atunci nu devii un teoretician care se îndepărtează de lume, ci un om plin de îndemânare. Desigur, nu voi afirma că toţi aceia care fac parte din mişcarea antroposofică îndeplinesc condiţiile ideale în această privinţă. Nu aşa stau lucrurile. Mai cunosc în cadrul mişcării antroposofice mulţi domni care nu sunt în măsură – iertaţi-mi expresia cam dură – ca atunci când le cade un nasture de la pantaloni să-l coasă ei înşişi la loc după toate regulile artei. Evident, nu poţi fi un om complet dacă nu ştii să faci acest lucru. Şi, înainte de toate, mai lipseşte foarte adesea şi starea de spirit care s-ar putea exprima astfel: nu poţi fi un filosof dacă nu eşti în stare, atunci când este nevoie, să-ţi repari tu însuţi cizmele. – Desigur, m-am

exprimat într-un mod puţin cam exagerat, dar veţi înţelege ce vrea să însemne asta.

Acela care vrea să facă o afirmaţie teoretică trebuie să se afle din plin în sânul vieţii, mai mult decât acela care este, de exemplu, croitor sau pantofar sau inginer sau ceva asemănător. Mi-ar plăcea să spun aşa: nu i se poate ierta cuiva să spună ceva teoretic, decât dacă persoana respectivă este înzestrată cu un simţ practic în viaţă. Altfel, tot ceea ce este exprimat sub formă de idei devine curând ceva care nu are, de fapt, prea mult de-a face cu această viaţă. Prin faptul că profesorii introduc în acest fel practica de viaţă antroposofică în şcoală, ei trebuie să devină capabili, în calitate de artişti, să găsească întotdeauna ceea ce este just, exact măsurile care trebuie să fie luate în funcţie de modul în care se manifestă copilul. Şi atunci instinctul acţionează cel mai bine, în fiecare caz în parte, atunci când introducem în şcoală întregul stil al unui artist în domeniul educaţiei şi al instruirii. Acest lucru nu este realizat, de fapt, într-o măsură prea largă, în viaţa exterioară.

Vă rog să nu consideraţi ceea ce am spus adineaori drept nişte cuvinte care ar urmări să atace pe cineva. Cel care intră în zilele noastre la şcoală trebuie să simtă foarte clar el însuşi, în modul cel mai dur, ceea ce am spus: pentru că nu poate face altfel, el trebuie să se considere mai curând o victimă a epocii sale. El nu poate face altfel, fie şi numai din simplul motiv că a cunoscut martiriul liceului şi al universităţii. Dar, în practica învăţământului, contează ca în fiecare moment să poţi face altceva, în funcţie de ceea ce îţi arată copilul că trebuie să faci. Dar aşa se educă oare în lumea largă? În lumea largă se educă ştiindu-se dinainte: trebuie să faci asta, trebuie să-l înveţi pe copil acest lucru. Aceasta îmi dă adesea impresia că copilul, atunci când ne

plasăm în acest punct de vedere educativ, nu are absolut deloc nevoie să fie prezent în ceea ce se face cu el. Cu principiile actuale de educaţie, ar putea fi confecţionate foarte bine nişte cópii din carton ale copiilor când intră la şcoală, şi să se ia faţă de aceste cópii exact aceleaşi măsuri determinate dinainte care se iau în prezent în privinţa copiilor reali.

Nu vrem, desigur, să creăm o şcoală pentru a răspândi o concepţie despre lume, aşa cum s-ar putea crede cu uşurinţă, când auzim spunându-se din exterior: antroposofii au întemeiat o şcoală; ci e vorba de a face ca antroposofia să pătrundă în practica pedagogică.

De aceea, mi-a fost relativ indiferent să las, pur şi simplu, în seama diferiţilor reprezentanţi ai confesiunilor religioase tradiţionale ceea ce este lucrul cel mai înalt în ceea ce priveşte concepţia despre lume, şi anume, concepţia religioasă despre lume. Şi astfel, instruirea religioasă catolică a fost încredinţată, pur şi simplu, preotului catolic, instruirea protestantă, pastorului protestant. Nu avem nici o îndoială în legătură cu faptul că prejudiciile pe care ei le-ar putea pricinui n-ar putea fi reparate prin altceva. Dar chestiunea s-a prezentat în aşa fel încât, atunci când prietenul nostru *Emile Molt* [Nota 10] a întemeiat la Stuttgart Şcoala Waldorf, majoritatea copiilor erau în primul rând copii din rândul proletarilor care lucrau la uzina sa. Erau în mare parte copii din familii care nu făceau parte din sânul nici unei Biserici, copii care, dacă s-ar fi dus la o altă şcoală, n-ar fi luat parte la nici un fel de instruire religioasă, ar fi crescut fără religie. Pentru aceşti copii, a apărut nevoia, atât în privinţa copiilor înşişi, în măsura în care acest lucru poate să se ivească la nişte copii, cât şi la părinţii copiilor, de a avea, totuşi, ceva de acest fel şi noi a trebuit atunci să instituim pentru aceşti

copii instruirea noastră religioasă liberă. Tot aşa cum instruirea protestantă este realizată de către un pastor protestant, instruirea catolică este realizată de către un preot catolic, la fel, acest instruire este realizată de către profesorii noştri care se consideră, în raport cu planul şcolar, profesori de religie autorizaţi. În acest fel este realizată o instruire religioasă antroposofică. Şi noi am reuşit ca acest instruire religioasă antroposofică liberă să constituie ceva extrem de promiţător tocmai pentru copiii de muncitori, dar astăzi şi pentru mulţi alţi copii.

Şi aici intervine o dificultate deosebită: căci antroposofia pe care o avem este adecvată adulţilor, şi profesorul, atunci când realizează instruirea religioasă antroposofică, este obligat, în zilele noastre, să încerce să găsească, cu mare greutate, nişte conţinuturi pentru ceea ce vrea să trateze cu copiii. Concepţia antroposofică despre lume trebuie să fie mai întâi turnată într-o formă în care să poată fi prezentată copilului. Şi noi lucrăm în multe feluri la această adaptare, la o concepţie despre lume modernă şi care să ţină seama de spiritul uman în cazul copilului. Şi este în mod efectiv necesar să apreciem în profunzime cum acţionează asupra copilului, de exemplu, simbolurile pe care trebuie să le folosim şi cum intră în considerare nişte imponderabile. Despre acest lucru urmează să vorbim îndată.

Dvs. veţi înţelege că o şcoală cum este Şcoala Waldorf, chiar dacă trebuie să urmeze în general principiul de a face să se parcurgă planul şcolar, obiectivele şcolare referitoare la ceea ce există drept cunoaştere a fiinţei umane, nu poate, totuşi, să fie instituită la modul ideal. Trebuie să facă cele mai diverse compromisuri, căci este cu adevărat imposibil să instruieşti şi să educi azi un copil, în mod absolut exact, conform unui ideal abstract, de exemplu conform ideii de

Şcoală Waldorf. El s-ar găsi plasat în viaţă în aşa fel încât nu s-ar putea adapta, pur şi simplu, la viaţă. Este relativ uşor să critici în modul cel mai variat viaţa epocii prezente. Multe lucruri pot să nu ne placă la ea şi ne putem complace în critici, unele mai pertinente şi mai spirituale decât altele, referitor la tot ceea ce ar trebui să fie altfel. Dar nu putem educa nişte fiinţe umane care, atunci când părăsesc şcoala şi intră în viaţă, nu au altceva decât simţul de a critica ceea ce nu are sens în viaţă. Oricât de imperfectă ar putea viaţa să pară, unei critici intelectuale abstracte, trebuie să ne integrăm vieţii. Trebuie, desigur, să dăm drumul unor elevi Waldorf în viaţă – altfel Şcoala Waldorf n-ar avea nici un sens –, după ce am ţinut seama de ceea ce face din ei nişte fiinţe umane mai mult decât se ţine seama de acest lucru în epoca actuală, dar nu trebuie să facem din ei nişte fiinţe străine de viaţa epocii lor, în aşa fel încât ei să devină doar nişte critici meschini străini de viaţă. Iată ce vreau să spun. Şi de aceea a trebuit încă de la început să facem compromisurile cele mai diverse, chiar şi în ceea ce priveşte planul şcolar şi obiectivele învăţământului. N-am putut întreprinde decât ceea ce era posibil. Din acest motiv, eu am redactat încă de la întemeiere un memorandum [Nota 34] care a fost apoi prezentat autorităţilor şcolare şi care exprima aproximativ acest lucru: de la intrarea copilului la şcoală, de la şase sau şapte ani, până la încheierea vârstei de nouă ani, deci, aproximativ, până la sfârşitul clasei a treia, învăţământul pe care-l primeşte copilul în raport cu diferitele perioade de vârstă, este determinat, în modul cel mai liber posibil, de ceea ce considerăm noi a fi just. Repartizarea materiei de învăţământ, stabilirea obiectivelor şcolare, sunt lăsate mai curând la libera apreciere a învăţătorului sau, mai curând, a colegiului de profesori care este instituit şi acţionează

absolut în calitate de reprezentant al şcolii. De altfel, se acordă o mare importanţă faptului ca nu doar fiecare profesor să-i cunoască pe copii, ci ca între colegiul profesorilor şi copii să se poată crea nişte legături diverse, care să se reverse şi asupra unor momente când nu se fac cursuri, şi ca un copil sau altul să se ducă să ceară sfat unui profesor care i se pare potrivit etc. E o adevărată bucurie să vii la Şcoala Waldorf şi să vezi cât de încrezători se simt copiii faţă de profesorii lor în pauze şi chiar şi atunci când nu sunt cursuri.

Aşadar, în timpul acestei perioade care se întinde între vârsta de şase, şapte ani şi până la vârsta de nouă, zece ani, învăţământul se desfăşoară conform acestui principiu. Dar ne străduim, totodată, să facem în aşa fel încât, la sfârşitul clasei a treia, fiecare copil să fie în măsură să intre în clasa a patra la o altă şcoală. Astfel încât copilul nu este plasat în afara vieţii, ci i se oferă ceva în plus faţă ceea ce primesc alţii, fără ca aceasta să-l împiedice, totuşi, să găsească contactul cu viaţa aşa cum este ea pretutindeni.

Avem grijă, de asemenea, ca după împlinirea vârstei de nouă ani, din clasa a treia, până la vârsta de doisprezece ani, la sfârşitul clasei a şasea, învăţământul să respecte în mod riguros principiul ca copilul să fie din nou capabil, la încheierea vârstei de doisprezece ani, să poată intra la o altă şcoală, aproximativ în clasa a şaptea, şi s-o poată continua în bune condiţii. A trebuit să facem un compromis, pentru că nu vrem să fim fanatici, ci vrem să fim oameni care să ţină seama de viaţa practică în raport cu aspiraţiile Şcolii Waldorf. Şi atunci când ajunge, la vârsta de paisprezece ani, la sfârşitul şcolii primare, copilul trebuie să poată intra în clasele corespunzătoare ale liceului clasic sau modern etc., în aceste frumoase institute

care există, în aşa fel încât se ţine seama în mod real de ceea ce am indicat adineaori.

Or, noi ne străduim să continuăm edificarea Şcolii Waldorf – după ce am întemeiat mai întâi o şcoală primară completă în care există copii până la vârsta de paisprezece ani împliniţi, noi adăugăm în fiecare an o nouă clasă –, până ce vom ajunge în punctul în care ajung tinerii când au terminat liceul clasic sau modern şi vor, aşadar, să intre la universitate sau la o şcoală superioară.

Trebuie să organizăm aici ansamblul educaţiei şi al instruirii în aşa fel încât tinerii să poată să-şi treacă ceea ce în Austria se numeşte examen de maturitate iar în Germania Abitur (termenii echivalenţi cu bacalaureatul – n. t.). În alte ţări, toate aceste frumoase lucruri au alte nume. Dar, în orice caz, copiii trebuie să fie conduşi destul de departe pentru a putea intra apoi la universitate. Noi nu avem încă posibilitatea de a întemeia proprie noastre universităţi, căci tot ceea ce facem în această direcţie are pretutindeni un caracter absolut privat. Nici un stat nu ne-ar autoriza să eliberăm, în universităţile pe care le-am întemeia, nişte diplome valabile pentru nişte examene care n-ar avea loc; căci, desigur, noi n-am organiza nici un fel de examene.

Aşadar, noi suntem constrânşi să ne ajustăm planul şcolar real al Şcolii Waldorf făcând nişte compromisuri şi nu e absolut deloc cazul să negăm acest fapt. Dar important este să introducem în acest cadru cât mai mult posibil din spiritul pe care l-am caracterizat mai sus. Atunci când am întemeiat Şcoala Waldorf, dat fiind faptul că am întemeiat-o imediat ca şcoală cu toate clasele, noi am primit, firește, copii ce proveneau din tot felul de clase. Şi am avut din abundenţă ocazia să vedem la elevii noştri Waldorf roadele disciplinei atât de severe din aceste şcoli. Avem acum în

urma noastră experienţa a ceva mai mult de doi ani de disciplină Waldorf. Voi vorbi, de asemenea, despre detaliile disciplinei Waldorf. Am făcut experienţa disciplinei Waldorf, care constă, în cea mai mare parte, în faptul că noi am abolit disciplina şi noi putem scoate în evidenţă, de exemplu, un lucru pe care aş vrea să-l menţionez aici drept simptom.

Acum câteva săptămâni, trebuia să punem piatra de fundaţie la o clădire de o anumită importanţă – căci până atunci noi funcţionam în localuri provizorii. Această punere a pietrei de fundaţie făcea necesară, după părerea mea, prezenţa copiilor. Or, aşa se întâmplă în viaţă, totul durează mai mult decât a fost prevăzut şi astfel toţi copiii erau deja prezenţi în momentul când noi abia începeam să facem primele preparative pentru depunerea acestei pietre de fundaţie. Trebuia ca eu să mă întâlnesc mai întâi cu Colegiul de profesori şi alte câteva persoane. Or, toţi copiii erau deja prezenţi. Trebuia să ne întâlnim în ceea ce se numeşte sala de întruniri, sala profesorală. Ce să facem cu copiii? Administratorul şcolii a spus, pur şi simplu: să-i ducem pe copii în clasele lor. Ei se află acum în situaţia de a putea fi lăsaţi liniştiţi în clase, ei vor fi cuminţi şi vor face ceva fără să ne deranjeze.

Astfel, în comparaţie cu disciplina foarte problematică care o precedase pe a noastră, noi ajunseserăm, în felul nostru, să suprimăm disciplina, în aşa măsură încât noi îi puteam lăsa pe copii în clase, fără ca ei să ne deranjeze câtuşi de puţin. Desigur, trebuie să luăm acest lucru fără a fi prea chiţibuşari; poate nişte urechi nervoase ar fi, totuşi, deranjate, dar nu face nimic. Nişte copii care nu deranjează nişte urechi nervoase nu au, de regulă, o disciplină prea bună. Se dovedeşte, de altfel, că prin acţiunea imponderabilă a unui asemenea mod de a

conduce şcoala, se întâmplă, desigur, multe lucruri, evident prezente, dar şi ele sunt ţinute în mână prin practica educaţiei.

S-ar părea – poate aţi auzit deja spunându-se – că de obicei în diferitele şcoli se practică tot soiul de pedepse. A fost nevoie, desigur, la început, să experimentăm oarecum în mod ocazional, pentru a găsi modul just de a proceda. Şi astfel, unul dintre profesori, în ziua când a venit să discutăm pe această temă, a putut da această informaţie drăguţă pe care o să v-o relatez. El a vrut mai întâi să încerce efectul pe care-l au pedepsele de un anumit gen asupra copiilor: era vorba, într-o perioadă în care copii cunoscuseră deja un anumit timp disciplina Şcolii Waldorf, tocmai de o clasă care conţinea nişte podoabe absolut teribile. Aceste podoabe făcuseră ceva – aşa îi putem numi pe aceşti pierde vară get-beget – făcuseră, aşadar, ceva rău şi trebuia să fie pedepsiţi, cam după modelul folosit în celelalte şcoli. Ei trebuiau să fie reţinuţi la şcoală, cum se spune, să rămână după cursuri şi să facă în acest timp nişte exerciţii. Şi, în timp ce această pedeapsă trebuia să fie aplicată câtorva elevi din clasă, iată că au venit toţi ceilalţi, spunând că voiau şi ei să rămână după ore şi să facă exerciţii, căci aritmetica este ceva atât de formidabil.

Vedeţi că noţiunea de pedeapsă suferise aici o totală metamorfoză. Ea devenise cu totul altceva, la care întreaga clasă se supunea cu adevărat. Acestea sunt realmente nişte lucruri pe care nu le obţii dacă le cauţi cu tot dinadinsul, în mod direct, ca să spunem aşa, ci ele se oferă ca o consecinţă atunci când restul este el însuşi cultivat în mod just. Ştiu că în viaţa exterioară pot fi nutrite, cu siguranţă, nişte nelinişti în privinţa multor aspecte ce ţin de disciplină.

Astfel, eu am fost o dată în măsură să observ într-un mod extrem de limpede rolul foarte important pe care îl joacă

contactul firesc ce se stabileşte între dascăl şi elev prin diferitele dispoziţii de caracter ale elevilor şi ale dascălilor sau educatorilor. Putem, într-adevăr, spune: în funcţie de modul în care dascălul trece dimineaţa pragul şcolii, în funcţie de faptul că copiii simt faţă de el simpatie sau antipatie, toate acestea fac ca copii să profite sau nu de învăţământ. Şi ne putem întreba ce este mai de folos: un dascăl neglijent, care nu are nici cel mai mic principiu just de educaţie, sau un dascăl care vrea să aplice nişte principii pedagogice şi didactice excelente, extraordinar de juste, dar abstracte şi care nu se revarsă în practica vieţii. Avem astăzi asemenea principii cu duiumul. Nu am spus în derâdere despre ele că sunt pline de spirit, putem chiar discuta despre un asemenea calificativ, dar când intră în clasă un dascăl neglijent, indolent, care, cu toate acestea, răspândeşte din întreaga sa fiinţă iubire pentru clasa pe care o are, copiii poate că nu vor deveni, desigur, foarte inteligenţi, dar ei vor duce în viaţă ceva mai de folos decât atunci când un profesor care le stârneşte prin întreaga sa fiinţă antipatie intră în clasă cu nişte principii de educaţie excelente şi vrea să predea copiilor materia sa. Putem constata atunci că tocmai din cauza acestor principii excelente de educaţie, dacă viaţa dascălului stârneşte antipatie, copiii vor avea de suferit, pentru întreaga lor viaţă ulterioară, de ceea ce se numeşte astăzi nervozitate excesivă.

Toate aceste lucruri pot şi trebuie să fie discutate, atunci când iei în serios arta instruirii şi educaţiei. Şi de aceea m-am trezit într-o bună zi cu un caz special, care va fi, desigur, apreciat nu de puţini ca fiind ceva abominabil. Într-o zi, pe când mă aflam chiar la şcoală, mi s-a povestit că un băiat dintr-o anumită clasă nu putea fi adus la o comportare normală, că el făcuse tot soiul de fapte rele şi că profesorii clasei nu mai ştiau cum să procedeze cu el. L-

am chemat pe băiat la mine şi am vrut să văd ce se petrece, de fapt, cu acest băiat. Vă puteţi imagina că în multe şcoli într-un asemenea caz ar fi aplicată o corecţie serioasă sau poate o pedeapsă ceva mai dură sau ceva de acest fel. Ei bine, l-am examinat cu grijă pe băiat şi rezultatul a fost că eu am făcut ca el să fie transferat în clasa superioară; aceasta a fost pedeapsa pe care a primit-o. Ei bine, de atunci n-am mai auzit pe nimeni plângându-se de el. Dascălul său confirmă că acum el este un băiat model. Se pare că acum totul este în ordine şi acesta e lucrul care contează, la urma urmei.

Vedeţi că esenţialul este să ai o privire justă asupra interiorităţii copilului şi asupra naturii copilului. Între acest băiat şi dascălul clasei nu se putea stabili o legătură, şi cum inteligenţa acestui băiat permitea să fie trecut în clasa superioară, căci nu exista clasă paralelă, trebuia să iau această măsură. Să-l fi transferat într-o clasă inferioară, i-ar fi pricinuit un grav prejudiciu.

Aşadar, dacă în toate aceste aspecte luăm în considerare binele şi dezvoltarea fiinţei umane, aceasta ne conduce spre practicarea justă a instruirii şi educaţiei. Şi de aceea trebuie să prezentăm întotdeauna faptele particulare în chip, aş zice, de simptom. Şcoala Waldorf, nu vrem deloc să negăm acest lucru, se bazează, cu siguranţă, în multe domenii, pe nişte compromisuri; dar în cadrul ei educăm şi instruim în sensul unei adevărate cunoaşteri a fiinţei umane, în măsura în care acest lucru este posibil în zilele noastre.

În acest fel, dimineaţa este ocupată în modul pe care vi l-am indicat adineaori şi trebuie să inserăm aici multe materii, de exemplu şi predarea limbilor clasice, pentru motivul ce decurge, de asemenea, din faptul că noi trebuie să-i aducem pe elevi, fete şi băieţi, la nivelul universităţii.

Tocmai în cazul acestei predări ar trebui să se ţină seama în mod cu totul deosebit de economia de forţe sufleteşti. Predarea limbilor latină şi greacă este situată şi ea în timpul orelor din cursul dimineţii.

Orele de după-amiază sunt apoi consacrate obiectelor legate de organizarea fizico-eterică: gimnastica, euritmia şi ceea ce face parte din elementul artistic sub forma sa specifică. Vom vorbi despre aceste materii în zilele următoare, cu ocazia diferitelor cazuri. Elementul artistic joacă, aşadar, un rol absolut esenţial tocmai în ansamblul învăţământului nostru din cadrul Şcolii Waldorf.

Se ţine seama neapărat ca tot ceea ce este, ca să spunem aşa, educare şi instruire intelectuală să fie tratat cu copiii în orele din cursul dimineţii şi doar după ce s-a terminat cu acestea se propun copiilor, în cursul după-amiezei, nişte activităţi care se adresează organizării fizico-eterice, în măsura în care ei n-au dat frâu liber acestor activităţi în timpul recreaţiilor din timpul dimineţii. Şi după ce a avut loc această educaţie mai mult fizică şi din domeniul gimnasticii, nu-l facem pe copil să revină la o activitate intelectuală. Am arătat deja că acest lucru ar exercita o acţiune distructivă asupra vieţii; căci, în timp ce copiii cultivă tocmai ceea ce are legătură cu organizarea fizico-eterică – vom oferi detalii în zilele ce urmează –, un element suprasensibil inconştient lucrează în copil şi capul nu mai este capabil, după ce s-a consacrat acestei activităţi de educare a corpurilor fizic şi eteric, să revină la munca intelectuală. A intercala, de exemplu, o oră de gimnastică în restul perioadei de instruire, chiar dacă nu e vorba de o oră întreagă, şi a crede că poţi obţine, datorită acestei schimbări, un anumit rezultat în ceea ce priveşte instruirea, este ceva absolut eronat. Caracterul omogen care este conferit instruirii de dimineaţă şi activităţii de

după-amiază se dovedeşte a fi extraordinar de benefic pentru evoluţia fiinţei umane. Când facem pretutindeni în acest fel legătura cu ceea ce este uman, tocmai atunci se instaurează, în modul cel mai bun cu putinţă, la fiinţele pe care trebuie să le educăm, şi afinităţile umane, tendinţele umane profunde.

Am spus deja că şi noi am fost obligaţi să oferim un fel de instruire religioasă antroposofică pentru copii. Dar în curând s-a ivit şi o altă necesitate, referitoare tocmai la această instruire religioasă antroposofică, şi noi a trebuit să instituim un fel de slujbă de dimineaţă, care are ceva dintr-un cult şi la care copiii participă cu o mare fervoare religioasă /evlavie/. Elementul cultic care se apropie de fiinţa umană sub formă de imagini este cu adevărat ceva care pătrunde, prin intermediul a ceea ce vedem, în interior, în sentimentul religios. Şi astfel, acest mic serviciu cultic celebrat în fiecare dimineaţă cu copiii acţionează asupra interiorităţii copiilor în sensul unei extraordinare aprofundări.

Acesta a trebuit să dobândească o formă extinsă pentru momentul plecării din şcoală. În restul Germaniei, există obiceiul ca copiii să fie aduşi la confirmare – sau comuniune solemnă –, această confirmare fiind semnul unei maturităţi pentru viaţă, marcat printr-o slujbă în cadrul căreia, de-a lungul unei ceremonii, este dată o instruire. Şi noi am instituit ceva asemănător pentru copiii care au terminat şcoala primară şi acest lucru a făcut, şi el, copiilor, o impresie extraordinară şi mai ales durabilă, aşa cum s-a putut deja constata.

Astfel că, printr-o asemenea practică de instruire şi educare care se bazează pe o cunoaştere a fiinţei umane, multe lucruri cărora, de altfel, nu li se acordă atenţie se dovedesc necesare. Un exemplu: în Germania, copiii

primesc, la sfârşitul anului şcolar nişte certificate. Nişte certificate trebuie să le dăm, pentru ca să poată duce cu ei ceva acasă pentru vacanţă. Dar noi am fost obligaţi, totuşi, să luăm faţă de aceste certificate o atitudine absolut specială. Trebuie să mărturisesc că mi-ar fi extraordinar de dificil să fac ceva bun în cadrul Şcolii Waldorf, dacă ar trebui să folosesc pentru certificate modelul german. N-aş putea-o face din următorul motiv: n-am reuşit niciodată să fac deosebire între un rezultat "satisfăcător", "aproape satisfăcător", "suficient", "aproape suficient", "abia suficient" etc., ceea ce trebuie, în plus, să fie tradus în cifre, astfel că în Germania multe certificate şcolare au acest aspect: de o parte se află materiile, apoi, alături, citim 4 şi 1/2, 3, 3-4 (în Germania, notele se eşalonează de la 1 – cea mai bună – la 6 – cea mai puţin bună. – *n. t.*) etc. N-am reuşit niciodată în toată viaţa mea să înţeleg acest soi de legături oculte! De aceea, a trebuit să dăm o formă absolut diferită certificatelor şcolare.

La sfârşitul anului, copilul primeşte, desigur, un certificat când pleacă în vacanţă. Dar el găseşte aici un fel de imagine de oglindă creată de profesor într-un mod absolut individual pentru fiecare copil, ceva de natură biografică ce se întinde pe tot parcursul anului şi s-a văzut că întotdeauna copiii îl primesc cu o mare satisfacţie. Ei citesc în acesta propria lor imagine, care a fost realizată cu întreaga bunăvoinţă necesară, dar fără a adăuga culori născocite, sub o formă care, de exemplu, ar înfrumuseţa lucrurile într-un fel sau altul. Ei îl acceptă cu o profundă satisfacţie. Apoi urmează un text ritmat, absolut individualizat pentru fiecare copil, pe care fiecare copil îl găseşte scris în certificatul său. Şi acest text ritmat constituie un fel de maximă de viaţă pentru anul următor. E o modalitate care, după părerea mea, şi-a dovedit deja

utilitatea şi care şi-o va dovedi şi în continuare, chiar dacă pe alocuri putem s-o calificăm, cu ajutorul unei expresii devenite curente în Germania ultimilor ani, drept un succedaneu de certificat.

Ei bine, graţie acestei practici din Şcoala Waldorf, copiii sunt, de fapt, mulţumiţi că sunt la şcoală şi putem vedea un simptom al plăcerii lor de a veni la şcoală – eu povestesc cu plăcere anecdote, pentru a caracteriza cu ajutorul simptoamelor – în ceea ce mi-a relatat într-o zi o mamă a unui elev: băiatul meu nu s-a putut obişnui niciodată să-mi dovedească, în vreun fel oarecare, tandreţea sa. Acum, el este la Şcoala Waldorf, a parcurs întregul an şcolar, a plecat în vacanţă; vacanţa s-a terminat şi, când vacanţa era pe sfârşite şi i s-a spus băiatului, care era încă destul de mic, că se poate întoarce la şcoală, ei bine, a fost pentru prima dată când băiatul meu m-a îmbrăţişat. – Era, oricum, un simptom a ceea ce pătrunde în inima copiilor care sunt educaţi în spiritul iubirii faţă de fiinţele umane, datorită cunoaşterii fiinţei umane, şi care rămân aici şi datorită certificatelor pe care le primesc şi a altor lucruri asemănătoare.

Voiam să vă vorbesc astăzi despre aceste lucruri care sunt legate, aş zice, de organizarea exterioară a Şcolii Waldorf, să vă prezint, ca să spunem aşa, Şcoala Waldorf ca atare, înainte de a continua să descriu aspectele particulare. Am considerat acest lucru necesar şi a trebuit să mă îndepărtez, în acest punct, de programul stabilit iniţial, conform căruia ar fi trebuit să ajungem astăzi la descrierea perioadei de vârstă a copilăriei ce urmează imediat după schimbarea dentiţiei. Vom recupera mâine. Dar voiam să pot insera descrierea ce urmează în cadrul exterior, practic, care a fost constituit pentru Şcoala Waldorf.

CONFERINŢA A IX-A

Dornach, 31 decembrie 1921

În fiinţa umană se petrece o transformare importantă când a ajuns la vârsta schimbării dentiţiei. În viaţa umană, această schimbare a dentiţiei nu este doar un eveniment fizic, ci atunci întreaga fiinţă umană trece printr-o metamorfoză. Acela care vrea să devină un artist în domeniul educaţiei şi instruirii trebuie să fie capabil să însoţească în mod competent etapele acestei metamorfoze. În perioada dintre schimbarea dentiţiei şi pubertate, acel corp pe care l-am numit în expunerile anterioare corp eteric, corp subtil al forţelor plăsmuitoare, se eliberează, în ceea ce priveşte unele dintre funcţiile sale. Înainte de acest moment, el este cufundat, prin funcţiile sale, în organizarea trupească, fizic-organică, dar, începând cu această perioadă, el începe să funcţioneze într-un regim sufletesc. Dar, tocmai prin aceasta, elementul fizic-eteric al fiinţei umane începe să fie perceput şi din interior cu totul altfel. Înainte, pentru fiinţa umană lucrurile se petrec în aşa fel încât, dintr-un anumit punct de vedere, am putea spune că are dreptate concepţia materialistă. Concepţia materialistă vede în fiinţa umană o sumă de procese materiale, iar în elementul sufletesc-spiritual vede ceva care iese din acest element fizic-eteric, legat de el, aşa cum iese flacăra din lumânare. Pentru copilul foarte mic, până la vârsta schimbării dentiţiei, acest lucru este aproape exact. În această perioadă, tot ceea ce este sufletesc-spiritual acţionează în aşa fel încât este constituit, de fapt, din nişte procese fizic-eterice, iar toate procesele fizic-eterice sunt, totodată, nişte procese sufletesc-spirituale; la copilul mic, întregul ansamblu este condus de cap, în ceea ce priveşte felul în care copilul îşi modelează plastic corpul. Această

perioadă se încheie în momentul în care – la cap – începe să iasă a doua serie de dinţi. Atunci, forţele care înainte erau active în cap trebuie să înceteze să mai fie tot atât de active; activitatea sufletesc-spirituală coboară mai mult în regiunile inferioare ale trupului şi trece în ritmul respiraţiei şi al inimii. Înainte, aceste forţe se revarsă din abundenţă, consumându-se în activitatea de modelare a creierului, şi coboară continuu înspre partea inferioară a organismului, şi ele acţionează creând forme plastice, intervin în mod direct în substanţă, în materia fiinţei umane. Ele produc nişte procese în substanţă.

În momentul schimbării dentiţiei, lucrurile nu se mai petrec în acest fel. Anumite forţe devin acum mai mult de natură sufletesc-spirituală şi ele nu mai intervin decât în mişcările care se manifestă în ritmul inimii şi al respiraţiei. Ele nu mai acţionează atât de mult în sânul proceselor materiale ca până acum, ci, dimpotrivă, acţionează asupra sistemului respiraţiei şi al circulaţiei, fără legătură cu elementul corporal. Putem constata acest lucru la organismul însuşi, căci ritmul respirator, pulsul, devin mai puternice la această vârstă. La această vârstă, copilul are o dorinţă interioară, o nevoie instinctivă de a simţi acest element sufletesc-spiritual care, încetul cu încetul, devine în el autonom, desigur, într-un mod inconştient, instinctiv, sub formă de ritm, de măsură, dar de ritm şi de măsură care se desfăşoară mai întâi în propriul său trup. Şi el năzuieşte cu adevărat să simtă desfăşurându-se acest ritm, această măsură, în propria sa fiinţă trupească. Trebuie să avem grijă să dăm o formă ritmică, să facem să intervină măsura, în tot ceea ce oferim copilului după schimbarea dentiţiei, pentru ca astfel să răspundem nevoilor profunde ale copilului. În calitate de profesori şi educatori-artişti, trebuie să putem trăi, într-un anumit fel, în ritm, în măsură,

pentru ca acestea să se răsfrângă asupra copilului şi copilul să se simtă în elementul său.

Dar în acest moment mai începe şi altceva. Dacă ritmul respirator şi ritmul circulator nu sunt tratate la această vârstă în mod just, le distrugem, într-un fel, pentru întreaga viaţă şi multe stări de boală sau de slăbiciune ale organelor ritmului respirator şi circulator provin dintr-o educaţie greşită în perioada vârstei şcolare. Sub acţiunea diferită a corpului său eteric, a corpului forţelor plăsmuitoare, copilul se transformă şi el în această perioadă, astfel că membrele i se lungesc acum foarte mult, viaţa muşchilor şi a oaselor, viaţa scheletului, joacă în această perioadă un rol deosebit şi vrea să se adapteze la viaţa respiraţiei şi a circulaţiei. Copilul creşte în această perioadă în aşa fel încât muşchii intră în vibraţie, în parte într-un mod absolut considerabil, cu ritmul respirator şi cu cel circulator, astfel că întreaga fiinţă a copilului tinde să ia un caracter muzical. În timp ce copilul era înainte activ modelându-şi propriul corp, el începe acum să devină muzician, un muzician inconştient, care îşi orientează activitatea spre interior. Esenţialul este ca noi să ştim, când îl primim pe copil la şcoală, că avem de-a face în fiinţa lui cu un muzician inconştient. Şi trebuie să răspundem dorinţei copilului, care vrea să-şi trateze propria sa organizare în acelaşi fel cum se comportă, de exemplu, un violonist faţă de o vioară nouă, la care sunetul îşi croieşte drum conform cu organizarea ei proprie de-a lungul ventrelor şi nodurilor vibraţiilor. /termeni din fizică: *ventru* = punct, linie sau suprafaţă a unui sistem de unde staţionare la care amplitudinea vibratorie este maximală (în opoziţie cu *nodul*) – vezi *Petit Larousse illustré* 1989 – n. t./ Numai că la fiinţa umană totul este, bineînţeles, creştere; vioara, riscăm, cel mult, s-o distrugem de tot; dar,

când e vorba de fiinţa umană, acesteia riscăm să-i imprimăm, până în forţele ei vitale, nişte principii de creştere greşite, care ar putea apoi să se dezvolte şi să se amplifice continuu şi să acţioneze în mod distrugător pentru toată viaţa.

Din momentul în care ne-am angajat pe calea unei cunoaşteri a fiinţei umane care să fie eficace pentru pedagogie şi pentru instruire, vom vedea că acest caracter general pe care vi l-am indicat adineaori se extinde asupra întregii perioade şcolare, începând cu schimbarea dentiţiei şi până la pubertate, dar că această perioadă a vieţii se subîmparte, la rândul ei, în trei perioade diferite, care se deosebesc foarte clar una de alta. Prima perioadă durează de la schimbarea dentiţiei până pe la sfârşitul celui de-al 9-lea an de viaţă, a doua până pe la vârsta de 12 ani, iar a treia de pe la 13 ani până la pubertate.

Tocmai sprijinindu-ne pe ceea ce simte copilul în interiorul lui în mod muzical vom putea dobândi o viziune justă asupra felului în care se deosebesc aceste trei perioade ale vieţii copilului una de alta. În prima perioadă a vieţii, cam până pe la sfârşitul celui de-al 9-lea an de viaţă, copilul vrea să simtă tot ceea ce vine spre el sub formă de ritmuri interioare, sub formă de măsură interioară care se armonizează cu ritmul respiraţiei şi al inimii şi, pe această cale, într-un mod indirect, şi cu felul în care se modelează muşchii şi oasele. Iar atunci când acestea nu se armonizează, atunci când una nu trece în alta, ca să spunem aşa, atunci omul devine, pur şi simplu, un fel de infirm interior, chiar dacă acest lucru nu este vizibil imediat din punct de vedere exterior.

Până pe la 9 ani, copilul are tendinţa să trăiască toate lucrurile, în interiorul său, după ritm şi măsură. Când copilul – şi putem recunoaşte foarte bine acest lucru dacă

avem ochiul format pentru a putea pătrunde organizarea sufletească interioară a copilului –, când copilul aude la această vârstă muzică, el transformă tot ceea ce este muzical în măsură interioară, în ritm. El vibrează împreună cu ceea ce aude. El reconstruieşte în interiorul său ceea ce percepe în exterior.

Într-adevăr, copilul mai este şi la această vârstă puţin din ceea ce era el înainte. Înainte, până la schimbarea dentiţiei, el era, propriu-zis, într-o foarte largă măsură, organ de simţ; nu un organ de simţ care acţionează în mod conştient, ci un organ de simţ care, aşa cum este, la urma urmei, cazul tuturor organelor de simţ, reproduce în mod inconştient lumea exterioară. Până la schimbarea dentiţiei, copilul este, aşa cum am explicat, un imitator absolut. – Dacă observaţi ochiul uman şi faceţi abstracţie de ceea ce pătrunde în viaţa de reprezentare prin intermediul ochiului uman, organizarea ochiului se manifestă şi ea, în sens propriu, prin faptul că lumea înconjurătoare este imitată în interior. Abia apoi viaţa reprezentărilor ia în stăpânire aceste cópii. Atunci, viaţa reprezentărilor vine să continue viaţa simţurilor. Copilul foarte mic este un organ de simţ absolut inconştient. El reproduce în interiorul lui ceea ce percepe mai ales la fiinţele umane din preajma lui. Dar aceste imagini interioare nu sunt doar imagini, ci sunt, totodată, nişte forţe care îl organizează lăuntric în mod plastic în substanţa sa corporală.

Iar acum, când are loc schimbarea dentiţiei, aceste imagini care au luat naştere prin imitaţie nu pătrund decât în sistemul locomotor, în sistemul ritmic, ele nu vor să pătrundă decât aici. Mai rămâne, desigur, ceva sub formă de element plastic, dar acestui element vine să i se adauge un altul, care înainte nu era prezent într-un asemenea grad. Există o deosebire între felul în care se comportă copilul,

tocmai cu privire la ritm şi măsură, înainte şi după schimbarea dentiţiei. Înainte, ritmul şi măsura deveneau şi ele, firește, nişte aspecte pe care copilul le imita, dar le transforma în formă plastică. După acest moment, el le transformă într-un element muzical interior.

Şi, o dată cu încheierea cel de-al 9-lea an de viaţă, copilul îşi cucereşte, până la vârsta de 12 ani, o înţelegere pentru ritmul şi măsura în sine, pentru melodia în sine. El nu mai vrea acum atât de mult să reproducă în interiorul său elementul ritmului, elementul măsurii. El le percepe ca atare, ca formă ce există în afara lui. Înainte, copilul simte ritmul şi măsura; apoi, el începe să dezvolte o percepere, o înţelegere a acestor realităţi. Această fază durează, nu doar în ceea ce priveşte elementul muzical, ci în privinţa tuturor aspectelor, până pe la 12 ani.

Doar în preajma vârstei de 12 ani, şi chiar cu ceva mai înainte, apare la copil facultatea de a aduce în sfera gândirii ceea ce mai înainte nu voia decât să fie simţit, într-un mod conform cu imaginaţia, în legătură cu o lume muzicală, ritmică, ordonată după măsură.

Cu ajutorul clarvederii, putem observa efectele fizic-eterice corespunzătoare pentru tot ceea ce percepem în suflet. Am afirmat deja mai înainte că până acum copilul îşi modelează muşchii, oasele, conform cu ceea ce este în interiorul lui. Acum, pe la 12 ani, copilul începe să nu mai vrea să trăiască doar în ritm şi măsură, ci el vrea ca acest sentiment al ritmului şi al măsurii să ajungă în sfera abstractă a gândirii, tot aşa cum în această perioadă se fortifică, treptat, tot mai mult partea muşchiului care se termină ca simplu tendon. Tot ceea ce se petrece în domeniul sufletesc-spiritual se regăseşte în domeniul fizic-eteric. Şi acest mod de a face să intervină viaţa tendoanelor, care sunt elementul de legătură dintre os şi

muşchi, este expresia exterioară, fizică, a faptului că acum copilul părăseşte elementul legat, pur şi simplu, de sentimentul ritmului şi al măsurii, pentru a merge direct spre ceea ce este logic, care nu mai are nici ritm, nici măsură. În arta educaţiei şi a instruirii trebuie să ţinem seama neapărat de cunoştinţele pe care ni le cucerim în legătură cu natura umană.

Căci, în zilele noastre, majoritatea adulţilor, când se gândesc, de exemplu, la plante, la animale, luate în ansamblul lor, nu la un exemplar particular sau altul, ci în ansamblu – atunci când, de exemplu, în calitate de dascăli, trebuie să le prezinte copiilor plantele sau animalele în ansamblu –, atunci ei îşi amintesc de ceea ce au învăţat ca botanică, ca zoologie, la o vârstă mai târzie. Dar ceea ce se află în cărţile noastre de botanică sau de zoologie este cel mai nepotrivit material de învăţământ ce poate fi introdus în şcoală. Oricare ar fi valoarea ştiinţifică pe care ar putea-o avea – de cele mai multe ori, nici măcar pe aceasta n-o are –, acest material nu are nici o valoare pentru şcoală, la această vârstă.

Tot ceea ce îi predăm copilului despre plante, despre animale, trebuie s-o facem comportându-ne în realitate ca nişte artişti, acordând formei armonioase a fiinţei plantei şi raporturilor armonioase ale unei familii de plante cu o alta şi, totodată, aspectelor care se manifestă şi aici în domeniul ritmului, al armoniei, al sentimentului, acordând acestor lucruri o importanţă mult mai mare decât cunoştinţelor pe care le găsim în cărţile de botanică. În privinţa plantelor, de altfel, lucrurile sunt de-aşa natură că această sistematică a plantelor, această clasificare a lumii plantelor, acolo unde ea apare, nu este, în fond, lucrul cel mai neplăcut; putem avea cea mai mare simpatie pentru Linné, căci el nu studiază plantele decât acolo unde ele încetează, în partea

de sus, a mai fi plante şi îşi trimit forţele în viaţa întregului Cosmos, el nu ia în considerare la forma plantei decât floarea; dar la şcoală nu putem folosi absolut deloc un asemenea soi de sistematică, mai ales în ceea ce priveşte plantele. Vom vedea în nişte consideraţii ulterioare ce trebuie să folosim.

De altfel, dascălul care merge în clasă cu cartea în mână, cu această carte în care astăzi se află, în general, decoctul a ceea ce este ştiinţific, şi care predă la şcoala primară ceea ce a învăţat el însuşi în materie de botanică şi zoologie din această carte, este, în orice caz, un dascăl groaznic. E un dascăl groaznic acela care poartă mereu cu sine această carte, în timp ce se fâţâie încoace şi încolo prin faţa primelor bănci de elevi, şi care nu-şi adună amintirile decât în momentul în care îşi predă lecţia în faţa elevilor, reîmprospătându-şi reprezentările pe care le-a dobândit la o vârstă cu mult mai avansată decât aceea a elevilor – şi, mai mult, ştiind că aşa ceva n-are nici o valoare –, reîmprospătându-şi reprezentările.

Căci este absolut necesar să învăţăm să vorbim despre plante, despre animale, într-un mod care să corespundă unei priviri de artist. Doar în acest fel facem se integreze într-un stil muzical aceste lucruri în întreaga fiinţă a copilului. Este, într-adevăr, un lucru pe care trebuie să-l avem în vedere: predarea trebuie să pornească de la elementul artistic şi nu de la elementul conceptual, nici de la o viziune abstractă, ci de la un element impregnat cu totul de artă şi de un mod artistic de a simţi viaţa. Iată lucrul de care are nevoie copilul.

Atunci când primim copilul la şcoală şi avem misiunea de a-l învăţa, de exemplu, să scrie cât mai repede posibil, am putea fi tentaţi să-l învăţăm pe copil formele literelor, ca atare – care, trebuie s-o spunem neapărat,

provin, în civilizaţia actuală, din ceva convenţional, născocit de fiinţa umană, când ea vrea să fixeze ceva pentru semenul său.

Sigur că da, numai că tocmai aceste forme ale literelor sunt un lucru cu care copilul nu are nici cea mai mică legătură, ca fiinţă umană, atunci când se află la începutul procesului de schimbare a dentiţiei şi ajunge la şcoală. Pe vremea când exista o legătură a omului cu scrisul, ce se întâmpla în acest caz? Să ne întoarcem cu gândul la nişte perioade vechi ale civilizaţiei: pe vremea când mai exista o legătură a omului cu scrisul, cei vechi îşi fixau pe tăbliţe sau pergamente nişte mici imagini care mai aveau o anumită asemănare cu ceea ce privise omul. Mai exista o legătură umană între forma pe care trebuia s-o extragi din imagine şi ceea ce se găsea în preajma ta. Civilizaţia umană, în evoluţia ei, a suferit acea transformare care constă în faptul că aceste forme ce încă mai luau naştere din natura umană au trecut prin toate formele intermediare posibile şi au devenit ceea ce este astăzi un A sau un B sau un E, cu care nu mai putem avea astăzi, ca oameni, nici o legătură.

Copilul care, în tendinţele sale, ne arată în multe privinţe ce s-a manifestat în nişte stadii anterioare ale civilizaţiei, are nevoie să-şi creeze, ca fiinţă umană, o legătură cu ceea ce i se pretinde voinţei sale. Nu avem voie să-l învăţăm, de exemplu, formele abstracte ale literelor la care au ajuns acestea astăzi. Tocmai în momentul când fiinţa umană ne-a fost încredinţată la şcoală, la începutul procesului de schimbare a dentiţiei, trebuie să apropiem de ea, pe cale artistică, un element uman.

Dacă vrem să-l învăţăm pe copil să scrie într-un mod uman, trebuie neapărat să pornim de la ce poate simţi copilul ca legătură între un element pe care îl vedem şi un

element pe care îl vedem şi care a fost produs cu ajutorul voinţei – şi anume scrisul. Copilul vine la şcoală cu nevoia instinctivă de a face nişte experienţe trăite pe baza voinţei. Copilul ajunge la şcoală, trebuie s-o spunem, cu năzuinţele sale artistice şi trebuie să ţinem seama de aceste năzuinţe, de exemplu, făcându-l să alerge pe această curbă.





Tabla 6

Apoi, facem să ia naştere sentimentul a ceea ce simţim în interiorul nostru când alergăm în acest fel. În al doilea rând, îi atragem copilului atenţia asupra faptului că el a descris această linie pe sol. Apoi, îl putem face să reproducă această linie cu mâna. Pe urmă, îl punem să alerge în aşa fel încât să-şi parcurgă drumul, punându-l, de asemenea, să-l reproducă iarăşi cu mâna. În cadrul acestei educaţii artistice care ia în considerare întreg organismul, îl punem să imite acum cu mâna, în mic, ceea ce a format întregul corp. Şi apoi, îl punem să pronunţe nişte cuvinte care încep cu L. Îl aducem în situaţia să simtă că ceea ce are un asemenea cuvânt care începe cu L drept prim sunet se regăseşte în ceea ce am făcut să apară desenând forma lui L şi nu imitându-l în mod abstract, observând că există, desigur, aici acest sunet.



În acest fel, putem trece de la ceea ce a fost simţit în mod lăuntric ca mişcare la desenarea literelor. Putem face acest lucru şi în alt mod. Doar datorită schimbării dentiţiei copilul este, din punct de vedere interior, un muzician, dar el mai este, deja din perioada precedentă, şi un plastician. Aşadar, putem face următorul lucru: ne străduim să-i oferim copilului o imagine a peştelui; îl facem apoi, încetul cu încetul, să parcurgă, pe cale artistică, această formă: şi îl aducem pe copil de la cuvântul Fisch (germ. = peşte – n. t.) la F, pe calea auzului, şi îi arătăm în mod viu legătura dintre F şi imaginea pe care am format-o pornind de la peşte. Am reprodus astfel întru câtva procesul prin care, de-a lungul evoluţiei omenirii, a apărut F, pornind de la cuvântul Fisch.



Nu e nevoie să parcurgem întotdeauna exact drumul prin care a trecut însăşi evoluţia omenirii. Putem foarte bine să dăm frâu liber imaginaţiei noastre; căci important nu este ca elevul să repete un aspect al istoriei autentice a civilizaţiei, ci important este ca, întocmai aşa cum s-au petrecut lucrurile în mod real, să treacă şi el acum de la elementul artistic al imaginii şi al desenului la forma abstractă a scrisului. Îl facem pe copil să observe că apa face valuri. Îl conducem spre această imagine



apoi transformăm treptat, încetul cu încetul, această imagine în aceasta:



trecem la cuvântul val (Welle, Woge, în germ. – n. t.), la V şi facem legătura dintre val, a văluri, şi semnul respectiv. Scoatem astfel din ceva familiar ceea ce este mai întâi prezent sub formă de desen şi facem ca acest lucru să treacă în forma literelor.

Desigur, prin această metodă, copilul nu va învăţa tot atât de repede să scrie cum este cazul de obicei. – La Şcoala Waldorf, noi am organizat nişte întâlniri cu părinţii, la care părinţii vin fără copii şi la aceste întâlniri se discută multe aspecte, din care părinţii observă că aceste aspecte sunt consecinţa educaţiei în Şcoala Waldorf. Mulţi părinţi îşi fac atunci tot felul de griji, deoarece copilul lor de opt ani nu ştie nici acum să scrie corect. Atunci trebuie să le explicăm părinţilor că acest lucru e un noroc pentru copil, căci în acest fel întreaga artă a scrisului se uneşte mai intim cu fiinţa lui şi într-un mod mai uman decât atunci când copilul este învăţat ceva absolut străin, care este rezultatul civilizaţiei umane şi care nu are, cu siguranţă, nici o legătură interioară cu copilul, dacă noi nu creăm mai întâi această legătură interioară. Fireşte, trebuie să mergem mereu mai departe cu instruirea copilului; dar trebuie s-o facem într-un mod uman.

De altfel, tocmai acest lucru este neglijat în zilele noastre: a încadra un anumit domeniu al vieţii în ansamblul vieţii. În civilizaţia noastră avansată, totul s-a specializat; vedem cum toate tind spre specializare. Desigur, era necesar ca această civilizaţie să-i conducă pe oameni, pentru un anumit timp, spre diverse preocupări

specifice unilaterale. Dar am ajuns atât de departe cu această diversificare în specialităţi, încât acum e nevoie, pentru salvarea omenirii, să unim iarăşi toate aceste specialităţi cu viaţa în ansamblul ei.

Pentru aceasta este necesară, pe de-o parte, o cunoaştere a fiinţei umane care să nu excludă rezultatele cercetării spirituale. Se înşeală în privinţa a ceea ce se exprimă în acest sens în interiorul mişcării antroposofice aceia care cred că noi ne ridicăm în mod reacţionar împotriva cuceririlor recente ale civilizaţiei noastre. Nu este deloc aşa. Dar, pe de altă parte, trebuie să vedem pretutindeni în ce fel se încadrează lucrurile în viaţă. N-aş obiecta câtuşi de puţin împotriva faptului că astăzi există maşini de scris. A scrie la maşină este, firește, şi mai inuman decât a scrie formând literele în mod convenţional, dar, aşa cum am spus, eu nu fac propagandă împotriva scrisului la maşină –, dar trebuie să ştim ce activitate se desfăşoară în acest caz, pentru că tot ceea ce are loc în viaţă se desfăşoară conform unei polarităţi. Şi poate îmi veţi ierta faptul că voi prezenta tocmai în legătură cu maşina de scris un element ce provine dintr-un domeniu superior al viziunii antroposofice, şi aceasta doar pentru a vă face să sesizaţi ceva. Cel care nu vrea să admită că şi acest lucru face parte din realitatea vieţii poate să-l considere drept un fel de nebunie şi să-l respingă. Dar eu vorbesc, în mod sigur, despre o realitate.

Vedeţi dvs., când obişnuieşti să percepi nişte procese spirituale, care, de fapt, se desfăşoară tot timpul în preajma noastră, exact la fel ca procesele fizice, scrisul la maşină îţi face o impresie specială. E o experienţă trăită aceea pe care v-o povestesc, atunci când vă spun: dacă am scris în timpul unei zile la maşină – vedeţi că nu fac propagandă împotriva maşinii de scris, ci sunt mulţumit să scriu eu însumi uneori

la maşină –, dacă am scris în timpul unei zile la maşină, acest lucru m-a urmărit multă vreme. Nu e vorba de faptul că ar fi ceva care mă deranjează personal, dar acest lucru m-a urmărit mult timp. Iar când vine vremea odihnei, atunci o asemenea activitate se transformă, prin percepţia imaginativă, într-o viziune asupra propriei persoane, şi această viziune apare în faţa fiinţei umane. Vezi în mod efectiv în lumea exterioară ceea ce se desfăşoară în interiorul fiinţei umane. Toate acestea trebuie să se petreacă în deplină conştienţă şi trebuie să vezi că ceea ce apare în imaginaţiune exterioară este, cu siguranţă, proiecţia a ceea ce s-a desfăşurat poate cu mult înainte sub formă de activitate organică internă. Când vezi fiinţa umană apărând în faţa ta în imaginaţiune clarvăzătoare, poţi avea în faţa ochilor, într-un mod deosebit de vizibil, ceea ce se petrece în interiorul ei: fiecare lovitură pe o tastă devine un fulger, în această percepţie obiectivă a elementului subiectiv. Şi ceea ce apare ca inimă umană este străpuns în permanenţă de aceste fulgere. Căci pe maşina de scris tastele nu sunt dispuse unele lângă altele după un principiu spiritual, ci este folosit întotdeauna principiul purei utilităţi a literelor de care ai mai frecvent nevoie ca să scrii repede. Toate acestea au drept rezultat faptul că în interiorul acestei activităţi nu mai există nici un pic de spiritualitate. Astfel încât atunci când un deget trece de la o tastă la alta, acest fapt nu doar face să apară nişte fulgere ca atare, ci, mai mult, le face să fie în dezordine. Într-un cuvânt, scrisul la maşină devine, ca fapt obiectiv, o furtună groaznică.

Ce înseamnă acest lucru? Acest lucru nu înseamnă nimic altceva decât că avem aici explicaţia faptului că există astăzi atâţia oameni care, dacă scrisul lor la maşină nu-şi găseşte antidotul, ajung să aibă o inimă slabă, mai

ales atunci când sunt puşi să scrie la maşină prea devreme, la o vârstă când inima poate fi foarte afectată. Şi dacă vom scrie tot mai mult la maşină, vom vedea că şi slăbiciunile şi bolile de inimă vor deveni mai frecvente.

În acest fel sunt legate în viaţă lucrurile între ele. Nu e vorba să atacăm într-un mod reacţionar un factor de civilizaţie, ci trebuie să ne cucerim o cunoaştere a necesităţilor şi cerinţelor vieţii în ansamblul ei. Trebuie să ştim cu ce avem de-a face când recurgem la un anumit factor de civilizaţie, pentru a putea crea o compensaţie. Asemenea lucruri sunt de o importanţă cu totul deosebită pentru educatorul care vrea să fie integrat în viaţa concretă, pentru că el trebuie să situeze educaţia în contextul vieţii; este important nu doar ce facem noi cu copiii la şcoală sau în preajma şcolii; important e ca şcoala şi tot ceea ce are legătură cu educaţia să fie situat în mod just în viaţă; de aceea, cel care vrea să fie un artist în materie de educaţie şi instruire trebuie să cunoască viaţa.

În Germania, de exemplu, prima cale ferată a fost construită – era în 1835 – între Fürth şi Nürnberg. În acea perioadă, savantei comisii medicale bavareze i-a fost pusă întrebarea dacă e recomandabil sau nu din punct de vedere medical să fie construită această cale ferată. Când omenirea se află la începutul unor asemenea încercări importante pentru civilizaţie, sunt consultaţi, desigur, experţii. Atunci, comisia medicală bavareză – acest lucru a fost consemnat într-un document scris – a dat următorul sfat: în realitate, n-ar trebui să fie construite căi ferate, căci sistemul nervos al oamenilor ar suferi extraordinar de mult din cauza călătoriei pe calea ferată. Dar dacă, totuşi, ar trebui neapărat să fie construite căi ferate, atunci ar trebui, cel puţin, să fie mărginite la dreapta şi la stânga de nişte garduri din lemn, căci altfel ţăranii pe lângă care ar

alerga în viteză trenurile ar putea avea foarte uşor o comoţie cerebrală.

Acesta era sfatul unei corporaţii de savanţi. Desigur, astăzi râdem de el, căci nu doar un singur sfat de acest gen a fost dat de nişte corporaţii de savanţi şi am putea adăuga la acest exemplu multe altele de acelaşi soi. Numai că, iată, orice lucru are două aspecte şi am putea la fel de bine, într-un sens mai subtil, să nu contrazicem, pur şi simplu, această comisie medicală bavareză, a cărei părere nu datează dintr-o epocă atât de îndepărtată de noi, n-a trecut de atunci nici măcar un secol, ci am putea chiar să-i dăm dreptate, dintr-un anumit punct de vedere: într-adevăr, oamenii au devenit în realitate mai nervoşi de când circulă pe calea ferată. Şi dacă am observa fiinţele umane şi am avea posibilitatea să comparăm oamenii care trăiesc după construirea căilor ferate cu oamenii care călătoreau în vechile, venerabilele şi burghezele diligenţe – am vedea că ei sunt de natură diferită. Sistemul nervos se prezintă altfel. Comisia medicală bavareză a fost, desigur, ridicolă, dar, dintr-un anumit punct de vedere, ea avea, totuşi, dreptate.

Se pune problema ca pentru anumite lucruri care apar în cadrul civilizaţiei să fie găsite neapărat şi antidoturile, pentru ca fiinţa umană, în momentul când e slăbită din exterior, să devină mai puternică în interior. Şi acest lucru nu se poate realiza decât dacă vom opune civilizaţiei noastre, care evoluează spre o specializare extremă, o artă a educaţiei coerentă şi orientată în sensul unei adevărate cunoaşteri a fiinţei umane.

Ar fi cât se poate de bine dacă l-am învăţa pe copil mai întâi să scrie aşa cum am arătat. Căci orice evoluţie a copilului porneşte de la voinţă şi această tendinţă spre ritm, măsură, porneşte de la voinţă şi trebuie să mergem în întâmpinarea acestui imbold al voinţei copilului. Facem

acest lucru mai întâi prin activitate, nu prin viziune abstractă, prin reprezentare. De aceea, nu e just să-l punem pe copil să înveţe mai întâi să citească şi apoi să scrie. Cititul este deja o trecere de la elementul de voinţă la viziunea abstractă. La început, trebuie să-l învăţăm pe copil, în mod artistic, să scrie, apoi să trecem mai întâi la cititul textelor scrise de mână şi abia pe urmă, treptat – pentru că, desigur, trebuie s-o facem – la cititul textelor tipărite.

Vedeţi dvs., când luptăm pentru a ajunge la o adevărată cunoaştere a fiinţei umane şi când putem aplica această cunoaştere la evoluţia copilului, atunci şi putem citi din evoluţia copilului cum trebuie să se succedă materiile pe care vrem sau trebuie să le facem în cadrul educaţiei.

Când copilul ajunge la vârsta şcolarităţii, el este deja apt pentru socotit. Numai că şi la socotit trebuie să ţinem seama de nevoile interioare ale fiinţei copilului. În acest domeniu, copilul este purtat de la natură spre ritm, spre măsură, spre sesizarea pe bază de sentiment a unui element armonizator. Nu răspundem acestei tendinţe înnăscute dacă îi predăm copilului prin ceea ce eu aş numi metoda aditivă şi dacă îl învăţăm pe copil să socotească numărând.

Desigur, copilul trebuie să înveţe să numere, dar a învăţa socotitul numărând prin metoda aditivă nu este ceva care să se poată uni cu forţele care structurează fiinţa interioară a copilului. În decursul evoluţiei civilizaţiei, am ajuns treptat să tratăm cifrele într-un anumit mod sintetic. Avem o unitate, o a doua unitate, o a treia unitate şi ne străduim, numărând, prin adunare, să adăugăm o altă unitate, astfel încât, în timp ce numărăm, ele se află una alături de cealaltă. Aşa cum ne putem convinge, copilul nu are nici o înţelegere interioară pentru un asemenea

demers. Nu în acest fel s-a dezvoltat calculul, pe baza a ceea ce este, în esenţă, fiinţa umană. Desigur, oamenii au început să numere pornind de la unitate; totuşi, doi nu era o repetare exterioară a unităţii, ci se afla în interiorul unităţii. Unu îl dă pe doi şi doi este în interiorul lui unu. Dacă-l divizăm pe unu, îl obţinem pe trei şi trei se află în interiorul lui unu. Când începem să scriem – transpus în manieră modernă -: unu, nu ieşim din unitate când ajungem la doi. Când se ajungea la doi, era ceva care se forma în mod organic din interior, şi doi se afla în interiorul unităţii; la fel, trei ș.a.m.d. Unitatea îngloba totul şi numerele erau membre ale unităţii, care se formau în mod organic în ea.

Copilul are în el însuşi, prin elementul muzical şi ritmic al constituţiei sale, tendinţa instinctivă de a simţi lucrurile în acest fel şi, decât să începem în mod pedant printr-un fel de adunare, mai bine să procedăm astfel: chemăm un copil. Nu îi dăm trei mere plus patru mere făcându-l să înveţe să adune lucrurile împreună, ci îi dăm o grămadă de mere – desigur, dacă n-avem mere, poate fi altceva –, îi dăm o grămadă de mere. Asta are copilul la început. Apoi, chemăm alţi doi copii lângă primul şi îi spunem copilului: tu ai aici o grămadă de mere, dă-i câteva primului copil, câteva celui de-al doilea şi păstrează câteva pentru tine, trebuie ca fiecare din voi să aibă tot atât de multe ca celălalt. Îl facem pe copil să înţeleagă acest proces şi astfel îl facem să sesizeze ce înseamnă o treime din această grămadă de mere. Pornim de la un întreg şi mergem spre principiul împărţirii; nu începem prin adunare. În acest fel ajungem cu adevărat la înţelegerea copilului. La Şcoala Waldorf, datorită cunoaşterii fiinţei umane, noi nu predăm mai întâi adunarea, ci predăm mai întâi împărţirea sau scăderea şi doar după aceea trecem la

adunare sau la înmulţire, refăcând în sens invers procesul conform naturii pe care l-am parcurs cu ceea ce putea fi împărţit sau scăzut; tot aşa cum ceea ce am văzut adineaori şi care este în natura împărţirii, care este conformă cu numărul, nu era ceva sintetic, ci ceva analitic, o modalitate de a merge de la întreg spre unitate.

Acestea sunt câteva exemple despre felul în care putem citi din evoluţia copilului exact ceea ce trebuie să facem la o anumită vârstă a lui. Sistemul respirator şi circulator, aşadar, întregul sistem ritmic al fiinţei umane, omul median, este reprezentantul fizic-eteric al simţirii, aşa cum capul este reprezentantul gândirii. Această simţire, acest element al sentimentului, se eliberează în mare măsură la copil în momentul schimbării dentiţiei. De aceea, şi sufletul copilului ia o formă nouă, pe care n-o poate dobândi decât prin intermediul a ceea ce este de natura sentimentului. Trebuie să ne adresăm neapărat copilului de această vârstă prin intermediul unei simţiri care îşi primeşte forma sa de la artă. Putem chiar exprima acest lucru într-un mod radical spunând: oamenii ale căror mişcări, limbaj şi chiar impresii interioare le imită copilul în mod imperceptibil înainte de schimbarea dentiţiei, nu sunt percepuţi ca atare, astfel încât el să-şi îndrepte privirea asupra fiinţei proprii a acestora, asupra fiinţei lor interioare. Până la şapte ani, copilul nu simte în profunzime o altă fiinţă umană, ci o simte ca pe ceva de care el este legat, ca să spunem aşa, de mâini şi de picioare. El nu se separă încă de lume. În momentul schimbării dentiţiei, în momentul în care sistemul simţirii începe să acţioneze în mod independent, prin respiraţie şi circulaţie, copilul se separă de celălalt şi de aceea cealaltă fiinţă umană devine pentru el o fiinţă care are o interioritate. Atunci ia naştere în copil nevoia de a-şi înălţa cu veneraţie

ochii spre adult, care este mare, de a învăţa să se orienteze după el prin sentiment. Simplul principiu al imitaţiei, care se raporta la manifestările exterioare ale fiinţei, se transformă, după schimbarea dentiţiei, în alt principiu: principiul autorităţii, care trebuie să se dezvolte numai pe baza nevoilor naturii umane.

Sper că nu veţi presupune că eu, care am scris în tinereţe, la începutul anilor ‘90, cartea “Filosofia libertăţii”, îmbrăţişez acest principiu bazat pe autoritate pentru perioada dintre schimbarea dentiţiei şi pubertate din cauza unei simpatii deosebite pentru supunere în general. Dar trebuie să îmbrăţişăm acest principiu, deoarece entitatea umană pretinde la această vârstă ca elementul autorităţii să joace un anumit rol.

Nu vom ajunge să ne folosim în mod just libertatea în cursul ulterior al vieţii decât dacă am cunoscut veneraţia şi respectul faţă de autoritate în perioada dintre schimbarea dentiţiei şi pubertate. Acesta este iarăşi un domeniu în care putem vedea cu prisosinţă cât de mult trebuie să ne dăm seama şi să considerăm că învăţământul trebuie să fie încadrat în ansamblul vieţii sociale. Dacă facem astăzi o retrospectivă şi constatăm cât de mândră este omenirea de învăţământul ei modern, cât de mult îl laudă, ajungem uneori să avem nişte sentimente ciudate. În Austria, unde mi-am petrecut jumătate din viaţă, am auzit adesea spunându-se, după 1866, că dascălul prusac a repurtat victoria [Nota 35] . După concepţiile epocii, Austria era întârziată, cu sistemul ei şcolar, şi nu şi-a creat decât mai târziu legislaţia şcolară. Dascălul prusac era lăudat, ca fiind acela care repurtase, în acest timp, victoria. După 1918, eu n-am mai auzit atât de des referiri, din acest punct de vedere, la dascălul prusac! Dar acesta nu e decât un

exemplu despre modul în care este lăudată instrucţiunea publică modernă, în domeniile cele mai diferite.

Ei bine, astăzi noi vedem, totuşi, unele din roadele acestui învăţământ: viaţa socială haotică, ce ameninţă să devină tot mai haotică, şi care pune instinctul de libertate în locul voinţei de libertate şi a sentimentului pentru libertate şi oamenii au fost dezobişnuiţi să apeleze în mod just la valoarea libertăţii interioare. Acela care ştie să observe viaţa poate să vadă foarte limpede legătura dintre haosul social al epocii actuale şi aceste principii de educaţie care, desigur, pot satisface în cel mai înalt grad cerinţele intelectuale care se aplică la cunoaşterea naturii, dar care nu vor orienta pe calea cea bună o fiinţă umană luată în totalitatea entităţii sale. Căci trebuie să ştim neapărat că viaţa se dezvoltă prin polarităţi şi că fiinţa umană poate deveni o fiinţă liberă în mod just în partea ulterioară a vieţii sale prin faptul că a învăţat, la momentul potrivit din copilărie, să-şi spună că e adevărat ceea ce dascălul sau educatorul pe care îl venerează îi arată a fi adevărat. – Sau şi: acest lucru este fals, pentru că el spune că este fals. E frumos, e urât – dacă dascălul îi arată că e frumos sau urât. E bine, e rău. O dată cu schimbarea dentiţiei, fiinţa umană îşi cucereşte un nou raport cu lumea, dar lumea trebuie să-i apară drept autoritatea care o educă, sub forma vieţii sufleteşti pe care ea o poate simţi acum ca având o existenţă separată de ea. Pentru această vârstă, educatorul este lumea. Trebuie să cunoască lumea în primul rând sub forma conţinutului vieţii educatorului, pentru a ajunge mai târziu în viaţă la autentica, la adevărata manifestare a libertăţii. De aceea, putem spune:

- de la naştere până la schimbarea dentiţiei = instinct al imitaţiei,

- de la schimbarea dentiţiei până la pubertate = principiul autorităţii,

- al autorităţii de la sine înţelese – nu al autorităţii obţinute prin constrângere –, care este realizată prin imponderabilele ce creează legătura justă între copil şi educator.

Şi, într-adevăr, aici se manifestă nişte imponderabile. Aş vrea să vă arăt, drept simptom, cu ajutorul unui exemplu, modul cum lucrează aceste imponderabile. Să presupunem că vrem să-i oferim copilului o idee, o reprezentare, despre nemurirea sufletului, ceea ce este mult mai dificil decât se crede de obicei. La această vârstă la care copilul este receptiv în special la elementul artistic al învăţământului, noi nu-i putem prezenta copilului asemenea lucruri cu ajutorul unor concepte abstracte, cu ajutorul unor reprezentări sub formă de idei. Noi trebuie să i le prezentăm prin intermediul unor imagini. Şi un artist în materie de educaţie care are o anumită slăbiciune pentru ceea ce este intelectual şi orientat spre realitatea naturală, cum îi va da el copilului noţiunea de nemurire sub formă de imagini? El îşi va spune, dacă nu la modul explicit, cel puţin în inconştientul său: eu sunt foarte inteligent, copilul e prost; de aceea, o să inventez o imagine pentru a transmite copilului ideea de nemurire. Crisalida din care iese fluturele este o imagine potrivită. În crisalidă este ascuns fluturele. În corpul uman se află sufletul. Fluturele iese din crisalidă. În plan vizibil, e ceva similar cu ceea ce se petrece atunci când sufletul nemuritor îşi părăseşte trupul pentru a-şi lua zborul în lumea spirituală. Pot să-l învăţ pe copil acest lucru sub forma următoare: ca intelectual foarte inteligent, eu îmi fac o idee clară despre acest lucru şi i-o transmit apoi copilului. – Dacă mă aflu în această dispoziţie, imaginea respectivă nu va face nici o

impresie asupra copilului. Copilul va primi imaginea şi o va uita. Această imagine nu pătrunde destul de profund în sufletul copilului. Dar eu mai pot să mă folosesc de această imagine şi în alt fel.

Într-adevăr, eu n-ar trebui să spun, în ruptul capului: eu sunt teribil de inteligent, copilul e teribil de prost. Am văzut deja, în cursul consideraţiilor noastre că, într-un alt domeniu, copilul este inteligent şi dascălul este prost. – Aşadar, îmi pot reprezenta acest lucru într-un fel sau altul şi pot crede eu însumi în această imagine. Şi o concepţie despre lume conformă cu spiritul mă învaţă să cred eu însumi în această imagine şi să-mi spun: ceea ce, la un nivel superior, este procesul ieşirii sufletului din organism, este, pe un plan inferior, acelaşi lucru, numai că ceva mai simplu şi perceptibil cu ochii. Ceea ce se petrece în realitate în cazul crisalidei şi al fluturelui nu este născocit de gândirea mea, ci este înscris în creaţiune de către înţelepciunea originară a lumilor şi eu trebuie să văd în zborul fluturelui afară din crisalidă, care are loc în natură, o imagine a ceea ce se petrece, de asemenea, la un nivel superior, atunci când sufletul părăseşte trupul. Şi ajung să cred eu însumi cu ardoare în această imagine, s-o consider adevărată. Atunci, asupra copilului acţionează ceva ce trebuie să socotesc a fi de domeniul elementelor imponderabile ale sufletului. Dacă îmi permit să transmit copilului ardenţa şi căldura propriei mele credinţe în imaginea pe care i-o ofer, atunci imaginea rămâne, ea îi va modela din interior întreaga fiinţă. În aceeaşi fel putem privi acţiunea autorităţii care se impune de la sine. Atunci va putea fi percepută acţiunea salutară şi benefică a acestei autorităţi, a acestei ucenicii în ascultare, în ascultarea cea mai profundă. Şi această autoritate nu va mai fi contestată în numele unui fals principiu al libertăţii.

Şi astfel, totul ne arată că dascălul, artistul-educator, trebuie să apară în faţa copilului ca un adevărat artist al vieţii, căci după schimbarea dentiţiei copilul vine la el ca un artist plastic a cărui activitate se îndreaptă spre interior, ca un muzician a cărui activitate se îndreaptă spre interior.

Apoi, aceste facultăţi se dezvoltă într-un mod special la anumite fiinţe, care devin genii sau virtuozi. Ele rămân. Dar copilul este un mare artist plastic inconştient, a cărui activitate se îndreaptă spre interior. Este o facultate pe care el a păstrat-o din perioada ce precede schimbarea dentiţiei şi apoi acţiunea muzicală îndreptată spre interior se uneşte în mod intim cu acţiunea plastică îndreptată spre interior, iar noi înşine, în calitate de profesori, de educatori, trebuie să mergem, într-un mod viu, în întâmpinarea aceste acţiuni interioare care modelează copilul în mod artistic-plastic, în mod artistic-muzical.

Numai dacă procedăm în acest fel vom fi capabili să nu-l lăsăm pe copil să lâncezească din punct de vedere interior, ci să-l formăm, sub toate aspectele, pentru a-l conduce spre o anumită perfecţiune care să corespundă aptitudinilor sale înnăscute.

CONFERINŢA A X-A

Dornach, 1 ianuarie 1922

Când copilul şi-a încheiat cel de-al 9-lea an de viaţă, atunci, între nouă şi zece ani, apare un moment important al evoluţiei sale. Putem caracteriza acest moment atrăgând atenţia asupra faptului că nevoia de autoritate care se iveşte în copil o dată cu schimbarea dentiţiei este, ca să spunem aşa, nediferenţiată până la sfârşitul celui de-al nouălea an. În ceea ce priveşte autoritatea, copilul nu face deosebire între fiinţele individuale. El ia ca atare ceea ce îi

este dat ca autoritate şi simte nevoia de a se comporta în consecinţă. Când se încheie cel de-al nouălea an, la copil apare ceva absolut special. Începând cu acest moment, el vrea ca autoritatea să fie, într-un anumit fel, întemeiată.

Să nu înţelegeţi greşit ceea ce am vrut să spun. Copilul nu începe să reflecteze, într-un mod intelectual, cam în acest fel: autoritatea este oare întemeiată sau nu? Ci în întreaga viaţă de simţire a copilului există ceva care acţionează în aşa fel încât autoritatea trebuie să se afirme prin calitatea ei proprie, prin modul ei de a se situa în viaţă, prin propria ei siguranţă în viaţă. De acum înainte, copilul are pentru acest lucru nişte antene extraordinar de sensibile, ceea ce se exprimă tocmai prin faptul că, în acest moment, în viaţa copilului se petrece o cotitură, chiar şi din punct de vedere obiectiv, o cotitură pe care trebuie s-o luăm neapărat în considerare, dacă vrem ca instruirea şi educaţia să fie sănătoase. Într-adevăr, până în acest moment, copilul se deosebeşte prea puţin de mediul său. Pentru simţirea sa, lumea şi el însuşi nu sunt decât una.

Când caracterizăm asemenea lucruri, suntem obligaţi să ne exprimăm într-un mod cam radical; dar eu vă rog să luaţi aceste formulări radicale în sensul just. Ajungem să spunem, de exemplu: înainte de încheierea celui de-al 9-lea an, pentru copil nu există, în sensul deplin al cuvântului, oameni, animale, plante, minerale, ci fiinţe în general. Dar, dacă ne exprimăm în acest mod radical, nu înseamnă că trebuie să proclamăm drept dogmă ideea că la această vârstă copilul n-ar putea face deosebirea dintre fiinţele umane şi crini; dar, dintr-un anumit punct de vedere, ceea ce am spus este exact, iar, dintr-un alt punct de vedere, în cadrul artei educaţiei şi instruirii trebuie să avem grijă ca asemenea lucruri să nu fie luate în sens dogmatic. Însăşi viaţa îşi asumă această misiune, ea, care hotărăşte totul şi

care face ca nimic să nu apară cu nişte contururi precis delimitate, aşa cum i-ar plăcea pedantului.

La sfârşitul celui de-al 9-lea an de viaţă, pentru copil încetează, de exemplu, în mod evident, ceea ce este prezentat întotdeauna de către o ştiinţă imatură într-o lumină absolut greşită. Vedem cum copilul, când s-a lovit de colţul mesei, bate acest colţ al mesei. Ştiinţa spune atunci: copilul personifică masa, el o consideră o fiinţă vie, pe care trebuie s-o pedepsească. A spune aşa ceva nu dovedeşte, în nici un caz, o înţelegere profundă pentru modul în care simte copilul lucrurile, căci nu e deloc adevărat că el personifică masa. E vorba doar de faptul că el încă n-a învăţat să facă deosebire între un obiect neînsufleţit şi o fiinţă vie. În viaţa copilului nu există nici un proces de personificare, ci el mai tratează încă lumea exterioară ca pe un tot şi se situează şi pe sine însuşi în această lume exterioară fără a se distinge prea mult de ea. Iar momentul de la sfârşitul celui de-al 9-lea an dobândeşte o importanţă absolut specială prin faptul că în acest moment, care constituie o cotitură importantă a vieţii, răsar în copil nişte întrebări, nişte munţi de întrebări, am putea spune, care sunt legate, toate, de nevoia de a se distinge, pe cale afectivă, de ambianţa sa, de a se distinge, de asemenea, şi de îndrumătorul, de educatorul său.

Până acum, copilul a fost prea puţin sensibil la faptul că dascălul sau educatorul e un om neîndemânatic, care se loveşte peste tot de obiecte, căruia îi cade creta de fiecare dată când vrea s-o ia în mână, şi alte defecte asemănătoare. El este prea puţin înclinat să acorde atenţie acestui soi de lucruri, cum ar fi, de exemplu, gestul acelui predicator care la fiecare frază îşi apuca nasul între degetul mare şi arătător, ceea ce provoca râsul enoriaşilor săi. Copilul remarcă multe asemenea lucruri chiar şi înainte de

sfârşitul celui de-al 9-lea an, dar ele nu intră cu adevărat în sufletul său, ele nu fac asupra sufletului său o impresie profundă. Aşadar, cine crede că el nu le observă absolut deloc, se înşeală. Dar, după sfârşitul celui de-al 9-lea an de viaţă, copilul începe să acorde atenţie tocmai unor asemenea lucruri. În cursul celui de-al 10-lea, al 11-lea an, el le acordă iarăşi mai puţină atenţie. Dar acum el le acordă atenţie şi acest lucru doar se înveşmântează în mulţimea de întrebări care îi apasă sufletul în acest moment al vieţii. Nu e deloc nevoie ca aceste întrebări să fie exprimate, ele sunt, totuşi, prezente. Copilul se întreabă, în simţirea sa, dacă dascălul se comportă în viaţă cu îndemânare, dacă dascălul, înainte de toate, este situat în viaţă cu un anumit sentiment de siguranţă, dacă ştie ce vrea, şi copilul are, mai ales, un simţ foarte subtil pentru întreaga stare sufletească a dascălului.

Un sceptic are asupra copilului o cu totul altă influenţă decât un om cu adevărat evlavios. Căci în vocea unui om evlavios se face simţit un alt timbru decât în vocea unui om sceptic. Copilul între 9 şi 10 ani e atent la astfel de lucruri. Trebuie să avem aici în vedere multe aspecte individuale care intervin în viaţă. Un dascăl de confesiune evanghelică ortodoxă exercită, tocmai în acest moment al vieţii copilului, o cu totul altă influenţă asupra lui decât un dascăl catolic, pur şi simplu prin faptul că starea sufletească a fiecărui dascăl este alta.

Aici mai intră în considerare şi faptul că acest moment al vieţii se manifestă în modul cel mai divers în cadrul diferitelor rase şi naţiuni, şi chiar la o naţiune mai devreme, la alta ceva mai târziu. Acest moment se manifestă în mod individual, în funcţie de copil, la unul mai devreme, la altul mai târziu, şi de aceea nu putem stabili nicidecum nişte reguli generale, ci putem doar să spunem:

întregul tact de care este capabil dascălul trebuie să-i dea posibilitatea de a discerne cu adevărat această cotitură din evoluţia copilului, aşa cum, de altfel, în educaţie, infinit de multe lucruri depind de faptul că dascălul ştie sau nu să acorde elevului o atenţie justă şi pătrunzătoare.

La noi, în Şcoala Waldorf, se acordă o mare importanţă tocmai acestui lucru. În întrunirile profesorale pe care le ţinem, discutăm cazul particular al fiecărui copil şi încercăm, în măsura posibilului – firește, dacă şcoala continuă să-şi mărească numărul de copii, acest lucru va face să fie necesare şi alte dispoziţii decât cele pe care le avem până acum –, încercăm să aflăm cât mai multe despre individualitatea particulară a copilului. Şi putem afla deja multe lucruri, în special atunci când ne luăm drept sarcină studierea imponderabilelor fiinţei în curs de dezvoltare.

Aceste imponderabile au uneori nişte consecinţe surprinzătoare. De exemplu, la un moment dat, m-am străduit să observ cu atenţie, pentru un anumit timp, ce se întâmplă, în clasele noastre mixte, când există mai multe fete decât băieţi, când există un număr egal de fete şi băieţi şi când sunt mai mulţi băieţi decât fete; în mod cu totul independent de aspectele exterioare care pot fi sesizate cu ajutorul raţiunii şi care se bazează pe relaţiile dintre copii, se poate observa că o clasă în care fetele sunt în majoritate e ceva absolut diferit de o clasă în care sunt în majoritate băieţii. Imponderabilele acţionează aici în legăturile dintre fiinţele umane într-un mod deosebit de pregnant. Numai să nu începem să tragem din asemenea date concluziile cele mai comode. Concluziile cele mai comode ar fi să ne spunem: o, atunci nu e bine să punem împreună fetele şi băieţii, trebuie să-i separăm. – Dar procedând în acest fel am provoca nişte prejudicii mult mai grave; dimpotrivă, e

necesar să vedem cum trebuie să tratăm atunci clasa, cu toate că se întâmplă un lucru sau altul.

Esenţialul este, desigur, calitatea atenţiei pe care o consacrăm unui anumit copil sau clasei în ansamblul ei. Şi aici apar nişte întrebări filosofice extraordinar de profunde. Am putut remarca, de exemplu, că dascălii învaţă cele mai multe lucruri dacă se integrează în mod just în predare şi că predarea unui dascăl devine, în mod evident, după câtva timp, cu totul altfel decât era ea mai înainte. Şi aici, un rol extraordinar de mare îl joacă nişte factori inconştienţi şi subconştienţi.

Din tot ceea ce am descris adineaori reiese că în acest moment copilul îl caută neapărat pe educator, pe dascăl, şi îi pune tot felul de întrebări. Nu contează atât de mult conţinutul întrebărilor, nici conţinutul răspunsului dat de dascăl, ci important este faptul că, prin ceea ce aş numi elementul indefinibil care trebuie să se creeze tocmai în acest moment al vieţii între copil şi educator, copilul îşi formează în inima sa, pe cale afectivă, această părere: până acum, eu mi-am înălţat privirile spre dascălul meu; acum, eu nu mai pot s-o fac fără să ştiu dacă dascălul meu îşi înalţă privirile spre ceva – oricare ar fi acel lucru – care să-şi aibă temeiul, într-un fel sau altul, în viaţă. – Copiii deosebit de curioşi îl urmăresc atunci pe dascălul lor chiar şi în afara şcolii şi observă tot soiul de lucruri pe care le face el în afara şcolii. Este de o extraordinară importanţă să luăm în considerare toate acestea. Dar aspectul de care depinde totul este să observăm bine acest moment, să ştim: modul în care copilul vine să vă caute acum este de-aşa natură, încât ceea ce se petrece între educator şi copil pretinde încredere, o încredere din ce în ce mai conştientă. Căci infinit de multe lucruri depind, pentru viaţa ulterioară, de felul în care ne purtăm în acest moment cu copilul.

Faptul că el devine o fiinţă care nu are fermitate sau că va fi un om care se situează cu siguranţă în lume, acest lucru depinde adesea de posibilitatea dascălului de a se comporta faţă de copil, în această perioadă, destul de sigur pe sine.

Şi s-ar putea, desigur, pune întrebarea: dar atunci în ce fel depinde omul de ambianţa sa, dacă între 9 şi 10 ani el este legat într-un mod atât de extraordinar de felul în care se comportă dascălul şi educatorul său? – Dar aceste lucruri nu pot fi clarificate fără să intrăm în examinarea unor aspecte profund legate de destinul fiinţei umane, aspectele karmice, şi acest lucru va constitui preocuparea ultimelor noastre întâlniri. Pentru gândirea care se comportă în mod just faţă de fiinţa ce urmează a fi educată şi instruită, ceea ce am spus este absolut exact. În acest moment, copilul trebuie să găsească o fiinţă oarecare – puţin contează că e o persoană sau mai multe –, o fiinţă care, într-un anumit fel, să rămână o imagine pentru întreaga sa viaţă ulterioară.

Puţine fiinţe umane observă ce v-am spus adineaori, dar influenţa copilăriei se manifestă în continuare în fiinţa umană în anumite perioade ale vieţii şi imaginea ce răsare mereu şi mereu pornind de la această cotitură a vieţii are o importanţă extraordinară, absolut remarcabilă. Fie că ea apare în cursul ulterior al vieţii sub o formă estompată, în vis sau în stare de veghe, fie că poate fi observată cu o simpatie sau o antipatie marcată, este extraordinar de important, nu simpatia sau antipatia ca atare, ci este important că în sufletul copilului există ceva care într-un caz devine simpatie, în altul, antipatie. Şi eu n-aş afirma nici că întregul proces pe care îl descriu aici, reminiscenţa acelei cotituri a vieţii dintre 9 şi 10 ani, ar fi prezent în conştienţă într-un mod absolut clar; acest proces poate să

aibă loc aproape în întregime în inconştient, dar acest proces ce corespunde cotiturii respective trebuie să aibă loc. El are loc întotdeauna. Persoanele care au o intensă viaţă de vis vor vedea cum le apare în vis, la nişte intervale aproape regulate, o anumită scenă, sau personalitatea însăşi, educatorul care l-a asistat pe copil cu ajutorul său, cu mustrările sale, trezindu-i încrederea, creând o legătură personală. Copilul are nevoie de acest lucru între 9 şi 10 ani, şi de cotitura obiectivă care se petrece în copil e legat faptul că el nu s-a deosebit până atunci de lumea din jur, de ambianţa sa, şi că el simte acum nevoia de a fi lăuntric o fiinţă umană, un individ particular centrat în sine, şi de a se situa faţă în faţă cu lumea exterioară.

E necesar să repartizăm materia educativă în această perioadă a vieţii copilului în conformitate cu ceea ce am spus adineaori. Va trebui, mai ales în epoca noastră, să tratăm educaţia şi instruirea inspirându-ne dintr-o înţelegere profundă a acestor lucruri. Reflectaţi, aşadar, la numărul considerabil de fiinţe umane care au astăzi posibilitatea de a vedea, în perioada din viaţa lor care urmează schimbării dentiţiei, tot felul de locomotive, tramvaie etc. Pot spune că am putut face în acest domeniu nişte observaţii absolut personale, căci la această vârstă a copilăriei mi-am petrecut viaţa într-o mică staţie de cale ferată şi am văzut în fiecare zi trecând multe locomotive [Nota 36] . Trebuie s-o spunem, într-adevăr: lucrul cel mai rău ce i se poate întâmpla unui copil înainte de încheierea celui de-al 9-lea an de viaţă este să-şi însuşească nişte cunoştinţe mecanice despre o locomotivă sau un tramvai sau orice alt lucru de acest fel. Dacă priviţi alte fenomene ale vieţii, o să înţelegeţi că asemenea lucruri pot pătrunde în constituţia de ansamblu până viaţa fizică. Reflectaţi, de exemplu, ce înseamnă în viaţa unui mare număr de

generaţii faptul că un popor adoptă o limbă pe care el n-a vorbit-o până la un anumit moment. De ce bulgarii, de exemplu, sunt un popor slav? Prin rasă, ei nu sunt un popor slav. Prin rasă, ei sunt înrudiţi cu finlandezii, cu hunii. Ei sunt un fel de naţie mongolo-tătară. Dar ei au adoptat de timpuriu un idiom slav şi prin aceasta au devenit un popor slav. Ceea ce au făcut ei cu limba lor, cu civilizaţia lor exterioară, a intrat cu totul în constituţia lor fizică. Şi am cunoscut oameni care consideră, pur şi simplu, elementul bulgar ca unul dintre cele mai pure elemente slave, ceea ce nu este deloc adevărat, din punct de vedere antropologic şi istoric. – Foarte adesea oamenii nu încearcă să ajungă la o înţelegere ceva mai aprofundată a felului în care ceea ce le dăm copiilor, mai ales în domeniul sufletesc-spiritual, pătrunde până în constituţia lor fizică.

Şi aici, trebuie să spunem neapărat un lucru: în momentul în care şi-a încheiat perioada de schimbare a dentiţiei, copilul ar simţi ca un fel de ţepuşe care pătrund în organizarea sa, dacă am vrea să-l introducem în gândirea conceptuală, în special în legătură cu ceea ce a luat naştere din non-viu, din anorganic. Copilul are sentimentul că intră în contact cu un element străin deja atunci când abordăm cu el ceea ce ia naştere din ce este neînsufleţit. De aceea, atunci când educăm un copil de această vârstă, trebuie să avem simţul artistic care mai conferă viaţă, cu adevărat, tuturor lucrurilor. Dascălul trebuie să dea viaţă; dascălul trebuie să facă plantele să vorbească, să facă animalele să acţioneze moral, dascălul trebuie să fie capabil să transforme toate lucrurile în poveste, în fabulă, în legendă. Şi aici apare un aspect pe care este important să-l examinăm în mod deosebit.

Dascălii şi educatorii cărora nu le place să se obosească, ce au ei de gând să facă, atunci când li se

prezintă această cerinţă pedagogică? Ei merg la bibliotecă, adună cărţi în care se află legende, creştine sau păgâne, istorioare cu animale şi altele asemenea, ei le învaţă şi le povestesc în clasă. În viaţă, trebuie să avem întotdeauna nişte succedanee, dar nu acesta e lucrul ideal. Ideal ar fi ca, atunci când dascălul s-a pregătit bine – căci trebuie să te pregăteşti foarte bine pentru aceasta –, ideal ar fi ca din el însuşi să ia naştere, sub o formă absolut individuală pe care i-o dă el, dialogul unei anumite plante cu o alta, ideal ar fi ca povestea crinului şi a trandafirului să fie născocită de dascălul însuşi şi povestită copiilor, ca dialogul Soarelui cu Luna să fie născocit în mod absolut personal de către dascăl şi redat în amănunt copiilor. De ce este aşa? Ei bine, aş vrea să mă exprim aici printr-o imagine. Dacă cineva îi spune copilului ce a învăţat din cărţi, el vorbeşte ca un om uscat, oricât de viu ar fi altminteri, el vorbeşte, totuşi, în mod imperceptibil, ca un om uscat; cam ca şi cum n-ar avea o piele vie, ci ar fi acoperit cu pergament, căci purtăm întotdeauna în noi un rest din ceea ce am învăţat în mod pur istoric. Dimpotrivă, ceea ce am născocit noi înşine mai poartă în sine nişte forţe de creştere, mai are în sine viaţa în prospeţimea ei. Şi acest lucru acţionează asupra copilului.

De aceea, dascălul care vrea să educe copiii de această vârstă trebuie să simtă nevoia interioară de a transformă în mod viu întregul univers al plantelor, al animalelor, al planetelor şi al stelelor, în poveste. Şi acţiunea sa va fi cu adevărat benefică pentru copil dacă, încă de dimineaţă când se îndreaptă spre şcoală, putem observa după pasul său că ceva îl grăbeşte să vină acum în faţa grupei sale de copii şi să povestească ceea ce tocmai a născocit pe parcursul unei munci care este, oricum, obositoare. Căci istorioara pe care a născocit-o nu este

completă înainte de a-şi fi găsit împlinirea în chipurile şi privirile strălucitoare de bucurie şi de satisfacţie ale copiilor.

Tot ceea ce învaţă copilul despre plantă, animal, mineral, Soare, Lună, munţi, râuri, trebuie să fie, în realitate, turnat în această formă până la sfârşitul celui de-al 9-lea an de viaţă; căci copilul se uneşte cu Universul. Universul şi copilul, copilul şi Universul, acestea nu fac decât una în aceşti ani din viaţa copilului.

Dar, o dată cu profunda schimbare despre care a fost vorba mai înainte, iată că apare un alt element. Copilul devine o fiinţă autonomă. El învaţă să se distingă de Univers şi apare acum posibilitatea şi, de asemenea, necesitatea de a-l conduce pe copil spre natură, spre lumea care-l înconjoară. Atunci apare ceea ce trebuie să fie caracterizat drept diferenţa radicală dintre studierea lumii plantelor şi studierea lumii animalelor. Fiinţa umană cere să fie condusă în mod absolut diferit spre aceste două regnuri ale naturii. Desigur, copilul poate fi condus, de la 10 ani şi până pe la 12 ani, atât spre lumea plantelor, cât şi spre lumea animalelor; dar într-un anumit mod spre lumea plantelor şi într-un alt mod spre lumea animalelor.

A arăta la această vârstă planta ca fiinţă separată, smulsă din pământ, este în realitate ceva groaznic. Trebuie neapărat să avem sentimentul că planta în sine, smulsă din sol, nu este absolut deloc o fiinţă independentă. Trebuie să simţim lumea plantelor în totalitate, tot aşa cum, de exemplu, un fir de păr uman trebuie să fie simţit şi considerat în legătura sa cu întregul organism uman. Un fir de păr smuls din capul omului este, într-adevăr, un non-sens, nu este o realitate; acesta nu poate supravieţui prin forţele care există în el. În acelaşi fel, o plantă este ceva care nu poate exista atunci când e smulsă din sol şi e

singură. Planta face parte din chipul Pământului. Planta şi Pământul sunt una. Vom vedea în curând că intervine şi un alt element, dar la început planta şi Pământul nu fac decât una. De aceea, e necesar ca expunerile pe care le facem să fie pătrunse cât mai mult de sentiment, să considerăm planta şi Pământul ca fiind una, astfel încât să trezim în copil sentimentul că tot ceea ce e rădăcină aparţine de sol şi de specificul acestuia. Copilul trebuie să aibă o reprezentare, desigur, nu o reprezentare intelectuală, ci o reprezentare pe bază de sentiment, despre modul în care rădăcinile devin altele într-un sol uscat, altele într-un sol umed, altele atunci când în vecinătatea vegetaţiei există nişte roci care se fărâmiţează sau când în apropiere se află marea. Copilul trebuie să înveţe în primul rând să considere plantele, neapărat, în legătura lor cu solul. Şi orice vegetaţie trebuie să fie o bucăţică a ceea ce iese din pământ.

Prin această privire asupra naturii trebuie să trezim un sentiment al opoziţiei dintre elementul rădăcină, care face parte din Pământ, şi elementul floare şi fruct, pe care Soarele le face să iasă din plantă. Trebuie să-l conducem pe copil de la Pământ la Soare, prezentându-i ceea ce constituie calitatea florii. Copilul trebuie să-şi cucerească un sentiment al modului în care ceea ce devine floare se dezvoltă graţie căldurii elementului Soare care vine s-o înconjoare, al modului în care planta se emancipează, în mod real, încetul cu încetul, de sol, în ceea ce înfloreşte şi se umflă în fruct. Pământul, creşterea plantelor, acţiunea a ceea ce este calitate solară pe Pământ, nu fac cu adevărat decât una şi trebuie să se întrepătrundă în ceea ce-i expunem copilului. Aş zice că el trebuie să aibă despre calitatea-plantă o reprezentare atât de impregnată de sentiment, încât atunci când îi descriem o plantă fără

legătura ei cu solul şi cu Soarele, el să simtă o suferinţă interioară, ca atunci când smulgi o plantă din pământ.

În acest sens, nu trebuie să considerăm deloc educaţia ca pe ceva abstract, care există în sine, ci ca pe ceva care este inserat în ansamblul organismului social. Trebuie să simţim ce înseamnă pentru evoluţia omenirii faptul că de multă vreme un mare număr de oameni au fost aduşi la oraş, că în acest fel o generaţie după alta a tineretului citadin creşte în aşa fel încât – putem să aflăm acest lucru de la oamenii care au plecat la oraş –, în aşa fel încât ea nu mai ştie să deosebească secara de grâu.

Poate părea grotesc, dar trebuie s-o repet mereu: un om care n-a învăţat să deosebească secara de grâu nu este un om complet. Şi putem merge chiar mai departe: un om care n-a învăţat decât la oraş să deosebească secara de grâu după aspectul spicului, după grăunţele de secară şi de grâu, nici el n-a atins idealul. Doar acela care a stat pe un sol în care cresc secara şi grâul şi a învăţat la faţa locului să deosebească secara de grâu, doar acela a simţit cu adevărat ceea ce trebuie. În calitate de dascăli, noi ar trebui să evităm să mergem să facem pe botaniştii şi să venim apoi în clasă cu cutia botanică şi să etalăm în faţa copiilor plantele. Ar trebui mai curând să-i ducem pe copii afară în natură şi, pe cât posibil, să-i conducem în mod real spre înţelegerea a ceea ce este o plantă într-o legătură reală cu Pământul şi cu razele Soarelui şi cu viaţa. În acest fel putem găsi foarte simplu trecerea spre altceva extraordinar de important. Când copilul îşi cucereşte o idee a ceea ce este în realitate un cartof, acest lucru are o importanţă extraordinară. Cartoful nu este, într-adevăr, o rădăcină, cartoful este un trunchi devenit tubercul, o tulpină devenită tubercul. Solul uscat cu care trebuie să se mulţumească această plantă reţine în pământ ceea ce s-ar

dezvolta în frunze. Ar trebui să recunoaştem după frunze cât de mult timp rămâne planta legată de sol în timpul creşterii sale în sus, cât timp îşi impune solul impulsurile sale plantei. Trebuie să putem simţi acest caracter plebeu al cartofului, pe care dezvoltarea sa îl face să se afunde în solul uscat. În schimb, trebuie să putem simţi cum un sol uşor umed, legat de razele Soarelui care sunt în declin, dau forma sa brânduşei, brânduşei de toamnă (Colchium autumnale).

Când observăm astfel ceea ce creşte în acest organism care este Pământul, diferenţiat, desigur, în funcţie de particularităţile variate ale chipului Pământului, vom găsi uşor calea care ne conduce spre o geografie conformă cu natura. Aceasta apare de la sine. Şi celelalte lucruri care intră în considerare la geografie vin să se adauge la ceea ce este viaţa plantelor. Cum vorbeşte, foarte adesea, omul de astăzi despre Pământ? Omul de astăzi vorbeşte foarte adesea despre Pământ ca şi cum el n-ar produce nici o plantă. El concepe Pământul ca pe o sferă care se roteşte în spaţiul cosmic; forţele greutăţii acţionează în aşa fel încât intensitatea lor descreşte în funcţie de pătratul distanţei şi în acest fel acţionează corpurile cereşti unele asupra altora. E vorba aici de o acţiune pur matematică şi mecanică. Dar cine are dreptul să separe în mod abstract această acţiune matematică şi dinamică a greutăţii de ceea ce se află situat tocmai în Pământ: lumea plantelor care se desfăşoară pe întinsul lui! Când vorbim de faptul că Pământul este integrat în Cosmos, trebuie să-i facem pe copii să simtă la fel de intens ce dă el în partea plantei numită rădăcină, ca şi raporturile pur matematice şi mecanice ale forţei de gravitaţie etc.

E deosebit de important ca în predare să trăiască, în legătură cu aceste lucruri, o abundenţă de viaţă. Aşa cum

trebuie să punem lumea plantelor în legătură cu ceea ce este pământesc, tot astfel trebuie să punem lumea animalelor în legătură cu fiinţa umană. Atunci când vom trezi la copii reprezentări despre ceea ce este vegetal în felul descris, vom observa că planta provoacă tocmai la copiii de această vârstă de ce-ul şi cum-ul lumii. Pentru sufletul copilului este, într-adevăr, mult mai sănătos să punem problema de ce-ului şi a cum-ului lumii în legătură cu lumea vegetală, decât, de exemplu, în legătură cu mineralul sau cu maşina. Aşa cum trebuie să dezvoltăm sentimentul cauzalităţii, sentimentul cauzelor, pornind de la planta care este legată de Pământ, tot aşa trebuie să dezvoltăm simţul comparaţiei, al analogiei, căreia trebuie să i se acorde în viaţă locul cuvenit, în legătură cu lumea animalelor.

Aş vrea acum, pentru ca să ne înţelegem cu adevărat, să expun o idee specială sub o formă care nu ni se adresează decât nouă, adulţilor, şi care, transpusă în toate felurile în şcoală, trebuie să fie adaptată înţelegerii copilului care se află între al 9-lea şi al 10-lea an de viaţă, dar această idee este astăzi foarte puţin luată în considerare.

Când observăm fiinţa umană dintr-un punct de vedere pe care aş vrea să-l numesc morfologic, fiziologic etc., putem fi frapaţi imediat de următorul lucru. Observăm capul uman, conform cu forma sa exterioară: el are forma unei sfere. Dacă pătrundem mai în interior, găsim materia cenuşie a creierului, diferenţiindu-se încă puţin în forma sa de ceea ce sunt ganglionii celulari din care a luat naştere, şi ceva mai mult spre interiorul materiei albe compuse din fibre. Vedem această formă a capului uman şi o putem compara cu lumea animalelor. Dar unde trebuie să căutăm în lumea animalelor ceea ce putem compara cu capul

uman? Trebuie să căutăm acest lucru la toate animalele inferioare. Desigur, în capul uman totul este diferenţiat. Dar ceea ce este principalul în capul uman: în interior, o masă moale, înconjurată de o carapace, este prezent la animalele inferioare, dar încă într-o stare nediferenţiată. Cel care studiază natura fără idei preconcepute va observa tocmai la crustacee elementul simplu, primitiv, care trebuie să fie comparat cu capul uman şi el va pune forma capului uman în legătură cu animalele inferioare. Privită din punct de vedere interior, o stridie este mult mai apropiată de capul uman decât o maimuţă. Dacă observaţi o moluscă închisă într-o cochilie, aveţi, de fapt, forma cea mai simplă a capului uman.

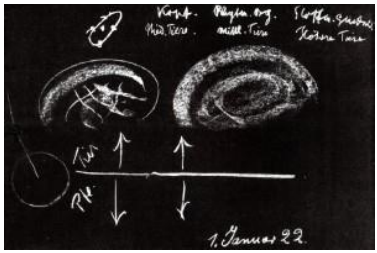


Tabla 7

Dacă trecem acum la organele trunchiului uman, la ceea ce este întru totul sub dominaţia coloanei vertebrale, ajungem deja la nişte animale mai evoluate, de exemplu, la peşti. Peştele, cum este el alcătuit? La el, capul este abia ceva ca un fel de prelungire foarte puţin diferenţiată de ceea ce se leagă pretutindeni de coloana vertebrală. Peştele în totalitate este un animal-coloană vertebrală. Şi dacă studiem organismul peştelui ca fiinţă care se află într-o poziţie mediană în rândul animalelor, va trebui să-l comparăm cu sistemul ritmic al fiinţei umane, cu omul median.

Iar dacă ne înălţăm până la animalele superioare, atunci nu mai putem face altfel decât să comparăm ceea ce

se dezvoltă la animalele superioare cu sistemul metabolic-locomotor al fiinţei umane. Să observăm un leu, să observăm o cămilă: la aceste animale, totul e dominat de acea parte a corpului numită sistemul metabolismului şi al membrelor. Astfel încât noi obţinem o uimitoare corespondenţă dintre regnul animal şi constituţia fiinţei umane:

organizare cap	- animale inferioare
organizare ritmică	- animale intermediare
organizare a metabolismului şi a membrelor	- animale superioare

Trebuie să cunoaştem aceste raporturi, dacă vrem să privim evoluţia în mod just. Evoluţia umană a plecat de la ceva care a devenit mai târziu cap. Într-o epocă foarte îndepărtată, în care condiţiile de mediu erau cu totul altele, s-a dezvoltat ceea ce a devenit mai târziu capul fiinţei umane şi omul a avut ocazia, încă din vremurile în care, asemeni unei stridii, era legat de impulsurile mediului ambiant, să se dezvolte din plin până în punctul când capul a devenit un fel de parazit aşezat deasupra restului organismului şi când el îşi extrage din tot restul organismului ceea ce stridia trebuie să-şi mai extragă încă şi astăzi din mediul ambiant. El a eliminat din sine celelalte părţi. Prin faptul că şi-a adăugat capul ca pe un fel de apendice, el a înlocuit ambianţa terestră. Puteţi să vedeţi astăzi acest lucru în embriologie. Dacă privim embriologia umană, trebuie să spunem că fiinţa umană a traversat o lungă evoluţie în ceea ce priveşte capul său. Această organizare a capului a pornit de la un punct în care se mai află încă şi astăzi crustaceele inferioare; numai că acestea au întârziat în evoluţia lor. Ele trebuie să se dezvolte în

nişte condiţii exterioare mai defavorabile. De aceea, ele nu ajung la densitatea capului. Ele rămân în stadiul de corp vâscos şi de înveliş sub formă de cochilie. Ele au astăzi, în cu totul alte condiţii pământeşti, ceea ce avea omul, în ceea ce priveşte capul său, în nişte condiţii din trecut. Şi în evoluţia Pământului, organizarea peştelui apare mai târziu decât organizarea umană şi va găsi atunci un mediu ambiant deja diferit. Fiinţa umană era deja atât de evoluată, încât îşi putea extrage din propriul organism ritmic impulsurile pe care peştele trebuie să le ia din mediul său ambiant. Aşadar, evoluţiei omenirii, care ajunsese deja până la un anumit punct, i s-au adăugat animalele intermediare. Şi, la sfârşit, atunci când fiinţa umană era deja înzestrată cu sistemul metabolismului şi al membrelor în sensul actual al cuvântului, astfel încât metabolismul s-a separat, astfel încât metabolismul n-a lăsat decât nişte urme în organizarea capului şi a trunchiului, atunci s-au adăugat animalele superioare.

Vom observa în acest fel că teoria eredităţii este justă pentru fiinţa umană, dar numai în ceea ce priveşte capul. În ceea ce priveşte organizarea capului, aceasta a luat naştere, din punct de vedere fizic, din nişte strămoşi care au o asemănare îndepărtată cu cele mai primitive dintre animalele inferioare de astăzi, dar care sunt, cu toate acestea, absolut diferite, pentru că aceste animale inferioare se dezvoltă astăzi în nişte condiţii diferite. Din punct de vedere al organizării mediane, el a luat naştere din nişte fiinţe care erau deja cu totul pe calea devenirii om, care se aseamănă cu organizarea peştelui. Dar peştii au ajuns prea târziu. Capul lor nu s-a mai putut dezvolta absolut deloc; deoarece ei nu-l dezvoltaseră înainte, nu mai era posibil să-l dezvolte cum trebuie, şi aceasta în special pentru că ei s-au limitat la mediul lichid. Şi ajungem astfel

să vedem întregul ansamblu în acelaşi timp, ajungem atunci la o teorie a eredităţii ce corespunde realităţii; în timp ce, dacă privim fiinţa umană în ansamblul ei fără a ţine seama de organizarea sa tripartită, ajungem la o teorie a eredităţii unilaterală, care este ingenioasă, foarte pătrunzătoare, dar care nu rezistă unei observaţii ce merge până în miezul lucrurilor. Astfel încât putem spune: ceea ce vedem în exterior în lumea animalelor este dezvoltarea unilaterală a unui anumit sistem organic al fiinţei umane. Stridiile sunt animale-cap unilaterale, peştii sunt animale-trunchi unilaterale, mamiferele superioare sunt mai ales animale unilaterale ale sistemul metabolismului şi al membrelor. Vom înţelege fiecare formă animală dacă o privim ca fiind dezvoltarea unilaterală a unui anumit sistem organic al fiinţei umane.

A existat cândva sentimentul unei asemenea realităţi, era la răscrucea dintre secolele al XVIII-lea şi al XIX-lea; dar numai sentimentul era just. Existau prea puţine cunoştinţe pentru a se studia în profunzime aceste lucruri într-un mod absolut conform cu realitatea. Unul dintre filosofii germani ai naturii, atât de dispreţuit, Oken [Nota 37] , care era totodată un om plin de spirit, a avut această formulare grotească de care putem râde astăzi foarte bine, dar care provine dintr-un anumit sentiment just: limba omului este o sepie. Firește, limba omului nu este o sepie. Putem să ne dăm foarte bine seama de asta. Dar în această afirmaţie există sentimentul general că trebuie să ne întoarcem în trecut până la animalele inferioare, dacă vrem să cunoaştem formele diferitelor părţi ale capului.

Ei bine, v-am expus toate aceste lucruri pentru a ne putea orienta. Dar le putem formula, cu siguranţă, în aşa fel încât să le prezentăm într-un mod inteligibil pentru copil. Putem să observăm împreună cu copiii tot felul de lucruri

despre fiinţa umană, din punct de vedere morfologic, al formei, şi apoi să trecem treptat de la aceste observaţii la nişte analogii cu o formă animală sau alta şi putem face foarte bine ca în copil să ia naştere acest sentiment: regnul animal în ansamblul său este o fiinţă umană care îşi desfăşoară formele; fiinţa umană este o sinteză a regnului animal în ansamblu. – Astfel, noi apropiem regnul animal de fiinţa umană, aşa cum am apropiat regnul vegetal de Pământ şi trezim în copil un sentiment sănătos al Universului tocmai prin faptul că acordăm atenţie, ca să spunem aşa, liniei de nivel ce separă animalul de plantă; pentru plantă, ea coboară spre Pământ, pentru animal, ea urcă spre om. Prin aceasta, sufletul se situează în mod just, din punct de vedere afectiv, faţă de ceea ce îl înconjoară şi de care a învăţat să se distingă începând cu al 9-lea an de viaţă. Şi, în realitate, nu e atât de important să-i transmitem copilului tot felul de cunoştinţe, ci e important să-l pregătim pentru un sentiment just faţă de Univers.

Dar, în realitate, ce facem noi adesea astăzi în viaţă, nu doar în ceea ce-i priveşte pe copii, ci şi în ceea ce-i priveşte pe educatorii înşişi? facem nişte lucruri înfiorătoare. Reflectaţi numai cu adevărat la tot ceea ce se cere unor dascăli la examene – o sumedenie de lucruri care, în realitate, n-ar trebui să fie cerute, deoarece e inutil să ne încurcăm în ele. De cele mai multe ori, întrebările se referă la ceea ce dascălul poate – deoarece există astăzi enciclopedii – să meargă să caute în rafturile unei biblioteci şi să răsfoiască prin cărţi, numai să găsească volumul de care are nevoie. Nu este important să cerem cunoaşterea acestor lucruri la examene. În schimb, este important să ajungem la următoarea convingere: iată un om care poate trece pragul şcolii aşa cum trebuie s-o facă cineva care porneşte de la o adevărată cunoaştere a fiinţei umane.

E deosebit de important, la această vârstă a copilului, să luăm o atitudine justă în ceea ce priveşte dezvoltarea memoriei. Nu trebuie să uităm că, până la schimbarea dentiţiei, memoria, facultatea amintirii, este foarte strâns unită, este legată de dezvoltarea organelor. Lucrurile de care îşi aminteşte copilul în această perioadă acţionează prin intermediul forţelor care acţionează totodată în procesul de creştere, în procesul de nutriţie. Din punctul de vedere al forţelor sufleteşti-spirituale şi al forţelor fizic-eterice, copilul este, până la schimbarea dentiţiei, o unitate. De aceea şi noi putem comite cele mai grave erori dacă încercăm, înainte de schimbarea dentiţiei, să luăm diverse măsuri pentru a fortifica în mod artificial memoria.

În legătură cu aceasta, trebuie să ne fie clar faptul că înainte de schimbarea dentiţiei copilul este, şi în ceea ce priveşte dezvoltarea memoriei, o fiinţă care imită, că noi trebuie să facem în preajma lui ceea ce este just, dar întocmai ceea ce este just, şi atunci copilul îşi va dezvolta şi memoria, în sensul deplin al cuvântului, în strânsă legătură cu procesele de creştere şi cu alimentaţia. Îngrijirea trupului, despre care va mai trebui să vorbim, grija pentru sănătatea trupească, sunt şi în această perioadă cel mai bun mijloc de a cultiva memoria, facultatea amintirii.

Ceea ce caracterizează epoca noastră materialistă este faptul că oamenii ar voi să înceapă cât mai devreme posibil să ia tot felul de măsuri educative de natură artificială. Ei ar voi să cultive şi memoria încă înainte de şapte ani pe cale sufletesc-spirituală. Ei ar voi să meargă chiar şi mai departe, şi de aici vedem cât de greşită e calea pe care merge epoca noastră materialistă în această privinţă. Sunt mame, vă vorbesc din proprie experienţă, care nu te întreabă doar cum să-şi educe copilul înainte de schimbarea dentiţiei, într-un mod care nu ar trebui să fie

avut în vedere decât la o vârstă ulterioară, ci ele te întreabă cum trebuie să-l educe pe copil în stadiul embrionar. Oamenii ar voi să aibă tot soiul de indicaţii pe această temă. Nu putem decât să le spunem: ai grijă de tine ca mamă, tratează-te în mod just, şi atunci copilul se va dezvolta în mod just, căci, oricum, pe moment, tu trebuie să laşi în mâna Creatorului grija forţelor formatoare care îl modelează.

Acest lucru este spus într-un mod radical, dar pare justificat faţă de unele probleme inutile legate de anumite principii de educaţie care nu sunt potrivite decât pentru o vârstă ulterioară. În schimb, trebuie să ne fie clar faptul că, atunci când se petrece schimbarea dentiţiei, elementul sufletesc-spiritual se emancipează în aşa măsură, încât trebuie să stabilim nişte principii de educaţie şi pentru ceea ce se emancipează acum, în acelaşi timp: facultatea amintirii, memoria. Căci trebuie să ne fie clar faptul că la vârsta şcolară e necesar să facem ceva pentru a fortifica tot mai mult memoria. Trebuie acum s-o dezvoltăm metodic. Dacă dezvoltăm memoria supraîncărcând-o, adică dacă vrem s-o fortificăm printr-o supraîncărcare, atunci ea va slăbi tot mai mult. Atunci, educaţia va produce o fiinţă umană rigidă, care îşi formează un anumit număr de prejudecăţi în legătură cu viaţa şi care nu se mai poate elibera de ele. Dacă educăm o fiinţă umană fără să ţinem deloc seama de dezvoltarea memoriei, o privăm de ceva care acţionează într-un anumit fel fortificându-i organismul. Unei fiinţe căreia nu ne îngrijim să-i dezvoltăm memoria la vârsta şcolară, îi inducem tendinţa spre tot soiul de stări inflamatorii la vârsta ulterioară a adolescenţei. Îi vom provoca predispoziţia de a contracta uşor inflamaţii sau, pur şi simplu, răceli.

Aceste lucruri sunt, într-adevăr, atât de strâns legate între ele, încât trebuie să considerăm, în ansamblu, că ele formează elementul fizic-eteric şi elementul sufletesc-spiritual. De aceea, dezvoltarea memoriei ţine de un tact educativ absolut special. În acest domeniu nu trebuie să facem nici prea mult, nici prea puţin. Pentru a le fortifica memoria, nu trebuie să le dăm copiilor de învăţat pe de rost cu orice ocazie; dar nici nu trebuie să neglijăm total să le dăm de învăţat ceva pe de rost. Şi putem avea grijă, într-adevăr, în această privinţă, de formarea memoriei, fără a aduce prejudicii înţelegerii vii pe care vrem s-o dezvoltăm în copil.

Să vedem, de exemplu, cum ne oferă anumite lucruri mijloacele de care avem nevoie în acest sens. Putem exersa cu copilul primele raporturi numerice în modul descris în conferinţa precedentă. Îl putem iniţia astfel în raporturile scăderii, împărţirii, adunării, înmulţirii numerelor, astfel încât chestiunea să fie pentru el transparentă, el să aibă, aşadar, o anumită înţelegere, aşa cum am descris acest lucru ieri. Dar noi avem ocazia, în acelaşi timp, să-l învăţăm pe copil şi tabla înmulţirii din memorie. Pentru raporturile numerice mai complicate care se învaţă mai târziu, putem întotdeauna exersa pe bază de memorie tabla înmulţirii, numai să o legăm în mod just de raporturile numerice.

În această privinţă, putem comite, într-adevăr, multe greşeli prin ceea ce se numeşte lecţia lucrurilor. În şcoală a fost introdusă socotitoarea. Nu vreau să fiu fanatic nici într-un sens, nici în celălalt, ea poate să-şi aibă şi părţile ei bune; în cele din urmă, în viaţă, totul îşi are, dintr-un anumit punct de vedere, justificarea sa. Dar o bună parte din ceea ce se poate obţine cu ajutorul unor socotitori complicate se poate obţine la fel de bine socotind pe cele zece degete, sau socotind elevii care sunt în clasă, fără a

recurge la nişte socotitori complicate. Nu-mi luaţi în nume de rău această observaţie, dar când intru într-o şcoală şi văd socotitorile, eu am aceeaşi impresie, în privinţa sufletesc-spiritualului din om, ca atunci când ai intra într-o cameră de tortură din Evul Mediu, în ceea ce priveşte fizic-etericul! Într-adevăr, noi nu trebuie să aducem aceste lucruri până la o formă exterioară şi mecanică, pentru a evita ceea ce pare, deşi nu este, ceva mecanic din punct de vedere interior, în învăţarea pe de rost.

Ei bine, o sarcină deosebit de dificilă ne revine în Şcoala Waldorf prin faptul că noi vrem să educăm într-un mod care să economisească forţele sufleteşti şi prin faptul că noi vrem, aşadar, să rezervăm şcolii tot ceea ce ţine, la drept vorbind, de instruire şi să-i dăm copilului cât mai puţine teme în afara timpului petrecut la şcoală. Acest lucru decurge dintr-un alt principiu. Firește, trebuie să dezvoltăm la copil simţul datoriei. Vom reveni asupra modului în care îl putem dezvolta. Dar este extraordinar de grav ca în şcoală să se întâmple ca dascălul să vrea să obţină ceva de la elev şi elevul să nu facă acel lucru. Temele pentru acasă îi incită pe copii foarte mult la aşa ceva, şi, în general, tot ceea ce trebuie învăţat acasă.

Părinţii ni se plâng şi se lamentează frecvent din cauză că, într-adevăr, copiii lor nu au nimic de făcut în afara şcolii. Dar trebuie să avem în vedere neapărat – acest lucru i se arată foarte clar celui care poate face, fără a avea prejudecăţi, experienţe în domeniul sufletesc – trebuie să avem în vedere că excesul de teme pentru acasă are drept consecinţă faptul că un anumit număr de copii va avea, eventual, un surplus de muncă, dar alţii se vor lăsa, pur şi simplu, în voia lenei şi nu-şi vor face temele. Uneori, copiii nici nu pot să facă tot ceea ce le cere şcoala! Dar lucrul cel mai grav în şcoală se petrece atunci când elevii nu fac ceea

ce le cere dascălul. De aceea, e mai bine să fim mai curând economi cu ceea ce le cerem copiilor, decât să riscăm ca ei să nu facă ceea ce li se cere. În acest domeniu, trebuie să tratăm cu un tact deosebit ceea ce le cerem copiilor ca temă pentru acasă, pentru formarea memoriei sau cu orice altă intenţie. Dezvoltarea memoriei ţine de un tact educativ extraordinar de subtil şi are un rol deosebit de important în modul în care se dezvoltă legătura justă dintre educator şi clasa ce i-a fost încredinţată.

Vom discuta şi mâine despre modul în care trebuie să ne comportăm faţă de supraîncărcarea memoriei sau faţă de neglijenţa în dezvoltarea memoriei.

CONFERINŢA A XI-A

Dornach, 2 ianuarie 1922

La sfârşitul conferinţei de ieri am încercat să vorbesc despre dezvoltarea memoriei. Veţi putea remarca, tocmai în legătură cu dezvoltarea memoriei, că oamenii de astăzi iau prea puţin în considerare, în principiile de educaţie şi instruire pe care le promovează, ceea ce pentru o adevărată cunoaştere a fiinţei umane se dovedeşte a fi consecinţa şi transformarea anumitor impulsuri într-o epocă ulterioară a vieţii. Astăzi se întâmplă acelaşi lucru în multe domenii, astfel că adultul încearcă să-şi facă o idee clară despre modul în care e alcătuit organismul său, despre modul în care e structurată viaţa sa sufletească şi el presupune atunci în mod absolut inconştient – nu afirm deloc că aceasta se petrece într-o stare de conştienţă deplină –, el presupune că ceea ce i se pare comod şi just pentru el, ca adult, trebuie să fie realizat şi cu copilul.

Dar se ajunge tocmai din această cauză la nişte situaţii false în privinţa copilului. Reflectaţi numai la

aspectul următor: trebuie să-l tratăm pe copil conform cu propriile lui forţe interioare de evoluţie; or, în această perioadă a copilăriei, el cere, în mod incontestabil, anumite lucruri, de exemplu, în sensul cel mai larg, ceea ce am descris drept sentiment al autorităţii. Copilul cere, într-adevăr, prin natura sa, ceea ce trebuie să luăm în considerare fără întârziere şi, de asemenea, în creşterea sa specifică. Luaţi, de exemplu, cazul cuiva care, la patruzeci de ani, simte că din adâncurile sufletului său urcă la suprafaţă o amintire. Şi ceea ce urcă din adâncurile sufletului său poate a fost ceva primit la vârsta de opt sau nouă ani de la dascălul şi educatorul pe care îl iubea. În acea perioadă, el nu putea face altfel decât să preia acest lucru ca pe ceva pe care îl reţii, căci înţelegerea interioară a unui asemenea lucru nu apare, poate, decât la patruzeci de ani – deşi astăzi oamenii nu cred aşa ceva. Dar nu putem aştepta până la patruzeci de ani pentru a afla aceste lucruri; şi tocmai de aceea dezvoltăm la vârsta potrivită nevoia de autoritate. Dar atunci când ceea ce am primit la opt ani pe bază de autoritate reapare la patruzeci de ani şi este văzut într-o nouă lumină, datorită experienţelor trăite în contact cu lumea exterioară, atunci acest proces, legat de impresia unui anumit sentiment lăuntric de viaţă, conferă un nou dinamism fiinţei umane în ansamblul ei. Cu ocazia unui asemenea proces se dezvoltă o forţă interioară de care avem, cu siguranţă, nevoie în cursul ulterior al vieţii. Şi atunci când există multe asemenea lucruri pe care le-am primit în virtutea sentimentului autorităţii şi care pot răsări în acest fel din organism sub influenţa unor împrejurări ulterioare ale vieţii, atunci avem în noi înşine pentru toată viaţa multe izvoare înviorătoare. Mulţi oameni din zilele noastre îmbătrânesc atât de prematur, sufleteşte şi trupeşte, deoarece le lipseşte un asemenea

izvor întineritor, căci deja de multă vreme oamenii nu mai acordă atenţia cuvenită formării a ceea ce în perioada şcolară nu poate fi încredinţat decât memoriei, căci aceste lucruri trebuie să fie primite cu încredere, pe baza sentimentului autorităţii.

Aşa cum am spus deja ieri, avem cu adevărat multe ocazii de a cultiva şi facultatea înţelegerii, alături de ceea ce am încredinţat memoriei. Dar e absolut necesar, pentru perioada copilăriei dintre schimbarea dentiţiei şi pubertate, să folosim o metodă justă şi în ceea ce priveşte dezvoltarea memoriei, căci în cursul ulterior al vieţii vor exista multe lacune, dacă nu am avut grijă să dezvoltăm memoria în acest fel.

Dacă aş vorbi cu gândul să produc plăcere, într-un fel sau altul, prin cuvintele mele, aş spune multe lucruri altfel. Dar tocmai că eu nu vreau să spun decât lucruri ce rezultă dintr-o cunoaştere a fiinţei umane obţinută printr-o cercetare antroposofică ce se întinde pe mai multe decenii şi de aceea, în comparaţie cu concepţiile deosebit de răspândite în epoca noastră, multe lucruri trebuie să pară, desigur, paradoxale. Multe lucruri vor părea, poate, demodate, multe altele vor părea prea noi. Toate acestea nu pot fi luate în considerare, ci noi trebuie numai să vedem dacă lucrurile se susţin sau nu în faţa unei cunoaşteri autentice a fiinţei umane. Când observăm epoca actuală, trebuie să mărturisim, în privinţa cunoaşterii din epoca actuală a fiinţei umane, că această cunoaştere a fost cucerită, în realitate, cam tot aşa cum am vrea să ne cucerim o cunoaştere despre un ceas privindu-l doar din exterior. Cineva poate învăţa, desigur, să spună cât e ora, cu ajutorul acestui ceas; poate învăţa, de asemenea, să spună dacă ceasul e din aur sau din argint, dar nu va deveni în acest fel ceasornicar. Ei bine, ceea ce numim astăzi

biologie, fiziologie, anatomie, nu este altceva decât o viziune a fiinţei umane pornind din exterior. Natura umană nu devine absolut transparentă decât atunci când înţelegem bine fiinţa umană ca trup, suflet şi spirit. Dar numai o cunoaştere a trupului, sufletului, spiritului ne dau, de asemenea, posibilitatea de a ne comporta faţă de om în mod adecvat. Astfel, doar o cunoaştere autentică a fiinţei umane ne permite să facem o apreciere corectă în legătură cu o problemă care nu poate fi privită într-o lumină justă decât în acest context: problema stării de oboseală a elevului.

În zilele noastre, această problemă se pune astfel: se fac experienţe asupra felului în care se oboseşte copilul la o materie sau alta şi apoi se urmăreşte organizarea procesului de învăţământ în funcţie de aceste rezultate şi se fac cercetări pentru a se cunoaşte din ce cauză un anumit lucru îl oboseşte prea mult pe copil. Dar, în realitate, pretutindeni în lume, această problemă este pusă în mod eronat. Dacă ai ajuns la o cunoaştere autentică a fiinţei umane, nu poţi pune problema în acest fel. Reflectaţi cu adevărat la ceea ce am subliniat tocmai zilele trecute: pentru vârsta şcolară, întreaga instruire şi educaţie trebuie să fie orientate în aşa fel încât să meargă în sensul a ceea ce este ritmic, în sensul a ceea ce este muzical, aşadar, în aşa fel încât să se adreseze în principal sistemului ritmic şi circulator.

Iar acum, vă pun întrebarea: oare sursa oboselii se află în sistemul ritmic şi circulator, aşadar, în omul median, care este, în esenţă, în prim-plan la vârsta şcolară? Nu, dvs. respiraţi tot timpul cât dormiţi, respiraţi de la naştere până la moarte, circulaţia dvs. funcţionează de la naştere până la moarte. Acestea nu se întrerup niciodată din cauza oboselii, căci ar fi grav dacă s-ar întrerupe din cauza

oboselii. În cadrul unei autentice arte a educaţiei, noi facem apel tocmai la organele care nu sunt atinse de oboseală şi, astfel, o metodologie care se întemeiază pe o cunoaştere a fiinţei umane situează acest aspect al oboselii pe o cu totul altă bază.

Unde se află, în realitate, sursele oboselii în fiinţa umană? Ele se află în sistemul capului şi în sistemul membrelor. Acestea trebuie să fie examinate, dacă vrem să cunoaştem oboseala în esenţa ei. Şi oboseala este de o anumită natură dacă provine din sistemul capului, şi de altă natură dacă provine din sistemul membrelor.

Ceea ce acţionează asupra organismului în ansamblul său pornind din sistemul capului acţionează favorizând depunerea de produse ale sistemului metabolic şi impregnând fiinţa umană cu tot soiul de depuneri de săruri. Este un element care acţionează asupra sistemului respirator şi circulator, dar care este cauză a oboselii pentru că se află în relaţie cu lumea exterioară, pentru că depinde de lumea exterioară într-un mod neritmic, nemuzical, în timp ce ritmurile respirator şi circulator sunt legate atât de intim de organizarea trupească, încât ele au, prin propriile lor legi, un echilibru în sine. Ceea ce formează un sistem închis nu se poate obosi, cel puţin nu în mod considerabil. Prin nişte măsuri inadecvate, care distrug, la copil sau chiar la adult, ritmul, noi putem provoca boala. Dar trebuie să fim pe deplin conştienţi de faptul că sistemul care intră în considerare pentru o artă a educaţiei conformă cu natura fiinţei umane, acesta nu se oboseşte absolut deloc.

Sistemul metabolismului şi al membrelor, acesta, într-adevăr, se oboseşte. Puteţi observa acest lucru dacă priviţi un şarpe care tocmai a mâncat. Sistemul metabolismului şi al membrelor se oboseşte, sau cel puţin

are în el sursa oboselii pentru întreaga fiinţă umană. El se oboseşte în alt fel decât sistemul capului. Sistemul capului acţionează depunând săruri, depunând incluziuni minerale în organism. Sistemul metabolismului şi al membrelor acţionează asupra fiinţei umane prin faptul că se străduieşte întotdeauna să-l dizolve prin căldură. El acţionează în sens opus, dar modalitatea sa de a acţiona este de-aşa natură că nu depinde de ritmul interior, ci de ceea ce fac eu în lumea exterioară cu membrele mele şi cu sistemul meu metabolic intern, când mănânc şi beau. Şi acest lucru, foarte adesea, îl fac tot într-un mod neregulat, căci foarte puţini oameni se supun unui ritm absolut în ceea ce priveşte hrana şi băutura. Acesta este polul opus care, ca să spunem aşa, provoacă oboseala în fiinţa umană.

Ce rezultă de aici? De aici rezultă că toată problema oboselii trebuie să fie situată pe o altă bază, că trebuie să punem întrebarea: când copilul se oboseşte prea repede, oare ce greşeală am comis? Nu trebuie să ne mulţumim a presupune a priori că instruirea a fost făcută în mod just. Şi acum, se observă: după o jumătate de oră, copilul face, la un rând, cu atâtea greşeli mai mult decât acum o jumătate de oră; sau se observă: copilul reţine, după o jumătate de oră, un număr mai mic de cuvinte care nu au o legătură de sens între ele, decât înainte cu această jumătate de oră. Dar nu în acest fel ne vom putea apropia de natura adevărată a fiinţei umane, ci numai dacă ştim să punem vieţii întrebările juste. Întrebarea justă cu privire la oboseală este aceasta: când oboseala se manifestă prea curând, înseamnă că am supraîncărcat sau sistemul nervos, sau sistemul metabolismului şi al membrelor; atunci, desigur, trebuie să avem grijă să nu le supraîncărcăm. Dar nu trebuie să credem că acest lucru poate fi obţinut doar printr-o repartizare diferită a materiilor de învăţământ,

căci gimnastica, de exemplu, nu poate acţiona cu adevărat asupra capului şi, în schimb, socotitul nu acţionează în mod direct asupra metabolismului, ci acţionează asupra acestuia în mod indirect. De aceea, nu se pune problema de a evita oboseala printr-o repartizare a materiilor în ceea ce priveşte folosirea timpului, ci doar prin faptul că în perioada şcolară dăm o formă artistică întregului proces instructiv-educativ, în aşa fel încât să ne adresăm în mod efectiv sistemului care nu se oboseşte – aşa cum am arătat – şi să antrenăm prin aceasta, în mod adecvat, şi celelalte sisteme, sistemul capului şi sistemul metabolismului şi al membrelor.

Vedeţi, aşadar, că întrebarea care poate fi pusă în mod frecvent pornind tocmai de la prejudecata epocii actuale în legătură cu o anumită metodă precisă de educaţie nu poate fi pusă când e vorba de pedagogia Şcolii Waldorf, tocmai pentru că aceasta se bazează pe o cunoaştere autentică a fiinţei umane în întreaga ei amploare. Şi, deoarece se străduieşte să facă lumină şi în privinţa elementului spiritual şi sufletesc al fiinţei umane, ea poate, de asemenea, să aprofundeze cu adevărat nişte metode de învăţământ care au în vedere fiinţa umană în ansamblul ei.

Se pune problema, de exemplu, să vedem clar că sistemul-cap al fiinţei umane poartă, de fapt, în el forţele care, mai ales în copilărie, apoi din ce în ce mai puţin, pătrund şi fortifică întreg organismul uman, pe care ele îl formează şi-l modelează. Fiinţa umană a adus în această lume, prin naştere sau concepţie, în facultăţile sale înnăscute, ceea ce acţionează în acest organism sub formă de gânduri ordonatoare. S-a ajuns la punctul în care acest sistem este organizat în aşa fel încât să fie în măsură să dea o formă fiinţei umane. Dacă sistemul capului n-ar intra în

contact cu lumea exterioară, dacă ritmul fiinţei umane n-ar fi perturbat din această cauză, atunci ceea ce a intrat în cap prin naştere s-ar adapta – dacă pot spune astfel – organizării materiale a fiinţei umane. Fiinţa umană s-ar revărsa în întregime în organizarea sa materială. Aceasta ar lua-o total în stăpânire, ea ar fi absorbită total şi n-ar mai putea găsi legătura cu lumea spirituală. Fiinţa interioară ar deveni din ce în ce mai artificială, dar ar fi ruptă de lumea spirituală. Pe de altă parte, dacă fiinţa umană nu ar fi integrată în lumea exterioară prin sistemul metabolismului şi al membrelor, ea n-ar ajunge să încălzească, să înflăcăreze ceea ce, prin acţiunea care emană de la sistemul capului, ar fi din ce în ce mai perfect, din ce în ce mai artificial.

Sunt cei doi poli opuşi. În realitate, capul ne rupe în permanenţă de lumea spirituală, deoarece el modelează corpul nostru în aşa fel încât, pe baza acestui corp, noi nu ne putem găsi relaţia justă cu lumea spirituală; căci capul şi ceea ce conţine el şi-au terminat evoluţia în perioada existenţei prenatale, iar ceea ce materializează capul în noi este în permanenţă dematerializat de către ceea ce se găseşte în forţele omului metabolismului şi al membrelor. În acest fel este creat echilibrul în sistemul nostru material. Iar între cei doi poli se află ceea ce constituie un fel de sistem autonom, sistemul ritmic, sistemul respirator, sistemul circulator, un fel de lume închisă în sine, un fel de veritabil microcosmos, dar care are nevoie ca sistemul capului să nu acţioneze într-un mod atât de extrem cum se întâmplă în anumite condiţii, când plămânul este traversat de tot felul de principii structurante care nu-şi au locul aici. Percepem atunci acest lucru în fibrozele pulmonare, în neoformaţiunile pulmonare, pe care le au persoanele bolnave de plămâni.

Pe de altă parte, fiinţa umană are, în schimb, nevoie de acest pol opus care provine din sistemul metabolismului şi al membrelor şi care dizolvă, de fapt, din nou ceea ce capul tinde să durifice. Acest lucru este important şi pentru medicină; căci dacă recunoaştem legătura dintre ceea ce provine din cap şi ceea ce provine din sistemul metabolic, vom putea trata, de exemplu, pornind de la sistemul metabolic, multe boli care se manifestă în laringe, trahee-arteră, adică în plămân, deşi ele provin din cap. Oamenii sunt uimiţi atunci când, în special în bolile de copii, dacă se manifestă o tulburare în organele superioare, tratăm totul modificând metabolismul şi atunci se petrece o adevărată vindecare. Fiinţa umană este, într-adevăr, un întreg şi trebuie să fie tratată ca un întreg. Acest lucru se manifestă în toate domeniile, atât în domeniul unei terapii cu adevărat raţionale, ca şi în domeniul artei educaţiei şi instruirii.

Vă rog să luaţi în considerare faptul că, în ciuda marilor progrese realizate în domeniul cunoaşterii în decursul ultimelor secole, nu s-a putut realiza nimic vrednic de luat în seamă în cunoaşterea fiinţei umane, deoarece metodele de cunoaştere moderne nu se aplică, de fapt, decât la fizic-eteric, la ceea ce este exterior. Dar atunci când vrem să practicăm arta educaţiei tocmai pentru această perioadă a copilăriei ce urmează după cotitura importantă dintre 9 şi 10 ani, pentru perioada vieţii dintre vârsta de 10 ani şi pubertate, e deosebit de important să înţelegem cu adevărat, în mod concret, ce este o fiinţă umană, să vedem care sunt condiţiile trupeşti, sufleteşti şi spirituale ale dezvoltării ei.

Dacă observăm copilul cu o adevărată cunoaştere a fiinţei umane, atunci vedem că, începând din momentul de răscruce situat între 9 şi 10 ani, până pe la 10 ani, copilul

elaborează tot ceea ce elaborează în sufletul său în aşa fel încât, în principal, în această elaborare acum este activ pretutindeni, prin forţele sale de creştere, sistemul muscular. Felul în care se umflă şi se alungesc muşchii depinde în mod decisiv de felul în care se dezvoltă forţele sufleteşti. Şi ceea ce caracterizează această perioadă a copilăriei dintre 9 şi 10 ani este faptul că muşchii sunt în mod intim uniţi cu sistemul respirator şi circulator; ei tind să se lege de sistemul respirator şi circulator.

În preajma vârstei de 12 ani, la copil apare ceva absolut diferit. Muşchii îşi părăsesc legătura lor strânsă cu sistemul respirator şi cu sistemul circulator, pentru a se orienta spre sistemul osos, spre schelet şi, începând din acest moment, ei se adaptează, în dezvoltarea lor, scheletului. În timp ce înainte se adaptaseră, în modalităţile lor de creştere, sistemului respirator şi circulator, acum se adaptează dinamicii scheletului. Ei însoţesc prin forţa lor de creştere toate mişcările pe care le facem când mergem, când apucăm obiectele, când sărim, într-un cuvânt, prin sistemul membrelor, prin sistemul osos. Muşchiul trece de la legătura strânsă pe care o avea cu sistemul respirator şi circulator la o legătură strânsă cu sistemul scheletului şi al oaselor. Prin aceasta, omul întreg se adaptează foarte puternic la lumea exterioară şi, începând cu al 12-lea an de viaţă, încă şi mai puternic decât înainte. Într-adevăr, înainte el era orientat în sistemul său muscular spre interior. El îşi lăsa muşchii să crească aşa cum o poate face sistemul ritmic închis în sine în interior. Mişcările sale făceau apel la sistemul muscular şi el se mulţumea să tragă după sine ansamblul oaselor. Acum, pe la 12 ani, acest lucru se schimbă total; acum, el se integrează, prin creştere musculară, în mecanica, în dinamica sistemului osos.

Cel care ştie să privească în mod real ce se petrece în copil în perioada dintre 11 şi 12 ani, cel care ştie să vadă cum îşi tratează el sistemul muscular şi cum îşi duce cu sine oasele până la această vârstă, cum începe apoi să se integreze în sistemul osos, aşadar, în lumea exterioară, acela a perceput în profunzime întreaga evoluţie a naturii umane.

Toate aceste lucruri ne fac să depăşim reflecţia abstractă şi intelectuală, aşa cum o practicăm noi astăzi şi o introducem în învăţământ în mod absolut inconştient. Ele îl fac pe educator, o fiinţă umană, să se situeze ca fiinţă umană în faţa copilului. Când ne situăm în faţa copilului având o asemenea dispoziţie interioară, atunci nu ne purtăm cu el cum s-a întâmplat, de exemplu, cu Marsyas. Oamenii pot, firește, să fie înspăimântaţi de o asemenea cunoaştere a fiinţei umane care devine prea transparentă, ei cred că atunci fiinţa umană este tăiată în bucăţele, că se umblă cu bisturiul în sufletul ei. Dar nu aşa stau lucrurile. Această viziune asupra omului este în acelaşi timp o viziune artistică şi un act de cunoaştere. Totul devine artistic în această viziune asupra omului şi de aşa ceva avem nevoie, dacă vrem să privim aşa cum trebuie acea perioadă a vieţii care ţine până la pubertate, acea trecere de la relaţia intimă dintre muşchi şi sistemul respirator şi circulator, care are loc până la 12 ani, la relaţia intimă dintre muşchi şi oase, care se face de pe la 12 ani până la pubertate.

Remarcaţi cum se adaptează fiinţa umană lumii: la copilul foarte mic, forţele plastice, modelatoare, se află în creier; ele radiază pornind de aici. Apoi, acest rol trece asupra muşchilor. Iar când fiinţa umană a ajuns la 12 ani, ea îşi introduce toată fiinţa sa de om în schelet, apoi ea iese în lume, ea iese abia atunci în lume. Fiinţa umană se

traversează pe sine însăşi şi apoi intră în relaţie cu lumea întreagă. La început, forţele capului; apoi, aceste forţe ale capului sunt revărsate mai târziu în muşchi, apoi în oase; fiinţa umană intră în oase, iar când a atins pubertatea, se dăruieşte lumii întregi. Abia atunci se află ea cu adevărat în interiorul lumii.

Trebuie să ţinem seama de acest fapt, dacă vrem să găsim repartizarea justă a materiilor instructiv-educative pentru această vârstă a copilului. Dar în zilele noastre nu suntem nişte răsfăţaţi în ceea ce priveşte cunoaşterea aprofundată a omului. Iar acum, vă rog să mă iertaţi dacă trebuie să exprim în faţa dvs. un teribil paradox. Am fost adesea obligat să-l exprim, deoarece trebuie să rostesc în mod clar adevărul antroposofic. E o teribilă erezie şi o grozăvie pentru fiziologia, biologia şi anatomia actuale, dar lucrurile stau, într-adevăr, în acest fel.

Vedeţi dvs., tot ceea ce gândeşte astăzi fiinţa umană despre fiinţa umană s-a deplasat spre cap şi, deşi capul însuşi ne face să pătrundem în permanenţă în materie şi vrea în realitate să ne ucidă în fiecare zi, orice studiu al fiinţei umane se adresează astăzi, de fapt, capului. Ceea ce este nesănătos pentru studiul fiinţei umane. Acest studiu al fiinţei umane porneşte, în realitate, de la ştiinţă, căci oamenii îşi spun: în cap se află creierul, totul este condus pornind din creier. Nu ştiu ce s-ar fi întâmplat dacă această teorie ar fi fost inventată într-o perioadă în care încă nu exista telegraful şi în care nu s-ar fi putut folosi comparaţia cu circuitele telegrafice. Dar nu e nevoie să ne oprim prea mult la această teorie. Şi astfel, lumea îşi reprezintă creierul ca pe un fel de staţie centrală, să zicem, de exemplu, Londra (conferenţiarul desenează la tablă o schemă). Apoi, dacă aici e centrul, poate avem aici Oxfordul, aici Douvres. Şi acum, luând Londra drept centru,

ne spunem: o linie merge de la Oxford la Londra, apoi schimbăm linia şi aceasta se continuă spre Douvres. Într-un asemenea caz, ne putem reprezenta lucrurile în acest fel.

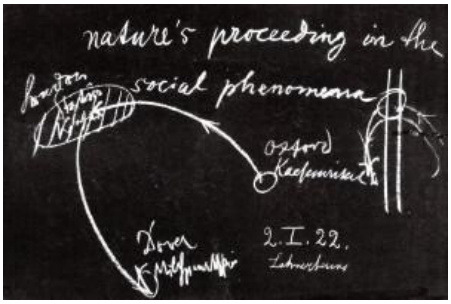


Tabla 8

Iată cum îşi reprezintă oamenii creierul. Nervul merge spre organele de simţ, apare senzaţia, ea este condusă până la creier; aici, în creier, se află staţia centrală, Londra omului. Apoi, nervul motor merge de la creier la organele de mişcare şi face să apară voinţa, mişcarea, conform cu gândurile care se află aici în mijloc, într-un fel sau altul.

Când se inventează o asemenea teorie, faptele pot fi înregistrate în aşa fel încât ele să pară a confirma această teorie. Puteţi lua astăzi în mână toate manualele de fiziologie şi veţi vedea în ele, pur şi simplu, dacă nu aveţi prea multe idei preconcepute – căci toate acestea par foarte plauzibile –, ce experienţe se fac secţionându-se nervii, ce concluzii se trag pe baza reacţiei la această operaţie etc., şi totul concordă într-un mod admirabil. Dar pentru o cunoaştere care înţelege cu adevărat ce este o fiinţă umană, acest lucru nu este exact. Lucrurile nu stau, de fapt, în acest fel.

Vreau să fac abstracţie cu totul de faptul că, în cele din urmă, aproape că nu putem deosebi din punct de

vedere anatomic nervii senzitivi de nervii motori; unii sunt cel mult ceva mai groşi decât ceilalţi; dar nu există nici o deosebire esenţială în ceea ce priveşte structura lor. Ceea ce ne învaţă cercetarea antroposofică în legătură cu acest subiect – eu nu pot oferi aici decât nişte indicaţii, care comunică nişte rezultate, altfel ar trebui să ţin nişte cursuri de fiziologie antroposofică – e următorul lucru: nervii nu formează decât o singură şi aceeaşi categorie de organe, este un non-sens să vorbim de două feluri de nervi, nervii senzitivi şi nervii motori. Cum elementul voinţei şi elementul senzitivităţii sunt bine dezvoltate pretutindeni în suflet, las fiecăruia libertatea să-i numească motori sau senzitivi, dar trebuie să-i considerăm a fi absolut de aceeaşi natură, nu există nici o diferenţă între ei. Singura diferenţă se referă doar la direcţia de funcţionare. Când nervul senzitiv merge în direcţia ochiului, el se deschide impresiei luminii şi ceea ce se află la periferia fiinţei umane reacţionează asupra unui alt nerv, pe care fiziologia actuală îl numeşte nerv motor. Atunci când un nerv porneşte din creier şi se îndreaptă spre restul organismului, el ajunge aici pentru a percepe ceea ce se petrece cu ocazia unei mişcări. Un tratament corect al tabesului este absolut suficient pentru a confirma acest rezultat.

Aşadar, aşa-numitul nerv motor există pentru a percepe impulsurile de mişcare, ce se petrece în timpul mişcării, şi nu pentru a da mişcării un impuls. Nervii sunt întotdeauna organe de transmitere a percepţiilor, nervii senzitivi transmit percepţiile exterioare, aşa-numiţii nervi motori, care sunt şi ei tot nervi senzitivi, transmit percepţiile interioare. Există doar *un singur fel* de nervi. Şi numai o stare de spirit materialistă care s-a instaurat în ştiinţă a inventat această analogie cu telegraful.

Într-adevăr, această concepţie ştiinţifică e de părere că, aşa cum e nevoie de o transmitere de către nervi în cazul senzaţiei, tot astfel, e nevoie de o transmitere de către nerv a impulsurilor de voinţă. Dar nu aşa stau lucrurile. Impulsul de voinţă porneşte de la elementul sufletesc-spiritual. Acesta începe aici şi acţionează în corp în mod direct, şi nu prin intermediul nervului, acţionează în mod direct asupra sistemului metabolismului şi al membrelor. Iar nervul care pătrunde în sistemul metabolismului şi al membrelor nu transmite decât influenţa elementului sufletesc-spiritual asupra întregii fiinţe umane, percepută în manifestarea ei asupra sistemului metabolismului şi al membrelor. Noi percepem consecinţa proceselor sufletesc-spirituale ale voinţei în circulaţia sanguină, în tot restul metabolismului şi, de asemenea, în mişcarea mecanică a membrelor; noi percepem acest lucru. Aşa-numiţii nervi motori nu sunt nervi motori, ei sunt doar acei nervi care percep manifestările, impulsurile de voinţă. Atâta timp cât nu se va înţelege acest întreg ansamblu, nu se va ajunge la o cunoaştere clară a fiinţei umane. Dar dacă dvs. percepeţi pe deplin acest ansamblu, atunci veţi înţelege şi de ce trebuie să vă prezint acum un paradox, o erezie; căci atunci trebuie să spunem că sufletesc-spiritualul acţionează asupra întregii fiinţe umane.

Aşadar, la copil, până pe la 12 ani, efectele se manifestă, conform cu ceea ce a fost descris, în forţele muşchilor, care au o legătură intimă cu respiraţia şi cu sistemul circulator. După 12 ani şi până la pubertate, accentul se deplasează spre forţele legate de schelet. Astfel încât înainte de 12 ani noi percepem cu ajutorul aşa-numitului nerv motor mai curând ceea ce se situează în muşchii noştri, iar după 12 ani noi percepem cu acest aşa-

numit nerv motor mai curând ceea ce trece din muşchi în oase. Şi dacă vă gândiţi că un element de voinţă este prezent în fiecare gând – desigur, voinţa este aceea care lucrează atunci când reunesc într-o sinteză nişte elemente sau când le separ prin analiză, pretutindeni există aici voinţă –, atunci trebuie să căutaţi această voinţă şi în organism. Şi tocmai această voinţă care lucrează în funcţia sufletească a gândirii este legată de organism în felul descris adineaori. Atunci când intrăm în cel de-al 12-lea an de viaţă, învăţăm să ne folosim de o gândire ale cărei procese se desfăşoară, în ceea ce priveşte aspectul lor de voinţă, în oase, în dinamica scheletului. Facem aici pasul important al trecerii de la sistemul moale al fiinţei umane la sistemul complet dur, care se situează în lume, ca să spunem aşa, ca un sistem obiectiv de pârghii.

Aceasta este erezia, acesta este paradoxul pe care trebuie să-l aşez în faţa dvs.: atunci când fiinţa umană reflectează asupra naturii exterioare neînsufleţite, el nu o face direct cu capul, cu creierul, ci cu scheletul. Evident, când ne adâncim în fiziologia actuală, putem râde auzind că cineva de la Dornach afirmă că oamenii gândesc în mod abstract cu oasele; dar aceasta este realitatea. Ar fi mai comod să nu exprimăm asemenea lucruri, dar trebuie să le exprimăm, căci avem nevoie de o cunoaştere autentică a fiinţei umane. Gândurile pe care le avem în creier nu sunt decât imagini a ceea ce se desfăşoară în adevăratul proces de gândire. Creierul este un instrument pentru gândurile pasive ce corespund adevăratelor procese care au loc atunci când gândim. Depinde de aceste imagini dacă gândirea ajunge la conştienţă; dar în aceste imagini nu se găseşte forţa interioară care acţionează în gândire, în ele nu se găseşte elementul de voinţă al gândirii. Ceea ce constituie elementul esenţial al gândirii nu are de-a face cu

aceste imagini, care presupun existenţa creierului, mai mult decât are de-a face cu adevăratul domn X o fotografie a domnului X pe care aţi vedea-o aici pe perete. Trebuie să faceţi deosebire între fotografia domnului X şi adevăratul domn X. Astfel, procesul real care se desfăşoară atunci când gândim se deosebeşte de imagini. În timp ce gândim despre ceva de natură fizică, procesul acţionează, în realitate, în omul întreg, şi anume, pentru gândire, tocmai în schelet. La 12 ani, noi ne situăm cu gândirea noastră în schelet. Acest lucru ne conferă un adevărat punct de ancorare interioară pentru ceea ce avem de făcut atunci când învăţământul trebuie să treacă la ceea ce am descris ieri: cunoaşterea lumii plantelor în legătură cu Pământul, cunoaşterea lumii animalelor în legătură cu fiinţa umană, până la 12 ani, până la pubertate.

Succesiunea şi ordinea conţinuturilor instructiv-educative trebuie să fie stabilite ţinând seama de această orientare a organizării sufletesc-spirituale. Rolul jucat de sistemul muscular, care este moale în interior, în raport cu sistemul respirator şi circulator, te conduce, atunci când pătrunzi bine cu înţelegerea toate aceste fenomene, la o estimare justă a faptului că, aşa cum am descris, copilul trebuie să se familiarizeze cu planta, cu animalul, aşadar, cu ceea ce este ceva mai aproape de partea interioară a fiinţei umane decât ceea ce nu este uman, mineralul, forţele dinamicii, fizica etc., care nu mai fac parte din ceea ce este uman. De aceea, atunci când copilul se apropie de vârsta de 12 ani, învăţământul trebuie să facă apel la ceea ce, încetul cu încetul, se dovedeşte a fi în fiinţa umană entitatea sa proprie. Atunci trebuie să conducem tot ceea ce am menţinut la început sub formă de imagine, care mergea apoi spre vegetalul care trăieşte, spre animalul care simte,

trebuie să conducem toate acestea spre înţelegerea intelectuală şi conformă cu raţiunea a naturii anorganice.

Numai acum am ajuns la punctul în care fiinţa umană se situează ea însăşi în lume şi se simte ca fiinţă umană fizică legată de forţele dinamicii, de mecanică. Numai acum devine posibil să-i predăm elevului fizica, apoi chimia, tot sub forma cea mai simplă, ceea ce se află în pământ şi este supus chimiei, dinamicii, mineralogia, cunoaşterea mineralului. Dacă îl punem pe copil mai devreme în contact cu mineralul, cu tot ceea ce este de natură dinamică, fizică, chimică, atunci acţionăm, fără s-o ştim, într-un mod nociv asupra fiinţei umane. Pe de altă parte, a sesiza ceea ce se numeşte legătura dintre faptele istorice, marile personalităţi istorice, a sesiza impulsurile care acţionează în istorie şi în devenirea socială, acest lucru formează o polaritate pentru înţelegerea elementului fizic, mineral. Copiii nu sunt maturi pentru aceasta decât în preajma vârstei de 12 ani. Ideile istorice, impulsurile istorice care traversează viaţa istorică, impulsurile care acţionează în formele sociale, deşi sunt absolut diferite în domeniul istoriei, ele constituie, totuşi, ca să spunem aşa, scheletul istoriei, în timp ce carnea, muşchii ei, acestea sunt oamenii vii cu biografiile lor şi evenimentele concrete nemijlocite ale istoriei. De aceea, atunci când predăm istoria, materie pe care trebuie s-o introducem între vârsta de 10 şi 12 ani a copilului, trebuie să facem în aşa fel încât să le oferim copiilor nişte imagini concrete, care pot să încălzească sentimentul, să înalţe simţirea, biografii, evenimente concrete, prezentate într-un mod caracteristic, şi nu să vorbim de marile impulsuri abstracte care acoperă nişte perioade lungi de timp. Acestea i se potrivesc copilului când el a ajuns la vârsta de 12 ani, vârstă la care are loc ceva ce ţine de faptul că fiinţa umană se află acum în lumea

exterioară – el evoluează, într-adevăr, în întregime din interior spre exterior; el poate acum să înţeleagă, de asemenea, ce sunt impulsurile istorice care îl cuprind pe individ din exterior.

Trebuie neapărat să ţinem seama de acest lucru, altfel coborâm de la ceea ce simţim noi înşine ca adult, până la copil, orientându-ne după diferite simptoame. Şi spunem atunci; ei bine, da, aşa e şi în ştiinţe, la început înţelegem fenomenele simple ale fizicii, ale chimiei, apoi ne înălţăm spre celelalte domenii; acest lucru trebuie să-l facă şi procesul de învăţământ. Dar acest lucru nu corespunde naturii copilului. Ceea ce este cel mai simplu din acest punct de vedere, liniile abstracte ce traversează existenţa, care se închid în elementul fizic-mineral, nu sunt înţelese cu adevărat de copil decât atunci când el şi-a dezvoltat scheletul şi când se deplasează în lumea exterioară integrându-şi întreaga fiinţă în forţele dinamicii şi ale fizicii, ca după legile pârghiilor, într-un mod fizic-dinamic. Am admis cândva în cunoaşterea noastră despre Univers ideea că ar trebui să ajungem să transformăm tot mai mult, în mod treptat, toate lucrurile, într-un soi de legi ale naturii. Şi astfel, vedem cum istoricii se străduiesc să trateze elementul social în istorie apropiind cât mai mult impulsurile istorice de legile naturii.

Această tendinţă apare deja în copil, dacă tratăm cu el legile fizico-chimice înainte de 12 ani şi dacă nu tratăm decât după aceea elementul organic sau uman. Deoarece lucrurile n-au fost studiate la momentul potrivit, copilul trece şi asupra vieţii sociale şi istorice ceea ce a simţit faţă de simplele legi ale naturii. Şi cum aceasta a intrat în educaţie, există un public larg care este de partea acestei idei, ideea că trebuie să se caute pretutindeni nişte legi ale naturii şi că nu trebuie să vorbim de impulsuri istorice care

să fie de natură direct spirituală; şi, desigur, acest lucru îşi exercită influenţa asupra principiilor de educaţie. Copilul e dresat atât de mult şi atât de bine, încât el îşi cucereşte o credinţă puternică în ceea ce este de domeniul fizicii şi al chimiei şi el o transpune apoi asupra ansamblului concepţiei sale despre Univers.

Ceea ce am scris aici vine din America: "Nature's proceeding in the social phenomena" [Nota 38]. A devenit un adevărat slogan, referitor la un anumit principiu educativ, să spui: trebuie să educi copilul în aşa fel încât el să simtă în fenomenele sociale nişte procese naturale, în aşa fel încât el să nu simtă ceea ce trăieşte în viaţa socială decât ca pe un fel de teorie a naturii.

În permanenţă vin la mine oameni şi îmi spun: nu aşa se spune în engleză, se spune "progress of nature", sau ceva asemănător. Dar, oricât ar părea de justificată această critică din punctul de vedere al utilizării limbii –, aici e vorba doar de un citat şi el există ca slogan, tocmai în legătură cu ştiinţa educaţiei! Aşadar, trebuie să ne gândim că poate ar fi posibil să se amelioreze ceva în această privinţă. Eu aş vrea, adică aş vrea să ameliorez acest lucru în sensul Cosmosului! Dar încă n-ai făcut nimic doar corectând expresia, căci ceea ce exprimă ea e faptul că oamenii vor să vadă în impulsurile sociale nişte impulsuri naturale. Pentru aceasta sunt pregătiţi copiii. Dar ceea ce ar trebui să începem să facem este să simţim ce e natural în sensul legilor naturii şi ce e social în sensul legilor sociale, care sunt superioare legilor naturii; acest lucru, noi nu-l putem face. Noi corupem întreaga concepţie despre lume, dacă plasăm într-o perioadă a vieţii care nu e cea adecvată predarea chimiei, a mineralului, a mineralogiei, a fizicii, a dinamicii etc. Am amintit de nenumărate ori că trebuie să ţinem seama de ansamblul mediului nostru de civilizaţie,

dacă vrem să înţelegem unde trebuie să intervină impulsurile în arta educaţiei şi a instruirii. Iertaţi-mi această digresiune, chiar dacă ea este justificată.

Vedeţi dvs., când priveşti concepţiile ştiinţifice actuale cu ajutorul cunoaşterii, al viziunii, care sunt descrise în cartea mea ***Cum dobândim cunoştinţe despre lumile superioare?***, ai impresia că lumile pe care le descriu azi ştiinţele şi care ne trimit mereu la elementul fizic-mineral nu sunt lumile în care trăim noi, oamenii făcuţi din carne şi sânge. Sunt alte lumi. Căci atunci când priveşti, cu ajutorul viziunii imaginative, aceste lumi descrise de omul de ştiinţă de astăzi şi pe care el le face să acţioneze asupra fiinţei umane, în aceste lumi simţi că nu trăiesc oameni făcuţi din carne şi sânge! Vezi plimbându-se în ele doar nişte schelete, doar nişte schelete – bărbaţi şi femei – se plimbă în aceste lumi. E o lume stranie. Am făcut într-o zi experienţa de a citi descrierea pe care o face un adevărat gânditor al vremurilor actuale, elveţianul *Vogt* [Nota 39] – cei mai tineri dintre dvs. n-au cum să-şi amintească de cel care era numit "marele Vogt", cel care construise în anii '50 o concepţie despre lume care amesteca la un loc toate concepţiile posibile ale epocii actuale –, am făcut această experienţă: am încercat să văd ce s-ar întâmpla dacă într-o zi un om adevărat, făcut din carne şi sânge, s-ar rătăci în această lume în care, de fapt, în mod normal, n-ar putea supravieţui decât nişte schelete ambulante. Un om normal, făcut din carne din sânge, n-ar putea supravieţui în această lume. Dar dacă un om făcut din carne şi sânge s-ar rătăci în această lume, ce i s-ar întâmpla? Vedeţi dvs., din cauza acestor influenţe care sunt descrise acolo şi care trebuie să acţioneze asupra omului, în sensul acestei lumi gândite în mod materialist, el ar deveni, în cel mai grav sens al cuvântului, un neurastenic şi

un isteric, în acelaşi timp. El n-ar putea să se elibereze de toate influenţele care acţionează aici asupra lui. În fond, ştiinţa descrie astăzi o lume care ne-ar face neurastenici şi isterici. Partea bună a lucrurilor este doar faptul că această lume descrisă aici nu este chiar lumea noastră reală şi că lumea noastră reală mai conţine, cu siguranţă, şi alte forţe în afară de cele descrise aici.

Dar trebuie să ieşim din această lume uniformizată, din această lume iluzorie din care ne extragem astăzi aproape totul, pentru însuşi ansamblul civilizaţiei noastre, şi să ajungem la o cunoaştere autentică a fiinţei umane; căci doar aceasta ne permite să ajungem, de asemenea, la o pedagogie autentică şi la o didactică autentică.

CONFERINŢA A XII-A

Dornach, 3 ianuarie 1922

Din descrierea mea din ultimele zile aţi reţinut, desigur, impresia că tocmai arta instruirii şi educaţiei care se întemeiază pe o cunoaştere antroposofică a fiinţei umane ia în considerare în primul rând elementul fizic-eteric al fiinţei umane. Căci veţi fi remarcat, probabil, că m-am străduit să arăt cum putem ajuta cel mai bine, prin arta noastră educativă, dezvoltarea liberă a forţelor plastice ce acţionează în organismul uman pornind din cap. Cum să secondăm sistemul respirator şi circulator, în special prin educaţia şcolară? Cum să ţinem seama de dezvoltarea cât se poate de liberă a forţelor musculare? Cum să avem grijă ca muşchii să se adapteze în mod just oaselor şi ca fiinţa umană să se integreze astfel aşa cum trebuie în lumea exterioară, în ceea ce priveşte organismul său fizic-eteric?

Pare că tot ceea ce emană din arta pedagogică de care am vorbit aici este orientat, în măsura în care aceste

metode se referă la suflet şi spirit, în aşa fel încât să permită o dezvoltare cât mai sănătoasă şi normală a elementului fizic-eteric al fiinţei umane. Şi, într-adevăr, aşa stau lucrurile. Scopul pe deplin conştient a ceea ce trebuie să fie considerat aici o pedagogie şi o didactică sănătoase este acela de a dezvolta în modul cel mai liber posibil elementul fizic-eteric al fiinţei umane şi de a oferi, ca să spunem aşa, elementului sufletesc-spiritual posibilitatea de a se dezvolta din sine însuşi; de a oferi elementului sufletesc-spiritual posibilitatea de a se dezvolta din sine însuşi tocmai prin faptul că există străduania de a se aduce cât mai puţine prejudicii elementului sufletesc-spiritual în perioada vârstei şcolarităţii; nu se spune: fiinţa umană trebuie să devină aşa sau aşa. Tot ceea ce este pus în lucrare în cadrul procesului de învăţământ este realizat în aşa fel încât să se ajungă la cea mai bună stare de sănătate a fiinţei umane. Dat fiind faptul că în procesul de învăţământ trebuie să ţinem seama şi de elementul sufletesc-spiritual, dat fiind faptul că elementul trupesc trebuie să devină expresia, manifestarea elementului sufletesc-spiritual, trebuie să avem grijă să tratăm elementul sufletesc-spiritual într-un mod adecvat dezvoltării sănătoase a fiinţei umane.

Oare în ce maximă educativă esenţială îşi are izvorul o asemenea concepţie? Ei bine, aceasta îşi are izvorul într-o atenţie absolută acordată libertăţii umane, stării de libertate a omului. Aceasta îşi are izvorul în idealul care vrea să-l situeze pe om în lume în aşa fel încât el să-şi poată dezvolta libertatea individuală, în aşa fel încât el să nu aibă în trupul său o piedică în calea dezvoltării acestei libertăţi individuale.

Aşadar, ceea ce căutăm noi în mod deosebit prin această artă a educaţiei şi a instruirii orientată înspre

partea fizic-eterică a fiinţei umane este ca omul să înveţe să se slujească într-un mod just de această parte fizic-eterică mai târziu, în cursul ulterior al existenţei sale. Căci această artă a educaţiei se bazează atât pe cunoaşterea fiinţei umane, cât şi pe o anumită încredere că viaţa se dezvoltă cel mai bine atunci când ea poate să se dezvolte în mod liber şi sănătos. Bineînţeles, toate aceste lucruri trebuie să fie luate într-un sens relativ, dar putem foarte bine să înţelegem acest sens relativ.

Cel pe care-l împiedicăm, în timpul perioadei şcolare, să se slujească în mod just de sistemul său respirator, acela devine în viaţă un om neliber. Şi acela pe care-l dresăm spunându-ne că el trebuie să-şi cucerească pentru viaţă un concept sau altul, o reprezentarea sau alta, acela devine un om neliber. Devine un om liber numai acela pe care-l educăm descifrând cerinţele pe care le impune dezvoltarea fizic-eterică a fiinţei umane. Trebuie să citim din omul însuşi cum trebuie să ne comportăm cu el din punct de vedere al sufletului şi al spiritului, în perioada vârstei şcolarităţii.

Concepţia antroposofică despre lume vrea să-şi aducă argumentele în favoarea vieţii tocmai prin faptul că ea conduce nu la un fals idealism, ci la o ştiinţă a implicării cu adevărat practice în viaţă, în măsura în care viaţa ne aduce în întâmpinare nişte oameni care evoluează între naştere şi moarte într-un corp şi care trebuie să-şi fi dezvoltat în acest corp elementul sufletesc-spiritual. Vedeţi dvs., chiar dacă am vrea, noi n-am avea nici o influenţă, ca profesori şi educatori, asupra adevăratei evoluţii a fiinţei sufleteşti şi spirituale a omului. Acest element sufletesc-spiritual nu ne apare sub forma ce corespunde naturii sale decât între momentul adormirii şi momentul trezirii. Căci, în realitate, dacă am vrea să educăm această fiinţă sufletesc-spirituală,

ar trebui s-o educăm în timpul somnului. Nu putem s-o educăm absolut deloc. Şi aceasta e ideea care, într-o asemenea epocă cum este epoca actuală, este atât de opusă atitudinii noastre: se crede că trebuie să educăm fiinţa sufletesc-spirituală, că trebuie să-l facem pe om să creadă una sau alta, în timp ce noi, de fapt, trebuie doar să procedăm în aşa fel încât fiinţa spirituală să dispună în mod liber de corpul său fizic pătruns de viaţă.

Nu putem vorbi despre educaţie – am menţionat adesea acest lucru – fără nici o legătură cu ansamblul civilizaţiei unei epoci şi, în general, cu întregul mediu în care este situată aceasta. Eu mă voi abţine, în mod evident, să inserez în aceste consideraţii ceva care nu face parte din subiectul nostru. Dar ceea ce urmează face parte în cel mai înalt grad din subiectul nostru, cel puţin în privinţa epocii noastre.

În zilele noastre auzim spunându-se adesea că în Europa de Est a fost elaborată o pedagogie pentru acei adulţi care, doar ei, intră în considerare, adică pentru cei care sunt membri ai partidului care vrea să instaureze un socialism radical; căci în acea zonă a Europei nu se mai consideră just nimic din ceea ce a fost valabil până în prezent şi se elaborează astfel o nouă pedagogie. Demersul pedagogic constă în a lua nişte măsuri pur exterioare. Şi cum se procedează? Ni se spune că una dintre personalităţile ruseşti vizate a fost aleasă acum pentru a scrie o istorie a partidului comunist. Omul trebuie să scrie această istorie a partidului comunist în decurs de o lună. Acesta este răgazul pe care i-l acordă Statul. După o lună, el trebuie să fi terminat lucrarea. În acest interval de o lună el trebuie, în acelaşi timp, să facă faţă anumitor sarcini practice în centrala de la Moscova. El trebuie, astfel, să realizeze o carte ce urmează să servească la formarea

tuturor acelora care sunt nişte ruşi autentici în sens actual. O altă personalitate a fost însărcinată să scrie o istorie a mişcării muncitoreşti din Vest şi o istorie a Internaţionalei. Acest om a primit şi el ordinul de a face în acelaşi timp şi altceva – după o lună şi jumătate el trebuie să fi terminat, şi orice rus adevărat va fi obligat să studieze această carte; iertaţi-mă, eu cred că i s-au permis, de fapt, două luni pentru această muncă. O a treia personalitate a primit sarcina să scrie teoria marxismului. Ea trebuie să dedice acestei munci o lună şi jumătate şi atunci va trebui să dea la iveală o carte pe care vor fi obligaţi s-o studieze toţi aceia care vor să-şi găsească un loc onorabil în societatea din Est. Un mic număr de oameni este însărcinat, în acelaşi fel, să creeze literatura rusă a viitorului apropiat. Fiecăruia i se prescrie numărul de săptămâni pe care trebuie să le consacre acestei munci, şi, totodată, ce trebuie să mai facă pe lângă aceasta, în acelaşi timp; cel care trebuie să scrie despre marxism este în acelaşi timp co-redactor al ziarului *Pravda*.

De ce menţionez aceste lucruri aici? Pentru că aceasta este, de fapt, consecinţa ultimă a ceea ce toţi purtăm în noi prin faptul că suntem oameni ai civilizaţiei actuale; numai că nu vrem să recunoaştem că aceasta este consecinţa ultimă a civilizaţiei actuale, care în Estul Europei doar a fost dusă până la absurd. Absurdul constă în faptul că se porneşte de la ideea că fiinţa umană trebuie să ştie un anumit lucru; că nu se porneşte de la această perspectivă: cum trebuie să fie fiinţa umană pentru a fi un om, un om inserat în mod just în ordinea lumii?

Dascălul trebuie să aducă în şcoală cel mai mare respect pentru elementul sufletesc-spiritual al omului şi fără acest mare respect nu mai putem s-o scoatem la capăt cu aspectul şcolar al educaţiei, tot aşa cum nu mai putem s-

o scoatem la capăt fără o formaţie artistică şi ştiinţifică a celui care predă. Astfel, putem pretinde, în primă instanţă, de la dascălul care vrea să acţioneze pe baza unei pedagogii orientate antroposofic, ca el să simtă respect pentru posibilităţile de evoluţie ale elementului sufletesc-spiritual pe care îl aduce în lume copilul, ca el să se simtă în faţa copilului ca în faţa unei fiinţe libere şi să găsească, în consecinţă, principiile care pot educa în aşa fel copilul, încât, atunci când acesta va face o retrospectivă asupra educaţiei pe care a primit-o, să nu poată vedea în ea nici o atingere a libertăţii sale, nici chiar în ceea ce priveşte consecinţele acestei educaţii.

Cel mai bun mod de a înţelege clar sensul acestor lucruri este să ne punem întrebarea următoare: ce devine o fiinţă umană ale cărei însuşiri fizic-eterice particulare nu au fost tratate în mod just în copilărie? Ele rămân embrionare şi supravieţuiesc în acest fel până la o vârstă ulterioară. Dar ce înseamnă aceste trăsături copilăreşti la o vârstă ulterioară? Oricât de paradoxal ar putea să pară, acest lucru este absolut adevărat: trăsăturile copilăreşti sunt cauze de îmbolnăvire pentru o vârstă ulterioară; trebuie să ştim acest lucru şi să luăm în serios faptul că pentru o vârstă ulterioară trăsăturile copilăreşti sunt cauze de îmbolnăvire. Atunci vom simţi un imbold interior just, care ne va conduce spre o adevărat igienă şi, de asemenea, spre respectarea libertăţii umane în general.

Să facem următoarea comparaţie: să ne gândim la un om care se entuziasmează pentru libertatea umană până în cele mai intime fibre ale fiinţei sale. El se îmbolnăveşte şi cheamă medicul. Medicul apelează la toate mijloacele pe care le are la dispoziţie arta medicală modernă şi îl vindecă. Se gândeşte oare cineva că acest lucru prejudiciază libertăţii acestui om? Nicidecum. Ceea ce vine

astfel spre om nu prejudiciază în nici un fel libertăţii fiinţei umane.

Trebuie să avem acelaşi sentiment şi faţă de arta educaţiei şi instruirii. Trebuie să exprimăm acest lucru într-un mod radical, dar putem înţelege, de asemenea, nuanţa justă a ceea ce a fost exprimat în mod radical. Ceea ce e necesar să simţim faţă de arta educaţiei şi instruirii este că trebuie să putem gândi arta educaţiei şi instruirii într-o anumită relaţie cu arta medicală. Bineînţeles, arta educaţiei nu este o terapie în sensul veritabil al cuvântului. Dar trebuie să considerăm legătura fiinţei umane cu fiinţa copilului în aşa fel încât comparaţia cu atitudinea terapeutică să apară absolut îndreptăţită.

Atunci când, la sfârşitul educaţiei şcolare, îl lăsăm pe copil să părăsească şcoala, în momentul pubertăţii – vom mai vorbi despre această cotitură a vieţii care este pubertatea în zilele următoare, când vom vorbi despre educaţia estetică şi morală; acum vom studia mai curând aspectele general-umane –, atunci când, aşadar, îl lăsăm pe copil să plece, la sfârşitul educaţiei propriu-zis şcolare, la vârsta de 14, 15 ani, e extraordinar de important să ne asigurăm că în timpul perioadei dintre schimbarea dentiţiei şi pubertate am făcut, într-adevăr, pentru copil tot ceea ce îi poate fi de folos pentru cursul ulterior al vieţii. Trebuie să ţinem seama de faptul că avem de-a face, în această perioadă şcolară, cu o întreagă reţea de forţe ale corpului eteric, ale corpului de forţe plăsmuitoare, şi că sufletul ca atare – despre care vom vorbi imediat mai în amănunt – nu începe să se reveleze cu adevărat decât atunci când copilul depăşeşte vârsta propriu-zis şcolară. Şi noi trebuie, într-adevăr, să examinăm perioada vieţii umane care începe cu vârsta de 14, 15 ani, durează până pe la 20 de ani şi în care fiinţei umane i se impune, de către

propria sa natură, aceeaşi cerinţă de a se adapta din ce în ce mai bine vieţii exterioare. Am văzut, într-adevăr, cum îşi cucereşte copilul în mod treptat corpul şi, în final, sistemul osos şi cum se inserează astfel el însuşi în lumea exterioară, cum se situează el însuşi în lumea exterioară. El trebuie atunci să se adapteze lumii exterioare. Şi acest lucru are loc, în esenţă, până pe la 20 de ani.

Dar atunci vine o perioadă a vieţii extraordinar de importantă pentru fiinţa umană, o perioadă a vieţii în care noi nu ne mai situăm ca la şcoală în faţa fiinţei umane. Dar în perioada vieţii şcolare au loc enorm de multe lucruri care au repercusiuni asupra fiinţei umane tocmai în această perioadă care ţine de la 21 la 30 de ani.

Imediat după ce copilul depăşeşte vârsta şcolarităţii obligatorii, el trebuie să se pregătească pentru o anumită profesie. Atunci nu mai trebuie să-i transmitem ceea ce decurge doar din natura umană, ci ceea ce a fost acumulat de-a lungul civilizaţiei ca fiind adecvat unei profesii sau alteia. Fiinţa umană trebuie să fie atunci capabilă să se adapteze unui domeniu particular al vieţii. În pedagogia noastră, noi încercăm să ţinem seama tocmai de această necesitate de a intra în viaţă, introducând, treptat, pentru copiii sau tinerii care se află atunci la vârsta de 14, 15 ani, nişte materii de învăţământ absolut practice, ţesutul, torsul, pentru a cultiva integrarea în viaţă. Căci a cunoaşte o asemenea activitate şi mai ales a fi practicat o dată o activitate cum este ţesutul, torsul, acest lucru este important nu numai pentru cel care va deveni ţesător sau filatoare, ci este de o importanţă extraordinară pentru orice om care vrea să aibă un simţ practic în viaţă. Se pune problema numai să găsim activităţile juste pe care trebuie să le practice copiii, la momentul potrivit.

Dar ceea ce formăm la vârsta şcolară în corpul eteric sau corpul forţelor plăsmuitoare, aceasta apare în suflet între 20 şi 30 de ani, atunci când fiinţa umană trebuie realmente să-şi găsească locul în viaţă, şi în primul rând din punct de vedere profesional. Modul în care ne-am comportat cu el la şcoală face să-i devină posibil, începând cu vârsta de 20 de ani, să se integreze în viaţă, şi o va face sau într-un mod stângaci, întâlnind opoziţii şi obstacole, sau cu iscusinţă, având puterea de a înlătura obstacolele, rezistenţele. Fiinţa umană trebuie să simtă neapărat, în perioada dintre 21 şi 30 de ani, că ceea ce am făcut noi cu el în perioada şcolară a intrat, ca să spunem aşa, mai în profunzime, în timp ce el se pregătea pentru viitoarea sa profesie, dar reapare la suprafaţă sub forma a ceea ce omul ştie să facă, în modul în care el se integrează în viaţă. Ştiind acest lucru, vom putea observa în mod just marile perioade ale vieţii umane, dintre schimbarea dentiţiei şi pubertate. Între 9 şi 10 ani, aveam acea cotitură importantă despre care am vorbit. În preajma vârstei de 12 ani se situează o altă cotitură importantă, pe care am indicat-o, de asemenea. Când copilul părăseşte, la 6, 7 ani, casa părintească pentru a veni la şcoală, el este mai întâi ceea ce am numit un organ de simţ total. El şi-a cucerit multe prin imitaţie. El a dezvoltat în sine o anumită plastică. El aduce cu sine aceste lucruri la şcoală. Şi tot ceea ce vom face până la acea cotitură dintre 9 şi 10 ani va tinde să acţioneze modelând, să acţioneze, prin educaţie şi instruire, modelând, în aşa fel încât fiinţa umană să fie întotdeauna prezentă în această muncă de modelare. În descrierea pe care am făcut-o despre modul în care trebuie să predăm copiilor cititul, scrisul, socotitul, acest lucru se exprimă în cerinţa de a proceda în mod artistic, tocmai pentru această

vârstă. Aşadar, este deosebit de important, pentru această vârstă a vieţii, să ţinem seama de elementul artistic.

Acela care ştie că educaţia trebuie să pornească la vârsta şcolară de la voinţă şi să nu conducă decât mai târziu, încetul cu încetul, spre intelect, va avea grijă în mod deosebit de formarea voinţei. El îşi va spune: copilul trebuie să înveţe în mod just să facă să iasă voinţa din organismul său. – Pentru aceasta, trebuie ca voinţa să ia, într-un mod just, caracterul de sentiment în toate formele sale de exprimare. Nu trebuie doar să facem un lucru sau altul, ci trebuie, de asemenea, să simţim în mod adecvat simpatie sau antipatie pentru ceea ce facem. Şi cel mai bun element care, făcând abstracţie de valoarea sa proprie, îl cufundă pe copil în acest curent, este elementul muzical. De aceea, imediat ce copilul ajunge la şcoală, ar trebui să-l punem în contact cu elementul muzical prin cânt, dar şi prin practicarea simplă a unui instrument.

Prin aceasta, copilul nu doar îşi cultivă simţul estetic, ci, înainte de toate, prin acest mijloc se obţine o structură interioară armonioasă a elementului voinţei. Şi în acest sens ne sunt de ajutor şi dispoziţiile înnăscute ale copilului. El este în interiorul corpului său un plastician şi noi putem face să iasă la iveală aceste dispoziţii interioare de plastician şi, în general, putem face să iasă la iveală toate dispoziţiile înnăscute ale copilului. Copilul are şi nişte dispoziţii înnăscute care ne permit să-l putem lăsa, chiar dacă acest lucru nu e deloc comod, să facă pe hârtie tot felul de lucruri prin care el poate fi introdus în tainele lumii culorilor. De exemplu, este extraordinar de interesant să vedem cum, încetul cu încetul, copiii încep să se simtă foarte în elementul lor în lumea culorilor, dacă îi lăsăm la început, pur şi simplu, să aşeze după bunul lor plac culoarea pe o suprafaţă albă. Ei aştern culorile pe diferite

porţiuni ale acestei suprafeţe albe, pe care va apărea, prin simpla dispoziţie naturală a copilului, o anumită armonie interioară de culori. Ceea ce mâzgălesc ei cam la întâmplare pe foaia de hârtie nu este lipsit de sens, vom găsi o anumită armonie de culori. Numai că trebuie să avem grijă să nu-i lăsăm pe copii să folosească acele culori din cutiile de pictură, unde culorile se află sub forma unor buline, şi copiii să le aplice direct pe hârtie. Acest lucru e întotdeauna dăunător, chiar şi pentru pictori. Trebuie să pictăm pornind de la culoarea diluată în nişte păhărele pentru pictat, pornind de la culoarea diluată în apă sau în alt lichid. Trebuie să dezvoltăm în interiorul nostru o legătură intimă cu culoarea. Copilul trebuie neapărat să procedeze în acest fel. Nu există nici o legătură intimă cu culoarea atunci când mâzgălim luând culoarea de pe paletă, ci doar atunci când pictăm pornind de la culoarea diluată în nişte păhărele pentru pictat.

Şi dacă îi spunem acum copilului: priveşte, e foarte frumos ce ai făcut tu aici: tu ai pictat în mijloc o suprafaţă roşie şi ai făcut restul picturii ţinând seama de acest lucru. Tot ce ai făcut în pictura ta se află în armonie cu suprafaţa roşie. Încearcă acum să faci exact invers, acolo unde ai acum o suprafaţă roşie, fă o suprafaţă albastră şi pictează tot restul ţinând seama de acest lucru, aşa cum ar trebui s-o faci dacă n-ai avea în mijloc roşul, ci albastrul.

În primul rând, copilul se simte extraordinar de stimulat printr-un asemenea exerciţiu, în al doilea rând, cu ajutorul câtorva sfaturi din partea dascălului şi a educatorului, copilul va realiza, cu siguranţă, această transpunere într-o altă tonalitate de culoare, câştigând enorm în legătura sa cu lumea, dacă îl punem să facă aşa ceva. Şi trebuie neapărat să-l punem pe copil să modeleze mici obiecte, chiar dacă şi acest lucru nu este câtuşi de

puţin comod, luaţi, aşadar, orice materiale pe care le aveţi la îndemână. Desigur, trebuie să avem grijă ca ei să nu se murdărească; nu e uşor, dar folosul pe care-l vor avea copiii de aici este de o valoare infinit superioară faptului că ei nu trebuie să se murdărească atunci când modelează aceste mici obiecte sau alte lucruri asemănătoare. Într-un cuvânt, e necesar să-l punem pe copil în contact cu elementul artistic, chiar în această primă perioadă. Tot ceea ce trebuie să iasă la iveală din copil trebuie să-i fie adus în întâmpinare într-un fel care să fie în concordanţă cu copilăria. Atunci când îl punem în acest fel pe copil în legătură cu elementul artistic, atunci munca devine mult mai uşoară la celelalte materii. Ei învaţă, de exemplu, mult mai bine limbile, dacă îi punem în contact cu arta. Am arătat deja, se ştie, că trebuie să introducem predarea limbilor la o vârstă timpurie, dacă e posibil, imediat ce copiii încep şcoala.

E adevărat că în epoca noastră domnesc multe fanatisme şi astfel putem vedea că ceea ce este absolut just într-o anumită privinţă poate lua nişte forme unilaterale, când este împins până la fanatism. Aşa se întâmplă, de exemplu, în ceea ce priveşte limbile. Desigur, copilul învaţă limba maternă mai întâi fără nici un fel de noţiuni de gramatică şi este evident că el trebuie s-o înveţe în acest fel; atunci când copilul ajunge la vârsta şcolară şi când îl învăţăm limbile străine, trebuie s-o facem tot fără gramatică, imitând, ca să spunem aşa, sub o formă ceva mai matură, învăţarea limbii materne.

Dar când ajungem la această cotitură a vieţii deja menţionate dintre 9 şi 10 ani, atunci însăşi viaţa fiinţei umane pretinde, pur şi simplu, să-i dăm copilului câteva noţiuni gramaticale, fără pedanterie, pentru a ajuta evoluţiei juste a copilului, căci el trebuie să găsească la

această vârstă trecerea spre dezvoltarea eului său. El trebuie să înveţe să facă toate lucrurile mai conştient decât înainte. Aşadar, limbii pe care o ştie deja, pe care o vorbeşte, pe care o foloseşte, acestui element al limbii care este situat în sfera sentimentului, trebuie să-i integrăm elementul conceptual, învăţându-l regulile gramaticale, nu în mod pedant, ci printr-un exerciţiu care să stimuleze limba. Copilul trebuie să aibă câteva noţiuni de gramatică, pentru ca el să nu-şi spună, între 9 şi 10 ani, când are loc această cotitură importantă a vieţii: cum trebuie oare să spun asta? cum trebuie să spun cealaltă? fără a avea un punct de sprijin logic. Căci trebuie să ne fie clar acest lucru: limba conţine două elemente care se întrepătrund în permanenţă: un element conceptual şi un element bazat pe sentiment.

Aş vrea să ilustrez aceasta cu ajutorul unei fraze extrase din “Faust” de Goethe [Nota 40] :

Cenuşie, drag prieten,
este orice teorie,
Şi verde, arborele de aur
al vieţii.

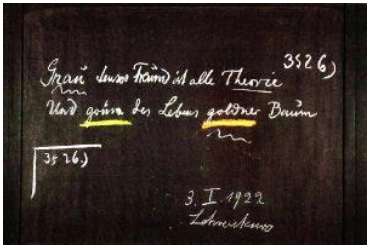


Tabla 9

Occidentalilor care sunteţi dvs. n-o să vă cer să studiaţi comentariile despre “Faust”-ul lui Goethe – există o bibliotecă întreagă de asemenea comentarii –; dar, dacă le-aţi studia, aţi face o descoperire uimitoare. O anumită categorie de comentarii pun întotdeauna ca notă la subsol, atunci când comentatorul ajunge la această frază din “Faust”-ul lui Goethe: s-a scris deasupra 3526, pentru că au apărut deja înainte 3525 de explicaţii; jos, aşadar, se scrie 3526 – o observaţie asupra caracterului ilogic al acestei

fraze şi pe care trebuie s-o considerăm o licenţă artistică a autorului, dar care, oricum, este foarte ilogică, căci – un arbore de aur, dacă e un portocal, atunci nu e verde, şi dacă e un alt arbore, atunci, sau nu e de aur, sau e doar un arbore artificial. În orice caz, un arbore de aur nu poate fi verde. Şi, pe de altă parte, trebuie să adăugăm: Teoria – ia să vedem, ea nu poate fi cenuşie! Ea e mai curând ceva ce nu se vede, aşadar, nu poate fi cenuşie. Aşadar, lucrul nu e deloc logic.

Desigur, există şi alţi comentatori, ei sunt mai artişti, ei se bucură că nu e totul logic în această chestiune.

Ei bine, ce-i cu toate astea! E vorba că în această frază elementul de limbă care aparţine sferei sentimentului, pe de-o parte, şi elementul conceptual şi descriptiv, pe de altă parte, reies cu o forţă deosebită. Spunând: un arbore de aur – el vrea să spună un arbore pe care-l iubim tot atât de mult cum iubim aurul, şi cu acest cuvânt, aur, nu mai dăm atenţie lucrului care se vede, ci tocmai sentimentului pe care-l avem în faţa acestei străluciri deosebite. Un arbore de aur este, aşadar, acela pentru care simţim acelaşi sentiment ca în faţa aurului. Aici n-a fost luat în considerare decât sentimentul. Iar prin cuvântul verde este desemnat un adevărat arbore, aşa cum îl putem vedea: aici se ţine seama de logică. – Teoria, nu e ceva ce vedem, dar mulţi oameni simt faţă de ea, în mod justificat sau nu, ceea ce poţi simţi atunci când la Londra tocmai este ceaţă. Ei bine, poţi transpune acest sentiment asupra modului în care simţi teoria. Şi iarăşi, elementul de limbă care face parte din sfera sentimentul apare în cuvântul “cenuşiu”.

Dar elementul sentimentului şi elementul gândirii din cadrul limbii se întreţes peste tot. În limbile actuale, multe aspecte s-au estompat, dar în epocile trecute, când limbile erau pe cale de a se forma, pretutindeni era prezent un

element activ, plăsmuitor, şi astfel în elementul conceptual a fost introdus elementul simţirii.

Dar relaţia copilului cu limba se situează, înainte de vârsta de 9 ani, exclusiv în sfera simţirii. Însă copilul n-ar putea să-şi dezvolte conştienţa de sine dacă n-am introduce puţin elementul conceptual. De aceea este atât de necesar să-i transmitem copilului acest element conceptual prin intermediul regulilor gramaticale, predate cu bun simţ, mai întâi cu privire la limba maternă, dar poate apoi şi cu privire la limba străină, regulile gramaticale urmând întotdeauna însuşirea limbii.

Făcând acest lucru, trebuie să avem grijă la următorul lucru: între 9 şi 10 ani, copilul trebuie să-şi cucerească sentimentul că în acest fel el pătrunde puţin în înţelegerea limbii, aşa cum am arătat. Astfel, putem să formăm la copil un sentiment gramatical just al limbii.

În preajma vârstei de 12 ani – e necesar să fim atenţi la acest lucru – copilul trebuie să fi dezvoltat sentimentul frumuseţii limbii, un simţ estetic faţă de limbă şi el trebuie să se străduiască, de asemenea, când ajunge în preajma vârstei de 12 ani, să se exprime în mod adecvat, conform cu ceea ce aş vrea să numesc "vorbirea frumoasă". Şi numai începând cu această vârstă şi până la pubertate ar trebui el să dezvolte ceea ce face parte din folosirea limbii în sensul capacităţii de a convinge pe cineva: elementul dialectic al limbii. Copilul nu trebuie să abordeze acest element decât atunci când trece de vârsta şcolarităţii. Astfel că am putea spune: facultăţile care trebuie să se trezească treptat în noi faţă de limbă sunt în primul rând un sentiment al exactităţii limbii dat de viaţa însăşi, sentimentul frumuseţii limbii, apoi sentimentul puterii pe care o avem în viaţă datorită limbii. Astfel trebuie să fie organizat tot ceea ce face parte din predarea limbilor.

E mult mai important pentru cel care predă, pentru educator, să se iniţieze treptat în aceste modalităţi, decât să i se dea un anumit plan şcolar gata-făcut, cu indicarea unor obiective ce trebuie să fie atinse. Desigur, el va şti să introducă şi să trateze în acest fel elementele juste în diferitele perioade ale vieţii. Procedând cu artă şi într-un mod artistic, el va şti, fără a neglija din această cauză elementul plastic, să adauge, până spre 9-10 ani, elementul descriptiv elementului plastic, în care fiinţa umană mai este încă implicată în mod personal.

Acest lucru este absolut posibil dacă organizăm materiile de învăţământ, aşa cum am arătat în aceste ultime zile, apropiind, pe de-o parte, ştiinţele naturii de geografia fizică şi tratând ceea ce se referă la animale în legătură cu fiinţa umană. Vom putea acţiona aici cel mai eficace în primul rând prin ceea ce este pur descriptiv şi vom putea modela acest element în aşa fel încât el să nu se mai adreseze acum fiinţei umane în ansamblu, ci să se adreseze şi sufletului său. Vom acorda, aşadar, multă importanţă faptului de a le povesti copiilor în mod plastic şi viu. Şi în această perioadă a vieţii vom trata, de asemenea, istoria, aşa cum am arătat deja, prezentând evenimente umane, tablouri ce formează un întreg.

Apoi, când copilul se apropie de vârsta de 12 ani, dar nu înainte, atunci putem să adăugăm elementului plastic şi elementului descriptiv elementul explicativ, ţinem atunci seama de cauze şi efecte, ceea ce face apel la efortul intelectual. Copilul intră în această sferă numai între 11 şi 12 ani.

Dar există un element care trebuie să se reverse asupra acestei întregi perioade, e predarea matematicii pe care trebuie s-o tratăm în aspectele ei cele mai diverse, într-un mod adecvat, desigur, vârstei copilului. Elementul

matematic, aritmetica şi geometria, cu care trebuie să-l punem pe copil în contact, constituie materii care sunt surse de dificultăţi deosebite pentru instruire şi educaţie. Căci ceea ce face parte din matematică se predă pe întreaga perioadă şcolară, la început într-un mod destul de simplu, înainte de 9 ani – căci copilul poate înţelege deja multe lucruri din acest domeniu, dacă procedăm în mod just –, apoi mergând mereu mai departe în mod mai complex; trebuie să prezentăm aceste lucruri într-o manieră artistică, să-i prezentăm copilului într-o manieră artistică socotitul, geometria, cu tot felul de exerciţii, şi să trecem apoi, între 9 şi 10 ani, la descrierea acestor domenii.

Trebuie neapărat să-l învăţăm pe copil să observe, rămânând în elementul descriptiv, unghiurile, triunghiurile, dreptunghiurile etc., şi doar în preajma vârstei de 12 ani trebuie să trecem la demonstraţii.

Se dovedeşte, tocmai în acest fel, că dascălul plictisitor nu va ajunge să facă decât foarte puţin sau aproape nimic, dar dascălul care trăieşte cu toată fiinţa sa în această matematică, domeniu care ne face, în realitate, să simţim în profunzime idealitatea armonioasă a spaţiului întregului Univers, va face din matematică materia de învăţământ cea mai atrăgătoare. Când un dascăl se poate entuziasma pentru teorema lui Pythagora, când el se poate înflăcăra pentru armoniile interne dintre suprafeţe şi corpuri, atunci el va introduce tocmai la această materie un element care este extraordinar de important pentru copil, şi în ceea ce priveşte momentul de evoluţie sufletească. El se va opune atunci prin acest element tuturor elementelor haotice ale vieţii.

Vedeţi dvs., nu ar exista limbă dacă limbajul nu ar amesteca elementele ca printr-o aruncare de zaruri. Această frază are un caracter cam extrem, dar, de fapt,

limba pe care o vorbim în viaţa cotidiană este întotdeauna de-aşa natură încât, dacă am examina limbile pe care le vorbim, am găsi pretutindeni că sentimentul şi gândirea se contopesc. Şi chiar şi numai în virtutea acestui fapt referitor la limbă, dar şi a multor altor lucruri, omul s-ar cufunda într-un anumit haos al vieţii, dacă nu şi-ar cuceri această fermitate pe care ne-o putem cuceri tocmai prin matematică. Cel care pătrunde viaţa în profunzime ştie câte fiinţe umane au fost ferite de neurastenie, de isterie şi de lucruri şi mai grave încă, prin simplul fapt că au învăţat să privească în mod just nişte triunghiuri, dreptunghiuri, tetraedre etc.

Aş putea introduce aici un element subiectiv, care ne va sluji ca ilustrare simptomatică. Îmi place în mod special mecanica, nu numai din motive obiective, ci, în acest caz, şi din nişte motive absolut subiective. Şi aceasta tocmai pentru că la Universitatea din Viena am avut un profesor care ţinea nişte cursuri de mecanică înflăcărându-se într-un mod minunat pentru cercetarea rezultantelor mai multor componente – într-adevăr, asemenea experienţe trăite au o influenţă care se prelungeşte în viaţa ulterioară. Era interesant să vezi cu ce entuziasm interior căuta acest om rezultantele mai multor componente şi extrăgea componentele din rezultante şi să vezi cum, după ce trecea dintr-un salt de la o tablă la alta, el dansa pe loc şi se bucura când enunţa ceva de genul, de exemplu: $c^2 = a^2 + b^2$. Când ajungea în acest punct şi se întorcea spre auditoriu cu un surâs amical, aceasta era cu adevărat o experienţă care chiar numai ea singură putea comunica entuziasmul pentru mecanica analitică, spre care oamenii nu se simt atraşi în mod deosebit. – Dar e important ca tocmai acest element al matematicii, care trebuie să fie repartizat în modul indicat pe diferitele perioade ale vieţii la vârsta

şcolarităţii, să-şi reverse fiinţa asupra fiinţei umane în ansamblul ei.

Atunci am stabilit cei doi poli în dezvoltarea fiinţei umane, elementul muzical-artistic, pe de-o parte, elementul matematic-ideatic, pe de altă parte; şi astfel, copilul se integrează, încetul cu încetul, în lume, noi având grijă să dezvoltăm în mod just, pornind din interior, totalitatea fiinţei sale.

Când ne apropiem cu procesul instructiv-educativ de această perioadă a vieţii copilului când el trebuie să părăsească primul ciclu al etapei secundare, ne simţim îndemnaţi să ne formăm, în însăşi practica predării, o viziune de ansamblu asupra celor mai importante momente pentru dezvoltarea acestei perioada a vârstei şcolarităţii. Când copilul are 6 sau 7 ani, el părăseşte casa părintească şi vine la şcoală. Noi îl trimitem, ca să spunem aşa, în lume şi trebuie să avem grijă – aşa cum am arătat tocmai la începutul expunerii de astăzi – ca el să găsească posibilitatea de a se adapta lumii. Când copilul pleacă din casa părintească şi vine la noi, el este un fel de organ de simţ uriaş. Există în el un fel de copie, o amprentă a părinţilor, a altor persoane din ambianţa sa, din întregul său mediu social. Şi noi trebuie să transformăm în element universal uman ceea ce face din copil un tip special de omenesc – atunci când vine la şcoală, el este cu adevărat un exemplar particular de omenesc -. Putem face acest lucru mai ales acţionând asupra sistemului respirator şi circulator, care sunt dincolo de ceea ce este individual în fiinţa umană. Noi trebuie, într-adevăr, să transformăm, într-un anumit fel, tipul particular de omenesc pe care îl primim la şcoală într-o fiinţă umană mai universală. Dar, deja din momentul în care ajunge la şcoală, copilul poartă în el ceva absolut individual. Nu doar sub forma

pronunţată şi caracteristică pe care o poate lua acest aspect atunci când apare în mod unilateral la adult la o vârstă ulterioară, când vorbim de temperamentele diferitelor categorii de fiinţe umane, când vorbim de temperamentul melancolic, sanguinic, flegmatic, coleric; ci natura copilului are o coloratură absolut personală care ne permite să vorbim de copii cu o tendinţă spre tipul melancolic, flegmatic, sanguinic, coleric. În arta educaţiei şi instruirii, noi trebuie să învăţăm să observăm şi să înţelegem toate subtilităţile legate de aceste tendinţe ale copilului spre un temperament sau altul, să înţelegem, de asemenea, cum trebuie să-l tratăm pe copil, în funcţie de înclinaţia lui spre un anumit temperament.

Copilul melancolic este copilul deosebit de dependent de corpul său fizic, mereu înclinat să scormonească în sine însuşi, deoarece, în virtutea constituţiei sale absolut speciale, el este acaparat de trup. Din acest motiv, întreaga sa atenţie este deturnată de la lumea exterioară. Dar nu putem spune doar atât, că melancolicul nu este atent. El nu este atent la lumea exterioară şi nici la impresiile ce provin de la profesor; dar el este foarte atent la proprie sale stări. De aceea, copilul melancolic – eu vorbesc acum de copii, ceea ce spun nu poate fi transpus, pur şi simplu, la adulţi –, de aceea, copilul melancolic este, de asemenea, un copil lunatic, un copil supus unor dispoziţii schimbătoare.

Copilul flegmatic este integrat în lume în aşa fel încât, în realitate, el este în inconştientul său cu totul dăruit lumii. Şi pentru că lumea e vastă şi există atâtea lucruri, aşadar, pentru că este dăruit atâtor lucruri, el nu se interesează de lucrurile cele mai apropiate. Nici ceea ce spun acum nu e valabil pentru adult, căci s-ar putea crede că vreau să-i flatez pe flegmatici; dar, firește, nu e vorba de aşa ceva. Dar exprimând acest lucru puţin mai radical, am

putea spune: dacă acest copil cu tendinţe flegmatice nu s-ar afla pe Pământ, ci în Cer, în Cosmos, el s-ar interesa foarte intens de ceea ce îl înconjoară, căci tendinţele sale îl poartă nu spre ceea ce este apropiat, ci spre periferia Universului, spre imensitatea care nu face prea mare impresie asupra noastră din simplul motiv că ea cuprinde atâta spaţiu.

Copilul sanguinic manifestă, într-un anumit sens, în dispoziţiile sale înnăscute, contrariul melancolicului, contrariul flegmaticului. Tânărul melancolic se dăruieşte corpului său fizic, flegmaticul este înclinat, prin dispoziţiile sale înnăscute, spre lumea vastă, spre lumea sferelor, pentru că el trăieşte din tot sufletul său de om, într-un mod deosebit de profund, în corpul său eteric, în corpul forţelor plăsmuitoare. Acest corp este dăruit realităţii în ansamblul ei. De altfel, el se răspândeşte imediat în Univers, la câteva zile după moarte.

Copilul sanguinic trăieşte în ceea ce numim corp astral sau corp sufletesc. Acest corp sufletesc se deosebeşte de corpul fizic şi de corpul eteric prin faptul că el nu are, în realitate, nici un interes pentru timp şi spaţiu. El se află în afara timpului şi spaţiului. Datorită acţiunii corpului astral, omul are în sine în permanenţă, în fiecare clipă a vieţii, întreaga lui viaţă – evenimentele cele mai îndepărtate, desigur, atenuate, în comparaţie cu evenimentele cele mai apropiate. Corpul astral este, prin excelenţă, cel care dirijează visele. Dar dvs. ştiţi că visele nu ţin seama prea mult de cursul temporal al vieţii. Visăm ceva care s-a petrecut ieri; în vis, sunt amestecate fiinţe din prima noastră copilărie. Corpul astral amestecă evenimentele întregii vieţi nu în funcţie de succesiunea lor în timp şi spaţiu, ci în funcţie de dezordinea pe care o introduce în lucruri, în funcţie de dezordinea care trebuie introdusă în

lucruri, fără să ţină seama de regulile timpului şi spaţiului. Copilul sanguinic este dăruit cu precădere corpului astral şi acest lucru se manifestă în întreaga sa atitudine. El primeşte impresiile exterioare ca şi cum ceea ce este în afara timpului şi spaţiului ne-ar fi dat deja de lumea însăşi. El se dăruieşte în mod fugar unei impresii, nu o elaborează, deoarece nu ţine seama de timp. El este dăruit corpului astral. El nu are grijă ca impresiile să rămână în fiinţa omului. Sau, încă un lucru, el nu-şi aminteşte cu plăcere de trecut; copilul sanguinic trăieşte în clipa prezentă, tocmai pentru că el nu ţine seama de timp, dar manifestă în viaţa exterioară ceea ce trebuie să dezvolte acest corp astral într-o lume superioară.

În calitate de artişti în domeniul instructiv-educativ, trebuie să ne cucerim cu adevărat un simţ foarte subtil pentru a intui însuşirile caracteristice melancolicului, sanguinicului etc., la copilul în dezvoltare. Trebuie să încercăm să tratăm temperamentul în două feluri. În primul rând, introducând deja în şcoală un anumit elementul social tocmai prin intermediul temperamentelor. Ne formăm o viziune de ansamblu asupra clasei, identificându-i pe copiii melancolici, sau pe copiii cu tendinţă spre melancolie – temperamentele sunt amestecate, trebuie să ţinem seama de întreg – şi punem să stea în clasă, acolo unde considerăm că e bine, un grup de copii melancolici, un grup de copii flegmatici, un alt grup de copii sanguinici şi un grup de copii colerici.

E bine să-i grupăm împreună pe copiii cu acelaşi temperament, pentru simplul motiv că, atunci când melancolicii stau împreună, ei au atunci nişte vecini melancolici, astfel încât aceleaşi temperamente se freacă unele de altele. Copilul melancolic vede cum se frământă celălalt copil în legătură cu o mie de lucruri posibile, cât de

mult este el prizonierul propriului trup. El observă atunci acest lucru şi la sine însuşi şi vederea celuilalt copil exercită o acţiune salutară asupra naturii proprii a copilului melancolic.

Când copiii flegmatici au ca vecini tot nişte copii flegmatici, aceştia ajung în cele din urmă să se plictisească aşa de tare, încât însuşi flegmatismul lor începe să se excite şi ajungem să-l stimulăm pe flegmatic prin faptul că se află lângă alţi copii flegmatici, prin faptul că aceştia se află în imediata sa apropiere.

Copiii sanguinici, când sunt puşi alături de alţi copii sanguinici pe care îi văd sărind de la o impresie la alta, astfel încât îi interesează când un lucru, când altul, atunci vor să-i îndepărteze ca pe nişte muşte care zboară primprejur. Percepând la alţii însuşirile pe care le au ei înşişi, aceşti copii ajung să-şi dea seama că există ceva superficial în temperamentul lor sanguinic.

Iar colericii, când îi punem împreună, se încaieră unii cu alţii, ceea ce îi vindecă, într-un anumit sens, de temperamentul lor coleric; căci vânătăile pe care le capătă au un efect foarte benefic asupra temperamentului coleric.

Observaţi toate aceste lucruri. Veţi vedea, dacă introduceţi pe această cale un fel de element social în şcoală, că acest lucru exercită o influenţă extraordinar de salutară şi că relaţia profesorului cu un temperament sau altul se manifestă într-un anumit fel. Nu trebuie să-l tratăm pe copilul melancolic şi, în general, pe copiii care înclină spre celelalte temperamente, făcând cu ei inversul lucrurilor spre care sunt predispuşi; trebuie se ne obişnuim să-i tratăm după principiul "cele asemănătoare le vindecă pe cele asemănătoare" (similia similibus curantur – n. t.). Dacă am vrea să-l silim pe un copil coleric, de exemplu, să stea cuminte la locul lui, atunci în el se va

aduna atâta forţă colerică, încât aceasta ar acţiona imediat ca o adevărat otravă în interiorul fiinţei sale. Nu putem face aşa ceva. În schimb, dacă, prin întregul mod de a-l trata pe copilul melancolic, intrăm în jocul umorilor sale, al melancoliei sale, dacă ne interesăm de dis-poziţia lui, acest lucru exercită o acţiune salutară pe termen lung. Cât despre copilul flegmatic, trebuie să ne interesăm, desigur, în interiorul nostru de el, dar în exterior să manifestăm noi înşine faţă de el un soi de flegmatism. Copilului sanguinic trebuie să-i aducem în întâmpinare cât mai multe impresii, pentru a-i accentua şi mai mult sanguinismul. Atunci, intensitatea pe care o va desfăşura va fi şi mai mare decât de obicei, dacă el trebuie să absoarbă toate aceste impresii, şi consecinţa acestui fapt va fi aceea că intensitatea va creşte o dată cu numărul impresiilor. Putem ameliora, aşadar, temperamentele tocmai tratând cele asemănătoare prin cele asemănătoare.

Cât despre colerici, dacă am putea organiza viaţa şcolară în mod ideal, aş prefera să-i trimit după-amiaza în grădină, i-aş pune să alerge, să se caţere în copaci, să coboare, până când s-ar obosi. Când unul dintre ei ar fi în vârful copacului, i-aş spune să strige ceva altuia, ar trebui ca ei să se obosească. Făcând în acest fel să iasă din ei ceea ce natura colerică trebuie neapărat să facă să iasă din ei, exercităm cu adevărat influenţa cea mai salutară asupra naturii colerice.

Tocmai cunoscând în acest fel lucrurile, vom putea acţiona la şcoală în mod adecvat. Pentru a-i putea trata astfel pe copii, profesorul trebuie să vină la şcoală cu ceva extraordinar de important. Dacă vrea să se orienteze în aceste aspecte, el nu trebuie să sosească la şcoală cu o mină posomorâtă, cu riduri de bătrân deja din primii ani de învăţământ, ci trebuie să ştie să aibă în clasă umor. El

trebuie să facă faţă tuturor situaţiilor care intervin în clasă şi trebuie să poată face ca fiinţa sa să pătrundă în fiinţa copilului.

CONFERINŢA A XIII-A

Dornach, 4 ianuarie 1922

Când studiem acest moment al vieţii care are loc la sfârşitul vârstei şcolarităţii şi se manifestă în organism prin începutul maturizării sexuale, atunci suntem în prezenţa a ceva pe care artistul care educă şi predă trebuie să-l examineze cu grijă şi atenţie nu doar atunci când a sosit momentul, ci deja pe parcursul întregii perioade care-l precede. Noi trebuie să ne reprezentăm o dată ce se petrece, în acest sens, în fiinţa umană înainte şi în momentul pubertăţii.

În cursul acestor întâlniri, noi am văzut deja că fiinţa umană, până la schimbarea dentiţiei, e o fiinţă care imită, că în această perioadă ea e dăruită unei activităţi sufletesc-organice în care cele două domenii nu sunt încă separate, că din organizarea-cap porneşte o activitate sufletesc-spirituală care mai este încă o activitate organică şi aceasta umple întreg organismul. La această vârstă, fiinţa umană trăieşte cu totul în universul său interior în funcţie de conţinutul fiinţei sale sufletesc-spirituale şi, de asemenea, în funcţie de conţinutul fiinţei sale trupeşti impregnate de viaţă. Putem spune: deosebit de caracteristic pentru această vârstă este felul în care trăieşte fiinţa umană.

Şi trebuie ca eu să recurg din nou – nu pentru că aş crede că e neapărat necesar s-o spun în acest fel în cadrul unui studiu ca acesta pe care-l facem noi aici, dar poate că, după cele ce au fost prezentate înainte, vom putea înţelege mai bine despre ce e vorba – eu recurg, aşadar, la metoda

care se impune conştienţei clarvăzătoare, dacă vreau să caracterizez în mod clar ce se petrece în realitate.

La copilul foarte mic, se pare, desigur, că şi în cazul lui, atunci când omul doarme, sufletesc-spiritualul iese din partea corporal-fizică şi că la trezire pătrunde din nou în ea. Dar, în acest caz, nu există o mare deosebire între experienţa conştientă pe care o face copilul în corp şi experienţa inconştientă pe care o face el în somn. Experienţa inconştientă din timpul somnului, atunci când aceasta se desfăşoară normal, atunci când nu intră în ea reminiscenţe ale vieţii diurne – şi se întâmplă rar aşa ceva la copil –, această viaţă de somn se desfăşoară cu totul într-o supra-lume, într-o lume superioară în raport cu lumea pământească, şi la început din această lume este extrasă şi acea activitate care, pornind din creier, lucrează la copil, în starea de veghe, în întregul organism.

Când copilul trece apoi la perioada schimbării dentiţiei, anumite forţe sufletesc-spirituale se eliberează, astfel încât ele nu mai iau doar o formă organică. Ele iau deja un caracter sufletesc-spiritual. Între schimbarea dentiţiei şi pubertate, copilul dezvoltă o gândire, o simţire şi o voinţă mai libere decât înainte. El nu mai este doar o fiinţă care imită, el dezvoltă acel grad de conştienţă care îi permite ca atunci când simte o autoritate, să se lege de ceva exterior. Dar el are nevoie de acest sentiment al unei autorităţi pentru a se lega de lumea exterioară. Împrejurările obişnuite ale vieţii nu sunt suficiente. Adultul are faţă de adult o altă relaţie decât copilul, acesta având nevoie de sentimentul autorităţii. Copilul trebuie să adauge ceea ce are pozitiv relaţia de autoritate, relaţiei pe care o poate avea un adult cu un alt adult, chiar atunci când este comunicat un mesaj sau când, într-un alt fel, fără comunicare, este exercitat, de către un adult asupra altui

adult, ceva ca un fel de sugestie, în sensul bun al cuvântului. Rezultatul este că, încetul cu încetul, în viaţa sufletesc-spirituală intră, chiar şi în timpul somnului, mai mult din elementele vieţii de veghe. Şi, în măsura în care, în starea de somn, lumea pământească pătrunde în viaţa sufletului şi nu mai rămâne aici nimic din supralume, exact în aceeaşi măsură ni se deschide posibilitatea de a da o educaţie şi o instruire copilului de această vârstă, între schimbarea dentiţiei şi maturizarea sexuală.

La pubertate iese la iveală ceva nou şi, în fond, după pubertate, fiinţa umană nu mai este aceeaşi. Putem caracteriza această situaţie pornind de la ceea ce v-am spus ieri, în ultima parte a conferinţei mele. Pentru copil este, pur şi simplu, normal ca el să trăiască, până la schimbarea dentiţiei, cu totul în corpul său fizic. Dacă el rămâne în continuare prea mult în această stare, trăind cu totul în corpul fizic – atunci această situaţie nu mai este normală – aşadar, dacă el o duce cu sine prea mult în perioadele ulterioare, vedem apărând ceea ce nu este altceva decât temperamentul melancolic. La copilul foarte mic, e absolut just ca între trup şi fiinţa sufletesc-spirituală să existe acelaşi raport ca la melancolic; dar ceea ce e bine pentru o anumită vârstă e anormal pentru altele. Trebuie să ţinem întotdeauna seama de acest lucru.

Când copilul trece prin perioada schimbării dentiţiei, anumite forţe sufletesc-spirituale se eliberează din activitatea organică şi se revarsă în ceea ce am numit corpul eteric sau corpul forţelor plăsmuitoare. Acesta aparţine ansamblului lumii exterioare şi, în perioada dintre schimbarea dentiţiei şi pubertate, copilul trebuie să trăiască în mod just în acest corp eteric. Dacă deja înainte de schimbarea dentiţiei el a trăit prea mult, dacă a trăit, într-un fel sau altul, prea puternic în corpul său eteric

înainte de schimbarea dentiţiei, atunci apare temperamentul de nuanţă mai ales flegmatică. Într-un anumit sens, există o legătură strânsă între fiinţa umană şi corpul său eteric, care este normală. Această legătură strânsă trebuie să existe, în mod normal, în perioada dintre şapte şi paisprezece ani, aşadar, între schimbarea dentiţiei şi pubertate. Dacă această legătură strânsă este păstrată în continuare, vedem că apare la adult temperamentul în mod anormal flegmatic.

Dimpotrivă, ceea ce poate să apară apoi şi să se emancipeze, în mod normal, la pubertate, ceea ce am numit ieri corp astral, care nu mai trăieşte, la drept vorbind, în timp şi spaţiu, este ceea ce se exprimă cu precădere în temperamentul sanguinic. Şi această nuanţă de temperament apare deja la copil atunci când, în perioada dintre schimbarea dentiţiei şi pubertate, el introduce prea mult din ceea ce nu ar trebui să iasă la iveală decât o dată cu maturizarea sexuală. Fiinţa umană nu este matură pentru sanguinism decât atunci când este matură din punct de vedere sexual.

Există lucrul potrivit la momentul potrivit, şi diversele anomalii din viaţă sunt cauzate de faptul că ceea ce e normal pentru o anumită vârstă s-a deplasat spre o alta. Când putem avea în acest fel o viziune de ansamblu asupra vieţii, atunci învăţăm să cunoaştem omul în totalitate.

Acum, ce se întâmplă, aşadar, în momentul maturizării sexuale? Se întâmplă ceva ce, iarăşi, poate să decurgă din consideraţiile noastre din aceste ultime zile. Am văzut că fiinţa umană lucrează încă în mod lăuntric cu elementul sufletesc-spiritual – deja eliberat până la un anumit punct – de care dispune după schimbarea dentiţiei. Ea îşi croieşte o cale de trecere, prin intermediul

sistemului respirator, prin intermediul sistemului circulator, până în punctul în care muşchii se inserează pe oase. Ea se modelează pretutindeni, mergând până la periferia fiinţei sale, iar la pubertate irumpe în lumea exterioară. Doar atunci fiinţa umană se află cu totul în lumea exterioară.

Dar, din această cauză, noi suntem obligaţi să ne comportăm faţă de tânărul sau tânăra care au trecut prin această vârstă cu totul altfel decât am făcut-o faţă de băieţelul sau fetiţa de până acum. Căci, în fond, întregul proces de eliberare a forţelor sufletesc-spirituale care se desfăşura în fiinţa umană înainte de maturizarea sexuală nu avea încă absolut nimic de-a face cu sexul. Existau, desigur, unele nuanţe, dar, în realitate, acest proces încă nu avea nimic de-a face cu sexul. Ceea ce se referă la sex nu apare decât atunci când fiinţa umană a străbătut afară în lume, atunci când ea a intrat în relaţie cu lumea.

Dar atunci se petrece pentru fiinţa sa trupească şi sufletească un fenomen analog fenomenului care însoţeşte schimbarea dentiţiei. La schimbarea dentiţiei, am văzut eliberându-se forţele care merg spre gândire, simţire, voinţă, ceea ce se dezvoltă mai mult în direcţia amintirii. Forţa amintirii a devenit, într-un fel, liberă. Acum, la pubertate, vedem transformându-se într-o activitate liberă a sufletului ceva care înainte intrase în ritmul respiraţiei şi care, de aici, se mai străduia încă să introducă ritm în sistemul muscular, în sistemul osos. Acest element ritmic se eliberează acum, se eliberează pentru a constitui sensibilitatea tânărului sau a tinerei cu figura ideală, cu imaginaţie creatoare. De fapt, abia la pubertate ia naştere imaginaţia creatoare propriu-zisă, căci imaginaţia creatoare nu poate să ia naştere decât atunci când s-a născut, eliberat de timp şi spaţiu, corpul nostru astral, care,

asemeni viselor, poate regrupa şi întreţese, conform unor puncte de vedere interioare, trecutul, prezentul şi viitorul.

Ce aduce, aşadar, fiinţa umană, atunci când, ca să spunem aşa, ea străbate, prin intermediul sistemului osos, în lumea exterioară? Ea aduce ceea ce înainte exista în universul său interior, ceea ce a adus din viaţa prenatală în lumea interioară. La pubertate, fiinţa umană este, ca să spunem aşa, expulzată din lumea spirituală. Putem spune, fără a exagera, căci este purul adevăr: la pubertate, fiinţa umană este exclusă din viaţa sufletesc-spirituală a Universului şi este proiectată în lumea exterioară, pe care n-o poate percepe decât cu ajutorul corpurilor sale fizic şi eteric. Şi dacă e adevărat că acest fenomen nu apare absolut clar în conştienţă, el joacă un rol cu atât mai mare, cu atât mai intens, în subconştient. El joacă în subconştient un asemenea rol, încât acum fiinţa umană – în mod subconştient sau semiconştient, aşa cum am spus – compară lumea în care pătrunde cu lumea pe care o avea în sine înainte. Înainte, fiinţa umană nu percepea în sine în deplină conştienţă această lume, dar găsea posibilitatea de a lucra în sine împreună cu ea. Viaţa interioară a fiinţei umane îi dă acesteia posibilitatea de a lucra în mod liber cu o supra-lume, cu o lume sufletesc-spirituală. Lumea exterioară nu-i dă fiinţei umane această posibilitate. Atunci, există tot felul de obstacole, atunci apare dorinţa de a învinge aceste obstacole. Atunci apare întregul zbucium care, în legătura dintre om şi lume, iese la iveală între 14, 15 ani şi până pe la 20 de ani.

Acest zbucium trebuie să existe şi e necesar ca noi, prin întreaga muncă educativă pe care o desfăşurăm mai înainte, să nu pierdem din vedere acest zbucium care trebuie neapărat să apară. Anumite persoane, care sunt prin natura lor exagerat de melancolice, pot crede că e bine

să-l cruţăm pe om de acest zbucium. Dar tocmai în acest fel devenim cel mai aprig duşman al său. Nu trebuie să-l scutim pe om de acest zbucium. Trebuie să ne pregătim, să organizăm întreaga educaţie în aşa fel încât ea să vină atunci în ajutorul zbuciumului interior al sufletesc-spiritualului din om.

Şi, începând cu maturizarea sexuală, trebuie să vedem clar că fiinţa umană nu mai este aceeaşi, că avem în faţa noastră o fiinţă nouă care ia naştere din legătura sa cu lumea, că acum sentimentul unei autorităţi nu mai are de jucat nici un rol şi că, înainte de toate, atunci când o învăţăm ceva, indiferent ce, ea cere să-i arătăm motivele acestui lucru. Acum noi trebuie să ne obişnuim să-i întâmpinăm pe adolescenţi, băieţi şi fete, cu argumente. De exemplu, noi trebuie să ne obişnuim, atunci când tânărul sau tânăra, care tocmai a introdus în lume o supra-lume, tună şi fulgeră aflând că în această lume nimic nu e aşa cum ar trebui să fie, că totul ar trebui să fie altfel..., când ei se revoltă în acest fel, noi trebuie să ne străduim, fără a deveni sentenţioşi, să demonstrăm că ceea ce există este, la urma urmei, rezultatul unor evenimente anterioare, rezultatul devenirii istorice. Trebuie să devenim nişte spirite foarte perspicace, care înţeleg perfect cum s-a ajuns aici. Dar nu vom putea obţine nimic uzând de autoritate. Trebuie să procedăm în aşa fel încât acum să fim capabili să invocăm pentru diferitele probleme nişte argumente de nezdruncinat. Când, la această vârstă, întâlneşti printre oameni un univers de conţinuturi lipsit de fundament, când descoperi în lume situaţii pe care le simţi drept absurde şi în faţa cărora ajungi să-ţi spui: "Ceea ce am trăit până acum înainte de a intra în această lume nu are, propriu-zis, nici un sens, deoarece toate acestea mă conduc într-o lume absurdă" şi când nu găseşti pe nimeni care, la rândul său,

să-ţi arate, cel puţin până la un anumit punct, că lumea are un sens, atunci furtuna interioară devine prea puternică, atunci tânărul sau tânăra îşi pierde sprijinul interior. Căci acest corp astral eliberat, el nu este din această lume. Tânărul a fost expulzat din lumea sa, şi el nu vrea să se integreze în această lume de aici, decât dacă această lume poate dovedi că şi ea există.

Veţi înţelege total greşit ceea ce spun acum, dacă veţi crede că eu vă prezint aceste lucruri ca şi cum ele ar fi trăite într-o conştienţă deplină. Nu, nu vreau să sugerez aşa ceva: eu vreau să arăt că ele se desfăşoară, desigur, în starea de veghe, dar în adâncurile subconştientului, inundând în valuri de sentimente, în impulsuri de voinţă care se tocesc, exprimându-se în idealuri decepţionate, în aspiraţii dezamăgite, exprimându-se, poate, într-o indiferenţă crescând faţă de ceea ce se petrece în lumea exterioară absurdă.

Căci dacă la această vârstă educaţia trebuie să fie continuată – şi pentru cel ce vrea să înveţe ceva, trebuie, desigur, ca educaţia să fie continuată –, materia predată trebuie să-i fie transmisă tânărului sub o formă educativă adecvată, trebuie să-l pregătim pentru ca el să poată înfrunta începuturile vârstei de douăzeci de ani şi perioada care urmează după aceea. Iată ce se urmăreşte prin această muncă pregătitoare. Căci experienţele trăite de la 15 la 21-22 de ani – această perioadă nu este, bineînţeles, precis delimitată, mai ales în epoca noastră de haos; uneori, lucrurile despre care vorbim se petrec chiar şi mult mai târziu –, experienţele trăite atunci trebuie să conducă la faptul că, înarmat cu toate loviturile primite de la viaţă, cu toate loviturile pe care le-a dat el însuşi vieţii, să fie primit iarăşi, între douăzeci şi treizeci de ani, în lumea din care a fost expulzat când a trecut de la copilărie la adolescenţă. El

trebuie să fie din nou acceptat în această lume; trebuie să se lege din nou de ea, trebuie să găsească din nou legătura cu ea, căci fără această legătură, lucrurile nu merg deloc în viaţă. Dar el trebuie să găsească această legătură în mod absolut independent. Dacă îi este impusă de vreo autoritate, nu valorează nimic.

Până la pubertate, graţie autorităţii dorită cu ardoare de copil, noi trebuie, aşadar, să-l conducem destul de departe pentru ca, începând cu pubertatea, să nu mai fie nevoie să ne folosim autoritatea. Dar noi mai trebuie, în mod cu totul special, în calitate de educatori şi profesori, să devenim noi înşine capabili să putem justifica pretutindeni faptele pe care vrem să le transmitem copilului.

Iată, prezentată mai întâi din punct de vedere mai curând sufletesc-spiritual, această importantă metamorfoză care se petrece la pubertate pentru tânăr.

E de cea mai mare importanţă să reţinem faptul că principiul sexelor nu apare în om decât în momentul în care, aşa cum am arătat, el intră în lume. Bineînţeles, cum în viaţă totul este relativ, acest adevăr trebuie să fie şi el considerat un adevăr relativ. Dar, în realitate, trebuie să vedem clar că până la pubertate omul trăieşte ca fiinţă umană în sens general şi că doar începând cu maturizarea sexuală el trăieşte ca bărbat sau femeie experienţele pe care i le oferă lumea. În această chestiune, în care, în zilele noastre, din cauza civilizaţiei noastre în general intelectuale şi naturaliste, lipseşte puţin discernământ, doar cel ce abordează lumea fără prejudecăţi tocmai pentru a-şi cuceri o cunoaştere justă a omului, doar acela poate ajunge la înţelegerea adevărată a relaţiei dintre sexe în lume şi, de asemenea, a importanţei, de exemplu, a problemei sexuale sau a problemei femeii la ora actuală şi într-un viitor foarte apropiat.

Firește, când se spune că, într-un fel, omul nu este o ființă umană în general decât până la pubertate, noi nu înțelegem acest lucru așa cum trebuie decât dacă vedem clar ce metamorfoză considerabilă se petrece, de exemplu, la băieți, în schimbarea vocii, în schimbare timbrului vocii, în momentul pubertății. În mod analog, și la fete se petrec niște procese, numai că acestea se situează într-o altă sferă. Ceea ce este vocea umană în general, cu toate modulațiile ei, cu tot ceea ce oferă ea ca posibilități de a forma sunete rostite și cântate, aceasta provine din omenescul general, aceasta ia naștere din elementul sufletesc-spiritual, din felul cum lucrează el în om până la pubertate. Schimbarea pe care o aduce bărbatul în registrul vocii sale este ceva care îi este impus din afară de către lume, e ceva prin care el se integrează cu ființa lui cea mai intimă în lumea exterioară. Acum, nu numai părțile moi ale laringelui urmăresc să imite oasele, ci se produce o ușoară osificare a laringelui însuși, și, în fond, prin aceasta, laringele iese din ființa pur interioară a omului pentru a intra în ființa lumii.

În orice caz, trebuie să considerăm această intrare în lume ca pe un fenomen mult mai total decât este el considerat de obicei. De obicei, intrarea ființei umane în această perioadă în care iubirea joacă un rol important este descrisă ca și cum tocmai iubirea, deși într-un sens destul de general, n-ar interveni decât în domeniul vieții sexuale. Dar lucrurile nu stau deloc așa; când trece pragul pubertății, ființa umană este cuprinsă de forța iubirii față de tot ceea ce o înconjoară. Iubirea dintre bărbat și femeie nu este decât o nuanță particulară, un fragment al iubirii totale. O înțelegem în mod corect numai dacă o privim ca pe un aspect particular al iubirii totale, și atunci înțelegem în mod corect și misiunea ei în lume.

Ce apare, aşadar, în om la pubertate? Până atunci, omenescul îi era dat în aşa fel încât el putea să-l imite, el se putea situa sub autoritatea acestuia. Omenescul acţiona în el din exterior, căci, în fond, tot ceea ce exista în interiorul lui îi venea din ceea ce adusese deja din viaţa prenatală. Omenescul formând un tot unitar acţiona în el pornind de la acest tot unitar. Mai întâi prin imitaţie; apoi prin autoritate. Acum, când a găsit el însuşi calea care îl duce spre omenesc, acum că omenescul nu mai are nevoie să acţioneze asupra lui ca înainte, acum, sentimentul, simţul omenescului, intră în inima sa şi acesta este pandantul faptului că el devine capabil să se reproducă. El este apt să procreeze fiinţe umane în sens fizic; pe plan sufletesc şi spiritual, el poate acum să simtă în el omenescul ca pe un tot unitar.

În acest fel de a simţi omenescul ca pe un tot unitar se manifestă diferenţa dintre bărbat şi femeie. Această diferenţă este de-aşa natură că omenescul complet se poate realiza pe Pământ numai printr-o armonie totală în viaţa socială, prin realitatea schimbului reciproc, manifestat şi pe plan sufletesc-spiritual. La fel ca şi bărbatul, femeia poartă în sine omenescul deplin, dar ea îl consideră ca pe un dar din lumea supraterestră, ca pe ceva care, de fapt, a venit din Cer să se reverse în lumea noastră. În viziunea ei asupra omenescului, femeia are întru câtva în fundal, fie chiar şi în inconştient, o imagine care îi slujeşte de model. În viziunea ei asupra omenescului, femeia se sprijină de preferinţă pe nişte judecăţi de valoare, ea apreciază, ea evaluează. Dacă în viaţa actuală acest lucru nu este întotdeauna recunoscut şi admis, aceasta se întâmplă, pur şi simplu, din cauză că viaţa noastră actuală, mai ales în lumea exterioară, poartă caracterul unei civilizaţii absolut masculine.

De multă vreme, forţa esenţială a principiului civilizator emană de la bărbaţi. Oricât de grotească poate să pară şi această afirmaţie, este un simbol profund semnificativ al vieţii actuale să-i vezi pe bărbaţi retrăgându-se în lojile masonice cu nişte secrete la care femeile nu au deloc acces. Şi când apoi există nişte loji în care femeile şi bărbaţii se adună împreună, atunci, de fapt, francmasoneria este profund alterată, ea nu mai este aceeaşi. Dacă examinezi constituţia francmasoneriei, vezi în ea, firește, nu fără motiv, un fenomen deosebit; dar vezi în ea, totodată, un fapt care arată cât de masculină este civilizaţia noastră. Femeile au ajuns să aibă o mulţime de trăsături masculine şi, prin aceasta, reprimă în ele ceea ce este specific feminin. De aici provine faptul că un mare număr de curente ale mişcării feministe actuale fac următoarea impresie asupra bărbaţilor: "Ia te uită ce programe! Ia te uită ce idealuri!" – dar, de fapt, acestea nu se deosebesc, nici prin substanţa lor interioară, nici măcar prin tonul lor, de idealurile şi programele pe care le are mişcarea lor de bărbaţi. Există, totuşi, o diferenţă: una afişează nişte revendicări pentru femei, cealaltă, pentru bărbaţi; dar eu vreau să spun că, în ceea ce priveşte substanţa interioară, nu există nici o diferenţă.

Conform cu natura sa profundă, bărbatul poartă în el omenescul în aşa fel încât, la drept vorbind, el simte întotdeauna umanul ca pe o enigmă, ca pe ceva pe care nu-l poate pătrunde pe de-a-ntregul, ca pe ceva care îi pune nişte probleme inexprimabile pe care el nu poate să le rezolve. Această nuanţă specifică bărbaţilor, care la francmasoni s-a infiltrat în tot ceea ce este mister şi ceremonie şi care are un caracter sec şi plicticos, a impregnat întreaga noastră cultură, în aşa măsură încât

astăzi femeia suspină sub acest jug, dar, pe de altă parte, ea îl cere, îl dorește și vrea să i se supună.

Dacă privim – oricât de ciudat ar putea să pară acest lucru – medicina contemporană, cu caracterul ei materialist și, totodată, cu această trăsătură de a nu înțelege nimic din natura umană, de a începe cu natura fizică, și de a incita, cel mult, la niște experiențe, dacă privim această medicină – ea are toate caracteristicile unui produs masculin, astfel că n-am putea caracteriza mai bine ceea ce emană, propriu-zis, dintr-un cap masculin, decât luând exemplul medicinei contemporane.

Când spui, în zilele noastre, adevărul, oamenii te iau foarte adesea drept cineva care are gustul paradoxului; dar astăzi, foarte adesea, este real tocmai paradoxul. Astfel, atunci când caracterizezi adevărul – ceea ce nu este deloc comod –, trebuie să recurgi neapărat la paradox.

Așadar, în timp ce femeia vede omenescul mai curând ca pe o imagine ideală, bărbatul îl vede mai curând ca pe o dorință cu caracter de enigmă. Pe de altă parte, nu vom pătrunde în problema care ne preocupă aici și care, mai ales pentru educatorul-artist, este de o importanță cu totul deosebită, decât dacă ajungem să vedem clar că în civilizația actuală se vorbește de iubire la modul absolut general. Iubirea... Desigur, putem vorbi despre iubire și la modul general, așa cum am vorbi de niște ingrediente culinare; dar atunci când cineva emite niște speculații abstracte de acest fel și începe apoi să vorbească despre asta, îmi face întotdeauna aceeași impresie ca și atunci când s-ar spune: "Sare, zahăr, piper, e totuna, toate sunt niște ingrediente." Aceasta este o abstracțiune. Dacă acum, în viața reală, am pune sare în cafea în loc de zahăr, sub pretext că e totuna, că toate intră în aceeași categorie generală, atunci am fi cam nebuni, nu-i așa. Ei bine, în viața

civilizaţiei noastre, noi cădem în fiecare clipă în această nebunie, emiţând nişte generalităţi speculative şi neglijând realităţile concrete ale vieţii.

Iubirea e ceva absolut diferit la bărbat şi la femeie. La femeie, iubirea îşi are izvorul în imaginaţie şi este întotdeauna legată de dorinţa femeii de a forma o imagine. Femeia – iertaţi-mă că o spun astfel – nu iubeşte, pur şi simplu, bărbatul real aşa cum apare el în viaţă; bărbaţii nu sunt, de altfel, făcuţi în aşa fel încât, dacă ai o imaginaţie sănătoasă, să-i poţi iubi, aşa cum sunt ei în ziua de astăzi, dar aici mai există întotdeauna ceva în plus, există imaginea ideală care s-a ivit din lumea cealaltă, care este un dar al Cerului. Bărbatul, dimpotrivă, iubeşte întemeindu-se pe dorinţă; iubirea unui bărbat poartă un pronunţat caracter de dorinţă. Şi trebuie să vedem clar diferenţa, să vedem cum se exprimă iubirea, într-un sens mai curând ideal, ideal sau real. Idealul cel mai înalt poate să mai conţină nişte dorinţe ideale; senzualitatea cea mai instinctuală poate fi un produs al imaginaţiei. Dar există această diferenţă radicală dintre iubirea bărbatului şi iubirea femeii. Iubirea feminină îşi are rădăcinile în imaginaţie; iubirea masculină îşi are rădăcinile în dorinţă. Tocmai acest lucru face ca ele să formeze un tot, care în viaţă este armonios.

Iată ce trebuie să aibă prezent în spirit educatorul-artist, atunci când se află în faţa unor adolescenţi. El ar trebui să vadă clar că anumite lucruri care nu au fost predate mai devreme nu mai pot fi recuperate, o dată ce a fost trecut pragul pubertăţii. Până la această vârstă, trebuie să-i dăm fiinţei umane o educaţie adecvată, pentru ca, în perioada ce va urma, bărbatul să nu fie unilateral, şi nici femeia. Este inevitabil ca omul să devină unilateral, dacă nu a primit educaţia adecvată până la pubertate.

În zilele noastre, când, din fericire, noi intrăm din ce în ce mai mult într-o epocă în care, chiar şi după pubertate, cursurile sunt mixte şi cele două sexe iau parte la ele împreună, pentru a lucra împreună în viaţa socială, e deosebit de important să luăm în considerare cu multă grijă ceea ce am spus adineaori. Căci doar în acest fel o mişcare cum este feminismul va putea fi întemeiată pe o bază sănătoasă, pe o bază cu adevărat sănătoasă.

Dacă transpunem ceea ce am spus aici într-un mare tablou la scară planetară, noi trebuie să vedem foarte clar că în civilizaţia globului există o deosebire radicală între Orient şi Occident, între Asia, pe de-o parte, şi Europa, America, pe de altă parte. Deosebirea dintre Asia şi Europa este mult mai mare, de exemplu, decât deosebirea dintre Europa şi America. În Asia, există vestigiile unei culturi pline de înţelepciune care îşi are originile în noaptea timpurilor. În aparenţă, această cultură se află în decadenţă, chiar în totală decadenţă, dar ea trăieşte ca o amintire, ea este venerată ca o amintire. Ea trăieşte în aşa măsură, încât, de fapt, asiaticul nu-l poate înţelege cu adevărat pe european, nici pe american. Şi dacă ne amăgim în această privinţă, ne amăgim asupra celui mai mare mister istoric al vremurilor noastre, care este extraordinar de important în epoca actuală şi va fi extraordinar de important într-un viitor foarte apropiat.

În Occident, noi avem, dincolo de toate nuanţele, o anumită omogenitate, în comparaţie cu Orientul. Noi trăim cufundaţi în civilizaţia pământească, această civilizaţie care, înainte de toate, îşi scoate reprezentările din ceea ce se desfăşoară între naştere şi moarte. Orientul nu trăieşte deloc cu ceea ce se află între naştere şi moarte, nici în viaţa exterioară, în civilizaţia tehnicistă. Occidentul, el trăieşte în această viaţă ce se desfăşoară între naştere şi moarte, chiar

atunci când e vorba de sentimentele sale religioase. Orientalul se întreabă: “Oare de ce m-am născut, de ce am intrat în această lume fizic-senzorială?” Occidentalul consideră această viaţă în lumea fizic-senzorială mai mult sau mai puţin ca de la sine înţeleasă. Chiar dacă se sinucide, aşa stau lucrurile. El consideră viaţa ca de la sine înţeleasă şi dacă el dezvoltă şi o anumită sensibilitate pentru viaţa supraterestră, o face doar pentru că această viaţă fizică ar fi o mare deziluzie, dacă s-ar sfârşi o dată cu moartea.

E vorba de o deosebire radicală; dar noi nu vedem această deosebire radicală, atâta vreme cât caracterizăm lucrurile într-un mod abstract: pentru a o vedea, trebuie să intrăm în viaţa concretă. Cu cât mergem mai mult dinspre Orient spre Occident, cu atât descoperim mai mult că femeia, în ciuda conştienţei pe care o poate avea, are nostalgia vieţii interioare a Orientului. Cât despre bărbatul occidental, lucrurile stau cu totul altfel. Şi el are nişte aspiraţii, dar acestea nu merg spre ceva, ele provin din experienţele pe care le trăieşte. El este cufundat în întregime în viaţa exterioară ce se desfăşoară între naştere şi moarte. Dar, cu toate acestea, ceva din el vrea să iasă din această lume. Şi acest lucru îl putem percepe în tot ceea ce, la urma urmei, ne înconjoară drept civilizaţie exterioară, de la Vistula până în America, trecând prin Germania, Franţa, Anglia, până la Oceanul Pacific. În această privinţă, avem o trăsătură comună. Şi educatorul care se află în faţa unor tineri percepe în mod conştient această trăsătură comună, care apare în zilele noastre, chiar dacă el simte în mod inconştient, din această cauză, o anumită disperare. Trebuie să fii foarte filistin ca să n-o poţi percepe.

În întâlnirile pe care le-am avut deja, am spus că la şcoală, pentru a proceda în mod just, ar trebui să punem pe foc toate cărţile, că ar trebui să joace un rol doar relaţia

educatorului-artist cu copilul. Dar dacă acum ne adresăm unor adolescenţi, atunci cărţile, atunci aproape întreaga civilizaţie exterioară devine un supliciu. Ştiu că acest lucru nu e perceput de mulţi oameni, pentru că oamenii nu pătrund atât de adânc cum ar trebui în viaţa reală, în viaţa concretă. Dar întreaga noastră civilizaţie exterioară are, şi în această privinţă, un caracter unilateral masculin. Occidentalii ar voi să se smulgă din această lume, în care se simt, la drept vorbind, prizonieri. Dar ei nu îndrăznesc să realizeze această eliberare. Ei nu găsesc o punte de legătură între lumea fizic-senzorială şi lumea spirituală. Şi astfel, pretutindeni în civilizaţia noastră exterioară, noi avem lumea fizic-senzorială caracterizată prin această aspiraţie: "Dacă aş putea ieşi din această lume!" – dar şi prin incapacitatea de a ieşi din ea.

E absolut adevărat că e foarte dificil să găsim în mod concret nişte aşezăminte şcolare pentru copiii până la pubertate, dar după aceea, pentru copiii mai mari, ne găsim, într-un anumit sens, complet dezarmaţi, căci mijloacele de care dispunem pentru mai face în continuare ceva pentru tineri sunt, pur şi simplu, insuficiente. De aceea, de fapt, profesorul şi educatorul-artist, atunci când se află în faţa unor tineri de această vârstă, ar trebui să aibă acest sentiment: "Pentru a putea măcar să începi să realizezi această educaţie şi instruire, tu ai nevoie de un minimum de cunoaştere reală a naturii umane." Astfel, poate vom vedea, începând deja de pe acum, la cel care educă şi instruieşte copilul înainte de pubertate, manifestându-se, într-un mod mai mult sau mai puţin estompat, aspiraţia spre o profundă cunoaştere a omului. Dar, pentru orice simţ pedagogic sănătos, această aspiraţie trebuie să rămână ceva deschis, din punct de vedere interior, faţă de educaţia adolescentului.

Femeia are nostalgia Orientului, bărbatul vrea să se smulgă Occidentului: aceasta e trăsătura fundamentală a întregii noastre civilizaţii contemporane. E ceva care, prin faptul că până la pubertate omul nu e decât o fiinţă umană în general, nu apare atât de pregnant în clasele precedente, dar e un fenomen pe care-l întâlnim într-un mod absolut concret imediat ce ne aflăm în faţa unor adolescenţi.

Presupuneţi, de exemplu, că profesorul de germană vrea să-i recomande unui adolescent o carte care să vorbească despre *Goethe* ca german. Iată-l într-o mare încurcătură. Nu există nimic asemănător în civilizaţia cunoscută în mod curent. Şi atunci când un german deschide una dintre cărţile scrise pe această temă, el nu învaţă absolut deloc să-l cunoască pe Goethe. Dacă foloseşte, să spunem, biografia lui Goethe scrisă de *Lewes* [Nota 41] , el va învăţa, desigur, să cunoască bine, mai bine decât din orice altă lucrare germană, nişte aspecte despre Goethe care merg mai curând în exterior, dar, în schimb, el nu va învăţa să cunoască ceea ce este în Goethe specific german. Şi în zilele noastre, aşa este peste tot, pentru simplul motiv că noi nu avem cărţi şi nici altceva ce am putea folosi pentru educaţia, pentru instruirea tineretului.

În această privinţă, lucrul important e să intrăm cu adevărat în această epocă în care femeia să participe la elaborarea vieţii culturale a civilizaţiei, în care femeia să aducă acestei civilizaţii ceea ce îi este ei specific, ca femeie, în care, în schimb, ea să nu aducă ceea ce a învăţat de la această cultură până acum masculină. Am avut cândva, prin anii ‘90 ai secolului trecut, o discuţie cu o feministă germană; era absolut radicală în opiniile ei, şi totuşi, eu trebuie să spun că aceste opinii îmi dădeau impresia că această femeie nu pretindea altceva decât să se integreze culturii şi civilizaţiei masculine şi nu se gândea deloc să

îmbogăţească lumea cu un aport al fiinţei sale feminine. Ceea ce vreau să spun prin aceasta nu are nimic unilateral, nici filistin. A trebuit să-i spun acestei femei foarte libere şi radicale: "La drept vorbind, această mişcare nu reprezintă încă ceva de care lumea are nevoie. Lucrul de care are lumea nevoie nu este ca femeile să poarte – iertaţi-mă – ceea ce în Anglia nu e voie să spui, ci înseamnă, efectiv, ca bărbatul şi femeia să poată aduce fiecare ceea ce îi este specific, pentru a acţiona împreună într-o strânsă legătură."

În tot ceea ce facem pentru a educa fiinţa umană în devenire trebuie să vizăm, înainte şi după pubertate, această configuraţie particulară. Să luăm un exemplu concret. Există "Paradisul pierdut" de *Milton* [Nota 42] . Va fi bine să facem nişte ore şi cu această temă. Când să le facem? Dacă ţinem seama de tot ceea ce am încercat să expun în acest domeniu, vom găsi, dacă sesizăm bine momentul apariţiei elementului povestirii, al descrierii, în perioada ce urmează vârstei de 10 ani, vom găsi că "Paradisul pierdut" de Milton – în general, întreaga poezie epică – este foarte adecvat acestei vârste. *Homer*, de asemenea, dacă este prezentat între 10 şi 14 ani: atunci este cel mai bine primit. În schimb, având în vedere dezvoltarea reală a fiinţei umane, este absolut prematur, la această vârstă, să-l introducem pe *Shakespeare* în educaţie şi instruire; căci, pentru a primi cum se cuvine, ca fiinţă umană, ceea ce oferă poezia dramatică, trebuie să fi trecut deja, cel puţin, pragul pubertăţii. A aborda teatrul mai devreme, ar însemna a alunga din sine ceva pe care l-am simţi ca pe o carenţă mai târziu.

Lucrurile pe care vi le-am expus acum nu le veţi percepe foarte bine decât atunci când veţi fi obligaţi să prezentaţi, atât tânărului, cât şi tinerei care au trecut de

pubertate – astăzi, eu nu voi lua decât un exemplu – să le prezentaţi, de exemplu, istoria. Cursul adevărat al evoluţiei istorice a omenirii a văzut întreţesându-se – deşi sub o formă diferită – forţele masculine şi forţele feminine. Dar cărţile noastre de istorie, singurele de care dispunem pentru această vârstă, sunt de natură absolut masculină, ca şi cum ele nu l-ar avea drept autor decât pe Epimeteu. Fetele, de exemplu, care au trecut de pubertate n-ar înţelege din ele absolut nimic. Cât despre băieţi, ei le vor găsi cam plictisitoare, dar cu ei te mai poţi descurca în domeniul elementului epimeteic, care se ocupă de preferinţă de judecată, de ceea ce poate fi verificat în mod direct.

Dar există şi o studiere prometeică a istoriei, prin care nu ne mulţumim doar să prezentăm evenimentele, ci prin care arătăm ideile epocii actuale în metamorfoza lor pornind din nişte epoci precedente, şi acest lucru în aşa fel încât să vedem că există nişte impulsuri care fac să înainteze prezentul, şi că, la rândul său, prezentul este condus mai departe de anumite impulsuri. Această acţiune a unui element prometeic în istorie este aspectul de care se simte atras în mod deosebit elementul feminin.

Ar însemna să privim lucrurile într-un mod absolut unilateral dacă am vrea să prezentăm istoria într-o manieră prometeică la o şcoală de fete şi într-o manieră epimeteică la o şcoală de băieţi. Băieţii s-ar pierde cu totul în trecut, şi astfel ei ar deveni încă şi mai rigizi decât sunt astăzi. Cât despre fete, dacă ar auzi istoria prezentată numai în felul în care le convine, ele n-ar mai dori altceva decât să zboare în întâmpinarea viitorului. Ele ar simţi pretutindeni impulsurile care sunt în mod special accesibile înţelegerii lor. Dar nu vom putea acţiona în mod just în sensul vieţii sociale decât dacă istoriei epimeteice,

care în zilele noastre este aproape singura şi unica pe care o avem, îi vom adăuga o istorie scrisă de Prometeu. În ziua când în prezentarea istoriei se vor conjuga cele două elemente, atunci vom avea, într-adevăr, cărţile de istorie scrise pentru tineret, sau ni le vom alcătui noi înşine, dacă ne revine o asemenea misiune.

CONFERINŢA A XIV-A

Dornach, 5 ianuarie 1922

Ceea ce v-am descris ca fiind structura fiinţei umane şi care poate sluji la elaborarea unei ştiinţe integrale despre om poate fi expus pornind de la punctele de vedere cele mai diferite şi tocmai făcând acest lucru ajungem treptat la o cunoaştere autentică a ceea ce se găseşte în dosul aparenţelor. V-am vorbit despre corpul astral, această parte componentă a fiinţei umane care, ca să spunem aşa, trece pe deasupra relaţiilor spaţiale şi temporale, care devine liberă faţă de aceste relaţii spaţiale şi temporale. Am încercat să arăt cum se exprimă aceasta în vis, cu imaginile sale, arătând că, în esenţă, visul provine din corpul astral şi că, în imaginile sale, el amestecă şi confundă ceea ce este izolat în timp.

Putem alege multe puncte de vedere pentru a caracteriza ceea ce este corpul astral uman. Putem încerca, de asemenea, să avem, de exemplu, o viziune de ansamblu asupra tuturor însuşirilor, a tuturor stărilor care apar o dată cu maturizarea sexuală: observând aceste stări, aceste facultăţi, ne vom face, de asemenea, o idee despre corpul astral; căci ceea ce ia naştere şi se oferă liberei folosiri a omului la pubertate nu este altceva decât corpul astral.

În Evul Mediu, *Sfântul Augustin* [Nota 43] căuta o apropiere de corpul astral. Trebuie să subliniez că, la

Sfântul Augustin, încă mai găsim structura fiinţei umane expusă în spiritul în care o fac eu aici; desigur, aceasta nu poate fi rodul cercetării antroposofice conştiente, dar la Sfântul Augustin ea este descrisă graţie clarvederii instinctive pe care omenirea a avut-o odinioară. Şi modul în care descrie Sfântul Augustin acest aspect al corpului astral care, la pubertate, ajunge în om la o înflorire liberă, este, pentru viaţa fiinţei umane, absolut caracteristică. Sfântul Augustin spune, într-adevăr: Graţie însuşirilor fundamentale ale corpului astral, omul de-vine conştient de toate creaţiile artificiale care ţes evoluţia omenirii. Când construim o casă, când făurim un plug, când construim un război de ţesut, forţele care intră aici în joc sunt legate de corpul astral. Graţie corpului astral învăţăm noi, propriu-zis, să cunoaştem, în lumea exterioară care ne înconjoară, ceea ce este produs de omul însuşi.

Atunci când, în procesul educaţiei şi instruirii, ne străduim, practic, să iniţiem fiinţa umană, îndată ce ea trece de pubertate, în aspectele vieţii care au fost produse de omul însuşi, acest mod de a proceda este, aşadar, absolut întemeiat pe o cunoaştere autentică a omului. De fapt, astăzi lucrurile sunt mai complicate decât în epoca Sfântului Augustin. În vremea sa, de jur împrejurul omului, viaţa era mult mai simplă. În zilele noastre, a devenit mai complicată. Dar tocmai ceea ce am numit, acum câteva zile, economia forţelor sufleteşti în cadrul educaţiei şi instruirii, trebuie să procedeze în aşa fel încât, chiar şi în zilele noastre, să reuşească să-l educe pe tânăr, în perioada dintre cincisprezece şi douăzeci de ani, sau chiar după douăzeci de ani, astfel încât el să fie iniţiat, încetul cu încetul, în lumea artificială care-l înconjoară.

Reflectaţi numai la ce anume lipseşte civilizaţiei noastre pentru se a ajunge la aceasta. Întrebaţi-vă dacă nu

cumva există mulţi oameni care, la ora actuală, se slujesc de telefon, de tramvai, de vaporul cu aburi, fără a avea cea mai mică idee ce se petrece în realitate cu aburul, cu telefonul şi cu locomotiva sau tramvaiul. În cadrul civilizaţiei noastre, omul este înconjurat de lucruri al căror sens îi scapă. Acest lucru poate părea lipsit de importanţă pentru aceia care cred că doar ceea ce este trăit în mod conştient are importanţă pentru viaţa omului. Cu siguranţă, suntem perfect conştienţi atunci când ne mulţumim să luăm un bilet de tramvai şi să mergem astfel până la staţia dorită, sau şi când primim o telegramă fără a avea cea mai mică idee de felul în care s-a petrecut acest lucru, fără a fi văzut vreodată telegraful morse. Pentru conştienţa obişnuită, putem spune că acest lucru este fără importanţă; dar pentru ceea ce se petrece în adâncurile sufletului uman, acest lucru nu este fără nici o importanţă; într-un Univers de care te slujeşti fără a-i înţelege sensul, omul este ca într-o închisoare fără ferestre prin care să privească afară.

Arta educaţiei şi instruirii trebuie să fie profund pătrunsă de această cunoaştere. Când fiinţa umană intră, aşa cum am arătat ieri, în perioada în care apar diferenţierile dintre bărbat şi femeie, el este, de asemenea, apt pentru a intra şi în alte diferenţieri ale vieţii şi atunci trebuie să fie iniţiat în viaţa reală. De aceea, pentru copiii noştri de la Şcoala Waldorf, atunci când se apropie vârsta pubertăţii, noi introducem în program ceva cum este torsul, ţesutul. Bineînţeles, aceasta reprezintă o muncă uriaşă şi nu e uşor să elaborezi planul şcolar, când ai intenţia de a introduce în acest plan şcolar, începând cu pubertatea, tot ceea ce face din om un spirit practic, adică o persoană care înţelege lumea în care trăieşte. La Şcoala Waldorf noi trebuie să ne luptăm, de asemenea, cu

necesităţile exterioare ale vieţii contemporane. Trebuie să-i pregătim pe elevi, băieţi şi fete, în aşa fel încât ei să poată urma, eventual, cursurile unei facultăţi, ale unei şcoli superioare de învăţământ tehnic etc. Aşadar, trebuie să introducem în planul şcolar şi nişte lucruri pe care noi le considerăm superflue, dar care trebuie să figureze în el din motivele indicate. Când e vorba de elevi care au atins vârsta pubertăţii, stabilirea planului şcolar având în vedere cea mai mare economie sufletească devine o întreagă problemă. Acest lucru cere multă osteneală, dar putem să-l realizăm. Putem să-l realizăm dacă dezvoltăm noi înşine un simţ pentru ceea ce este esenţial în viaţă, şi dacă apoi transmitem aceste lucruri elevilor în modul cel mai economic posibil, astfel încât ei să înveţe în modul cel mai simplu ce fac ei în realitate atunci când primesc sau dau un telefon, ce face tramvaiul, şi toate celelalte aparate etc. E suficient să dezvoltăm în noi înşine această facultate de a transmite toate aceste lucruri în formulări cât mai simple; atunci, putem să-i învăţăm foarte bine aceste lucruri, şi ce sens au ele, pe elevii, băieţi şi fete, care sunt la vârsta la care le pot înţelege. Căci acesta e scopul spre care trebuie să năzuim: trebuie să năzuim ca elevii, băieţi şi fete, să ajungă la cunoaşterea în profunzime a sensului civilizaţiei noastre. Deja la orele de chimie, fizică, trebuie să pregătim totul în mod adecvat vârstei care precede pubertatea, pentru a putea apoi, la intrarea în perioada maturizării sexuale, să construim pe această bază, în modul cel mai economic posibil, toate aspectele practice ale vieţii.

Atunci, firește, va trebui să ţinem seama, de asemenea, de faptul că elevii ajung la vârsta când, într-un anumit fel, ei trebuie să fie diferenţiaţi – desigur, unii se vor diferenţia şi în alte privinţe –, dar mai ales în privinţa orientării lor spre o profesie mai curând intelectuală sau

spre o meserie mai curând manuală. În acest sens, nu trebuie să uităm că o artă a educaţiei întemeiată pe o cunoaştere autentică a omului recunoaşte ca fiind ceva de la sine înţeles faptul că diferitele elemente ale naturii umane tind să formeze un întreg. Trebuie numai să examinăm felul cum putem tinde spre acest întreg. Bineînţeles, când elevii, băieţi şi fete, sunt deosebit de dotaţi pentru nişte profesiuni mai curând intelectuale, trebuie să le dăm o educaţie şi o instruire care să meargă în această direcţie. Dar o facultate care, chiar la o vârstă mai avansată, este dezvoltată în om într-un mod unilateral, trebuie, într-un anumit sens, să fie cultivată în direcţia unui fel de totalitate prin dezvoltarea unor facultăţi complementare. Atunci când trezim în elev nişte impulsuri de voinţă care merg într-un sens mai curând spiritual, trebuie să dezvoltăm latura cunoaşterii – căci corpul astral, atunci când îşi dezvoltă impulsurile de voinţă într-un anumit sens, cere să fie dezvoltate, în celălalt sens, impulsurile de cunoaştere care şi ele există în el –, noi trebuie să dezvoltăm atunci impulsurile de cunoaştere în aşa fel încât omul să aibă cel puţin o idee clară despre anumite domenii ale vieţii practice, care îi vor trezi interesul pentru viaţa practică în ansamblul ei.

E cu adevărat ceva ce lipseşte civilizaţiei noastre, în care – o să vă menţionez un caz extrem – se găsesc statisticieni care întocmesc statistici pentru a şti cât săpun se foloseşte într-un anumit teritoriu, şi care nu au nici cea mai mică idee despre felul cum se fabrică săpunul. Nimeni nu poate face cu o reală înţelegere un studiu statistic despre consumul de săpun, dacă nu are nici o idee, în linii mari, despre fabricarea săpunului.

Vedeţi: din cauză că astăzi viaţa a devenit atât de complicată, încât parametrii de care trebuie să se ţină

seama sunt aproape incomensurabili, principiul economiei sufleteşti va trebui să joace cel mai mare rol. Problema pedagogică ce apare în acest domeniu este tocmai aceasta: cum să descoperim în mod economic ceea ce trebuie să facem pentru această vârstă? Ar fi ceva uşor de realizat, dacă n-am avea imprimate în corpul nostru tot soiul de racile, tot soiul de obişnuinţe pedagogice care prind din nou teren în prezent şi care nu-şi mai au, la drept vorbind, nici o justificare în viaţa contemporană.

Grecul ni s-ar fi părut cam ciudat, dacă – oarecum aşa cum o facem noi în liceele noastre –, înainte de a-i pregăti pe tineri pentru viaţa societăţii greceşti, i-ar fi iniţiat în civilizaţia egipteană sau caldeeană. Dar în această privinţă nu putem spune încă mare lucru, tocmai pentru că trebuie să ţinem seama de necesităţile vieţii contemporane.

Se pune problema, aşadar, să-l familiarizăm într-un evantai cât mai larg cu realităţile vieţii meşteşugăreşti pe acela care se orientează spre o profesiune intelectuală şi, invers, între anumite limite, acela care se orientează spre o meserie manuală, în măsura în care îşi dezvoltă judecata, trebuie să fie familiarizat cu ceea ce li se oferă oamenilor ca profesiune intelectuală. Dar aici trebuie să subliniem că trebuie neapărat să tindem, cel puţin, a cultiva chiar în şcoală acest aspect practic al vieţii. O meserie manuală n-ar trebui să fie învăţată la locul de muncă; în loc să-i ducem pe tineri imediat în uzină printre adulţi, ar trebui să le dăm, chiar în cadrul şcolii, posibilitatea de a face cunoştinţă cu latura practică a vieţii, pentru ca apoi tânărul să poată traduce în viaţa practică ceea ce a învăţat, în puţin timp, aş zice, ca să vorbesc în imagini, după model. Această ucenicie poate să fie, de fapt, destul practică, pentru ca aspectul respectiv să fie integrat complet în viaţa practică. Nu văd de ce, având în vedere că în închisorile noastre deţinuţii au

fost puşi să muncească, astfel că ei confecţionează nişte obiecte care apoi sunt de folos în viaţa din afara închisorii, nu văd de ce nu s-ar putea confecţiona şi în atelierele şcolii nişte obiecte care ar putea fi apoi, pur şi simplu, vândute în afara şcolii.

Dar trebuie să avem grijă ca tânărul să rămână cât mai mult în mediul şcolar, care, bineînţeles, trebuie să fie sănătos; căci natura profundă a naturii umane cere, pur şi simplu, ca ea să abordeze viaţa în mod treptat şi să nu fie azvârlită dintr-o dată, în mod brutal, în mijlocul ei. Din cauză că generaţia adulţilor n-a ştiut cum să procedeze cu tinerii, avem astăzi această mişcare de tineret care există deja la scară internaţională, o mişcare a cărei raţiune profundă adulţii n-o înţeleg în ruptul capului. Dar ea are o raţiune profundă, pe care ar trebui neapărat s-o înţelegem. Ar trebui, de asemenea, s-o conducem pe calea cea bună. Şi, de fapt, acest lucru nu se poate întâmpla decât dacă educaţia însăşi o va lua pe calea cea bună.

Acest lucru îl încercăm noi, înainte de toate, în principiul Şcolii Waldorf: să facem în aşa fel încât copii să cunoască cât mai mult viaţa, pentru ca, la douăzeci de ani, atunci când eul autentic se va integra în lume cu stăpânire de sine şi libertate, fiinţa umană să poată, de asemenea, să dezvolte cu adevărat sentimentul just faţă de lume, pentru ca ea să se poată simţi atunci cu adevărat în sânul lumii şi să poată primi această impresie: Eu am nişte semeni care sunt mai în vârstă decât mine, care formează generaţia precedentă. Aceste generaţii trecute au produs toate lucrurile de care mă slujesc eu în prezent; eu am o legătură cu aceste generaţii anterioare. Eu înţeleg ce au adus ele lumii. Eu nu mă mulţumesc să mă aşez pe scaunul pe care mi l-a oferit tatăl meu, ci învăţ să concep cum a fost făcut acest scaun.

Firește, astăzi există multe prejudecăţi care se opun unei asemenea iniţieri a tinerilor în viaţa practică. Dar eu înţeleg prin aceasta ceva cu adevărat practic. Căci e, totuşi, adevărat: dintre toate epocile pe care le-a traversat omenirea în evoluţia ei, epoca materialistă în care am intrat este pentru omul însuşi cea mai spirituală. Eu mă explic: Am întâlnit teosofi care se străduiesc să pătrundă în lumea spirituală; dar nu există nişte materialişti mai puri decât aceşti teosofi; ei vorbesc de corpul fizic: el are o anumită densitate; apoi, ei vorbesc de corpul eteric: acesta este mai subtil, dar el mai are încă o anumită densitate, o anumită corporalitate; apoi, ei vorbesc de corpul astral: acesta este infinit mai subtil, dar şi el mai are o anumită densitate. Ei mai vorbesc despre tot soiul de lucruri frumoase: se înalţă din ce în ce mai sus, şi atunci lucrul respectiv devine atât de subtil, încât nu mai ştii deloc ce să faci cu această subtilitate; dar totul rămâne gândit în analogie cu materialismul, toate acestea nu se înalţă cu adevărat în spiritual. La drept vorbind, am întâlnit, în sânul Societăţii Teosofice, materialismul cel mai grosier. Într-o zi, de exemplu, la Paris, după o conferinţă, a trebuie să aud că mi se răspunde de către o persoană pe care am rugat-o să-şi spună impresiile: "Da, această conferinţă a lăsat nişte vibraţii atât de bune în sală!" Într-un cuvânt, oamenii îşi închipuie că impresia lăsată de conferinţă poate fi mirosită ca un parfum. Totul a fost transpus, treptat, în lumea materială.

La aceasta eu răspund bucuros cui vrea să m-asculte că prefer un materialist care gândeşte cu spirit, unui teosof care se înalţă astfel în lumea spirituală într-un mod material; din simplul motiv că, în mod sigur, materialistul se află în eroare, dar ceea ce concepe el are spirit, are cu adevărat spirit; numai că e un spirit foarte diluat, un spirit

abstract, dar el are spirit în ceea ce face, spirit real, şi el trebuie să se sprijine pe realitatea vieţii. De aceea eu găsesc adesea că materialiştii sunt mult mai spirituali decât acei oameni care se străduiesc să iasă din materialism într-un mod materialist. Epoca noastră are, într-adevăr, darul să facă spiritul atât de subtil, încât nici nu-l mai vede. Dar chiar şi în tehnica noastră modernă noi elaborăm deja o activitate mai spirituală. Aici, tot ceea ce stă la baza unui obiect a luat naştere din spirit, din spiritul uman însuşi.

Pentru a pune pe masă un buchet frumos de flori, nu trebuie să fii deosebit de spiritual, căci natura l-a făcut. Dar trebuie să ai deja spirit pentru a construi o maşină, fie ea cât de simplă. Spiritul este deja prezent, numai că nu-l remarcăm, căci nu ştim să observăm noi înşine ca lumea. Şi a avea spiritul în acest fel este, de fapt, extrem de dificil de suportat pentru natura subconştientă a omului, dacă el nu are înţelegerea necesară a obiectului respectiv. Noi putem învăţa, treptat, să suportăm acest spirit pe care l-am revărsat astăzi ca pe ceva abstract asupra prezentului, doar dacă pătrundem în practica vieţii.

Aş vrea să vă asigur: în ziua în care se va realiza arta educaţiei antroposofice, această artă va face să intre în viaţă nişte oameni mult mai practici decât aceia pe care-i pregăteşte sistemul materialist de astăzi, căci va exista un spirit creativ, nu un spirit la care ne mulţumim să visăm, dacă se poate cu ochii închişi, luându-ne zborul puţin din realitatea exterioară. A ajunge la spirit fără a pierde din vedere practica vieţii, acest lucru vrea să-l realizeze, tocmai în ceea ce priveşte latura practică a vieţii, ceea ce eu numesc mişcarea antroposofică.

Atunci când vrem, începând cu pubertatea, să-i iniţiem în acest fel, pe băieţi şi pe fete, în viaţa practică într-un mod practic nemijlocit, uneori putem să ajungem la

exasperare, ca profesori, văzând neîndemânarea ce domneşte tocmai în epoca noastră. Şi trebuie să ne întrebăm: Există oare, pentru vârsta şcolarităţii, dintre schimbarea dentiţiei şi pubertate, o metodă care să poată face din omul total o fiinţă abilă, care să aibă mâini îndemânatice? Şi în acest sens, dacă privim viaţa reală, şi nu teoriile – dacă ne lăsăm conduşi de viaţă, nu de nişte idei abstracte –, ajungem, dacă vrem să-l facem pe om practic, să-l orientăm cât mai mult posibil, între schimbarea dentiţiei şi pubertate, spre ceea ce este frumos, spre o concepţie artistică asupra vieţii. Cu cât îl apropiem mai mult pe om de înţelegerea frumosului – cu cât el se pătrunde mai mult de o înţelegere profundă a frumosului –, cu atât va fi el mai bine pregătit să abordeze, la pubertate, viaţa cu adevărat practică, fără a suferi nişte prejudicii pentru tot restul vieţii. De fapt, nu putem să ajungem fără pericole la înţelegerea unui tramvai, la înţelegerea locomotivei, decât dacă, la vârsta adecvată, a avut loc o înţelegere estetică a unui tablou sau a unei sculpturi. De acest lucru trebuie să avem grijă în primul rând. Dar frumuseţea trebuie să fie considerată ca făcând parte din viaţă. Pretutindeni trebuie să învăţăm să simţim că frumuseţea nu e ceva izolat, închis în sine, ci ea este integrată vieţii. Şi, în acest sens, tocmai cu privire la ceea ce are legătură cu instruirea şi educaţia, civilizaţia noastră actuală are multe de învăţat.

Aş vrea să vă ofer câteva exemple simplificate la extrem, pentru ca să vedeţi mai exact ce vrea să însemne a trezi în copil simţul frumosului plin de viaţă, impregnat de viaţă. Vedeţi dvs., poţi ajunge să asişti la o oră de lucru manual pentru uz casnic, uneori şi şcolar; aici, fetiţele stau jos şi ele au un fel de panglici, şi ele brodează pe aceste panglici tot felul de motive, cum se spune. Să presupunem

că fetiţele brodează ceva într-un chenar, de exemplu, acest motiv (figura 2) – eu simplific la maximum, doar ca să vă arăt. Dacă întrebi: “De ce facem asta?” – poţi auzi răspunsul: “Pentru a-l pune de jur împrejurul răscroielii gâtului, la brâu sau şi în partea de jos a rochiei, la tiv.” Când ţi se spune aşa ceva, îţi vine să fugi în lume, căci un asemenea răspuns dovedeşte o totală neînţelegere a realităţii vieţii în relaţie cu simţul frumosului. Dacă ai un simţ foarte viu al realităţii vieţii, atunci, când îţi este prezentată o tânără sau o doamnă care şi-a cusut un asemenea motiv în partea de sus a rochiei, în partea din mijloc şi în partea de jos, poţi avea întru câtva senzaţia că ea ar fi comprimată de sus în jos! Atunci trebuie să rectifici, spunând că ar fi trebui ca un asemenea motiv să fie brodat în trei feluri diferite. Sus, ar trebui să fie brodat altfel, iar jos, iarăşi altfel:

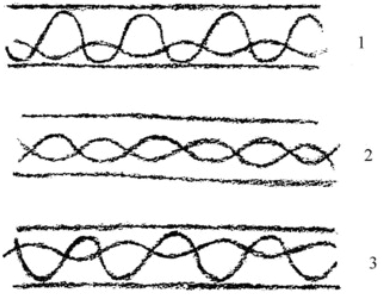
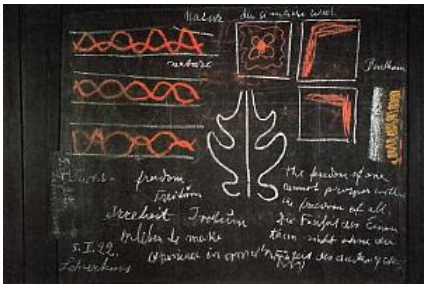
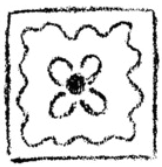


Tabla 10
Tabla 10a
(conferinta paralela)



În acest chenar (cel de sus), ar trebui poate să brodăm acest motiv (figura 1) – o spun încă o dată, e doar o schiţă – şi în acest chenar (cel de jos), acest motiv (figura 3). Atunci, această onorabilă persoană îl va putea pune pe acesta (figura 1) sus, la răscroiala gâtului, căci el arată foarte clar că deasupra se află gâtul, capul. Acesta (figura 2) poate fi cusut atunci la brâu şi acesta (figura 3), la tivul rochiei; vedem foarte clar că aici este josul şi aici susul. Căci fiinţa umană are un sus şi un jos, şi acest lucru trebuie să reiasă, dacă vrem ca sentimentul artistic să fie mai aproape de ceea ce este viu. De exemplu, am descoperit cândva nişte perne ce fuseseră decorate cu nişte motive de acest fel (figura 4) sau cam aşa ceva. Da, dar pe asta nu-ţi poţi pune capul, căci ceea ce se află aici, în mijloc, totuşi, te înţeapă! Totuşi, nu poţi să te culci pe această pernă! E imposibil să exprimi în acest fel destinaţia reală a acestui obiect.



4



5



6

Bineînţeles, trebuie să facem aşa (figura 5); şi acum, acum, nu putem să ne culcăm nici pe această pernă decât dacă privim spre dreapta, şi pe orice pernă de acest fel eşti obligat să te culci pe partea cealaltă, şi trebuie să ai acelaşi lucru în stânga, dacă vrei să procedezi într-un mod cu adevărat artistic (figurile 5 şi 6).

În realitate, nu procedăm aşa. Dar aparenţa face şi ea parte din artă. Şi trebuie să ai un simţ pentru a sesiza că o pernă ar trebui să fie făcută în aşa fel încât să se potrivească, într-adevăr, cu poziţia omului spre stânga sau

spre dreapta, şi că acest lucru presupune ce ai avut în minte când ai întors perna.

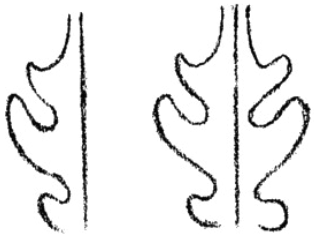
Tocmai acest fel de lucruri vă fac să pătrundeţi în realitatea lumii artistice a aparenţei. Şi numai atunci când pătrundeţi în mod adecvat în această realitate se trezeşte în dvs. şi simţul care, aş zice, este contra-partea lucrurilor pur practice, care sunt trăite cu adevărat în mod just când te scalzi lăuntric în simţul frumuseţii, dar într-un simţ al frumuseţii plin de viaţă.

În prezent, există moda de a avea nişte săculeţi de lucru împodobiţi cu tot soiul de broderii. Văzând numeroşi săculeţi de acest fel, mă văd obligat să întreb: "Oare unde e susul şi unde e josul?" Trebuie, totuşi, să se vadă din exterior, după ornamentaţie, unde este josul şi unde e susul. De acest lucru nu se ţine seama de obicei, în timp ce în privinţa cărţilor, se întâmplă, deşi foarte rar, să le facem în aşa fel încât, privind coperta, să vedem de care parte se deschide. Punem aici un anumit motiv, pentru a arăta că trebuie să lăsăm cartea închisă, să n-o deschidem de partea aceasta.

Aceste exemple nu au pretenţia, o spun încă o dată, a fi altceva decât o schiţă pentru a arăta cum trebuie să pătrundă în viaţă, în mod real, simţul frumosului, cum trebuie să fie sesizat acest aspect într-un mod viu. Căci doar atunci când vom fi concretizat astfel frumuseţea într-un mod viu vom putea fi apoi astfel educaţi încât să ştim să ne integrăm în viaţa practică, aşa cum cere epoca noastră.

În fond, ceea ce intră aici în considerare e faptul că trebuie să-l ajutăm pe copil să-şi dezvolte cu adevărat un simţ al realităţii. Voi lua din nou un exemplu, pe care îl construiesc, pentru a vă arăta într-un mod cât se poate de simplu cum putem trezi la copil acest simţ al realităţii în frumuseţe. Iată ce putem face: Să ne imaginăm că eu

desenez pentru copil aceasta (vezi desenul mai jos). Atunci eu, în calitate de artist-educator, trebuie să fiu capabil să trezesc în copil sentimentul – şi vom ajunge să-l trezim curând la un număr de copii care, în ciuda a toate, au o simţire sănătoasă – că în acest fel lucrul respectiv este insuportabil, pentru că la prima vedere el nu are nimic real şi nu l-am putea suporta. Şi voi putea împinge lucrurile până acolo încât să-i spun copilului – dar lăsându-l să descopere el însuşi şi nu sugerându-i din exterior –: "Când vezi acest lucru, este exact ca şi cum ai avea în faţa ta desenat un om care n-ar avea decât partea stângă a feţei, sau doar braţul stâng sau doar piciorul stâng. Tu nu poţi suporta ceea ce nu se poate realiza în realitate ca ceva real."



Trebuie să facem ca acest lucru să intre în simţul pentru frumos, într-un cuvânt, trebuie să-l facem pe copil să simtă necesitatea de a adăuga cealaltă jumătate şi să nu considere lucrul încheiat atâta timp cât nu e prezentă cealaltă jumătate. În acest fel voi dezvolta simţul frumosului într-un mod nemijlocit şi viu. Cuvântul german "schön" (frumos) este din ace-eaşi familie cu cuvântul "Schein" (aparenţă, strălucire). Voi face să apară în copil ceea ce, în mod real, face corpul astral să fie mobil în sine, ceea ce face corpul astral să devină un element activ al omului.

E important ca noi înşine, în calitate de artişti-educatori şi profesori, să cultivăm în noi acest simţ; căci vom vedea cum îi stimulăm pe copii, atunci când îi abordăm în acest fel. Şi vom cultiva în mod adecvat şi celălalt element artistic despre care am vorbit deja în aceste conferinţe. Spuneam că, atunci când copilul, la schimbarea dentiţiei, vine la şcoală, totul trebuie făcut, într-un anumit sens, în mod artistic. Chiar atunci când îi vorbim despre mediul său ambiant, trebuie s-o facem cu simţ artistic, altfel ajungem la ceea ce se numeşte antropomorfism; pretutindeni n-am face altceva decât că am transpune elementul uman în natură. Făcând din toate o poveste, o legendă, am introduce peste tot elementul uman şi am risca să le spunem copiilor că anumiţi copaci există doar pentru a-i furniza omului plută şi dopuri. Educaţia cu ajutorul imaginilor nu trebuie să cadă deloc în această capcană. De aceea, imaginile pe care le folosim pentru această vârstă trebuie să ia naştere din frumuseţe. Frumosul pretinde să ai simţul evocării, să trezeşti o percepţie nemijlocită. Şi ceea ce poate fi perceput în mod nemijlocit ca frumuseţe în natură nu are nevoie de personificări care umanizează, de antropomorfism etc., ci transpare în mod real din imaginea evocatoare.

Când ne străduim, cu orice ocazie, să dezvoltăm la copil, până la pubertate, acest simţ al frumosului, atunci, în momentul în care intră în viaţa practică, el o va face înfruntând această practică a vieţii într-un mod uman; se stabileşte o armonie între viziunea umană asupra lucrurilor şi ceea ce apropiem de copil la pubertate drept realităţi practice ale vieţii.

Dar acest fenomen are şi un aspect social de o enormă importanţă. Problema socială trebuie să fie abordată, în multe privinţe, din nişte unghiuri de vedere la

care oamenii nu se gândesc deloc. Vedeţi dvs., e absolut posibil ca toate ororile care ne înconjoară astăzi în această civilizaţie – sper că nu mă veţi contrazice, totuşi: e un adevăr internaţional faptul că, imediat ce ne apropiem de un mare oraş, suntem înconjuraţi, în cea mai mare parte cel puţin, de nişte orori strigătoare la cer din punct de vedere estetic – toate aceste orori ar deveni cu totul altceva, dacă doar câteva generaţii ar fi educate în aşa fel încât să existe cu adevărat un simţ al frumosului.

Astăzi, avem fiinţa umană aşa cum apare ea în faţa noastră drept corp fizic; pe aceasta o vedem din exterior. Şi o mai avem şi pe cealaltă, pe care o privim din interior, eul nostru. Între eu şi corpul fizic se află corpul astral şi corpul eteric. La omul de astăzi, la drept vorbind, ele pier. În zilele noastre, propriu-zis, ele nu se dezvoltă în mod normal decât la orientali. La toţi occidentalii, ele sunt pe cale de a se stinge. Ele nu pot să înflorească în mod liber. Dar noi putem stimula această dezvoltare cultivându-i omului cât mai mult simţul frumosului. Şi el este cel mai receptiv în acest domeniu la vârsta şcolarităţii. De aceea, ar trebui să facem tot ce ne stă în putere pentru a-l învăţa pe copil, în perioada dintre schimbarea dentiţiei şi pubertate, să simtă, să trăiască frumuseţea. Atunci, el îşi va păstra această facultate toată viaţa.

Această dezvoltare a simţului artistic este de o importanţă absolut specială pentru cultivarea elementul lingvistic. Limbile au luat naştere dintr-o trăire nemijlocită. În elementul fonemului, al sunetului articulat, oricât de puţin putem găsi cu simţirea noastră cum s-a format acest element lingvistic conform cu această simţire, încă mai putem foarte bine, doar auzind cuvintele, să recunoaştem această semnificaţie trăită, sau care poate fi trăită, care le este proprie. În viaţa noastră abstractă, acest lucru e ceva

ce se pierde, şi noi ne cramponăm doar de aspectul logic al limbajului, dispreţuindu-i aspectul artistic. Desigur, logica apare în sânul limbilor, dar ea este scheletul lor, şi e ceva mort. Viaţa limbajului, care nu poate fi simţită decât în legătură cu geniul unei limbi, conţine cu totul altceva decât acest element pur logic.

Din acest punct de vedere, încercaţi puţin să simţiţi cum vor să se manifeste cuvintele în viaţă. Putem spune foarte bine, e ceva caracteristic – voi lua un exemplu, dar cred că veţi înţelege, chiar dacă el va fi luat dintr-o formă învechită a limbii – când în germană spunem "Sucht" (manie, obsesie), acest cuvânt "Sucht", al cărui echivalent în engleză dvs. îl puteţi, desigur, găsi, înseamnă, într-un stadiu vechi al germanei, ceva care este înrudit cu "suchen" (a căuta). Corpul avea un "Sucht", o boală; el căuta ceva ce n-ar fi căutat altminteri. Şi după formele exterioare, după specificul bolii, se recunoştea atunci ce căuta el: gălbenarea ("Gelbsucht") era căutarea galbenului, epilepsia ("Fallsucht") era căutarea căderii. "Sucht" putea fi regăsit în ceea ce apărea aici în viaţă.

În zilele noastre, cu excepţia orientalilor, aş zice, care mai au încă acest sentiment în limba lor, ne-am îndepărtat de acest simţ artistic al limbii; cu cât mergem mai mult înspre Occident, cu atât ne-am îndepărtat mai mult. Şi e de o mare importanţă să regăsim cel puţin un fel de bază pentru a trăi astfel în geniul limbii, chiar în cadrul aparatului fonator. Acest lucru, încă o dată, are o mare importanţă socială, o importanţă internaţională.

Iertaţi-mă dacă, pentru a ilustra ceea ce voiam să exprim aici, voi da un exemplu care mă atinge îndeaproape. Vă rog să nu înţelegeţi greşit ceea ce o să vă spun. Vedeţi dvs., la pagina 88 a versiunii engleze a ***Punctelor nodale ale problemei sociale***, aşadar, a cărţii "The threefold

State", găsesc propoziţia: "The freedom of one cannot prosper without the freedom of all." Această propoziţie, când o citesc simţind întregul substrat sufletesc care aici este cel al limbii, ea este – încă o dată, nu mi-o luaţi în nume de rău – ea este un nonsens; ea nu poate fi rostită, căci înseamnă cu totul altceva decât propoziţia germană corespunzătoare, în care eu spun: "Die Freiheit des Einen kann nicht ohne die Freiheit des Anderen gedeihen." ("Libertatea unuia nu poate prospera fără libertatea celuilalt.")[Nota 44]

Această propoziţie înseamnă cu totul altceva. Şi dacă vrem să traducem aşa cum o cere idealul unei traduceri, ar trebui s-o modelăm cu totul altfel. Ar trebui să punem în loc ceva absolut diferit. Căci o traducere trebuie să fie astfel făcută încât lucrarea tradusă să fi putut fi scrisă, de asemenea, ca atare, pe baza geniului limbii, pe baza fondului lingvistic al limbii în care a fost tradusă. Nu e posibilă o altfel de traducere. Şi sunt foarte sigur că lui *Bentham* [Nota 45] , chiar şi în lumea astrală, i s-ar face părul măciucă dacă ar vedea această propoziţie: "The freedom of one cannot prosper without the freedom of all." Ea este absolut imposibil de gândit. Şi există un motiv absolut special al acestui fapt.

Dacă veţi întâlni această propoziţie într-o carte, veţi obiecta, desigur, fără discuţie, mai ales dacă ea se referă la viaţa şcolară: "Păi, libertatea, sigur că da, noi o avem... Tu vorbeşti aici de nişte lucruri care nu sunt deloc aplicabile Angliei." Dar nu asta se spune în textul original: acolo, acest lucru e deja aplicabil. Dar această traducere nu îţi permite să înţelegi ce voia să spună textul original. De unde provine acest fapt?

Pentru a vă arăta de unde provine acest fapt, voi examina un cuvânt particular. Dvs. aveţi cuvântul

“freedom”. Dacă am vrea să avem un echivalent conform cu simţirea în germană, am fi obligaţi să creăm cuvântul “Freitum”. Şi dacă am avea aici cuvântul “Freitum”, atunci am putea traduce în engleză, pur şi simplu, ca un dicţionar: “freedom”, atunci n-ar fi posibilă nici o ambiguitate. Dar dacă ne supunem cu adevărat geniului limbii, acest lucru nu mai este posibil, pur şi simplu; acest lucru ni-l va arăta, de exemplu, faptul că în germană noi am putea folosi cuvântul “Irrtum” (= eroare). Dar Irrtum este un fenomen conturat, care este acolo ca un fapt unic. Dacă vrem să avem acest cuvânt cu sufixul – heit – ceea ce, în germană, ar fi absolut posibil; de obicei, cuvântul nu este folosit, dar, urmând geniului limbii, e absolut posibil să-l folosim –, atunci ar trebui să creăm cuvântul “Irreheit”. Dar “Irreheit” ne face să pătrundem imediat în interiorul fiinţei; e o calitate interioară a fiinţei umane. În germană, nu există nici un cuvânt format cu “-heit” care să nu indice un fenomen ce poate fi pus în mişcare de către om, care să nu raporteze fenomenul respectiv la fiinţa umană. E păcat, totuşi, că nu avem cuvântul “Freitum”, pentru că atunci am putea să exprimăm fără perifrază nuanţa particulară care e percepută în cuvântul “freedom”.

Iată genul de fenomene care ne face să pătrundem în profunzimile structurii limbii, ale geniului limbii. Şi, vedeţi dvs., când îmi scriu cărţile, chiar dacă scriu în germană, eu încerc să scriu în aşa fel încât ceea ce scriu să poată fi tradus în celelalte limbi. A trebuit atunci să mă las acuzat de germani că am un stil de proastă calitate! Dar nu întotdeauna e posibil să scriu în acest fel. Când e vorba de o lucrare ce se adresează sufletului german, trebuie să ţin seama, firește, de ceea ce e specific german. Şi astfel, dvs. veţi găsi la mine cuvântul “Freiheit”, dar n-ar trebui să-l traduceţi niciodată prin cuvântul “freedom”. “Philosophie

der Freiheit" n-ar trebui să poarte în engleză titlul "Philosophy of freedom"; ar trebui să se găsească mai întâi ce titlu se potrivește, dacă e să se redăm lucrul respectiv.

E foarte interesant – vă rog să nu vedeţi aici pedanterie – să faci nişte studii statistice. Lucrurile pe care le spun situându-mă pe nişte puncte de vedere cum sunt acestea nu le spun fără nici un scrupul, eu le spun, de fapt, după ce am făcut nişte cercetări minuţioase. Dacă aş scrie o lucrare pedagogică, în anumite capitole aţi găsi mereu cuvântul "Freiheit". Dar într-o zi, am luat în mână o lucrare pedagogică scrisă în engleză şi m-am uitat la acele capitole în care, la mine, cuvântul "Freiheit" s-ar fi aflat peste tot. Ei bine: în aceste capitole, nu apărea niciodată cuvântul "libertate", nici o singură dată! Iată ce trebuie să simţim şi să percepem, căci e un lucru de care avem nevoie pentru o înţelegere internaţională. În realitate, noi trebuie să ţinem seama de acest lucru încă din şcoală. Eu acord atenţie acestui lucru în lucrările mele, am spus-o şi adineaori, şi sunt extrem de prudent când e vorba să folosesc anumite cuvinte, căci dacă într-o frază folosesc undeva cuvântul "Natur", sunt sigur că, tradus în engleză, acesta va fi redat prin "nature". Atunci e absolut în afara oricărei îndoieli că va fi tradus prin "nature". Şi totuşi, întregul sens este denaturat, dacă ceea ce percepem în cuvântul german "Natur" este redat, pur şi simplu, în engleză, prin "nature".

Astfel, veţi găsi foarte adesea la mine nişte perifraze care sunt, aş zice, făcute în mod expres pentru traducere; eu exprim în perifraze ceea ce n-aş vrea să ducă la o idee greşită. Bineînţeles, în anumite cazuri, trebuie să folosesc şi cuvântul "Natur", dar în locurile unde ţin să se ajungă la nuanţa justă, pun în fraza mea, în special pentru limbile occidentale, nu "Natur", ci "die sinnliche Welt" (lumea

senzorială), căci acesta este sensul pe care l-a luat astăzi cuvântul "Natur" în germană.

Şi adesea, am putut să spun ceea ce înţeleg eu prin "Natur" – având în vedere traducerea – scriind: "lumea senzorială". M-aş fi aşteptat atunci ca în traducere cuvântul să corespundă, dar uite că iarăşi îl găsesc tradus, pur şi simplu, cuvânt cu cuvânt (mot-à-mot). Este extraordinar de important să ne aplecăm asupra acestei vieţi a geniului limbii, tocmai pentru a mânui limba într-un mod artistic.

În această traducere, în afară de faptul că – nu vreau să menţionez acest lucru decât în treacăt – geniul limbii nu a fost respectat, a fost pus ceva care, iarăşi, tradus cuvânt cu cuvânt, ar vrea să însemne: "Libertatea unuia nu poate prospera fără libertatea *tuturor*." Dar acest lucru, în germană, n-are nici un sens; nici nu este ceea ce se află în text. "Libertatea unuia – se spune în text – nu poate prospera fără libertatea *celuilalt*" : nu: "a tuturor", ci "a celuilalt", şi e ceva foarte important.

Încă o dată, vă rog să nu mi-o luaţi în nume de rău. Am dat acest exemplu doar pentru că îmi era la îndemână. Şi voiam să arăt că astăzi am ajuns deja să nu mai trăim lucrurile – am putea s-o facem tocmai graţie limbii –, ci trecem pe deasupra lucrurilor. Încetul cu încetul, civilizaţia noastră a luat o formă neîngrijită. Trebuie să regăsim posibilitatea de a pătrunde în interiorul cuvintelor, de a participa la viaţa cuvintelor. Doar atunci vom putea realiza ceea ce am stabilit ca o cerinţă: copilul, după ce a fost mai întâi iniţiat în gramatică, să fie iniţiat apoi în retorică, adică în frumuseţe, în aspectul artistic al limbii. Acest lucru îşi are şi el importanţa lui internaţională, şi este extraordinar de important să vedem în mod clar astăzi că problema socială trebuie să fie considerată adesea din cu totul alte unghiuri de vedere decât se face în zilele noastre.

CONFERINŢA A XV-A

Dornach, 6 ianuarie 1922

Ceea ce va trebui să prezint astăzi se referă, în esenţă, la dezvoltarea fizică, la educaţia fizică a copilului. Având în vedere natura problemei, aceste consideraţii vor lua, din diverse motive, forma de aforisme. Motivul principal este faptul că, în acest domeniu al dezvoltării fizice a omului, ceea ce predomină în zilele noastre sunt nişte concepţii exclusiv personale. În legătură cu dezvoltarea fizică, fiecare îşi are simpatiile şi antipatiile sale, şi atunci îşi întemeiază teoriile pe aceste simpatii sau antipatii; dar aceste afirmaţii care se întemeiază pe simpatii şi antipatii şi care îmbracă, mai mult decât orice, caracterul fanatismului trebuie să fie, la urma urmei, cât mai departe, cel puţin în primă instanţă, de activitatea mişcării antroposofice. Aceasta trebuie să fie cât se poate de departe de orice fanatism, să nu facă deloc propagandă pentru ceva particular, ci să se mulţumească să atragă atenţia asupra felului în care acţionează în viaţă un lucru sau altul şi să lase apoi ca fiecare să-şi lege simpatiile şi antipatiile de realitate.

Cât fanatism este mobilizat în zilele noastre, pro sau contra vegetarianismului, de către vegetarieni sau de către aceia care nu sunt vegetarieni! În acest domeniu, se face apel la toate instanţele posibile ale ştiinţei, "pro" sau "contra". Trebuie, desigur, să spunem: niciodată nu a înflorit diletantismul atât de mult ca astăzi, când sunt apărate aceste lucruri. Dar antroposofia nu are în sine nici cea mai mică dispoziţie de a deveni fanatică pentru o tabără sau alta. Aşadar, ea n-ar putea ţine partea acelor oameni care, devenind vegetarieni, propovăduiesc vegetarianismul cu un asemenea fanatism, încât ei vor să-l

preconizeze, să-l impună tuturor, şi nu-i mai consideră în rândul oamenilor pe aceia care nu sunt vegetarieni. Dacă e adevărat că acest soi de fanatism înfloreşte uneori în sânul mişcării antroposofice, el nu face parte din natura profundă a antroposofiei.

Dar, în contextul acestor conferinţe, mai e vorba şi de altceva. Veţi fi remarcat că, de fiecare dată când au fost expuse aici nişte principii educative, accentul a fost pus întotdeauna pe faptul că toate măsurile sufleteşti şi spirituale sunt luate în aşa fel încât corporal-fizicul fiinţei umane să ajungă la deplina lui înflorire. Astfel încât vom putea spune: Iată un sistem educativ sub influenţa căruia, dacă se urmăresc toate aspectele în mod adecvat, fiinţa umană se va dezvolta în modul cel mai bun posibil şi din punctul de vedere al sănătăţii. Aşadar, principiile esenţiale ale educaţiei fizice au fost stabilite deja prin ceea ce a fost spus până acum. Dar trebuie, firește – chiar dacă, din cauza timpului limitat pe care-l avem la dispoziţie, o vom face numai sub formă de aforisme; altfel, am fi avut şi asupra acestei probleme material pentru un întreg ciclu de conferinţe – trebuie, firește, să situăm încă o dată în faţa sufletului, cel puţin într-o formă succintă, această educaţie fizică.

Când vorbim de educaţia fizică a omului, ceea ce intră în aici considerare este, înainte de toate, alimentaţia, apoi felul în care îl introducem pe copil în condiţiile de căldură şi de frig ale mediului ambiant, felul în care, în sfârşit, îl facem să abordeze activitatea de mişcare. La aceste trei aspecte se rezumă, în fond, tot ceea ce are o anumită importanţă pentru educaţia corporală.

Dar cu modul actual de cunoaştere, întemeiat pe intelectualism, noi nu putem sesiza diversitatea vieţii în aşa măsură încât să percepem cu adevărat, pe baza acestui

intelectualism, uriaşa complexitate a organismului uman. E necesar ca omul, în ciuda acestui spirit ştiinţific de care e atât de mândru, să-şi cucerească un anumit instinct pentru ceea ce e sănătos şi ceea ce e patologic, şi, de asemenea, pentru ceea ce se află între aceste două stări. Când e vorba de asemenea lucruri, este de o extraordinară importanţă să avem pentru lume un interes înzestrat cu instinct. Dar, trebuie s-o spunem, cu ştiinţa oficială de astăzi, noi ne îndreptăm treptat spre o coloratură tot mai materialistă a ştiinţei. În zilele noastre, oare câte nu cunoaştem noi despre aceste mistere ale lumii pe care le putem explora la microscop, pe care le putem explora disecând nu ştiu ce animale inferioare şi lăsând apoi să funcţioneze bucăţile izolate! Oare câte concluzii n-am tras noi din comportamentul lumii animale extinzându-l la om, fără a şti că, în ceea ce priveşte lucrul cel mai important, organizarea umană este radical diferită de organizarea animală! Sau, cel puţin, oamenii nu se gândesc întotdeauna la aşa ceva şi esenţialul este, desigur, că ştiinţa actuală nu are alte resurse decât să studieze fiecare lucru în mod izolat. Dar un lucru nu este niciodată altceva decât un fragment al vieţii.

Presupuneţi, de exemplu – voi face o comparaţie – că la ora nouă dimineaţa întâlnesc două persoane; ele stau pe o bancă şi eu vorbesc o clipă cu ele, făcându-mi o reprezentare despre dispoziţia lor interioară. Apoi, eu plec. La ora trei după-amiază, eu regăsesc aceste două persoane pe bancă. Există mai multe posibilităţi: se poate ca cele două persoane să fi rămas acolo, de exemplu, să fi discutat împreună, sau – în funcţie de diferenţa de rasă, se va întâmpla un lucru sau altul – se poate ca ele să fi rămas alături fără să-şi vorbească. Dar se mai poate ca una din ele să fi rămas acolo şi cealaltă să fi plecat în timp ce eu am

lipsit şi să fi revenit, aşadar, să se fi aşezat din nou pe bancă, exact înainte de a fi revenit eu, care întâlnesc din nou aceste două persoane pe bancă ş.a.m.d. Eu voi constata atunci starea de fapt de la ora nouă şi starea de fapt de la ora trei după-amiază; în aparenţă, e aceeaşi, dar cele două persoane sunt acum, în dispoziţia lor interioară, absolut diferite.

Viaţa nu ne poate dezvălui nicăieri misterele ei, dacă rămânem doar la observarea prezentului imediat. Şi, aşa cum vă puteţi convinge, cu metodele ştiinţifice moderne acest lucru se întâmplă mai frecvent decât se crede de obicei. Iar, într-o bună zi, ele vă vor face să trăiţi o experienţă teribilă, asemănătoare aceleia pe care am trăit-o eu în legătură cu un prieten. În tinereţea sa, l-am cunoscut – cum să zic – ca pe un om normal. Nu l-am revăzut un anumit timp; apoi l-am întâlnit din nou, îi făceam o vizită. El s-a aşezat la masă pentru a mânca de prânz, şi i s-a adus nu numai ceea ce ţi se aduce de mâncare într-un asemenea caz, ci şi o ba-lanţă; şi pe această balanţă, el îşi cântărea carnea, îşi cântărea legumele, căci el începuse să trăiască după prescripţiile ştiinţei, care ştia, această ştiinţă, ce cantitate trebuie să consumi din fiecare aliment, dacă vrei să fii un om aşa cum se cuvine. Am putea spune, fără discuţie, că acest lucru poate fi absolut just şi plin de spirit; dar cu un asemenea comportament îţi îngropi în cele mai adânci profunzimi instinctele naturale ale vieţii. Iar pentru ceea ce e sănătos şi pentru ceea ce te îmbolnăveşte, artistul educator şi profesor are nevoie, în primul rând, de nişte instincte naturale. Atunci, el va putea aplica din mers la educaţia fizică tot ceea ce a fost explicat deja în cursul acestor conferinţe şi el va putea să aplice aceste lucruri în mod cu totul deosebit tocmai în cadrul educaţiei fizice.

De exemplu, noi am văzut că înainte de schimbarea dentiţiei copilului trăieşte cu totul în organismul său fizic. Dar aceasta e situaţia mai ales pentru sugar şi acest lucru are loc, în mod evident, în relaţie cu alimentaţia sa. Când vine pe lume, el se bucură la început, aşa cum ştiţi, de o hrană extraordinar de monotonă. Şi dacă adultul ar trebui să trăiască tot timpul aşa, să se mulţumească aproape numai cu un singur aliment, la micul dejun, la prânz etc., el ar găsi, cu siguranţă, că acest lucru nu e suportabil pentru constituţia lui sufletească şi corporală. Adultul vrea să amestece totul, el vrea să aibă varietate. Sugarul nu are această varietate. Şi totuşi, foarte puţini oameni îşi pot imagina fericirea pe care i-o dă sugarului hrana sa, pentru că foarte puţini oameni ştiu ce intensă plăcere invadează întregul organism fizic al sugarului, atunci când el suge laptele de la mama sa.

Adultul nu mai păstrează posibilitatea de a avea senzaţii gustative decât în cerul gurii şi organele învecinate. De acum înainte, el are această mare nefericire că toate senzaţiile gustative s-au retras în nenorocitul său cap, şi prin aceasta el se deosebeşte de copil care, la vârsta sa de sugar, este în întregime organ gustativ, care savurează din cap până în picioare. Acest simţ al gustului răspândit asupra întregului organism încetează în momentul când copilul este înţărcat. Mai târziu, el este chiar uitat de om, care acum nu se mai slujeşte decât de conştienţa sa obişnuită. Oamenii nu mai ştiu cât de diferit acţionează simţul gustului la om la vârsta sa de sugar faţă de simţul gustului pe care-l cunoaşte după aceea. A şti acest lucru, a devenit extraordinar de dificil, pentru majoritatea oamenilor, având în vedere viaţa pe care au avut-o după vârsta de sugar. Într-o zi, de exemplu, am luat parte la o discuţie între un abstinent şi un om care era

contrariul unui abstinent; şi abstinentul, care, fireşte, era un fanatic – aceşti oameni sunt întotdeauna nişte fanatici –, abstinentul îl mustra pe celălalt; şi atunci celălalt zise – nu vă povestesc toată istoria în amănunt, va reieşi ce trebuie din ceea ce vă relatez: "Dar am fost şi eu, odinioară, timp de doi ani întregi, total abstinent!" Atunci celălalt îl întrebă: "Când?" – "În primii doi ani ai vieţii!" Era o cunoaştere exterioară a ceea ce s-a petrecut la vârsta de sugar. Din interior, doar foarte puţini oameni cunosc acest lucru.

Aşadar, atâta timp cât suge de la mama sa, copilul e scufundat în organismul său fizic în aşa măsură, încât, la drept vorbind, el nu face altceva decât să mănânce, cu ajutorul organismului său fizic, dar prin aceasta el câştigă, în realitate, foarte mult. Şi ceea ce marchează sfârşitul acestei vârste este, înainte de toate, faptul că începe acel proces prin care, încetul cu încetul, spre cap se ridică nişte forţe, într-un mod destul de intens, pentru ca să poată avea loc schimbarea dentiţiei, pentru ca în cap să poată fi dezvoltată această forţă puternică care respinge dinţii de lapte, care face să iasă afară a doua serie de dinţi. Fireşte, acest fenomen se extinde asupra întregii perioade care merge de la naştere până la schimbarea dentiţiei; şi ea are repercusiuni în cele mai diferite domenii. Cu alte cuvinte, imediat după înţărcat, simţul gustului urcă înspre cap şi copilul începe să nu mai mănânce doar cu corpul, ci să mănânce şi cu sufletul; el învaţă să facă deosebiri, cel puţin cu sufletul său, apoi el deosebeşte şi diferitele alimente.

Şi aici trebuie să devenim capabili să-l putem urma pe copil. Trebuie să putem dezvolta acel simţ al înţelegerii faţă de copil. Trebuie să dezvoltăm înţelegere pentru ce-i place şi ce nu-i place copilului, căci avem în aceasta un indiciu ce reglementează foarte bine ceea ce este pentru copilul aducător de sănătate sau de boală. În acest scop,

trebuie să ne cucerim o viziune exactă asupra alimentaţiei fiinţei umane.

Astăzi, în alimentaţie, ceea ce se ia considerare, în principal, la alimentele exterioare, este ceea ce are greutate. Dar esenţialul nu e ceea ce are greutate; esenţialul e faptul că un aliment pe care îl absoarbe o fiinţă umană are în sine, în lumea exterioară, un ansamblu de forţe. Fiecare aliment conţine în sine un ansamblu de forţe precis determinat, care îi permite să se adapteze la lumea exterioară. Dar în interiorul organismului uman lucrurile se petrec cu totul altfel. Acest organism uman trebuie să supună alimentul unei totale metamorfoze. El trebuie să-i transforme procesele în nişte procese adecvate organismului său. Şi ceea ce se petrece în organismul uman este o luptă perpetuă prin care noi transformăm dinamica alimentelor, prin care noi facem din ele ceva de altă natură. De fapt, ceea ce simţim noi atunci ca pe ceva care ne stimulează şi ne întreţine viaţa e reacţia noastră interioară împotriva alimentelor. Astfel, noi nu trebuie să întrebăm tot timpul: “Trebuie să adaug atâta sau atâta dintr-o substanţă sau alta?”, ci, înainte de toate: “Ce face organismul cu nişte cantităţi adesea infime dintr-o anumită substanţă? Cum reacţionează el?” Organismul are nevoie tocmai de aceste forţe care opun o rezistenţă proceselor exterioare ale naturii.

Organismul uman este făcut în aşa fel încât, la început, într-o regiune determinată, care, merge, în linii mari, de la gură până la stomac, el are nişte procese deja întru câtva modificate în raport cu lumea exterioară, dar care, totuşi, încă mai pot fi comparate cu procesele lumii exterioare. Apoi, în tot ceea ce are legătură cu stomacul, el are nişte procese care sunt deja foarte diferite de procesele ce se desfăşoară în lumea exterioară. Şi, în sfârşit, în

organizarea-cap au loc nişte procese care sunt absolut contrariul proceselor naturale ce se desfăşoară în lumea exterioară. Aşadar, întregul organism al omului trebuie să fie stimulat în mod adecvat în primul rând prin alimentaţie.

Acum, prin faptul că trebuie să rămân la forma de aforism, nu mă pot lansa într-o terminologie împrumutată din cunoaşterea mai aprofundată a lucrurilor; trebuie să mă limitez la o terminologie populară; dar pentru discuţia noastră e foarte bine şi aşa. Dvs. ştiţi, desigur, că există alimente pe care le numim de obicei alimente nutritive şi altele, pe care le numim nenutritive. Oamenii consumă şi din unele, şi din celelalte. E suficient să ne gândim câţi oameni se hrănesc cu pâine albă şi cu cartofi, care, într-o măsură foarte mare sunt o hrană nenutritivă. Amintiţi-vă, pe de altă parte, cât de mult trebuie să avem grijă, mai ales în cazul unei sănătăţi fragile, să nu supraîncărcăm tubul digestiv, aşadar, să nu-i cerem nimic excesiv. O alimentaţie pe bază de pâine şi cartofi cere extraordinar de mult aparatului digestiv şi nu mai rămâne mare lucru pentru celelalte funcţii. Vom avea atunci grijă să combinăm nişte alimente care să nu încarce tubul digestiv. Atunci, aparatul digestiv va avea relativ puţin de lucru. Dar dacă vom cădea în cealaltă extremă, atunci vom supune creierul unei activităţii excesive. Acest lucru atrage după sine nişte procese care sunt foarte diferite de procesele naturale exterioare, ceea ce, la rândul său, are repercusiuni asupra restului organismului; aparatul digestiv slăbeşte ş.a.m.d.

Tot ceea ce intră aici în discuţie este extrem de complex şi este extraordinar de dificil să pătrunzi în toate ramificaţiile proceselor care sunt aici în joc. Pentru o cercetare ştiinţifică serioasă, nu ca acelea ce se fac astăzi, ci pentru o cercetare serioasă, una din sarcinile cele mai stringente este să discernă, de exemplu, tot ceea ce se

petrece atunci când omul duce la gură un cartof sau o bucată de friptură de viţel. Cele două procese sunt în sine infinit de complicate, dar fundamental diferite, şi trebuie să cunoaştem o mulţime de detalii dacă vrem să avem un studiu conform cu realitatea.

În contextul discuţiei noastre, va fi suficientă o simplă indicaţie despre ceea ce se petrece în realitate. Presupuneţi că un copil mănâncă un cartof. El începe să guste acest cartof cu ajutorul capului, cu ajutorul organelor gustative şi acum acest simţ al gustului acţionează. Deşi el nu mai invadează întreg organismul, el acţionează, totuşi, asupra întregului organism. Dar un cartof nu are un gust deosebit de excitant. Într-un fel, aşadar, el lasă organismul indiferent. Organismul nu ia parte în mod deosebit de intens la ceea ce se petrece aici, în gură, cu acest cartof. Apoi, pe căile cunoscute, cartoful a ajuns în stomac. Stomacul nu-l primeşte cu un interes nemaipomenit, din simplul motiv că el nu a fost pregătit printr-un gust excitant – pentru stomac, gustul excitant este întotdeauna provocarea pentru ca el să primească un aliment cu mai multă sau mai puţină simpatie –, astfel încât stomacul nu mai vrea să se obosească pentru a aduce acest cartof în sistemul dinamic al organismului. Totuşi, trebuie ca acest lucru să aibă loc. Cartoful nu poate rămâne la infinit în stomac. Dacă stomacul are atunci forţa necesară, el primeşte în sine dinamica proprie cartofului, o prelucrează cu repulsie, o face să circule în el, dar fără a desfăşura o reacţie puternică, fără a primi o stimulare puternică. Totul trece atunci în continuarea tubului digestiv, este prelucrat cu repulsie. Şi din acest cartof ajunge extrem de puţin în organizarea-cap. Aceste câteva indicaţii, pe care, desigur, trebuia să le aprofundăm acum în toate aspectele, pot să ne

facă să întrezărim deja complexitatea a ceea ce are loc în organismul uman.

Artistul-educator şi profesor trebuie să-şi cucerească, totuşi, o viziune practică. Cred că, în acest domeniu, pentru a dezvolta cu o anumită seriozitate o viziune practică, e nevoie, mai ales în acest domeniu, să înţelegem întru câtva de ce-ul lucrurilor. Mi-aş putea imagina că există şi nişte auditori care să zică: "Spune-ne numai ce e bine şi ce nu e bine să-i dăm copilului de mâncare, e suficient doar atât." Dar, în realitate, nu e suficient doar atât. Numai dacă pătrundem în profunzime lucrurile vom putea desfăşura o activitate pedagogică autentică în domeniul fizic; căci lucrurile sunt atât de complexe, încât ai nevoie să fii îndrumat pe drumul cel bun, să cunoşti principiile juste în acest domeniu. Şi, pentru aceasta, trebuie să examinăm aspectele care ne pot indica, într-un mod simplificat, cum trebuie să fie hrănit copilul.

Poate în nici un domeniu nu putem vedea cât de mult s-a îndepărtat omenirea, cu maximele ei educative, de viaţa socială cotidiană, ca în domeniul educaţiei fizice. Când nu există internate, în care să poţi urma cu uşurinţă indicaţiile pe care le ofer eu astăzi, eşti obligat întotdeauna, tocmai când e vorba de educaţia fizică, să acţionezi în acord cu părinţii sau cu cei din preajma copilului, şi acest lucru creează, aşa cum o ştiţi, mari dificultăţi, în sensurile cele mai diverse. Poate nu ajungi să obţii ceea ce consideri că e just decât după ce ai depăşit nişte piedici grele. Să luăm un exemplu.

Presupuneţi că eu admit la şcoală un copil care prezintă într-un mod exagerat nuanţa temperamentului melancolic. Când se întâmplă un asemenea lucru, putem fi siguri întotdeauna că la acest copil există o organizarea fizică anormală, într-un sens sau altul. Anomaliile sufleteşti

îşi au întotdeauna baza undeva în nişte anomalii fizice, căci fizicul este o expresie reală a sufletesc-spiritualului. Să presupunem aşadar, că eu admit un asemenea copil într-o şcoală care nu are internat – altfel, eu aş găsi, fireşte, măsurile corespunzătoare în cadrul internatului. Ce trebuie să fac? Eu trebuie să încerc să intru în legătură cu părinţii acestui copil şi, după ce am înţeles foarte clar despre ce e vorba în acest caz, să-i rog pe părinţi să pună o dată şi jumătate, sau de două ori mai mult zahăr decât se pune de obicei pentru un copil normal. Trebuie să-i sfătuiesc pe părinţi să nu facă economie, cu acest copil, de zahăr şi dulciuri, care i se pot da sub formă de bomboane.

Unde vreau să ajung, în realitate? Veţi înţelege poate mai bine dacă mai iau un exemplu, cum ar fi acesta: să presupunem că eu admit un copil sanguinic până la maladiv. Înţeleg prin aceasta că situaţia a ajuns până la anomalie, că a devenit patologică, pentru a fi valabil ceea ce spun. Iarăşi, aici avem o anomalie a organizării fizice şi, în acest caz, aş cere părinţilor să diminueze conţinutul în zahăr al alimentelor, să-i raţionalizeze copilului zahărul.

De ce fac acest lucru? Nu veţi înţelege în ce măsură trebuie să acţionăm în acest fel, decât dacă pătrundem în mod real următorul lucru: vedeţi dvs., laptele matern, dar şi laptele în general şi produsele lactate, sunt astfel alcătuite încât ele îşi extind acţiunea asupra întregii fiinţe umane într-un mod omogen. Toate organele îşi primesc partea lor, într-un fel, într-o anumită armonie. Celelalte alimente, în schimb, au această însuşire că fiecare are o influenţă predominantă asupra unui anumit organ. Atenţie, nu spun o influenţă exclusivă, ci o influenţă predominantă. Cu alte cuvinte: felul în care se comportă un copil cu simţul său gustativ faţă de un aliment sau faţă de dulciuri, sau felul în care îşi satisface el acest simţ, depind de felul în

care este alcătuit sistemul organic particular al copilului sau al omului în general; în alimentaţie, dulciurile sunt adesea tot atât de importante ca şi alimentele.

Laptele îşi extinde acţiunea asupra întregului organism; celelalte alimente acţionează asupra unui anumit sistem organic. Zahărul, în contextul care mă interesează acum, îşi are influenţa sa deosebită asupra ficatului. Dar unde vreau să ajung, când tratez un copil melancolic până la anomalie, cu mult zahăr? Eu procedez în aşa fel încât ficatul lui să aibă o activitate ceva mai redusă, zahărul fiind adus organismului în aşa fel încât acesta să se încarce, într-un anumit sens, cu activitatea ficatului, astfel încât ficatul să fie atras mai curând, aş zice, spre ceva exterior pe care eu i-l aduc în întâmpinare şi să-şi diminueze activitatea proprie. Aici se întâmplă ceva care îmi permite să reduc puţin, pe nişte căi pur alimentare, tendinţa melancolică a copilului – chiar şi când apare sub forma unei tendinţe spre anemie –, care poate că îşi are temeiul, eventual, în activitatea ficatului acestui copil. Ce fac eu acum, când recomand economia de zahăr, în cazul unui copil în mod exagerat sanguinic? Eu încerc să limitez, la acest copil, activitatea exterioară a zahărului şi, prin aceasta, să incit ficatul să dezvolte în sine o activitate mai intensă şi astfel eu încurajez copilul să-şi fortifice eul, aşadar, să-şi stăpânească efectele sufleteşti ale temperamentului sanguinic.

Vedeţi dvs., noi găsim ce măsuri trebuie să luăm dacă pornim de la viziunea pătrunzătoare a organizării globale a omului. Astfel, în acest domeniu al educaţiei fizice, ceea ce e cu adevărat important este de ce-ul lucrurilor, să vedem clar de ce-ul lucrurilor; şi aici există, de asemenea, cu siguranţă, enorm de multe detalii. Dar e absolut posibil să sintetizăm aceste detalii în nişte puncte de vedere mai

generale, şi acestea formează o polaritate. Cel care este un bun educator şi profesor – atât de bun, că nu mai există unul ca el – va şti, cu siguranţă, în mod profetic, datorită interesului pe care-l poartă copilului, va şti deja dinainte cum trebuie să intervină într-un caz sau altul. Dar întotdeauna e de o extraordinară importanţă ca el să-şi poată îndrepta atenţia asupra acestui fapt – dacă nu cumva copilul se îndepărtează, într-un mod sau altul, de limita normală –, pentru ca apoi să intervină.

Dacă facem acest lucru un anumit timp, ajungem să avem o cunoaştere care să ne permită să luăm măsuri preventive. Dar, în general, pentru profesorul şi educatorul cu adevărat activ, acest lucru nu se întâmplă decât atunci când el e capabil să remarce anomaliile uşoare – bineînţeles, el nu trebuie să aştepte ca ele să ajungă la extrem – care se manifestă de un anumit timp. Acest lucru cere, de fapt, ca profesorul să aibă tot timpul tendinţa de a se adânci într-o observare meditativă şi să depăşească în acest sens multe dintre înclinaţiile umane care se opun acestei tendinţe; altfel, mă tem că profesorii şi educatorii nu vor avea profunzimea necesară decât în momentul când vor ieşi la pensie!

Un lucru căruia trebuie să-i acordăm o mare atenţie este interesul pe care îl are copilul – copilul în sens global, nu doar sufletesc-spiritual, copilul în totalitate, trup, suflet, spirit – pentru sine însuşi, precum şi pentru anturajul său; trebuie să dezvoltăm o atenţie instinctivă faţă de acest interes sau lipsă de interes. Iată unul din poli. Celălalt pol este tendinţa spre oboseală a copilului. De unde provine interesul accentuat pe care îl avem pentru un anumit lucru? Acest interes provine din sistemul metabolismului şi al membrelor, mai ales din metabolism. Când văd că un copil nu are interes faţă de un lucru sau altul, să spunem că

mai întâi – aici ne putem da seama cel mai bine – în domeniul intelectual, sau şi faţă de o activitate exterioară (el nu vrea să mai ia parte la jocuri şi la alte lucruri asemănătoare), când văd – ceea ce, la copil, eventual, poate să fie lucrul cel mai grav din toate – că el nu mai manifestă nici un interes pentru gustul mâncării – copilul trebuie să aibă interes, înainte de toate, pentru gustul pe care îl au lucrurile şi el trebuie să distingă, în felul său, gustul unor lucruri diferite –, dacă acest fenomen merge chiar până la anorexie (lipsa de poftă de mâncare şi o lipsă de interes pe plan fizic), atunci eu ştiu că alimentaţia este greşită, că alimentaţia este de-aşa natură încât ea cere prea mult aparatului digestiv. Eu trebuie să fac nişte cercetări ca să aflu în ce măsură i se dau acestui copil, având în vedere constituţia organismului său, prea multe alimente nenutritive care supraîncarcă tubul digestiv. Tot aşa cum văd după barometru ce timp va fi, eu văd, după lipsa de interes a copilului, că alimentaţia e greşită. Aşadar, trebuie să fiu conştient că interesul sau dezinteresul este ceva extraordinar de important pentru măsurile pe care e nevoie să le iau cu privire la alimentaţie.

Dacă eu constat că un copil oboseşte foarte repede – acesta este exact polul opus –, că el oboseşte anormal de repede, fie din cauza unei ocupaţii intelectuale, fie din cauza unei activităţi corporale, trebuie, iarăşi, să iau în considerare mai ales fizicul: desigur, copilul poate mânca, dar mâncatul îl aduce într-un soi de stare de vis; după fiecare masă, el are nevoie de odihnă, o nevoie anormală de a face ca şerpii şi de a se culca, şi totuşi, el nu-şi face cum trebuie digestia, el este obosit din cauza activităţii digestive – dacă eu constat acest lucru, atunci ştiu că acestui copil i se dau prea multe din acele alimente care mobilizează prea puţin aparatul digestiv, care, aşadar, sunt

asimilate mai curând de către sistemul cefalic şi care, astfel, îl fac pe copil să se simtă obosit.

Când copilul arată un dezinteres excesiv, trebuie să încerc să-i dau nişte alimente din categoria celor numite nutritive. Şi aici, iarăşi, nu trebuie să fim fanatici. Fanaticii vegetarianismului vor spune: "Ah! uite, acest copil nu mai are nici un interes: tu l-ai îndopat cu carne; trebuie numai să-l obişnuim să nu mănânce decât fructe crude, şi vei vedea că atunci el va avea interes!" E absolut posibil să se întâmple aşa ceva. La rândul lor, dacă un copil se oboseşte repede, carnivorii vor spune: "El are nevoie de nişte biftecuri straşnice!" La drept vorbind, în acest domeniu, lucrurile nu ne interesează chiar atât de mult, dintr-un motiv foarte simplu: de fapt, noi putem combina alte alimente, astfel încât să putem înlocui, prin ele, carnea. Pe de altă parte, nu e atât de important să facem dintr-un om un vegetarian sută la sută. Important este să cunoaştem principiile după care combatem un dezinteres apărut sub această formă, ameliorând alimentaţia printr-un aport de alimente nutritive, şi să remediem tendinţa spre oboseală acţionând în sens opus. Acestea sunt lucrurile care conduc perfect cunoaşterea generală, aş zice, din domeniul intelectualului, al multiplului şi al incalculabilului, spre acela al simplităţii. Dacă ştiu, de exemplu, că am un copil care oboseşte repede, trebuie să ştiu că tubul său digestiv e prea puţin stimulat sau că e stimulat în mod incorect. Trebuie să-i schimb alimentaţia în consecinţă.

Vedeţi dvs., e nevoie să dezvoltaţi un fel de simptomatologie a omului; această simptomatologie vă arată deja calea cea bună, şi atunci puteţi merge mai departe. Nu mai e nevoie deloc să spunem, în cele mai mici detalii: "Uite ce trebuie să faceţi." În realitate, dacă ajungeţi, în acest fel, să aveţi o viziune de ansamblu asupra vieţii,

recurgând la o simptomatologie, atunci puteţi găsi pe parcurs, cu privire la alimentaţie, principiile care vă vor permite să mergeţi mai departe într-un mod absolut adecvat.

Am ajuns acum la o problemă care are o strânsă legătură cu alimentaţia, dar, într-un anumit sens, îi este opusă, problema termoreglării copilului. În acest domeniu, lumea îi indică omului, într-un mod şi mai pregnant, o linie de conduită; iar această linie de conduită trebuie să fie şi ea înţeleasă în mod clar. Mai avem şi astăzi nişte lucruri care au devenit, încă din secolul al XIX-lea, nişte sloganuri. Pe de-o parte, sloganurile sunt foarte justificate, în ceea ce priveşte conţinutul lor, dacă le înţelegem câtuşi de puţin. Pe de altă parte, tocmai faptul că se exagerează constituie un pericol. Există un slogan, mereu în vogă, care a făcut furori în secolul al XIX-lea şi care ne invită să ne călim. Desigur, poate fi excelent să te căleşti şi poţi face foarte mult în această privinţă. Dar, vedeţi dvs., când poţi face apel la o adevărată cunoaştere a omului, te cam apucă groaza când vezi nişte oameni care au fost crescuţi, încă din copilărie, în mod spartan şi care apoi nu mai sunt în stare, după ce au fost atât de căliţi, să traverseze o piaţă toridă, încinsă sub un soare de plumb, pentru că ei încep să aibă o constituţie trupească şi sufletească ce îi împiedică să traverseze piaţa. Călirea nu poate fi bună decât dacă îl face pe om în stare să îndure cele mai diferite condiţii ale existenţei.

Iar în această privinţă trebuie să avem în vedere două aspecte. Primul, este acela că lumea i-a trasat omului o anumită linie de conduită, că el nu se simte bine decât atunci când nu percepe căldura sau frigul ambianţei sale şi că el se află întotdeauna într-o stare care, oricum, nu e bună pentru sănătate atunci când, în mod anormal, el este

nevoit să perceapă căldura şi frigul din ambianţa sa. Bineînţeles, el trebuie să le perceapă, dacă e cazul, ca percepţie senzorială, dar nu trebuie să le perceapă prin intermediul întregului organism.

Pentru aceasta, e necesar ca, înainte de toate, să ne organizăm cu adevărat în mod iscusit, în aşa fel încât fiinţa umană să se afle într-o stare neutră faţă de condiţiile termice şi, în legătură cu acest lucru, trebuie, într-adevăr, să ne gândim la toate. Ca oameni, suntem astfel alcătuiţi încât, atunci când suntem prea expuşi frigului, nu putem, pur şi simplu, să îndeplinim aşa cum trebuie anumite funcţiuni interne; iar atunci când suntem prea expuşi căldurii, funcţionarea internă a anumitor organe devine, dimpotrivă, excesivă. Astfel că putem spune: când omul este expus frigului într-un mod anormal, organele sale interne au tendinţa de a se îneca în mucozităţi, şi atunci apar toate acele boli al căror nume evocă o scurgere de umori: guturaiul, influenza... Organele sunt astupate în interior de acele scurgeri metabolice. E o adevărată sufocare cu mucozităţi. Dacă, dimpotrivă, îl expun pe om unei călduri excesive, organele i se usucă, se osifică, devin, în sensul cel mai direct al cuvântului, nişte organe anemice.

Iată cum, printr-o observaţie pătrunzătoare a organismului, vi se pregăteşte calea pentru a putea înainta în acest domeniu, realizând o educaţie justă. Pretutindeni, omul trebuie să înveţe să vadă nişte simptome. Suntem alcătuiţi în aşa fel încât, de exemplu, noi putem, într-o anumită măsură, să ne expunem faţa la frig; şi această faţă umană, datorită locului pe care îl ocupă în ansamblul organismului uman, ajunge să fie expusă unui frig mult mai mare decât restul organismului. Prin faptul că este expusă unui frig mult mai mare, ea fereşte în permanenţă celelalte organe de uscăciune, le stimulează, şi există un schimb

continuu între faţa care se expune mai uşor frigului şi celelalte părţi ale organizării umane. Dar nu trebuie să confundăm faţa cu o altă parte a omului – scuzaţi-mi expresia frustă –, nu trebuie s-o confundăm cu pulpele. Este o absurditate foarte răspândită în zilele noastre, aceea de a confunda pulpele cu faţa. Copiii sunt lăsaţi să iasă afară cu gambele goale, uneori până deasupra genunchiului. Asta înseamnă a confunda o extremitate a corpului uman cu cealaltă. Dacă oamenii ar vedea relaţiile dintre lucruri, atunci ar şti câte apendicite, care s-au declanşat mai târziu, se află în directă legătură cu această confundare a unei extremităţi cu cealaltă.

În realitate, trebuie să spunem, desigur, că fiinţa umană are nevoie să fie, totuşi, puţin călită, în aşa fel încât să nu se dezechilibreze la cea mai mică schimbare de temperatură. Obţinem acest lucru dacă ştim – de exemplu – că, în cazul în care omul se arată din copilărie prea sensibil la schimbările de temperatură, trebuie să-i oferim hrana corespunzătoare. Acestea sunt nişte lucruri care ne arată că termoreglarea şi alimentaţia trebuie aibă o acţiune conjugată. Hrană şi căldură, alimentaţie şi termoreglare, aceste aspecte se află într-un permanent schimb reciproc. Când un om este prea sensibil la fluctuaţiile de temperatură, trebuie să avem grijă ca, printr-o alimentaţie care stimulează, mai mult sau mai puţin, căldura, el să devină mai solid lăuntric faţă de aceste fluctuaţii de temperatură.

Vedeţi, aşadar, ce ajutor aduce, şi în această privinţă, o reală cunoaştere a omului şi că, de fapt, în organismul uman totul trebuie nu numai să acţioneze împreună, dar totul trebuie să poată fi gândit, mai ales de către educator şi dascăl, în toate interacţiunile sale.

Al treilea lucru căruia trebuie să-i acordăm atenţie, în ceea ce priveşte educaţia fizică, sunt mişcările pe care îl punem pe copil să le execute. Căci, în realitate, fiinţa umană nu doar trebuie să-şi exteriorizeze activitatea interioară, ci ea, prin propria ei esenţă, este astfel alcătuită încât să participe la activitatea lumii exterioare; ea trebuie să se simtă drept parte integrantă a acestei lumi exterioare. Putem spune că nici o parte a corpului uman nu este alcătuită în aşa fel încât s-o putem concepe în stare de repaos. Nu putem concepe repaosul unui organ uman decât dacă îl putem lega de mişcarea ce a fost îndeplinită de acel organ, fie că e vorba de un membru, la care forma exterioară a mişcării este deja indicată de forma aflată în repaos, fie că e vorba de un organ intern, la care forma organului exprimă în mod perfect felul în care îşi exercită el activitatea internă şi ia parte prin aceasta la procesul de ansamblu al organelor umane. Iată de ce ţinem noi seama, atunci când îl învăţăm pe copil cum să practice aşa cum trebuie această activitate. Dar, făcând acest lucru, noi trebuie să privim omul în fiinţa sa integrală, trebuie să avem grijă ca elementul trupesc, cel sufletesc şi cel spiritual să fie avute în vedere în mod egal. Însă lucrurile se vor desfăşura în acest fel numai dacă îl punem pe copil să-şi facă mişcările aşa cum trebuie, şi atunci copilul va avea o satisfacţie, prin faptul că el creează formele mişcărilor pe baza propriilor sale intenţii şi le poate însoţi cu propriile sale satisfacţii.

Aşadar, în cadrul unei educaţii bazate pe cunoaşterea omului, trebuie să învăţăm să sesizăm cum vrea să se manifeste copilul în mod liber, prin joc. Tot ceea ce-l învăţăm pe copil drept jocuri de ingeniozitate e ceva stereotip, toate acestea îl înhamă pe copil la o sarcină care îi e străină; aceasta înăbuşă ceea ce ar trebui să fie activ în

interiorul lui. Copilul devine treptat leneş în ceea ce priveşte propria sa activitate interioară şi, atunci când, mai târziu, i se impune o activitate exterioară, el nu simte faţă de această activitate nici un interes.

Pentru a ne face o idee asupra acestor lucruri, putem să observăm mai ales că jocul copilului – la care ţinem seama în general de ceea ce se află în intenţia copilului –, că acest joc liber al copilului e prea mult transformat în gimnastică. Departe de mine gândul, aşa cum am mai spus, de a blasfemia gimnastica! Totuşi, trebuie să spunem că, în general, exerciţiile de gimnastică sunt astfel alcătuite încât ele se adresează copilului într-un mod mai mult sau mai puţin exterior. De aceea, cel care cunoaşte cu adevărat omul va prefera să-i vadă pe copii mai curând jucându-se liber, în felul lor, la barele paralele, la bara fixă, la scara de frânghie etc., decât să-l vadă pe profesor ţinându-i din scurt şi poruncindu-le nişte mişcări pe care copilul le face mai mult ca pe ceva exterior, ca pe ceva pe care-l priveşte, decât venind din sine însuşi. Nu e prea bine ca profesorul să comande unu! doi! trei! şi să arate cum trebuie să faci ca să te urci pe scara de frânghie – prima treaptă, a doua etc. – sau cum se procedezi ca să execuţi exerciţii la bara fixă sau la barele paralele, impunând corpului nişte mişcări stereotipe.

Ştiu că acest lucru depăşeşte întru câtva ceea ce este admis astăzi în mod neutru, căci fiecare om este mai mult sau mai puţin fanatizat pentru o mişcare sportivă sau alta care este la modă şi ne ciocnim de nişte antipatii, îndată ce situăm în adevărata lor lumină exerciţiile de pură gimnastică, predate copilului din exterior, în comparaţie cu ceea ce creează copilul, pornind din sine însuşi, în desfăşurarea jocului liber.

Jocul liber! Iată un lucru pe care trebuie să-l studiem! Trebuie să învăţăm să-l cunoaştem pe copil; atunci vom găsi şi posibilitatea de a-l stimula în direcţia acestui joc liber. Iar la aceste jocuri libere trebuie să ia parte băieţii şi fetele, împreună. Astfel, activitatea la care participă interiorul fiinţei când copilul este activ în exterior poate face ca toate funcţiunile interne să intre în activitate într-un mod armonios. Şi vom avea o idee justă despre ceea ce apare, să zicem, la fete, ca anemie, cloroză, care, în majoritatea cazurilor, provine, pur şi simplu, din faptul că fetele sunt separate de băieţi, că se consideră nesănătos ca ele să ia parte la jocul liber împreună cu băieţii. Dar, cu excepţia unor foarte mici diferenţe, ele trebuie să facă, în cadrul jocului liber, exact aceleaşi lucruri pe care le fac şi băieţii.

Dar – vă rog să nu vedeţi aici nici cea mai mică aluzie la ceva care există în realitate, nu trebuie să vedeţi aici decât un fel de a spune –, e adevărat că tocmai idealul obişnuit, care se aplică adesea fetelor foarte mici, este, în multe privinţe, cauza apariţiei unor stări ulterioare de anemie, pe care le putem remedia făcându-o şi pe fetiţă să intre, în felul ei, în jocul liber. Noi o ferim astfel de pericolul ca funcţiile interne să devină în mod treptat leneşe şi să ajungă să nu mai formeze în mod corect sângele pe baza activităţii digestive.

În prezent, e foarte dificil să trezim o înţelegere totală a acestor aspecte, şi acest lucru dintr-un motiv foarte simplu: pentru că genul de cunoaştere admis astăzi nu porneşte de la fiinţa interioară a omului în cercetările sale, ci îngrămădeşte fapte peste fapte şi, pe baza acestor fapte, prin inducţie, cum se spune, îşi compune o cunoaştere enciclopedică. Procedându-se în acest fel, se ajunge, cu siguranţă, la nişte lucruri juste; dar în viaţă e important să

ajungem la lucrurile esenţiale. Se poate întâmpla ca un om extraordinar de fanatic al ştiinţei moderne să vină acum şi să spună: "Da, tu ne povesteşti aici că anemia fetelor poate fi rezultatul faptului că ele nu se joacă suficient în aer liber; dar eu am văzut un caz – putea să fi observat şi cinci – în care, la sat, afară, fetele au toată libertatea să fie zburdalnice, şi totuşi, eu am găsit şi acolo cazuri de anemie." Da; aici se pune problema să se cerceteze bine de unde vine anemia, în acest caz anume. Poate că fata a gustat, pur şi simplu, în copilărie, să zicem, dintr-o brânduşă de toamnă, Colchium autumnale, şi acest lucru i-a dat copilului predispoziţia care, mai târziu, se va manifesta în stările de anemie.

Ceea ce, şi aici, joacă un rol deosebit, e surmenajul intelectual care, şi acesta, prejudiciază sănătăţii copilului. Când nu-l facem pe copil să intre în mod adecvat în jocul în aer liber, nu ne ocupăm aşa cum trebuie de sistemul său metabolic. Într-adevăr, când îl surmenăm pe copil cu aceste lucruri intelectuale care au legătură cu lumea exterioară, noi trezim la copil un metabolism excesiv în capul însuşi. Omul este, desigur, o fiinţă tripartită, dar toate activităţile particulare care predomină într-un sistem organic sunt prezente, într-un anumit sens, şi în celălalt sistem. Iar când surmenăm fiinţa umană nu cu lucruri spirituale, ci cu ceea ce oferă lumea exterioară drept conţinut al său din domeniul fizic, atunci noi deviem mai mult sau mai puţin activitatea digestivă normală din sistemul metabolic spre sistemul cefalic şi, prin aceasta, noi provocăm, de altfel, un soi de activitate anormală a întregului tub digestiv.

În acest fel, pot apărea nişte fenomene analoge, tot nişte stări de anemie, la vârsta pubertăţii. Şi în legătură cu acestea ar putea să vină cineva şi să ne trimită la ţară, unde au fost constatate, eventual, nişte stări de anemie, în cazul

cărora nu putem spune, pentru nimic în lume, că aceşti copii au fost surmenaţi intelectual. Va trebui să facem din nou cercetări şi vom descoperi poate că, în acest caz, anemia este cauzată de faptul că în acest sat există o casă acoperită cu ceea ce se numeşte viţă de vie sălbatică; bobiţele acestei viţe de vie sălbatice au stârnit poate într-o zi curiozitatea acestui copil; vom afla poate mai târziu că el a mâncat una, două, trei din aceste bobiţe când ele se aflau într-un stadiu avansat, când ele sunt complet negre, şi că, având în vedere constituţia sa, el a pregătit terenul pentru starea de anemie.

Acestea sunt nişte lucruri de care trebuie să ţinem seama neapărat: poate fi absolut just să îngrămădim fapte particulare şi să ne compunem o ştiinţă enciclopedică, dar, pentru o cunoaştere practică, e necesar să luăm în considerare ceea ce este cu adevărat practic, să vedem unde putem interveni şi face ceva în cadrul vieţii, unde putem avea influenţă asupra vieţii. Şi o asemenea ştiinţă nu i se dezvăluie educatorului şi dascălului decât din interior, printr-o reală cunoaştere a omului, o cunoaştere care îl face să-şi dea seama ce anume îi stă putere, în domeniul substanţei: să-l facem pe copil să ia parte la jocurile în aer liber, să nu-l surmenăm pe copil din punct de vedere intelectual. Acest lucru nu numai că ne stă în putere, ci este prima noastră datorie.

Bineînţeles, nu-l putem împiedica pe copil, în fiecare caz în parte, să guste dintr-o brânduşă de toamnă, Colchium autumnale, sau din viţa de vie sălbatică. Dar noi îl putem înzestra, la momentul potrivit, cu nişte intuiţii care să-i permită să-şi dezvolte corpul fizic în toate direcţiile şi cu o mobilitate superioară.

CONFERINŢA A XVI-A

Dornach, 7 ianuarie 1922

Astăzi aş dori să închei aceste discuţii referitoare la o pedagogie întemeiată pe antroposofie sau, mai bine zis, pe cunoaşterea antroposofică a omului, prin câteva aforisme despre educaţia morală şi educaţia religioasă, care, în special în cadrul şcolii şi al pedagogiei în general, merg mână în mână. Dar atunci când vorbeşti despre acest aspect te simţi îndemnat, ca nicăieri în alt domeniu, să subliniezi, sprijinindu-te tocmai pe o reală cunoaştere a omului, spiritul unitar care trebuie să inspire întreaga educaţie. Ieri am vorbit despre educaţia fizică; astăzi, eu voi vorbi despre un domeniu educativ care, chiar în spiritul culturii şi civilizaţiei noastre, trebuie să fie numit domeniul spiritual prin excelenţă. În chip de introducere, aş dori să insist asupra faptului că aceste două domenii care, în cultura şi civilizaţia noastră modernă, sunt mai mult sau mai puţin despărţite, în pedagogia despre care este vorba aici se vor contopi în mod intim.

Realizarea deplină a acestei contopiri intime va mai dura, fără îndoială, încă nu puţină vreme; dar noi am contribuit întru câtva la aceasta, înscriind euritmia, un fel de gimnastică sufletesc-spirituală, în programul Şcolii Waldorf, ca materie obligatorie. Tot ceea ce face ea, această euritmie, o face în elementul corporal-fizic; dar, totodată, în tot ceea ce face, până în cele mai mărunte detalii, ea este pătrunsă de elementul sufletesc-spiritual; este exact ca limbajul uman, pentru care noi folosim un organ fizic şi în cazul căruia tot ceea ce se poate exprima din acest limbaj în lumea fizică depinde de acest organ, dar în cazul căruia, totodată, totul este pătruns de suflet şi de spirit.

Şi, tot aşa cum studierea spiritualului din limbaj poate să ajungă, atunci când este suficient de fin şi de nuanţat, în domeniul moral şi chiar în cel religios – căci nu fără motiv Evanghelia lui Ioan începe cu "La început a fost Cuvântul" –, tot astfel, putem spune: Chiar dacă acesta este încă un domeniu prea puţin spectaculos, chiar dacă se petrece într-o bună măsură pe cale instinctivă, această contopire dintre spirit, suflet şi trup îşi are locul său în cadrul educaţiei datorită practicării euritmiei, şi aceasta de-a lungul întregii perioade a şcolarităţii. Astfel încât euritmia este unul dintre elementele – elemente, ce-i drept, orientate spre trupesc – care arată cel mai bine, poate începând deja de pe-acum, cum să se lucreze, mergând până la realizarea practică, la această unire din cadrul instruirii şi educaţiei despre care vorbim noi aici. Mai târziu, vor exista multe alte lucruri care vor veni să secondeze euritmia. Lucruri care, în anumite direcţii, vor duce euritmia mai departe în sensul sufletesc-spiritualului şi despre care omenirea nu are astăzi nici cea mai mică idee, dar care sunt o continuare directă a drumului care tocmai a fost indicat. Acest drum există. Oricât de imperfecţi ar fi paşii noştri în ceea ce priveşte euritmia pe care o putem oferi, toate aceste specializări la care sunt expuse curentele materialiste din domeniul gimnasticii vor fi cândva depăşite de către principiul euritmiei, chiar dacă atunci nu va mai fi vorba de euritmia de astăzi, care se află încă la începuturile ei, care se află în plină evoluţie.

Ne simţim atunci îndemnaţi să vorbim, fie şi sub formă de aforisme, despre arta educaţiei etice, despre educaţia morală şi religioasă; pe de-o parte, ne simţim îndemnaţi să facem apel la ceea ce este universal uman, la acest omenesc comun tuturor, care, ca atare, este răspândit pe întreg Pământul şi nu cunoaşte deosebiri de popoare şi

de rase. Dar, pe de altă parte, mai ştim că este aproape imposibil, tocmai în aceste domenii care au atât de mult de-a face cu viaţa interioară, să vorbim deja începând de astăzi situându-ne pe un punct de vedere universal uman, astfel încât să putem fi înţeleşi pe deplin de cetăţenii tuturor naţiunilor. Căci un singur exemplu poate fi suficient pentru a arăta cât sunt de diferiţi unii de alţii oamenii de pe Pământ, în ceea ce priveşte sentimentele lor morale şi concepţiile lor religioase, şi vom putea vedea cât de stânjeniţi se simt când vrei să vorbeşti despre domeniul etic şi religios într-un anumit loc de pe planetă, prin simplul fapt că acest domeniu, care este atât de intim legat de străfundurile sufletului uman, nu poate fi înţeles în mod just decât dacă îmbracă trăsăturile caracteristice ale unui popor şi ale unei confesiuni religioase.

În legătură cu tot ceea ce am expus deja până aici am putut spune nişte lucruri mult mai universal umane decât aş putea-o face astăzi. Viziunea antroposofică asupra lumii are menirea de a crea punţi de legătură dintre cele mai diverse peste tot ceea ce-i separă pe oameni în naţiuni, rase etc. Conform vocaţiei sale celei mai profunde, ea se simte chemată să vorbească într-un mod absolut internaţional. Dar ea simte, aşadar, în mod cu totul deosebit, şi cât este de dificil să vorbeşti despre domeniile cele mai intime ale vieţii umane în spiritul civilizaţiei şi culturii moderne de pe planeta noastră – şi aceasta este, la urma urmei, realitatea cu care avem de-a face la ora actuală –, să vorbeşti tocmai în spiritul civilizaţiei şi culturii moderne răspândite pe toată planeta. De aceea, vă rog să consideraţi ceea ce voi expune astăzi ţinând seama, în mod absolut, de punctul de vedere pe care l-am caracterizat. Căci, aşa cum am spus, e suficient un exemplu pentru a vedea clar cât sunt de diferiţi oamenii în această privinţă.

L-am menţionat deja, în cursul acestor conferinţe, pe *Herbert Spencer* [Nota 46] , care este, cu siguranţă – oricare ar fi astăzi poziţia noastră faţă de el –, o personalitate reprezentativă a Occidentului, şi am indicat, de asemenea, că Herbert Spencer susţine nişte obiective pedagogice foarte precise. Unul din aceste obiective este formulat de el aproximativ cu aceste cuvinte: Pentru om, scopul fizic al vieţii pe Pământ este acela de a avea urmaşi. Astfel, ţelul său moral în domeniul pedagogic este acela de a putea educa această progenitură aşa cum trebuie, de a forma nişte buni părinţi, nişte buni educatori. Ceea ce afirmă aici Herbert Spencer este în acel spirit care se bazează pe studierea fizică a omului şi are în vedere această studiere fizică omului. El urmăreşte evoluţia omenirii, evoluţia omului, până la naşterea unor urmaşi şi tocmai în acest fapt, de a da naştere unor urmaşi, caută el ceea ce poate aduce lumină şi cu privire la adevăratele obiective ale educaţiei.

Să vedem acum un om din Orient, care a trăit puţin mai târziu, dar care nu este prin aceasta mai puţin caracteristic: să-l vedem pe *Vladimir Soloviov* [Nota 47] . Ceea ce susţine Vladimir Soloviov este exprimat într-o terminologie occidentală, dar concepţia sa despre viaţă revelează în întregime sufletul poporului rus. Şi vedem că lucrurile sună cu totul altfel, când ţelul moral şi religios al omenirii poartă marca spiritului oriental. Vladimir Soloviov spune: Pe de-o parte, omul trebuie să aspire la perfecţiune în adevăr; pe de altă parte, el trebuie să ajungă la nemurire. El înţelege prin aceasta nu nemurirea pământească pe care ţi-o conferă gloria, ci veritabila nemurire a sufletului, aceea pe care omul şi-o atribuie lui însuşi. El spune: Fără aspiraţia spre perfecţiune în adevăr, aşadar, fără un real acces la cunoaştere, viaţa umană n-ar

merita să fie trăită. Viaţa dobândeşte un sens numai dacă ne putem perfecţiona tot mai mult. Dar dacă omul n-ar fi nemuritor, întreaga perfecţiune, întreaga aspiraţie spre perfecţiune ar fi o mare impostură cosmică; căci atunci această perfecţiune ar dispărea şi oamenii ar fi înşelaţi, de către temeiul Universului, cu privire la obiectul spre care ei ar trebui să aspire ca spre bunul lor cel mai preţios. Dar, gândeşte Soloviov, aşa s-ar întâmpla dacă în evoluţia pământească a omenirii am avea drept scop doar procrearea unor urmaşi. Căci atunci ar trebui să concepem evoluţia în felul următor: oamenii au drept scop procrearea generaţiei următoare, această generaţie, la rândul ei, are drept scop procrearea unei alte generaţii şi aşa mai departe. Cât despre sensul Universului, am ajunge la rostogolirea fără sfârşit a unei roţi monotone. Într-un cuvânt, Soloviov respinge într-un mod cât se poate de clar şi radical, în spirit oriental, ideea occidentală a lui Herbert Spencer.

Tot ceea ce împarte omenirea în două, cu privire la domeniul etic şi religios, are coloratura acestei nuanţe de sentiment. Şi dacă vrem să înţelegem omenirea de pe Pământ în ceea ce priveşte obiectivele ei etice şi religioase, atunci trebuie, pe de-o parte, să fim lipsiţi de prejudecată, să nu considerăm că un ideal e mai valabil decât celălalt, ci să ne mulţumim a voi să le înţelegem pe toate. Pe de altă parte, trebuie, de asemenea, să încercăm să-l înţelegem pe fiecare dintre ele. Exemplul concret al acestor două personalităţi reprezentative ne va putea arăta, efectiv, cât de mult diferă omenirea de la o regiune la alta în domeniul intim despre care urmează să vorbim astăzi. Dar viziunea antroposofică despre lume vrea tocmai ca oamenii să-şi cucerească posibilitatea de a se înţelege pe întreaga planetă. Ea vrea, aşadar, să vorbească un limbaj, nu în sens

fizic, desigur, ci, totuşi, un limbaj care să poată fi înţeles pretutindeni, chiar în legătură cu civilizaţia noastră actuală. Bineînţeles, astăzi acest lucru va putea fi realizat doar într-o foarte mică măsură. Dar dacă vrem să observăm această mică măsură, atunci vom putea descoperi un lucru care ne va face să simţim problema dintr-un punct de vedere mai vast. Căci, oricât de puţin îşi dau seama oamenii de ceea ce am spus adineaori, un lucru sare în ochi imediat: noi nu vom putea realiza mare lucru pe plan etic şi religios, dacă le predăm copiilor anumite doctrine religioase sau chiar şi nişte idei morale. Am putea face din ei cel mult nişte creştini sau evrei sau catolici şi protestanţi ca noi. Dar noi trebuie să excludem din întreaga artă a educaţiei tendinţa de a educa fiinţele în aşa fel încât ele să devină ca noi.

Pentru a ne face o idee clară asupra acestui lucru, e suficient să observăm un anumit fapt, care, ne incită foarte, foarte mult să respectăm în om, încă din copilărie, libertatea autentică, în sensul deplin al cuvântului. Ideea va apărea de la sine dacă ne spunem: La şcoală, noi trebuie să ne ocupăm şi de cel slab de minte, fiinţa atinsă de idiotism, precum şi de geniu. Dacă am voi să avem drept maximă ideea de a proceda în aşa fel încât fiecare copil să primească în sufletul lui ceea ce avem noi în sufletul nostru, ce principiu educativ ar mai fi acesta! Cel slab de minte, fiinţa atinsă de idiotism se naşte cu o tară, corporalitatea lui îi este o povară; geniul se naşte cu aripi, cu aripile sufletului. Trebuie să admitem că noi trebuie să-l ajutăm pe cel slab de minte să-şi poarte crucea. Dar trebuie să admitem, de asemenea, că poate nu suntem deloc în stare, noi, profesorii, să urmărim evoluţia aripilor geniului, căci altfel toate şcolile ar trebui să fie dotate cu cele mai mari genii. Ceea ce este, la drept vorbind, imposibil.

Aşadar, noi trebuie să avem posibilitatea de a educa în mod just, în aşa fel încât să nu aşezăm nici cel mai mic obstacol în calea geniului, să nu-i retezăm, pentru nimic în lume, aripile. Vom proceda în mod just numai dacă vom practica o artă a educaţiei care să nu aducă absolut nici un prejudiciu facultăţilor care trebuie să înflorească în mod liber în fiinţa umană.

Toate expunerile care au fost făcute aici, în aceste zile, s-au preocupat de această idee. Şi, dacă veţi examina mai îndeaproape aceste expuneri, veţi vedea că toate au fost făcute şi pot fi puse în practică în aşa fel încât educaţia să nu aibă, propriu-zis, de-a face decât cu ceea ce poate fi dezvoltat în copil şi de către copilul însuşi, chiar şi atunci când acest copil e chemat să devină mai târziu cel mai mare geniu. Dacă eu, fiind profesor la o şcoală, sunt pitic, n-aş putea, prin simplul fapt că sunt pitic, să-l împiedic pe un copil sau altul din clasa mea să devină uriaş, pe plan corporal; dar, aşa cum faptul că sunt pitic nu prejudiciază principiilor libere de creştere a fiinţei fizice, la fel, eu nu trebuie să impietez, prin fiinţa mea sufletesc-spirituală, asupra principiilor de creştere a fiinţei sufletesc-spirituale a copilului. La şcoală, eu însumi sunt pitic, dar nu formez pitici; la şcoală, dacă eu sunt, într-un anumit sens, o fiinţă cu capacităţi limitate, eu nu formez doar fiinţe cu capacităţi limitate; dacă am principiile educative juste, mai târziu viaţa elevilor va fi independentă de propriile mele aptitudini, pentru simplul motiv că acea cunoaştere a omului pe care mă sprijin provine din fiinţa luată ca întreg, totală, la fel ca înseşi principiile de creştere.

De aceea, eu salut ca fiind deosebit de încurajator faptul că la Şcoala Waldorf din Stuttgart s-a format ceva care, poate, nu va fi observat imediat de cineva care o va vizita astăzi, dar care există, totuşi, cu adevărat, şi care s-a

dezvoltat ca ceva absolut concret: e vorba de spiritul Şcolii Waldorf, care este ceva foarte real, existând independent de aptitudinile individuale ale diferiţilor profesori. Aptitudinile individuale ale sufletului se fac simţite, poate, cel mai bine atunci când ele continuă să fie cultivate în acest spirit comun oricărei Şcoli Waldorf. Aşadar, acest spirit al Şcolii Waldorf este acela care va încerca tot mai mult să educe şi să instruiască fiinţa umană în aşa fel încât, într-un anumit sens, ea să primească o educaţie, chiar dacă, fiind atinsă de idiotism, ea are de purtat nişte tare grave; vom învăţa, sprijinindu-ne pe cunoaşterea generală a omului, să educăm ţinând seama de aceste tare grave; dar, în acelaşi timp, nu vom dori să păcătuim vreodată împotriva liberei înfloriri a aripilor sufletului, nici măcar în cazul fiinţei celei mai înzestrate. Acesta este idealul; dar nu un ideal care se află în nişte depărtări nebuloase; este un ideal pe care încercăm să-l realizăm, zi de zi.

Dacă vrem să trezim cu adevărat o viaţă morală şi religioasă, nu vom putea, aşadar, să ne oprim la conţinutul concepţiilor despre lume, al confesiunilor religioase, al impulsurilor etice. Noi va trebui mai curând să atingem interiorul fiinţei în aşa fel încât, conform cu ceea ce îi este dat, în situaţia sa, aş zice, prin destin, să se poată familiariza în mod liber cu ceea ce trebuie să aibă ea în comun, în acest domeniu, cu semenii săi, pentru a putea acţiona împreună cu ei pe plan social. Dacă vrem să dăm o educaţie religioasă şi morală, noi va trebui, aşadar, la început, să nu facem apel la cunoaştere; căci cunoaşterea este, cu siguranţă, cea care ne transmite idei, dar ea nu ne dă nici o posibilitate de a trăi o experienţă intimă a sufletului. Totuşi, când la şcoală trebuie să cultivăm cunoaşterea, când, dintre cele trei forţe ale sufletului (gândirea, simţirea şi voinţa), trebuie să cultivăm gândirea,

atunci noi trebuie să vedem, de asemenea, că această gândire ajunge să se reverse într-un ţel religios, într-un ţel etic şi moral. Prin educaţia morală şi religioasă, noi trebuie să cultivăm simţirea. Nici la voinţă nu putem apela în mod direct; căci, în ceea ce priveşte voinţa, omul este integrat în societate şi ceea ce trebuie să îndeplinească pe planul voinţei este adesea determinat de către societate şi cerinţele acesteia.

Nu ne putem îndrepta nici spre gândire, care vrea să indice direcţia fără nici un echivoc, nici spre voinţă, care trebuie să-şi primească impulsurile de la societate, ci tocmai spre simţirea pe care orice om o are, într-un fel sau altul, în sine. Şi dacă în procesul de instruire şi educaţie vom face apel la simţire, atunci vom atinge în suflet acele forţe la care trebuie să facem apel pe plan moral şi religios. Dar noi trebuie să înţelegem, totuşi, învăţământul dincolo de gândire, simţire şi voinţă. Noi trebuie să dezvoltăm în mod armonios toate forţele sufletului. Nu vom putea, bineînţeles, să ne limităm la a dezvolta gândirea ca pe ceva izolat, să ne limităm la a dezvolta simţirea ca pe ceva izolat, ci noi va trebui să facem ca în gândire şi în voinţă să pătrundă viaţa sentimentului: tocmai acesta este ţelul educaţiei şi al instruirii.

Iar în ceea ce priveşte gândirea, poate fi adecvată doar o cunoaştere a omului şi a Universului care se întemeiază pe antroposofie; căci o asemenea cunoaştere poate să construiască foarte bine pe o bază fizică. Ea poate să se consacre fără prejudecăţi fizicii, chimiei etc., fără ca omul care cultivă aceste lucruri să rişte, adâncindu-se în gândurile la care ajunge pornind de la lume, să nu se mai poată înălţa, de la ele, spre lumea spirituală, suprasensibilă. Şi ajungând, pe baza cunoaşterii, la lumea spirituală suprasensibilă, el îşi mobilizează nu numai gândirea, ci şi

simţirea; căci din momentul în care ducem cunoaşterea în acest fel mai departe, până în lumea suprasensibilă, începem să avem o relaţie morală cu temeiurile Universului, cu entităţile suprasensibile.

Iar, în ceea ce priveşte educaţia morală şi religioasă, primul din cele trei elemente sufleteşti la care trebuie să facem apel este sentimentul. E vorba de sentimentul recunoştinţei. Sentimentul recunoştinţei care, în anumite privinţe, joacă în educaţia noastră modernă un rol mai curând inconştient, e sentimentul pe care trebuie să-l dezvoltăm, încă de la începutul perioadei şcolarităţii, în mod sistematic, în toate formele lui, în diferitele domenii ale vieţii concrete, prin care trebuie să încercăm să trezim în copil, încă din cea mai fragedă copilărie, recunoştinţa pentru tot ce i se dăruieşte.

Şi dacă acest sentiment de recunoştinţă este dezvoltat în mod just, atunci el se poate ridica până în cele mai înalte sfere ale legilor universale pe care noi ni le cucerim prin cunoaştere. Atunci copilul simte natura din jurul lui, învaţă să-i cunoască legile, se vede integrat ca fiinţă umană în această natură, descoperă că ceea ce învaţă el să cunoască din această natură cu ajutorul simţurilor nu poate face din el un om; el învaţă să cunoască o ştiinţă despre om care îi vorbeşte despre ceea ce merge dincolo de natură şi rămâne totuşi accesibil cunoaşterii. El nu numai că simte în sine, ca fiinţă umană, nişte legi universale ale lumii, ci el simte în spirit un element esenţial al lumii, şi cunoaşterea sa începe să se transforme de la sine într-un sentiment de recunoştinţă faţă de entităţile care l-au trimis în această lume, faţă de fiinţele suprasensibile; cunoaşterea se extinde, devenind recunoştinţă faţă de fiinţa divină. Şi nu există cunoaştere predată în mod just tinerilor care să nu ajungă să se

reverse în sentimente de recunoştinţă faţă de lumea suprasensibilă.

Astfel, primul lucru, dintre cele trei elemente ale sufletului uman, care ne conduce spre domeniul etic şi religios pe care trebuie să-l abordăm în educaţie este recunoştinţa; în viaţă, aceasta presupune, în mod normal, să avem deja cunoaşterea; căci noi trebuie să avem o anumită reprezentare despre lucruri, înainte de a fi recunoscători pentru ele. În re-cunoştinţă, sentimentul implică, deja în viaţa practică exterioară, cunoaşterea. Astfel, noi vom apela nu la transmiterea unor lucruri care ţin de o anumită confesiune religioasă tradiţională – acest lucru îl vom lăsa în seama orei de religie, care, şi ea, va putea fi integrată în mod just vieţii, dacă e pregătită în acest fel –, noi vom apela, înainte de toate, în ceea ce priveşte gândirea, la sentimentul de recunoştinţă.

Şi când, apoi, vom aborda viaţa de simţire propriu-zisă, atunci vom descoperi aici în mod just ceea ce te face să ieşi din sine, ceea ce îţi conduce viaţa interioară spre lumea exterioară. În recunoştinţă, noi ne situăm în faţa celuilalt. Dar dacă vom pătrunde în celălalt, cu propria noastră viaţă, în aşa fel încât, într-un anumit sens, să-i împărtăşim trăirea, atunci pentru simţire se dezvoltă ceea ce numim iubire. Al doilea element care vrea să fie cultivat, în privinţa vieţii morale şi religioase, este iubirea: iubirea pe care o putem cultiva în şcoală, făcând totul pentru ca, pe de-o parte, copiii să se iubească unii pe alţii; iubirea, căreia îi vom crea o bază solidă dacă vom putea, pe de altă parte, prin întregul nostru comportament în şcoală, să facem ca principiul imitaţiei, devenit principiul autorităţii între 9 şi 10 ani, să se transforme în aşa fel încât sentimentul autorităţii să devină sentiment de iubire, iubire adevărată, unită cu un mare respect, faţă de dascăl şi de educator.

Atunci vom aşeza, ca temelie pentru întreaga viaţă, două lucruri. Vom aşeza ca temelie pentru viaţă ceea ce spune un vechi cuvânt de adevăr: "Tu îţi vei iubi aproapele ca pe tine însuţi." [Nota 48] Dar cum noi dezvoltăm, în acelaşi timp, recunoştinţa, şi această recunoştinţă ne conduce spre cunoaşterea Universului, atunci la "Tu îţi vei iubi aproapele ca pe tine însuţi" se adaugă "Tu îl vei iubi pe Dumnezeu mai presus de orice."

Bineînţeles, aceste cuvinte de adevăr sunt astăzi cunoscute de toată lumea, căci ele vin din adâncul erelor; dar important nu e să le repetăm, ca gânduri teoretice; ci trebuie să găsim mijloacele, pornind de la prezentul nemijlocit – şi în fiecare epocă, viaţa omenirii este ceva nou –, să găsim mijloacele de a le integra în mod practic în viaţă. Viaţa actuală propovăduieşte mereu: "Tu îţi vei iubi aproapele ca pe tine însuţi şi pe Dumnezeu mai presus de orice." Dar nu putem spune că acest lucru se vede prea mult! Ar fi tocmai sarcina şcolii să procedeze în aşa fel încât aceste lucruri să nu fie propriu-zis comentate, ci să prindă iarăşi viaţă.

Această evoluţie absolut nouă a imitaţiei, transformarea ei în iubire, trecând prin sentimentul autorităţii, este singura, în lume, care creează o bază sigură pentru o iubire pe deplin matură. Iar când lucrăm astfel, pe întreg parcursul evoluţiei unei fiinţe, asupra acestei iubiri care, în acest context, se dezvoltă de la sine, prin natura ei, atunci noi vom fi luat, prin aceasta, precauţiile necesare pentru a nu fi nevoiţi să imaginăm nişte teorii teribil de amănunţite, aşa cum sunt acelea pe care le fabricăm astăzi, cu spiritul nostru materialist, pentru a-i învăţa pe copii, atunci când ajung la pubertate, arta de a iubi. Există astăzi o întreagă literatură pe această temă. Toată această literatură păcătuieşte prin faptul că ea nu ştie cum să

procedeze cu copiii în momentul pubertăţii, pentru că nu i-a pregătit aşa cum ar fi trebuit; se ignoră ce trebuie să se facă în fiecare perioadă a vieţii. La pubertate, nu vom avea dificultăţi cu tânărul, dacă el a primit până la această vârstă educaţia justă.

Cât despre voinţă, şi în această privinţă va trebui să conducem evoluţia sufletească a copilului pe calea cea bună, făcând ca simţirea să treacă în mod corect în voinţă. Copilul îşi va exprima tot felul de impulsuri de voinţă. Dar ce se petrece când copilul voieşte? Noi nu am fi nişte fiinţe fizice dacă, în momentul în care intervine voinţa, şi mai ales acea voinţă care trebuie să fie pusă în lumina moralităţii, în lumina religiei, n-am fi obligaţi să ne punem în acţiune trupul. Când iubim, noi ne revărsăm întru câtva în lume. Când voim, noi revenim la noi înşine. Şi cum, în viaţă, suntem, desigur, obligaţi să voim, atunci noi ne găsim în noi înşine instinctele, ne găsim aici imboldurile, emoţiile. Iar în momentul în care vrem să trecem la etică şi la religie, noi trebuie, desigur, să vedem că în instincte, în imbolduri, în emoţii, trebuie să pătrundă ceea ce face din noi oameni în sensul adevărat al cuvântului, ceea ce, în sfârşit, găsim atunci când studiem Universul şi în el găsim Omul, ceea ce o veche tradiţie exprimă în cuvintele: “Omul este creat după imaginea lui Dumnezeu.” [Nota 49] Doar dacă ne putem pătrunde voinţa cu un asemenea spirit care să mai poată percepe, până în instinctele noastre, că omul este creat după imaginea lui Dumnezeu, va exista aici o voinţă care are un caracter etic şi, de asemenea, o coloratură religioasă. Atunci, omul poate avea conştienţa faptului că, în voinţa sa, el rămâne cu adevărat om.

Iar când omul îşi manifestă impulsurile de voinţă în lume în aşa fel încât, până în viaţa sa de instinct, el apare în faţa omenirii astfel încât ea să poată vedea în el o fiinţă

umană, ce face el atunci? Ce realizează el atunci? El realizează ceea ce este, propriu-zis, al treilea element. El dezvoltă faţă de calitatea sa de om un sentiment cu care îşi impregnează acţiunea, voinţa. Nu găsesc nici un cuvânt german care să exprime acest lucru. Ca să mă fac înţeles, trebuie să folosesc aici, aşadar, cuvântul "duty" (datorie). Nu există traducerea germană pentru "duty". Ar trebui să simţim acest lucru, dacă putem percepe câtuşi de puţin faptul că, la urma urmei, cuvintele, în sensul în care am vorbit eu despre ele în aceste zile, provin din spiritul poporului. Căci dacă aş vrea să trec la acest element pe baza spiritului poporului german, ar trebui să spun, în realitate: ceea ce ar scrie cineva care traduce după dicţionar, rămânând la suprafaţa lucrurilor, dacă ar găsi cuvântul englez "duty", ar fi "Pflicht"; dar "Pflicht" are o încărcătură afectivă care nu are nimic de-a face cu ceea ce am expus adineaori pentru a ajunge la "duty". Căci "Pflicht" este substantivul format de la verbul "pflegen" (a îngriji, a cultiva, a practica) şi provine dintr-un cu totul alt domeniu al vieţii, astfel încât acum, dacă am vrea să exprimăm ce se află în cuvântul "Pflicht", ar trebui să dăm expunerii o formă diferită de aceea pe care i-am dat-o adineaori.

Aici, aveţi iarăşi un exemplu pentru aceste deosebiri care împart omenirea de pe întreg Pământul. Cine vorbeşte în mod conştient şi cu precizie, nu ar putea, în contextul expunerii mele, să pună "Pflicht" în loc de "duty", căci el al minţi, fie şi numai în teorie, dacă pentru al treilea element ar scrie aici "Pflicht".

1. Dankbarkeit
(recunoştinţă)
2. Liebe (iubire)
3. Duty (datorie)

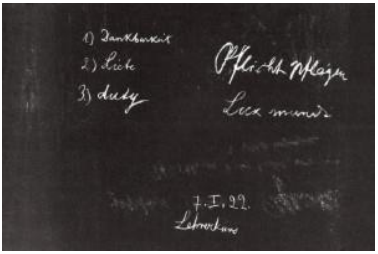


Tabla 9

Încă o dată, e caracteristic să constatăm că eu pot nota în germană "Dankbarkeit" şi "Liebe", dar nu am un cuvânt german pentru a desemna al treilea element. Nu am unul. Şi acest fapt este caracteristic pentru că, în momentul în care ieşim din ceea ce, în actul cunoaşterii, uneşte întreaga omenire – căci fiecare simte, desigur, că, într-un anumit sens, cunoaşterea este un lucru universal uman –, în momentul în care ieşim din cunoaştere şi iubire, care, de asemenea, este un lucru universal uman, pentru a trece la conduita individuală, şi din cauză că suntem situaţi în lume într-un anumit loc, noi trebuie să ne ducem viaţa în funcţie de acest loc şi să devenim conştienţi de individualitatea care se formează în noi în timp ce suntem situaţi într-un anumit loc în lume.

Dar, adresându-ne în acest fel vieţii afective a copilului şi trecând în acest fel de toate principiile pe care le-am studiat – imitaţie, sentiment al autorităţii – la ceea ce apare, între 9 şi 10 ani, prin metamorfozarea sentimentului autorităţii, construind pe aceste baze care, firește, s-au dezvoltat dintr-o cunoaştere antroposofică despre lume, noi transformăm învăţământul general în experienţă morală şi religioasă. Căci atunci când fiinţa umană simte că trebuie să fie în mod total umană, că trebuie să se integreze în lume în aşa fel încât, până în viaţa sa de instinct, semenul său să recunoască în el o fiinţă umană şi el însuşi să poată recunoaşte în sine o fiinţă umană, în acest moment el este

un mesager, un “angelos”, al Fiinţei divine în lume. Iar moralitatea va fi pătrunsă de aceste sentimente religioase. Dacă ne apropiem de copil în mod just, în acest moment al vieţii – situat între cel de-al 11-lea şi cel de-al 12-lea an de viaţă – în care fiinţa umană este introdusă, prin procesul de instruire şi educaţie, în ceea ce se află dincolo de elementul uman, în acest moment, dacă este educat în mod corect, copilul va percepe cu precizie această evoluţie: “Da, studiind natura exterioară care este dată simţurilor tale prin legile lumii neînsufleţite, anorganice, tu pătrunzi în ceea ce se află dincolo de elementul uman.” Am caracterizat acest moment al vieţii, forma pe care trebuie s-o ia acesta în cadrul unei instruiri şi educaţii bine conduse. Dar, dacă l-am educat pe copil aşa cum trebuie, în acest moment al vieţii apare, încă şi mai profund, următorul fenomen: el vrea să fie o fiinţă umană până în natură. El vrea să fie o fiinţă umană până în această natură, care, în el însuşi, devine viaţă a instinctelor şi imboldurilor. Atunci ia naştere acest al treilea element: “duty”. În acest moment, noi am condus educaţia pornind de la însăşi esenţa omului, trecând prin cele trei elemente, pe care a trebuit, firește, să le pregătim ca predispoziţii deja mai înainte, îndrumând fiinţa umană în permanenţă spre o viaţă morală şi religioasă.

Când, în evoluţia copilului, se apropie acest punct care este situat în preajma vârstei de 12 ani, atunci vine momentul în care, în anumite privinţe, viaţa religioasă dobândeşte o actualitate imediată. Vreau să spun că acesta este momentul pe care trebuie să-l considerăm cel mai important pentru viaţa religioasă. Bineînţeles, trebuie să facem deja mai înainte tot ceea ce ne stă în putere pentru ca, tocmai din punct de vedere religios, acest moment al vieţii să fie trăit în mod just. În orice caz, noi nu trebuie să

ne spunem, în legătură cu acest moment: e specific civilizaţiei moderne să fie pentru om sursă de conflicte. În zilele noastre, în această civilizaţie, avem, pe de-o parte, viaţa morală, etică; ea este atât de înrădăcinată în sufletul uman, încât omul îşi spune că el nu-şi poate simţi pe deplin demnitatea sa de om, valoarea sa de om, dacă nu are idealurile sale etice, idealurile sale morale. Dar noi mai avem, pe de altă parte, legile naturii, care sunt absolut neutre faţă de o viziune morală asupra lumii, care acţionează fără nici o legătură de cauză-efect cu această lume şi care, cer, de asemenea, să nu introducem în ele nimic moral.

De fapt, există astăzi o tendinţă foarte răspândită care ar voi să-l educăm pe copil în aşa fel încât el să se consoleze cu acest conflict într-un mod cât mai comod. În civilizaţia modernă, acest conflict are o influenţă profundă şi tragică. Dacă acest conflict nu este rezolvat cumva, în mod practic, pentru mai târziu, pentru viaţa adultului, în aşa fel încât să găsim, într-un anumit fel, o cale de trecere de la legile naturii, neutre din punct de vedere moral, la lumea moralităţii, la ideile morale, dacă nu putem contopi ordinea naturală şi ordinea morală a Universului, atunci intrăm în conflicte care ne sfâşie viaţa. În zilele noastre, aceste conflicte există aproape la toate fiinţele gânditoare; numai că ele rămân în subconştient. Oamenii nu şi le mărturisesc; ei adoptă nişte confesiuni religioase tradiţionale şi conciliază lăuntric ceea ce este cât se poate de ireconciliabil, atâta timp cât nu te ridici, aşa cum încercăm noi s-o facem cu ajutorul antroposofiei, de la lumea naturii la lumea spiritului. Pentru vârsta adultă viitoare, acest conflict este de un tragism profund. Iar dacă el intervine înainte de vârsta de 11 ani, atunci el se dovedeşte în mod clar a fi chiar distructiv pentru viaţa sufletească. El nu

trebuie să apară în copilărie, copilul nu trebuie să ajungă să-şi spună: "Da, eu învăţ zoologia; aici, nu găsesc nimic din Dumnezeu; învăţ religia; aici, eu găsesc un Dumnezeu prin care nu-mi pot explica zoologia." A face să intervină acest conflict încă din copilărie, ar fi ceva catastrofal, căci aşa ceva l-ar împiedica pe copil să intre în viaţă.

Dar o educaţie de felul celei descrise de mine aici în aceste zile nu are deloc de gând să provoace un asemenea conflict la această vârstă. O astfel de educaţie ţine seama de acest moment important al vieţii situat între 11 şi 12 ani şi de tot ceea ce începe atunci şi se continuă după aceea. La această vârstă, fiinţa umană poate începe să simtă dizarmonia dintre ceea ce este conceput într-un mod pur naturalist şi ceea ce este conceput într-un mod etic, moral. Iar noi trebuie să educăm fiinţa umană în aşa fel încât ea să simtă, cel puţin în viaţa sa afectivă, nu numai recunoştinţă, iubire, "duty", ci şi puţin din acest conflict răspândit în lume. Dacă îl educăm în felul descris aici, atunci, tocmai în această perioadă a vieţii, el va ajunge, încetul cu încetul, într-un mod just, simţind această dizarmonie, să o transforme în armonie. Acest lucru face parte din viaţa religioasă; ceea ce aprofundează sentimentul religios e faptul de a nu te mulţumi să-i transmiţi omului, pe cale tradiţională, un articol de credinţă în care el trebuie să creadă, ci să-i oferi o comoară adevărată, care să acţioneze în sufletul lui, astfel încât el să ştie că această comoară rezolvă un conflict pe care el l-a putut trăi, deoarece acest conflict există.

Civilizaţia noastră modernă cere ca, tocmai din punct de vedere etic şi religios, să transpunem în viaţă acest lucru. Căci, în ceea ce priveşte educaţia etică şi religioasă, trebuie să ţinem seama de etapele de evoluţie ale sentimentului. Altfel, nu vom putea crea deloc acea punte

de legătură de care vorbeam adineaori; acest lucru vi-l poate demonstra exemplul evocator al unei lucrări apărute la sfârşitul anilor ‘80, “Lux mundi”, la care au colaborat chiar un număr însemnat de membri ai Bisericii anglicane şi în care s-a încercat să se expună cele ce s-au cristalizat în Biserică, în aşa fel încât acestea să se integreze în viaţa socială a prezentului. Şi, într-adevăr, chiar membrii Bisericii episcopale – High Church – care au colaborat la “Lux mundi” [Nota 50] , această lucrare apărută la Londra la sfârşitul anilor ‘80, chiar ei se străduiesc să creeze o punte de legătură între punctul lor de vedere şi civilizaţia modernă. Pretutindeni, vedem acest lucru, astăzi oamenii discută despre ceea ce poate deveni conţinutul religios al vieţii.

Dar suntem noi oare în stare să oferim copilului în curs de dezvoltare ceva solid, într-un domeniu în care se discută atâta? Suntem noi în stare măcar să facem din el un creştin, când îi vedem pe aceşti teologi discutând care mai de care despre fiinţa adevărată a lui Christos? N-ar trebuie oare ca tocmai astăzi să căutăm o cale care să apeleze în mod direct la omul însuşi, pentru ca el să se poată integra apoi creştinismului în toată libertatea? În zilele noastre, noi nu trebuie să realizăm educaţia etică şi religioasă introducând deja în procesul general de învăţământ nişte formule sau dogme, oricare ar fi ele; noi trebuie să învăţăm să dezvoltăm divin-spiritualul care trăieşte în fiinţa umană; apoi îl vom conduce pe copil, într-un mod liber şi adecvat, spre confesiunea sa religioasă. Atunci, el nu va fi sfâşiat interior când va vedea că unul se ataşează de Biserica episcopală, altul de puritanism ş.a.m.d. Noi trebuie să-l conducem în aşa fel pe copil, încât el să conceapă elementul religios real. Tot aşa, noi trebuie să facem în aşa fel încât prin intermediul celor trei elemente ale vieţii

afective – recunoştinţă, iubire, “duty” – el să ajungă ca eticul să izvorască din sufletul său, nu ca fiind grefat din afară prin nişte prescripţii morale.

Totodată, aceasta este, la ora actuală, sarcina cea mai importantă, şi tot ceea ce se spune şi se face, de altminteri, în domeniul problemei sociale depinde de un lucru, şi anume ca noi să putem crea o bază justă în acest domeniu al pedagogiei.

Aici n-am putut oferi decât câteva indicaţii, cel puţin în maximele în care se găseşte concentrat, referitor la viaţa etică şi religioasă, ceea ce am spus în aceste zile despre instruire şi educaţie în general. Vom putea avea drept bază a vieţii morale şi religioase tot ceea ce îi oferim, de altfel, copilului, în felul descris, dacă, pe de-o parte, educăm şi instruim întemeindu-ne în mod real pe o pură cunoaştere a omului şi, pe de altă parte, dacă ştim că nu trebuie să facem să intre în viaţa etică şi religioasă nici dogmă, nici teorie, nici poruncă.

Trebuie, aşadar, să găsim căile unei arte reale a educaţiei şi instruirii, acea artă a educaţiei şi instruirii de care are nevoie civilizaţia contemporană. Poate pot spera că expunerile mele au putut arăta în mod clar că aici nu e vorba, în nici un caz, de o opoziţie radicală faţă de tot ceea ce s-a realizat până acum în materie de educaţie şi instruire. În acest domeniu, nu putem spune că, în general, în civilizaţia întregii omeniri, nu s-ar cunoaşte care sunt adevăratele obiective ale educaţiei şi instruirii. Acestea au fost formulate în termeni abstracţi cât se poate de corect de către marii pedagogi ai secolului al XIX-lea, în toate zonele lumii, în toate statele sau ţările. Pedagogia de orientare antroposofică nu vrea, în nici un caz, să se opună acestor căutări. Dar ea crede că ştie că aceste căutări necesită nişte mijloace adecvate, şi că aceste mijloace

adecvate nu pot proveni decât dintr-o experienţă autentică, aprofundată, despre om şi Univers. Ea ar dori, în fond, să contribuie la realizarea, cu mijloacele adecvate, a ceea ce, în zilele noastre, toată lumea doreşte, într-un mod mai mult sau mai puţin vag şi abstract. Şi dacă, ascultând şi privind ce îşi propune pedagogia antroposofică prin Şcoala Waldorf, poţi avea acest sentiment: "Aici se caută nişte mijloace pentru a se realiza ceea ce dorim noi toţi", atunci vei fi avut pentru această problemă, în linii mari, sentimentul just.

Faptul de a-mi fi fost îngăduit să vorbesc în acest spirit în faţa dvs., Doamnelor şi Domnilor, are pentru mine o valoare deosebită. Căci dacă dvs. aţi înţeles ceea ce am dorit să spun în acest spirit, acest lucru mi se pare şi mai important decât faptul de a fi ascultat în amănunt ceea ce am avut de spus. S-ar putea, eventual, să fie necesar ca amănuntele să fie modificate, într-un sens sau altul. Esenţialul nu sunt aceste amănunte. Esenţialul este spiritul care mi-a inspirat cuvintele. Şi dacă am reuşit să trezesc într-o măsură cât de mică sentimentul a ceea ce este acest spirit, uman şi tolerant – nu în sens pasiv, ci în sens activ –, în care trebuie să vorbeşti tocmai când te inspiri din pedagogia de orientare antroposofică, atunci am realizat, poate nu atât de mult în ansamblu, dar, totuşi, măcar puţin, din ceea ce am vrut să expun în faţa dvs. în aceste conferinţe.

Exprimându-mi, din nou, în încheiere, convingerea că într-o bună zi trebuie să i se vorbească civilizaţiei moderne în acest spirit, vă mulţumesc pentru interesul manifestat faţă de aceste conferinţe; vă mulţumesc că aţi binevoit să petreceţi acest timp – şi, ceea ce înseamnă mai mult, timpul vacanţei – aici, pentru a asculta aceste conferinţe, şi sper că

plecaţi cu sentimentul că poate a existat cel puţin un lucru pentru care a meritat să faceţi această călătorie.

Dacă aşa stau lucrurile, fie-mi permis acum, în încheierea acestui ciclu de conferinţe, să vă salut cordial, în speranţa de a vă revedea, aşa cum v-am salutat la deschiderea acestor conferinţe.

ÎNTREBĂRI ŞI RĂSPUNSURI

EXTRASE DIN DISCUŢIILE DIN 1 IANUARIE 1922

Rudolf Steiner: Cum mi-a fost înmânat un mare număr de întrebări [Nota 51] , voi răspunde mai întâi acestor întrebări. Dacă mai sunt şi altele, le vom putea discuta în zilele următoare, întâlnindu-ne din nou în cadrul unei convorbiri de acelaşi fel.

În legătură cu prima întrebare:

Ne putem imagina că a extinde studiul unei singure materii de învăţământ pe o perioadă lungă de timp comportă unele aspecte negative şi nu putem nega nici faptul că e dificil să concentrăm atenţia copilului asupra unei singure teme pentru un interval relativ lung de timp. Multe dintre aspectele recunoscute de către teoriile pedagogice moderne par a pleda împotriva predării unei singure materii pe parcursul unei asemenea perioade destul de lungi. Totuşi, noi a trebuit să ne decidem a introduce o asemenea metodă în Şcoala Waldorf. E vorba de faptul că tocmai rezultatele cercetărilor recente, obţinute mai ales pe baza metodelor psihologiei experimentale, care a dat naştere acestor concepţii, au drept principiu să nu ţină seama de ceea ce este propriu-zis uman, de ceea ce este profund uman.

Aşadar, de ce se practică, în realitate, psihologia experimentală? Nu am nimic de obiectat împotriva psihologiei experimentale, în măsura în care ea este justificată în domeniul ei şi vreau să admit, desigur, această justificare, între anumite limite, dar trebuie să pun întrebarea: de ce se practică, de fapt, în zilele noastre, experimente cu privire la viaţa sufletului?

Facem experimente cu privire la viaţa sufletului din cauză că am ajuns, pe parcursul evoluţiei, să nu mai putem arunca o punte de legătură, să nu mai putem arunca nici o punte de legătură în mod direct, spontan, de la suflet la suflet. Nu mai avem o înţelegere instinctivă pentru tot ceea ce ar avea nevoie copilul la moment dat, şi alte lucruri asemănătoare, şi atunci căutăm să ne cucerim în mod exterior cunoaşterea a ceea ce nu mai există de la om la om într-o deplină prezenţă de spirit. Noi punem întrebarea: cum se oboseşte un copil care s-a ocupat o clipă de un lucru sau altul? – Facem nişte studii statistice şi altele asemenea. Aşa cum am spus-o deja, întreg acest proces, această metodă, le-am născocit, ca să spunem aşa, pentru a afla despre fiinţa umană într-un mod indirect ceea ce nu mai putem cunoaşte în mod direct.

Pentru acela care trebuie să ţină seama de legătura directă dintre sufletul profesorului şi sufletul copilului, există ceva mult mai important decât, de exemplu, să ştim dacă atenţia copilului nu e cumva prea solicitată atunci când predăm prea mult timp o aceeaşi materie de învăţământ. Dacă am înţeles bine întrebarea, cel care a pus-o poate că a vrut să spună că am câştiga mult dacă am varia materiile de învăţământ, dacă am îndrepta atenţia copilului asupra unei alte teme după un timp relativ scurt. Acest lucru e adevărat, am câştiga ceva, nu putem nega. Totuşi, lucrurile vieţii nu trebuie să fie calculate în mod

matematic, ci trebuie să putem decide cu ajutorul unei anumite intuiţii dacă lucrul cel mai valoros pentru ansamblul evoluţiei fiinţei umane este ceea ce câştigăm sau ceea ce pierdem prin aceasta. Când predăm aceeaşi temă timp de două ore nu e, desigur, acelaşi lucru ca atunci când predăm o temă timp de o oră, apoi, în a doua oră, o altă temă, sau chiar când folosim intervale de timp şi mai scurte pentru aceasta. Dar, deşi copilul se oboseşte, într-un anumit fel, şi noi trebuie să ţinem seama de această oboseală, pentru dezvoltarea în ansamblu fiinţei umane e mai bine să procedăm în acest fel concentrat, decât să întrerupem în mod artificial acest proces, economic pentru copil, al familiarizării cu o anumită materie şi să umplem apoi sufletul copilului cu altceva în momentul imediat următor.

În Şcoala Waldorf, lucrul căruia trebuie să-i acordăm cea mai mare importanţă este – după cum se ştie – economia de forţe sufleteşti ale copilului. Putem organiza materia de predat în aşa fel încât să-i oferim copilului firele conducătoare care se întind pe întreaga perioadă: de exemplu, în timpul celor două ore în care tratăm tema, îi oferim firele principale, asupra cărora atenţia se poate îndrepta fără a provoca oboseală, sau, cel puţin, fără a provoca o oboseală considerabilă; îl putem, de asemenea, împiedica pe copil să se obosească introducând nişte variaţiuni care merg în paralel cu tema – adevăratul educator se va lăsa condus în toate acestea de simţire – şi atunci vom obţine mai mult decât dacă am organiza ora conform cu alt punct de vedere şi dacă am culege roadele acestui alt punct de vedere.

Firește, în legătură cu acest subiect, noi putem prezenta, din punct de vedere teoretic, multe argumente pro şi contra; totuşi, nu poate fi vorba de preferinţa pentru

o teorie sau alta, ci numai de întrebarea: ce este mai bine din punctul de vedere al dezvoltării fiinţei umane în ansamblul ei?

Aici mai intră în considerare şi altceva. E adevărat că, într-un anumit fel, copilul oboseşte atunci când trebuie să se concentreze mult timp asupra unei teme. Dar înţelegem astăzi atât de eronat aceste tendinţe ale entităţii umane spre sănătate sau boală, încât considerăm în mod sistematic drept o greşeală a-l obosi pe copil într-un fel sau altul. Oboseala este o stare tot atât de sănătoasă ca şi starea pe care o avem când suntem în formă. Viaţa se desfăşoară în ritmuri şi nu este de dorit să reţinem atenţia unui copil timp de o jumătate de oră şi apoi să-l lăsăm să se odihnească cinci minute poate – ceea ce nu e suficient, oricum, pentru a elimina oboseala internă – şi de a-l îndopa apoi cu un alt conţinut. Prin aceasta, nu ne facem decât iluzii asupra faptului că am ţinut seama de oboseală. În realitate, noi nu am ţinut deloc seama de oboseală, ci am revărsat un alt conţinut în sufletul care încă mai era, totuşi, obosit, în loc să lăsăm ca urmele organice legate de această oboseală să se estompeze treptat tot prin acele lucruri de la care provine oboseala respectivă.

Într-un cuvânt, trebuie să pătrundem în nişte straturi sufleteşti mult mai adânci decât sunt obişnuiţi oamenii să pătrundă în zilele noastre, dacă vrem să sesizăm că metoda care constă în a-l face pe copil să se concentreze un timp mai îndelungat asupra aceleiaşi materii are o mare valoare pentru dezvoltarea de ansamblu a fiinţei umane.

Din unele teorii, se poate foarte bine trage concluzia, aşa cum am spus, că e bine să schimbăm materia de predare, dar, dintr-un anumit punct de vedere, trebuie să excludem din viaţă idealul absolut. În viaţă, nu putem realiza niciodată un ideal absolut şi întrebarea care se pune

este întotdeauna aceasta: ce este, relativ, cel mai bine? Şi, în acest sens, vom constata tocmai că, atunci când tratăm diferite teme pe scurt, în ceea ce priveşte timpul consacrat lor, nu suntem deloc în măsură să oferim copiilor ceva care să se unească destul de profund cu întreaga lor organizare fizică,ufletească şi spirituală.

Pot să mai adaug, poate, acest lucru: dacă am fi condamnaţi să înzestrăm o şcoală care funcţionează conform principiilor pe care am încercat să le expun în aceste conferinţe cu o întreagă armată de dascăli plicticoşi, atunci ar trebui, fără nici o urmă de îndoială, să repartizăm materialul de predat pe nişte unităţi scurte de timp: În această privinţă, problema este următoarea – trebuie s-o recunoaştem -: dacă am avea nişte dascăli plicticoşi, ar fi mai bine ca ei să predea pe unităţi scurte de timp; dar cu nişte dascăli care acţionează într-un mod stimulator asupra copiilor, predarea extinsă pe o perioadă mai lungă de timp este negreşit cea mai avantajoasă.

Vedeţi dvs., ceea ce mă interesează în mod cu totul deosebit nu este să mă dovedesc fanatic într-un anumit sens, ci să ţin seama întotdeauna de împrejurări. Evident, de aici decurge sarcina, dacă vrem să avem un învăţământ bun, de a alege, în măsura posibilului, tocmai nişte dascăli care să nu fie plicticoşi.

În legătură cu a doua întrebare:

Poate este adevărat că pot fi aduse multe argumente pentru a demonstra că euritmia este o transpunere a unui mod de expresie în altul şi că ea nu este un mod nou de expresie; dar, în domeniul artei şi pretutindeni în viaţă acolo unde intră în discuţie arta, e vorba, totuşi, să se aibă în vedere *cum*-ul, nu *ce*-ul. Pentru simţirea mea, de exemplu, nu este clar să spunem; sculptura, muzica, limbajul, ritmul etc. sunt nişte mijloace de expresie şi ideea

este aceea care înseamnă totul. Mie mi se pare că nu trebuie să mergem niciodată în acest fel până la abstracţiune, atunci când avem de-a face cu viaţa. Dacă vrem să fim abstracţi şi să mergem în mod abstract până la unitate, putem găsi, firește, diverse moduri de a exprima această unitate; dar, în viaţă, diversele moduri de a exprima un lucru sunt, de fapt, întotdeauna ceva nou, diferit. De exemplu, în sensul legii metamorfozei a lui *Goethe* [Nota 52] , petala colorată este, din punctul de vedere abstract al unităţii, acelaşi lucru cu frunza verde. Una este metamorfoza celeilalte. Dar, pornind de la alte puncte de vedere, una este, dimpotrivă, ceva absolut diferit de cealaltă. Şi nu contează, de fapt, să ştim dacă euritmia este un mod nou de expresie sau transpunerea unui mod de expresie în altul. Iată ce contează: pe parcursul evoluţiei omenirii, limbajul vorbit şi, într-un mod asemănător, cântul, au ajuns la punctul în care sunetul, limbajul şi cântul, se condensează până la a nu mai fi decât un mijloc de expresie pentru ceea ce acţionează prin intermediul capului uman.

Desigur, acest lucru este exprimat într-un mod care ar putea fi numit, iarăşi, radical, dar, dintr-un anumit punct de vedere, el exprimă adevărul. În zilele noastre, fiinţa umană nu mai este cuprinsă în întregime de ceea ce poate fi exprimat prin limbaj. Limbajul se orientează după gândire, în epoca modernă el a luat, pentru toate popoarele, ceva din natura gândirii. De aceea, limbajul articulat obişnuit este expresia a ceea ce manifestă fiinţa umană pe baza egoismului său. Euritmia revine la omul întreg, în special la elementul de voinţă, şi, prin aceasta, la omul total. Prin euritmie se exprimă ceea ce manifestă omul atunci când el se integrează în întreg Macrocosmosul. Şi în timp ce, în anumite epoci vechi, elementul gestului, al

mimicii, de exemplu, se unea întotdeauna cu cuvântul, mai ales când fiinţa umană se simţea însufleţită de un impuls artistic, se unea cu cuvântul în aşa măsură încât, în unele limbi originare, nu exista decât un singur termen pentru "cuvânt" şi "gest", astfel încât cuvântul şi gestul nu puteau fi separate, astăzi cuvântul şi gestul se disting foarte clar unul de altul.[Nota 53] Şi de aceea există astăzi o nevoie îndreptăţită de a reda expresiei umane funcţia de expresie a fiinţei umane totale, pentru ca ea să redevină ceva cu care să se unească iarăşi elementul de voinţă şi prin aceasta elementul macrocosmic.

Un aspect care, cred, ar trebui să fie luat în considerare, este că astăzi se emit, cu orice ocazie, prea multe teorii; în timp ce, tocmai în epoca noastră, este nevoie stringentă de a fi examinate aspectele practice ale vieţii.

Cel care observă fără prejudecăţi existenţa umană din acest punct de vedere ştie că în orice problemă există un pro şi un contra. Totul poate fi dovedit şi totul poate fi respins. Numai că nu trebuie să se acorde, în definitiv, cea mai mare valoare dovedirii sau respingerii, definirii sau deosebirii, ci impulsului, acelui element care conferă cu adevărat viaţă. Oricare ar fi opinia dvs. în legătură cu asemenea afirmaţii, dragii mei auditori, cercetarea antroposofică oferă tocmai o viziune asupra evoluţiei omenirii şi omenirea are acum tendinţa de a depăşi elementul raţiunii şi al intelectului şi de a se apropia din nou de elementul sufletesc, al vieţii care nu se desfăşoară în definiţii, ci în forme reale.

De aceea, întotdeauna putem spune următorul lucru: la urma urmei, e indiferent dacă noi considerăm euritmia drept o transpunere a unui mod de expresie în altul sau dacă o considerăm un mod nou de expresie. Acest lucru

are, în realitate, tot atât importanţă ca în cazul următor: când am ajuns la Universitatea din Viena, exista un titlu foarte elevat cu care trebuia să-i desemnezi pe profesori, când te adresai lor, trebuia să le spui: "consilier aulic". Dacă treceai în Germania, ei purtau denumirea de "consilier privat". Se acorda o anumită importanţă acestor deosebiri. Dar ceea ce conta pentru mine era să iau în considerare fiinţa umană, iar eticheta pe care o purta îmi era absolut indiferentă. Şi am întru câtva impresia – iertaţi-mă, n-aş vrea să fiu răutăcios –, am aproape aceeaşi impresie când se apelează la definiţii filosofice şi când se face o deosebire între transpunerea unui mod de expresie în altul şi – cum să spun – conceptul unui mod nou de expresie.

În legătură cu a treia întrebare:

Semnificaţia întrebării nu-mi este cu totul clară, dar cred că o putem înţelege, probabil, pe baza unei anumite tonalităţi de conştienţă protestantă. Aşa cum am spus-o deja, mi se pare că disciplina este asigurată cel mai bine dacă o facem să ia naştere din ansamblul măsurilor luate în şcoală. Am amintit deja cât de mult s-a ameliorat disciplina în Şcoala Waldorf într-un mod absolut extraordinar pe parcursul a doi ani şi ceva. Am menţionat, de altfel, nişte simptome. – S-ar părea că, pe baza unei anumite tendinţe personale spre acest "sense of sin", suntem îndemnaţi să aşteptăm nişte rezultate prin faptul că-l inculcăm copiilor. Dar a voi cu tot dinadinsul – noi vrem cu adevărat să privim acest lucru fără prejudecăţi religioase –, a voi să trezeşti neapărat în copil simţul păcatului ar însemna să reverşi în copil ceva care i-ar rămâne pentru toată viaţa ca un fel de lipsă de siguranţă în viaţă. Exprimându-mă în termeni psihanalitici, aş zice că am crea o provincie ascunsă a sufletului care, la rândul ei, ar crea în viaţa reală un fel de vid, o provincie a sufletului care ar avea, ca să

spunem aşa, un vid în ea şi care ar constitui o slăbiciune, în loc ca omul să înfrunte în mod energic viaţa.

Dacă am înţeles eu bine întrebarea, asta e tot ce am de zis ca răspuns.

În legătură cu a patra întrebare:

Cred că această întrebare îşi găseşte răspunsul în prima parte a conferinţei mele din această dimineaţă. Nu se poate spune la modul general că băieţii traversează la această vârstă o altă criză decât aceea despre care am vorbit în această dimineaţă. A spune că toţi băieţii de această vârstă sunt turbulenţi ar însemna să închidem viaţa copiilor de această vârstă în nişte scheme mult prea rigide. În acest domeniu, putem cădea în prada multor iluzii. Când, într-adevăr, metamorfoza de care am vorbit în această dimineaţă nu este condusă în mod just de către dascăl sau educator, atunci, într-adevăr, copiii, nu numai băieţii, ci şi fetele, devin foarte turbulenţi. Ei devin, într-adevăr, foarte agitaţi, foarte rebeli din punct de vedere lăuntric, în aşa măsură încât e dificil s-o scoţi la capăt cu ei.

Ceea ce are loc la această vârstă este, desigur, foarte diferit în funcţie de temperamentul copiilor, dar trebuie să fie luat în considerare. Când luăm în considerare acest aspect, nu putem face afirmaţia din prima frază sub această formă generală, ci putem spune, mai curând: dacă nişte copii nu sunt conduşi în întreaga lor evoluţie de ansamblu şi devin lăuntric rebeli, dezorientaţi etc., dacă dascălul nu ia în considerare această cotitură deosebită dintre 9 şi 10 ani, atunci, într-adevăr, se petrece acest lucru [Nota 54] . Dar această cotitură trebuie să fie neapărat luată în considerare de către dascălul şi educatorul respectiv.

În legătură cu a cincea întrebare:

E absolut adevărat, cred că nu avem altceva de făcut decât să răspundem, pur şi simplu, prin afirmativ la

această întrebare. Firește, în procesul de educaţie şi instruire trebuie să facem dovadă de un anumit tact în legătură cu ceea ce-i predăm copilului despre fiinţa umană, între 10 şi 12 ani. Dacă acordăm atenţie acelor lucruri pe care copilul le poate înţelege cu privire la particularităţile fiinţei umane în asemenea relaţii, atunci putem fi absolut de acord că e necesar să evocăm viaţa proprie a fiinţei umane în aceste diverse relaţii.

În legătură cu a şasea întrebare:

La aceasta aş dori să răspund că, în legătură cu această întrebare, trebuie să vedem lucrurile în acest fel: trebuie să contăm pe posibilităţi, oricum, evoluţia lumii ne va conduce tot mai mult spre un anumit interes de a dezvolta asemenea metode de observare mai pătrunzătoare a fiinţei umane – căci observarea suprasensibilă a fiinţei umane este în acelaşi timp mai pătrunzătoare. Evident, nu vom avea pretutindeni posibilitatea de a face acest lucru. Dar când e posibil, ar trebui, într-adevăr, să-l facem. E bine, nu numai pentru dascăl şi educator să ştie să observe la fiinţa umană mai mult decât indică aspectul exterior, ci e deosebit de fertil, de exemplu, şi pentru medic, astfel încât trebuie să spunem, fără a ne expune, cred, unei neînţelegeri de un fel sau altul: astăzi, când natura umană a progresat atât de mult pe parcursul evoluţiei omenirii, ar trebui ca în realitate numai nişte prejudecăţi să se opună dezvoltării acestor metode, ar trebui ca oamenii să dezvolte astăzi asemenea metode, după posibilităţi. Se subînţelege, desigur, că acest lucru ar fi de dorit. Dar, în realitate, lucrurile sunt de-aşa natură că s-ar putea obţine deja mult mai mult în această direcţie, dacă nu s-ar pune de-a curmezişul nişte vechi prejudecăţi, ca nişte bolovani în drum, împiedicându-i pe oameni, prinşi în capcana unor

prejudecăţi intelectuale, să se angajeze în mod just pe căile descrise, cel puţin în ceea ce priveşte începuturile lor, în cartea mea ***Cum dobândim cunoştinţe despre lumile superioare?***

În legătură cu a şaptea întrebare:

La Şcoala Waldorf, matematica este complet integrată în ceea ce am numit învăţământul principal, în care ea joacă un rol în directă legătură cu evoluţia copilului. Ea nu e deloc situată la nişte ore care să fie în afara învăţământului principal. Întrebarea se bazează, într-un fel, pe o neînţelegere.

ÎNTREBĂRI ŞI RĂSPUNSURI
EXTRASE DIN DISCUŢIILE DIN 3 IANUARIE 1922

Rudolf Steiner: Doamnelor, Domnilor, e de dorit, din cauza diverselor plecări, să fie tratată mai întâi problema practică. Deoarece e vorba despre aspectul practic al problemelor de educaţie evocate în acest curs, putem porni, desigur, de la Şcoala Waldorf. În ceea ce mă priveşte, aş dori să mă refer, totuşi, la ceva de o şi mai mare anvergură. Cred că, dacă vrem să devină active în practică lucrurile despre care e vorba aici, e necesară o adevărată forţă, care să ia naştere din examinarea civilizaţiei actuale, şi un anumit entuziasm.

Mi se pare că cel care nu vede că trebuie să dăm impulsurilor din învăţământ orientarea despre care a fost vorba aici, acela nu va putea reuşi deloc să realizeze în această direcţie ceva care să aibă un impact real.

Dacă trebuie să-mi exprim convingerea cea mai intimă în această privinţă, iat-o: pentru cel ce examinează fără prejudecăţi evoluţia omenirii moderne din ţările civilizate, este absolut clar faptul că noi trăim într-o epocă

de decadenţă a civilizaţiei şi că tot ceea ce ar voi oamenii să afirme pentru a contesta realitatea acestei decadenţe se întemeiază, în realitate, doar pe mişte motive iluzorii.

A vorbi aşa cum am făcut-o adineaori este, într-adevăr, foarte neplăcut şi pare pesimist, în timp ce, de fapt, este ceva optimist în intenţie; dar, chiar şi din punct de vedere exterior, se arată atâtea simptome de decadenţă a civilizaţiei, încât această decadenţă poate fi deja percepută. De fapt, numai atunci problema educaţiei se va ivi în inimi şi în suflete într-o formă justă. Şi, pe baza acestei mărturisiri, aş zice, pot vorbi despre întemeierea Şcolii Waldorf ca despre primul exemplu al unei transpuneri în practică a principiilor de educaţie expuse aici.

De ce avem noi, aşadar, o Şcoală Waldorf? Vedeţi dvs., Şcoala Waldorf îşi datorează existenţa – trebuie, desigur, s-o spunem – transpunerii în practică a acestor principii de educaţie, a acestor principii de educaţie pur umane. Cum s-au petrecut lucrurile? Ele s-au petrecut în felul următor: în 1919, exista în Europa Centrală o prăbuşire absolută, o prăbuşire a vieţii economice, politice, spirituale. Poate s-ar putea spune şi: o prăbuşire a vieţii economice şi politice şi un faliment total al vieţii spirituale. În 1919, aceste lucruri aveau o asemenea formă, încât toată lumea, în general, era conştientă de această prăbuşire, încât, timp de şase luni, aş zice, toată lumea era pe deplin conştientă că aşa stau lucrurile. Toată lumea era absolut conştientă că aşa stau lucrurile, cam până pe la mijlocul anului 1919.

Dar multe flecăreli pretindeau, în lume, că omenirea, desigur, se va reface, în Europa Centrală, de asemenea, că după un timp ea va ajunge să progreseze faţă de condiţiile din trecut etc. Asemenea flecăreli provin dintr-un mod uşuratic de a gândi. În realitate, toate cuvintele pronunţate în acest sens nu sunt decât fraze goale. În realitate,

decadenţa se accentuează în permanenţă. Numai că, în ceea ce priveşte Europa Centrală, situaţia este aceasta: în 1919, exista panta pe care se cobora. Iar acum se întâmplă cu Europa Centrală ce se întâmplă şi cu un om care a cunoscut zile mai bune şi care şi-a cumpărat în acele zile haine. El are aceste haine, le poartă până când se uzează complet. Motivele pentru care el nu mai are mijloacele cu care să-şi cumpere unele noi există de mult vreme. Dar cum el mai poate încă purta hainele vechi, atâta timp cât mai există cea mai mică zdreanţă din ele omul respectiv se amăgeşte în legătură cu faptul că nu-şi poate cumpăra haine noi. Lumea întreagă se amăgeşte în legătură cu faptul că există absolut toate motivele pentru care nu va fi posibil să ne cumpărăm haine noi de civilizaţie pe baza unor situaţii din trecut.

Dar, vedeţi dvs., în primul semestru 1919, atmosfera era de-aşa natură, încât puteai vorbi într-un mod grav fiinţei umane şi eu nu am început imediat prin a întemeia Şcoala Waldorf, ci am ţinut nişte conferinţe populare de pedagogie [Nota 55] , care conţineau pentru prima dată, dar într-un mod schiţat, ceea ce am spus şi aici. Iar aceste lucruri au părut evidente câtorva oameni. De aici s-a născut Şcoala Waldorf.

Subliniez acest lucru în mod expres, deoarece condiţia fundamentală pentru o acţiune practică în acest domeniu este discernământul, discernământul care emană dintr-o cunoaştere autentică a condiţiilor educaţiei. Cu ocazia întemeierii Şcolii Waldorf, am spus: este, desigur, frumos să existe un asemenea model, dar aceasta nu rezolvă problema, căci rezolvarea problemei ar fi, sau, cel puţin, firul care ar conduce spre soluţionarea problemei ar fi dacă peste un trimestru s-ar întemeia măcar o duzină de Şcoli Waldorf. Acest lucru nu s-a realizat – o ştim. De aceea, nu putem considera drept un succes ceea ce a fost realizat

în acest domeniu, nu avem decât o singură "şcoală-model", cum se numeşte aşa ceva. Şi însuşi acest model nu se prezintă la ora actuală aşa cum am dori. O să vă dau un exemplu.

În afară de sala de euritmie pe care, în sfârşit, o avem, noi am avea nevoie de o sală mare pentru exerciţiile obişnuite de gimnastică. Încă n-o avem. Aşadar, cel care vizitează Şcoala Waldorf şi priveşte ce se petrece aici nu trebuie să considere acesta drept idealul de Şcoală Waldorf! Şcoala Waldorf nu are în primul rând bani şi, din punct de vedere financiar, ea are picioare de lut!

Dar îmi imaginez că două lucruri sunt necesare. Primul este acela că trebuie să se răspândească ideea unei educaţii pur umane, întemeiată pe o adevărat cunoaştere a fiinţei umane. Trebuie să gândim această idee până în miezul ei. Ar trebui să facem tot posibilul să gândim această idee până în miezul ei.

Vedeţi dvs., nu slujeşte la nimic să ne aruncăm, ca să spunem aşa, praf în ochi într-un domeniu atât de serios; permiteţi-mi, aşadar, să vorbesc liber şi sincer în legătură cu aceasta. Atunci când vorbeşti despre aceste lucruri şi, de asemenea, atunci când e vorba de nişte tratative economice, mi se face adesea această obiecţie: da, dar în Anglia trebuie să facem acest lucru sau celălalt, ca să nu şocăm lumea.

Ei bine, dacă rămânem la un asemenea punct de vedere, nu vom progresa deloc. Nu vom progresa deloc dacă nu ne hotărâm să depăşim atitudinea care constă în a spune, de exemplu: da, dar în Anglia trebuie să conducem totul spre practică. E tocmai ceea ce s-a făcut la modul foarte general în lumea civilizată de cinci sau şase secole, în toate domeniile noi n-am acceptat decât ceea ce puteam vedea, ca să spunem aşa, imediat cu ochii noştri. E tocmai

ceea ce ne duce la ruină. Şi dacă persistăm să practicăm acest principiu, noi nu vom mai ieşi din haos.

Aşadar, nu e vorba de nişte chestiuni de amănunt, ci e vorba, în realitate, să avem curajul de a da un nou impuls. Se crede, în general, că eu nu înţeleg când mi se spune: da, dar în Anglia totul trebuie să fie făcut altfel. – Eu înţeleg perfect, dar asta nu atinge fondul problemei! Şi, de fapt, dacă n-am fi avut, de exemplu, nenorocul – pentru întemeierea efectivă a Şcolii Waldorf acest lucru a fost un noroc –, aşadar, dacă n-am fi avut nenorocul de a ne afla în 1919 într-o situaţie teribilă în Europa Centrală şi de a întâlni, din acest motiv, nişte spirite grave, noi n-am fi putut, din cu totul alte motive, să avem vreo Şcoală Waldorf în Europa Centrală. Căci, în Europa Centrală, mai mult decât în altă parte, e necesar un cu totul alt impuls, din simplul motiv că Europa Centrală, şi în special Germania, nu are, de fapt, nici cel mai mic simţ al organizării sau al unei vieţi sociale structurate. Când vorbim fără încetare despre organizarea germană în afara Europei Centrale, asta nu e nimic altceva decât falsitate. Germanii n-au nici un talent pentru organizare. Mai ales, nu există nici un organism structurat al poporului: există o viaţă culturală care trăieşte în anumiţi indivizi, dar care nu trăieşte deloc în ansamblul poporului. Universităţile germane, de exemplu, nu sunt, în nici un caz, expresia spiritului german. Spiritul german autentic nu trăieşte ca atare decât în câţiva indivizi izolaţi. Acesta nu este, firește, decât un indiciu, dar el este, de asemenea, indiciul că, dacă vrem să facem apel în Europa Centrală la opinia publică sau ceva asemănător, găsim doar faptul că nişte lucruri cum sunt cele expuse aici nu întâlnesc decât neînţelegere. Într-un cuvânt, Şcoala Waldorf îşi datorează, aşadar, existenţa unei situaţii nefericite.

Dar se pune problema – în afară de faptul că trebuie să existe mai întâi discernământ, un adevărat discernământ, în sensul indicat aici –, se pune problema ca, pe lângă aceasta, ar trebui să se întâmple ca acolo unde nu există o asemenea situaţie nefericită, unde ar trebui să se întemeieze în realitate ceva de felul unei Şcoli Waldorf pe baza discernământului, a iniţiativei umane celei mai nemijlocite, se pune problema ca aceasta să ia naştere, în mod efectiv.

Aşadar, dacă ceva de felul Şcolii Waldorf ar trebui să ia naştere, de exemplu, în Anglia – ea ar trebui, desigur, să fie realizată cu totul altfel, prin specificul ei; atingem aici problema condiţiilor specifice ale ţării şi ale poporului –, dar dacă ea ar lua naştere, acesta ar fi, probabil, cu adevărat un puternic pas înainte.

Nu-i aşa, atunci când am văzut că mişcarea Şcolilor Waldorf nu ia amploare, pentru că Şcoala Waldorf a rămas unică, am încercat să lansez ideea unei "Uniuni Mondiale a Şcolilor", căci trebuie, totuşi, să observ acest lucru: vedeţi dvs., în aceşti ultimi ani am avut o expansiune deosebită a mişcării antroposofice, cel puţin în Europa Centrală. Mişcarea antroposofică este astăzi un element important în Europa Centrală. Ca mişcare spirituală, ea este un element de care se ţine seama. Dar noi nu avem deloc o organizare care să conducă şi să îndrume într-un anumit fel această mişcare. Societatea Antroposofică – trebuie s-o spunem, căci e bine ca acest lucru să fie cunoscut – Societatea Antroposofică nu este capabilă să poarte în sine mişcarea antroposofică. Societatea Antroposofică este impregnată de nişte tendinţe atât de puternice spre sectarism, încât ea nu mai poate să poarte mişcarea antroposofică aşa cum este ea astăzi, aşa cum a devenit ea, încetul cu încetul. Dar am vrut să mai fac apel o ultimă oară la aceste forţe care ar

fi putut exista în Societatea Antroposofică, în ideea că poate ele ar face un ultim efort pentru a propaga ceva de felul unei "Uniuni Mondiale a Şcolilor". Dar acest lucru nu s-a întâmplat. "Uniunea Mondială a Şcolilor" a fost înmormântată. Căci, nu-i aşa, nu poţi doar să vorbeşti despre un lucru, ci trebuie să pui mâna şi să transpui acel lucru în practică. Pentru aceasta, trebuie să participe un anumit număr de oameni. "Uniunea Mondială a Şcolilor" a fost, aşadar, înmormântată ca atare.

Şcoala Waldorf din Stuttgart a luat naştere din revoluţia germană, nu pentru că ea ar fi o şcoală revoluţionară, ci ea a luat naştere din atmosfera revoluţionară. Dar dacă s-ar întemeia o Şcoală Waldorf în deplină cunoştinţă de cauză, acolo unde oamenii îşi pot face o idee de ansamblu asupra situaţiei mondiale, ca în Anglia, atunci noi am face un pas înainte.

Poate voi mai adăuga câteva cuvinte la această temă, după ce discuţia va continua o vreme.

D-na Mackenzie (cu rezumat-traducere de Dl. Kaufmann): Profesoara Mackenzie spune că, în ciuda a toate, aici sunt prezente diferite personalităţi engleze, nişte personalităţi care ar fi cu adevărat capabile să facă ceva în această direcţie şi să exercite o influenţă şi care, de asemenea, vor să întreprindă ceva în direcţia acestor impulsuri pedagogice, în virtutea sentimentului pe care-l au despre evoluţia necesităţilor omenirii, a necesităţilor universale.

Rudolf Steiner: Aş dori să adaug că, în mod evident, acest lucru trebuie să fie realizat în practică şi că e nesănătos să se vorbească prea mult în legătură cu asta. Cei care sunt capabili să facă un pas înainte în această direcţie trebuie să îndeplinească pregătirile necesare şi apoi, când

va fi venit momentul potrivit, să meargă înainte în mod just.

Vom fi, desigur, în asentimentul d-nei Mackenzie şi a celorlalţi prieteni ai noştri, dacă nişte prieteni veniţi din alte ţări, prezenţi aici, care vor să prezinte nişte proiecte şi sugestii, vor veni să ne caute, pe unul sau pe altul dintre noi, şi să ne vorbească.

Doamna K., La Haye: A fost astăzi vorba foarte mult despre Anglia şi ne bucurăm mult, credem că e de folos. Dar noi, cei care venim din mica noastră ţară, Olanda, avem multe lucruri care ne stau la inimă, noi am venit, de fapt, fiind conştienţi de o foarte mare greşeală. Ideea "Uniunii Mondiale a Şcolilor" a fost exprimată pentru prima dată în Olanda şi, în realitate, noi n-am făcut ceea ce ar fi trebuit să facem, în parte pentru că acest lucru a fost greşit înţeles, în parte din lipsă de forţe. Noi n-am fost, totuşi, atât de inactivi cum se crede şi eu vă pot asigura că dorim foarte mult să ne răscumpărăm greşeala în măsura posibilului. Şi aş vrea, totuşi, să-l rog pe Rudolf Steiner să ne spună dacă acea cale pe care a propus-o pentru Anglia este posibilă şi pentru Olanda. Şi cum Domnul Steiner a promis să vină să ne vadă în aprilie, aş dori să-l întreb dacă ar fi posibil să vorbească despre acest lucru în faţa unui cerc relativ mare de pedagogi.

Rudolf Steiner: Pentru Olanda, există deja un proiect care, după câte ştiu, este chiar în curs de realizare: e vorba de un curs de învăţământ superior, care, asemănător cursurilor de învăţământ superior obişnuite, va face cunoscută în mod serios antroposofia şi în Olanda.

Trebuie să recunoaştem că a fost, cu siguranţă, o experienţă deprimantă să vedem cum, după ce am subliniat multă vreme necesitatea de a se face ceva pentru antroposofie în Olanda, după ce anul trecut, în februarie, în

martie, au avut loc nişte conferinţe, nişte reprezentaţii, a fost deprimant să observăm un recul care putea fi perceput foarte puternic – probabil nu în ceea ce priveşte înţelegerea antroposofiei, căci nu pot crede aşa ceva, ci în ceea ce priveşte starea internă a Societăţii Antroposofice din Olanda. Şi de aceea mi se pare că ar fi, cu siguranţă, absolut necesar ca tocmai în Olanda mişcarea antroposofică să fie luată în mână de nişte forţe noi şi dinamice. Din ce direcţie va veni aceasta, va depinde, firește, de împrejurări, acest lucru poate veni, desigur, şi din direcţia mişcării pedagogice. A fost pusă aici o întrebare tocmai pe această temă:

X: Legea olandeză permite să se întemeieze o şcoală independentă dacă oamenii sunt hotărâţi în mod serios s-o facă. Ar fi oare posibil, dacă n-am putea obţine în Olanda bani pe altă cale, să edificăm o şcoală independentă pe baza subvenţiilor Statului, cu condiţia ca noi să putem fi absolut liberi şi să păstrăm procesul de învăţământ în mâinile noastre?

Rudolf Steiner: În această întrebare există un aspect pe care nu-l înţeleg prea bine, un altul care mi se pare îndoielnic. Nu înţeleg prea bine că nu se pot găsi în Olanda bani pentru o şcoală cu adevărat liberă. Iertaţi-mă, e poate naiv din partea mea, dar nu pot să înţeleg prea bine acest lucru. Căci mi se pare, totuşi, că dacă entuziasmul este destul de mare, atunci e posibil cel puţin să se facă începutul. Nu e nevoie de atâţia bani pentru a începe.

Al doilea aspect, care mi se pare îndoielnic, este că s-ar putea face aşa ceva cu subvenţii din partea Statului. Căci a crede că Statul ar lăsa* să i se răpească exercitarea dreptului său faţă de şcoală, dacă el oferă subvenţii, acest lucru mi se pare îndoielnic. Eu nu cred, aşadar, că s-ar putea întemeia o adevărată şcoală liberă pe bază de

subvenţii, adică sub supravegherea Statului. La Stuttgart am avut norocul de a întemeia Şcoala Waldorf exact înainte ca Adunarea naţională a Republicii să fi adoptat o lege şcolară sub incidenţa căreia întemeierea unei asemenea şcoli ar fi fost imposibilă, căci, nu-i aşa, noi pierdem tot mai multă libertate, pe măsură ce se răspândeşte liberalismul. Şi probabil că astăzi, când progresul domneşte în Germania, Şcoala Waldorf din Stuttgart n-ar mai putea fi, cu siguranţă, întemeiată. Dar ea a fost întemeiată înainte. Şi acum – iată că lumea stă cu ochii pe Şcoala Waldorf şi o lasă să supravieţuiască până când mişcarea ce a creat ceea ce se numeşte şcoala elementară va fi destul de puternică, pentru a i se smulge apoi, în numele unui fanatism oarecare, primele ei patru clase. Sper că vom putea împiedica să se întâmple aşa ceva, dar în acest domeniu ne îndreptăm spre nişte vremuri teribile. Şi de aceea insist eu atât de des asupra faptului că e necesar să facem fără întârziere ceea ce trebuie să facem; căci se răspândeşte peste lume un val care merge absolut în direcţia Statului coercitiv. Şi lucrurile sunt, într-adevăr, de-aşa natură încât civilizaţia occidentală este expusă pericolului de a fi într-o zi, pur şi simplu, invadată de o civilizaţie mai mult sau mai puţin asiatică, care va avea atunci ceva spiritual. Acest lucru, oamenii nu vor să-l vadă, dar lucrurile vor ajunge până aici.

Nu-i aşa, chestiunea este doar mai mult sau mai puţin amânată, atunci când crezi că poţi face apel, pentru început, la nişte subvenţii din partea Statului. În ceea ce mă priveşte, eu n-aş aştepta mare lucru de la aşa ceva. Dar poate cineva are altă părere. Vă rog să vă exprimaţi astăzi absolut liber toate părerile.

*Textul are aici un “nicht” pe care îl suprimăm, în acord cu editorul german, căci sensul cere cu toată

evidenţa ca el să fie suprimat. Editorul german are intenţia de a-l suprima cu ocazia unei noi ediţii (n. t. fr.).

X spune că nu e posibil în prezent să se întemeieze o şcoală în Olanda fără amestecul Statului, că se cere, de exemplu, să se fi atins un anumit nivel de cunoştinţe etc.

Rudolf Steiner: Nu-i aşa, dacă n-ar exista aceste lucruri, nu m-aş fi gândit niciodată, odinioară, la ceva cum este "Uniunea Mondială a Şcolilor", care are, totuşi, un aspect teoretic. Dar, tocmai pentru că aceste lucruri există, am crezut că "Uniunea Mondială a Şcolilor" ar fi în primul rând o realizare practică. Iată despre ce e vorba:

Luaţi, de exemplu, mica şcoală pe care am avut-o aici la Dornach. Din motivul pe care l-am evocat deja adesea în aceste zile, din cauza supraabundenţei penuriei noastre de bani, noi n-am reuşit să avem decât o şcoală foarte mică. În această mică şcoală se găseau copii care aveau sub 10 ani şi alţii care aveau peste 10 ani. Dar există în Statul – care aici se numeşte Canton – Soleure o lege şcolară foarte strictă, dar care nu se deosebeşte deloc de alte legi şcolare stricte aplicate în general în Elveţia, o lege şcolară atât de strictă, că atunci când Statul Soleure a descoperit că aici învaţă copii sub 14 ani a decretat, pur şi simplu, că e imposibil aşa ceva. Aşa ceva nu există. Şi, orice am fi făcut, nu puteam realiza în nici un fel o cât de mică idee de Şcoală Waldorf pentru nişte copii sub 14 ani. Şi, firește, pretutindeni există atitudini de opoziţie, cel puţin pe continent. Ceea ce se întâmplă în Anglia, nu-mi pot permite, cel puţin pentru moment, să apreciez în întregime; dar dacă ar fi posibil să se întemeieze acolo o şcoală care să fie absolut liberă, ar fi excelent. Şi, deoarece în realitate întâlnim rezistenţe peste tot acolo unde abordăm realizarea practică a unor şcoli, eu m-am gândit că "Uniunea Mondială Şcolilor" ar fi pentru început o realitate practică, căci eu o vedeam în linii mari,

pentru că ea ar crea o mişcare de opinie în lume tocmai în ceea ce priveşte posibilitatea de a întemeia nişte şcoli libere. Adică, trebuia să mergem împotriva curentului care îşi atinge apogeul tocmai în bolşevismul rus, trebuia să mergem împotriva acestui curent care îşi atinge apogeul în şcoala de Stat, coercitivă la modul absolut, care există, de fapt, pretutindeni; căci lumea nu vede că *Lunacearsky* [Nota 56] nu e decât ultima consecinţă a ceea ce există în mod potenţial pretutindeni în Europa; atâta timp cât îi convine această situaţie, lumea nu vede cum stau, de fapt, lucrurile; – aşadar, eu cred că ar trebui să inaugurăm o mişcare de sens opus: Lunacearsky vrea neapărat să facă din Stat o maşină uriaşă, în care omul ar fi şi el o rotiţă. Cealaltă mişcare ar trebui să tindă să educe nişte fiinţe umane.

Acest lucru e necesar. Vedeţi dvs., în cadrul mişcării antroposofice noi facem nişte experienţe extrem de dureroase în acest domeniu. Astăzi e posibil să ia naştere, de asemenea, o adevărată mişcare medicală. Sunt întrunite toate condiţiile. Ar fi necesară, şi aici, o mişcare capabilă să prezinte această medicină în faţa lumii. Dar întâlnim pretutindeni, la aceşti oameni, o altă tendinţă, aceea de a face să fie considerat "şarlatan" acela care vrea să propună un fel sau altul de medicină mai umană, cerând, totodată, de la el să acţioneze împotriva legii. Aş putea să vă dau un exemplu – nu dau decât un exemplu, acesta nu se referă la mişcarea medicală antroposofică –, dar aş putea să vă numesc un ministru care a apărat în Parlamentul german o lege severă împotriva liberei exercitări a profesiunilor din domeniul sănătăţii, care mai există încă în Germania, în timp ce el, acest ministru, s-a dus să caute nişte vindecători fără diplomă ca să-şi trateze propria familie. Ceea ce înseamnă că el nu credea în medicina oficială pentru

propria sa familie, ci în aceia pe care voia acum ca legea să-i numească "şarlatani".

Iată un simptom cu tendinţă sectară. O mişcare nu e sectară atunci când se străduieşte să se prezinte în faţa lumii într-un mod absolut liber şi chiar fiind în deplin acord cu legea, astfel încât să nu i se poată pune la îndoială justificarea legală.

Aceasta era misiunea pe care o imaginasem pentru "Uniunea Mondială a Şcolilor": a crea o mişcarea de opinie în favoarea unor legi care să permită întemeierea de şcoli pe baza necesităţilor pedagogice. Nişte şcoli nu pot fi întemeiate niciodată pe baza unor rezoluţii luate cu majoritate de voturi. De aceea, ele nici nu pot fi şcoli de Stat.

Iată, aşadar, ce cred eu că trebuie să spun despre această "Uniune Mondială a Şcolilor", care nu-mi este, de altfel, deloc simpatică. Ea nu-mi este simpatică pentru că este o asociaţie, o propagandă, eu prefer să acţionez pe baza unui element obiectiv şi nu prin agitaţie, prin propagandă. Pentru mine, acestea sunt lucruri îngrozitoare. Dar când eşti cu mâinile şi picioarele legate, când nu e posibil să întemeiezi nicăieri şcoli libere, trebuie, firește, să creezi mai întâi o mişcare de opinie care să facă posibile aceste şcoli. Pot fi justificate nişte compromisuri, într-un domeniu sau altul, dar noi trăim astăzi într-o epocă în care fiecare compromis ne cufundă tot mai mult în nenorocire.

Întrebare: Care este cel mai bun mod de a acţiona în viaţa politică?

Rudolf Steiner: Cred că ne-am îndepărta prea mult de ceea ce se petrece aici, dacă am situa pe planul politic actual întrebările profunde şi importante care au fost ridicate aici, pentru că nu pot să aştept nimic sau aproape

nimic de la politica actuală a epocii noastre înainte ca ea să se fi regenerat pornind de pe alte baze decât cele care sunt în primul rând prezente astăzi în ţările pe care le cunosc pe plan fizic. Cred că se poate constata într-un mod atât clar, tocmai în acest domeniu, o decadenţă pronunţată, încât am putea înţelege de ce este necesară mişcarea pentru tripartiţia organismului social, această mişcare anexă a mişcării antroposofice [Nota 8] .

Unde a ajuns organismul social non tripartit – dacă trebuie să mă exprimă despre acest subiect pe scurt şi, din acest motiv, dând, poate, naştere unor neînţelegeri? El a ajuns la faptul că destinele popoarelor sunt determinate, în realitate, de către nişte partide ale căror doctrine sunt, în fond, cea mai pură frazeologie. Nu putem afirma absolut deloc că frazeologia folosită astăzi de un partid sau altul ar conţine câtuşi de puţin ceva real.

Am atras atenţia [Nota 57] deja o dată în aceste zile că *Bismarck* [Nota 58] , care era absolut ultramonarhist în perioada ulterioară a vieţii sale – el a fost în tinereţe un republican absolut timid, mascat, după cum spune el însuşi, dar a devenit apoi un monarhist rigid –, Bismarck, aşadar, a spus acelaşi lucru ca *Robespierre* [Nota 59] . Poţi spune, într-adevăr, tot ce vrei. Dar e vorba de partid, de ceea ce iese la iveală când interiorul partidelor, am putea spune, îşi scoate masca.

Vedeţi dvs., timp de mai mulţi ani am fost profesor, la Universitatea populară din Berlin, care era o instituţie social-democrată [Nota 60] . Am fost întotdeauna fericit să rostesc adevărul pretutindeni unde oamenii voiau să-l asculte. N-am văzut niciodată vreun obstacol în a spune adevărul într-un loc sau altul, chiar dacă asociaţiile în cadrul cărora acţionam aveau o coloratură sau alta, prin programele lor sau prin opiniile lor politice. Am predat la

cursul meu o concepţie absolut antroposofică, atât în domeniul ştiinţelor, cât şi în domeniul istoriei, chiar printre acei oameni care, prin orientarea partidului lor, erau nişte materialişti înguşti; chiar atunci când îi învăţam pe aceşti oameni cum să vorbească în public, am putut să pun în valoare ceea ce constituia convingerea mea. Iar Universitatea populară creştea tot mai mult. Şi iată că şefii de partid social-democraţi au aflat şi a fost suficient ca trei sau patru persoane să fie prezente la o întrunire decisivă la care asistau, de asemenea, toţi elevii mei, ei, care doreau în mod unanim ca eu să-mi ţin în continuare cursurile; dar existau câţiva şefi de partid energici care au declarat: nu putem permite un asemenea învăţământ, care subminează esenţa însăşi a partidului social-democrat. Am răspuns: da, dar partidul social-democrat vrea, totuşi, să lucreze pentru viitor şi omenirea merge, fără îndoială, spre libertate, şi dacă vrem să avem o şcoală a viitorului, trebuie, totuşi, să ne situăm pe terenul unei şcoli libere. Atunci, unul dintre aceşti oameni de partid de o culoare trainică s-a ridicat şi a spus: libertate în învăţământ, noi nu cunoaştem aşa ceva, noi cunoaştem doar o constrângere rezonabilă. – Şi de aici a decurs apoi ceea ce a condus la imposibilitatea de a continua aceste cursuri.

E convingerea mea, poate părea absolut stupid şi orgolios, dar aceasta este convingerea mea – deoarece eu am predat aceste cursuri şi clasele au crescut neîncetat an de an, la sfârşitul secolului al XIX-lea şi începutul secolului XX –, e convingerea mea fermă: dacă această mişcare s-ar fi putut continua, situaţia din Europa Centrală ar fi fost cu totul alta între 1910 şi 1920. Aşa cum am spus adineaori, acest lucru poate părea stupid, dar aş vrea, totuşi, să-l exprim.

Aşadar, nu am o părere prea bună în legătură cu ceea ce ar putea să se realizeze prin intermediul acestor partide. Din partea unui partid socialist, oricare ar fi acela, vă puteţi aştepta cel mai puţin să vă ofere posibilitatea de a întemeia ceva care să se apropie de un învăţământ liber. Partidele socialiste tind în modul cel mai incredibil tocmai spre distrugerea oricărei libertăţi şcolare. Cât despre partidele creştine, ele sunt constrânse faţă de Statul actual să pretindă şcoli libere. Dar în momentul în care ar fi la putere, şi-ar rezerva această libertate doar pentru ele. Astfel încât situaţia vieţii publice este de-aşa natură, încât trebuie neapărat să recunoaştem: noi nu vom avansa dacă nu creăm mai întâi o bază prin tripartiţia organismului social, prin care nu avem, de altfel, elementul social decât în partea mediană, în domeniul dreptului. Şi atunci, posibilitatea unui învăţământ liber apare, practic, de la sine. Dar pe calea alegerilor nu se va ajunge la aşa ceva.

Z. întreabă în ce măsură, dacă generaţia actuală ar fi educată conform principiilor unei cunoaşteri antroposofice, acest lucru ar fi suficient pentru înlăturarea forţelor de declin şi decadenţă sau dacă, presupunând că această generaţie ar fi educată, în mare, după principiile cunoaşterii antroposofice, n-ar fi necesar, pe lângă aceasta, să încercăm să-i trimitem pe tineri în lume cu intenţia conştientă de a transforma ordinea socială actuală şi de a modela un nou organism social?

Rudolf Steiner: Oamenii nu văd deloc în întreaga lor amploare faptele pe care se întemeiază ceea ce am încercat să expun în cartea mea ***Punctele nodale ale problemei sociale*** [Nota 9] în legătură cu tripartiţia organismului social; motivele care au condus la scrierea acestei cărţi sunt vechi de câteva decenii... Omenirea a ajuns astăzi într-un punct al evolu-ţiei sale în care, dacă ar veni cineva să-i

propună ideile cele mai juste cu privire la viaţa socială, cu privire la concepţiile sociale – acel om n-ar mai găsi posibilitatea de a transpune în realitate nici măcar o idee justă, prin vreunul din mijloacele care există astăzi pentru a se realiza nişte idei. Trebuie întotdeauna să situăm mai întâi fiinţele umane în nişte condiţii care să permită în mod real transpunerea ideilor, a concepţiilor, în activitatea socială.

De aceea, eu nu cred că trebuie să întrebăm dacă, în cazul în care o generaţie ar fi educată în sensul indicat, ar apărea condiţiile sociale corespunzătoare, sau dacă ar fi necesară o schimbare de ordin social într-o direcţie sau alta, ci aş zice că situaţia este următoarea: trebuie să ne fie limpede faptul că lucrul cel mai bun pe care l-am putea obţine ar fi obţinut doar dacă am face să progreseze în sensul unei educaţii universal umane cât mai mulţi membri ai unei generaţii. Atunci, a doua întrebarea referitoare la aspectul practic ar cădea de la sine. Căci tocmai aceşti oameni educaţi în acest fel ar fi cei ce ar concepe ideile de transformare care ar trebui să fie gândite. Şi pentru că vor fi ajuns într-o altă situaţie umană decât aceea care este posibilă astăzi, ei vor dispune de alte condiţii de realizare a concepţiei lor.

Aşadar, eu cred că, dacă vrem să fim oameni ai practicii, ceea ce contează cu adevărat este să gândim, într-adevăr, în mod practic şi nu în mod teoretic. Şi a gândi în mod practic înseamnă a face ceea ce e posibil, nu a realiza un ideal, ci a face ceea ce e posibil. Lucrul de la care putem aştepta cel mai mult este acela de a educa pe baza unei cunoaşteri a fiinţei umane cât mai mulţi membri ai unei generaţii şi de a avea încredere că aceste fiinţe umane educate în modul cel mai just posibil vor institui şi o ordine socială aşa cum ar fi de dorit.

La a doua întrebare nu putem răspunde, din punct de vedere practic, nu teoretic, decât cu fiinţele umane pe care le formăm. Aceasta este opinia mea.

Aş putea răspunde acum la o întrebare care a fost pusă în scris:

Întrebare: Care este cea mai bună cale de a integra ceea ce am auzit aici învăţământului destinat unor copii atinşi de o gravă debilitate?

Rudolf Steiner: Aş vrea să pornesc de la un exemplu practic. La vârsta de douăzeci şi trei sau douăzeci şi patru de ani, am fost eu însumi angajat ca preceptor la o familie care avea patru băieţi [Nota 61] . Trei băieţi erau relativ uşor de educat, al patrulea era la vârsta de 11 ani în situaţia următoare: începând de la 7 ani, el ar fi trebuit să urmeze un învăţământ primar, chiar dacă sub formă de învăţământ particular. Dar în Austria – întâmplarea se petrecea în Austria – fiecare putea să predea în mod liber, pentru că nu se cerea nimic altceva decât ca învăţătura, indiferent pe ce cale ar fi fost ea realizată, să fie atestată prin faptul că la sfârşitul anului copiii trebuiau să se prezinte la un examen. Ei îşi puteau da examenele indiferent în ce şcoală, la sfârşitul anului, puteau fi instruiţi de îngeri sau diavoli, puţin conta, numai să poată reuşi la examenele respective.

Dar exista atunci printre aceşti patru copii un băiat care frecventase şcoala primară timp de patru sau cinci ani. Mi-a fost arătat – copilul avea atunci 11 ani – ultimul său caiet de desen – pe care îl adusese de la examen. La celelalte materii, ori nu deschisese gura, ori dăduse nişte răspunsuri lipsite de sens şi nu scrisese nimic pe hârtie. Dar el a adus de la examen măcar caietul de desen – era singurul document – şi acesta consta în faptul că pe prima pagină exista o gaură mare. Într-adevăr, el nu făcuse nimic

altceva decât că desenase ceva, apoi ştersese cu guma, aşa de tare, încât nu mai exista acolo decât o gaură mare. Acesta era, într-adevăr, rezultatul de la examen. De altfel, se întâmpla ca timp de câteva săptămâni să nu-l poţi face să schimbe nici măcar un singur cuvânt cu cineva. El îşi făcuse, de asemenea, de la o vreme, obiceiul de a nu voi să mănânce la masă, ci mergea la bucătărie unde erau duse resturile, aşadar, nu hrană normală, ci resturi.

Vă descriu aceste simptome ca să vedeţi că era vorba de un copil care făcea parte din categoria celor pe care-i putem numi, cu siguranţă, "copii atinşi de o gravă debilitate".

Mi s-a spus atunci: cu acest copil nu poţi face, bineînţeles, nimic, căci deja a fost încercat tot posibilul; chiar medicul familiei, care era, de altfel, cel mai bun medic din oraş, un om cu adevărat foarte bine văzut, abandonase orice speranţă în privinţa lui şi familia era foarte nenorocită. Nu mai ştiau ce să-i facă.

Am cerut atunci să-l lase pe copil în grija mea, exact ca pe ceilalţi, dar să mi se acorde puterea absolută de a proceda cu el, timp de trei ani, aşa cum voi considera de cuviinţă. N-am putut obţine acordul în acest sens decât din partea mamei. Mamele scot uneori la suprafaţă, din adâncuri inconştiente, un sentiment just faţă de asemenea lucruri. Mi-a fost încredinţat băiatul. Am organizat instruirea bazându-mă în primul rând pe principiul ca ceea ce este desemnat sub numele de debilitate să fie tratat în întregime pornind de la corporalitate, aşadar, de la ideea că ceea ce era necesar acestui copil să fie făcut pe baza aceloraşi puncte de vedere pe care le-am expus cu privire la copiii sănătoşi. E vorba numai să-ţi poţi cuceri posibilitatea de a vedea până în intimitatea unei fiinţe umane. Copilul era hidrocefal într-un mod pronunţat.

Aşadar, era foarte greu să-l tratezi. Dar era esenţial să fac să triumfe acest principiu: educaţia trebuie să vindece, ea trebuie situată pe o bază medicală.

Şi după doi ani şi jumătate am reuşit să-l aduc pe copil până la nivelul de la care el putea să-şi înceapă studiile la liceu, căci ajunsesem la o educaţie cu adevărat economică. Am redus uneori pentru acest băiat ansamblul materiilor şcolare la o jumătate de oră, dar, trebuie s-o spun, eu am fost nevoit uneori, pentru a-i preda în această jumătate de oră ceea ce era necesar, să mă pregătesc timp de patru ore pentru o asemenea jumătate de oră, pentru a da întregului o formă economică, astfel încât el să nu obosească deloc. În toate privinţele, eu am făcut ceea ce am considerat just. Mi-am rezervat acest drept, eu am introdus, aşadar, predarea muzicii, atâta cât consideram necesar, adică, în fiecare săptămână câte puţin mai mult, aş zice, şi am continuat în acest fel, pe măsură ce constituţia fizică se transforma, încetul cu încetul. N-am admis, de altfel, nici o obiecţie. Restul familiei, în afară de mamă, găsea motiv de critică văzându-l pe copil pălind adesea. Am spus atunci: el mi-a fost încredinţat mie, şi eu am dreptul să-l fac să pălească, să pălească în mod serios, el îşi va recăpăta culoarea când va fi sosit timpul.

Era vorba, aşadar, de a-l educa pe acest copil cu o înţelegere justă a dezvoltării sale fizice şi de a avea în vedere, în acest sens, toate măsurile cu privire la sufletul şi spiritul său.

Amănuntul iese la iveală într-un mod absolut individual pentru fiecare copil. Trebuie să cunoşti fiinţa umană cu precizie. De aceea, eu spun că totul depinde de o adevărată cunoaştere a fiinţei umane. Şi dacă trebuia să răspund la întrebarea: Ce vârstă are, în realitate, acest băiat? Cum trebuie să-l tratez? – eu trebuia să spun că acest

băiat era în realitate – când l-am luat în primire – un copil de doi ani şi jumătate şi că el trebuia să fie tratat ca atare, deşi, după toate aparenţele, adică după registrul de stare civilă, el avea 11 ani încheiaţi, trebuia să fie tratat în funcţie de ceea ce era el în realitate. Printr-un învăţământ economic, în ceea ce priveşte forţele sale sufleteşti, care se întemeia la început în întregime pe principiul imitaţiei, astfel încât la început totul se baza sistematic pe imitaţie şi apoi s-a trecut la ceea ce am numit astăzi elementul plastic – dar ţinând seama întotdeauna de tot ceea ce era în legătură cu sănătatea –, el a putut progresa în doi ani şi jumătate în asemenea măsură, încât şi-a putut începe studiile liceale. Am continuat să-l ajut, chiar şi în timp ce urma cursurile la liceu. Dar pe urmă el n-a mai avut nevoie de ajutorul meu, a putut să urmeze ultimele două clase în mod autonom, şi a devenit apoi medic, a profesat multă vreme medicina şi, la vârsta de patruzeci de ani, a murit în Polonia, în timpul primului război mondial, în urma unei infecţii contractate pe front.

Acesta este un caz – şi aş putea să menţionez şi altele – care arată în mod clar ce important este, tocmai când e vorba de copii debili, să lucrăm în sensul principiului pe care l-am scos în evidenţă de nenumărate ori pentru copiii sănătoşi. La Şcoala Waldorf, noi avem câţiva copii atinşi de o uşoară debilitate şi unii, cum au fost numiţi aici, atinşi de o gravă debilitate. Copii atinşi de o gravă debilitate îi deranjează, desigur, pe ceilalţi copii din clasă. De aceea, noi am deschis o clasă specială pentru copiii debili, sub conducerea *Dr. Schubert* [Nota 62] , în care au fost adunaţi copiii debili din toate clasele. Dar întotdeauna când e vorba ca un copil să fie desemnat pentru clasa copiilor debili, eu am de luptat, aş zice, cu dascălul clasei respective. Nici un dascăl nu vrea, în realitate, să lase de bună voie să-i plece

un copil şi fiecare luptă să-l păstreze pe acest copil; el se străduieşte ca, în cele din urmă, să-l păstreze pe acest copil împreună cu ceilalţi, şi adesea reuşeşte. Căci, datorită faptului că învăţământul este foarte individualizat, poţi duce împreună cu ceilalţi chiar şi copii ca aceştia, deşi clasele noastre sunt destul de numeroase. Aşadar, în clasa noastră pentru copiii debili se află nişte copii atinşi cu adevărat de o gravă debilitate. Dar e necesar ca ei să fie educaţi într-un mod absolut individual. Dr. Schubert îl tratează pe fiecare copil în funcţie de cerinţele proprii şi, înainte de toate, pentru asemenea copii nu trebuie să ne propunem nişte obiective de învăţământ, ci în ceea ce facem trebuie să ne lăsăm conduşi întru totul de conformaţia copilului şi, în anumite condiţii, noi facem cu el absolut altceva decât se face de obicei la şcoală. E vorba de a găsi cu adevărat ceea ce eu aş numi ajutorul care să corespundă fiecărui copil în parte.

Există, de exemplu, copii foarte debili şi dacă ne cucerim, încetul cu încetul, o privire pentru aceste lucruri, descoperim că facultatea lor de reprezentare lucrează, pur şi simplu, atât de lent, încât ei îşi pierd reprezentările. Ei îşi pierd reprezentările, nu mai ajung să-şi reprezintă lucrurile. Acesta e doar un caz. Obţinem deja progrese cu aceşti copii, cu o anumită categorie a acestor copii, punându-i să facă ceva care nu se face deloc la şcoală, îi punem, de exemplu, să facă doar aşa ceva: îi spunem copilului, numai să înţeleagă cuvintele – avem unii copii care nici măcar nu înţeleg cuvintele, atunci trebuie să acţionăm altfel –, îi spunem copilului: apucă-ţi repede lobul urechii stângi între degetul mare şi arătătorul mâinii drepte! apucă-ţi repede antebraţul drept cu mâna stângă!” – Procedând în aşa fel încât ei să se orienteze cu privire la însăşi fiinţa lor şi apoi să se orienteze în lumea exterioară,

noi îi facem pe aceşti copii să progreseze mult dacă îi punem să recunoască rapid: ce este asta? (o ureche desenată). Nu e uşor să ajungi să-l faci pe copil să spună: o ureche. Totul e să-l facem pe copil să recunoască obiectul etc. Aşadar, totul depinde de diverse lucruri pe care trebuie să le inventăm şi prin care mai întâi îl trezim pe copil. În cazul multor copii, important e să-i trezeşti, să-i faci să devină activi, desigur, nu dacă e vorba de copii turbulenţi, cu ei trebuie să folosim alte mijloace. Aceasta este direcţia. Problema e să-i tratăm pe copii în mod individual şi acest mod de a-i trata trebuie să se bazeze pe o adevărată cunoaştere a fiinţei umane.

ÎNTREBĂRI ŞI RĂSPUNSURI EXTRASE DIN DISCUŢIILE DIN 5 IANUARIE 1922, SEARA

Rudolf Steiner: Mi-au fost înmânate mai multe întrebări şi voi încerca să răspund la ele, cât de bine se poate în timpul scurt pe care-l avem la dispoziţie.

Referitor la prima întrebare

E vorba aici de faptul că răspunsul la întrebarea despre raportul dintre nervii senzitivi şi nervii motori este, înainte de toate, o chestiune de interpretare şi că, la drept vorbind, atâta timp cât ne situăm pe punctul de vedere al observaţiei pur fizice, nu vom putea ajunge deloc la altceva decât la răspunsul obişnuit. Acest răspuns obişnuit este că – dacă reprezint lucrul în mod schematic – avem de-a face – să luăm în considerare un cordon nervos simplu –, avem de-a face cu organul central. Cu alte cuvinte, senzaţia va fi transmisă de la periferie la organul central şi, la rândul ei, incitaţia motrice va fi transmisă de la organul central la organul respectiv.



E perfect posibil – atâta timp cât rămânem la faptele pur materiale – să ne mulţumim cu această explicaţie. Şi nici nu cred că putem admite o altă interpretare, dacă nu vrem să trecem la ceea ce ne apare din punct de vedere suprasensibil, adică printr-o observare adevărată. Am spus în aceste zile, când am tratat această problemă: din punct de vedere anatomic şi fiziologic, deosebirea dintre aşa-numiţii nervi senzitivi şi cei motori nu este mare. N-am spus că nu există nici o deosebire: am spus doar că deosebirea nu e mare, nu e considerabilă. Deosebirea anatomică există, chiar dacă ţinem seama de interpretarea avansată aici. Această interpretare este următoarea: noi avem de-a face cu *un singur fel* de nervi; aşa-numiţii nervi senzitivi şi aşa-numiţii nervi motori sunt *un singur* şi acelaşi fel de nervi. Puţin contează că-i numim nervi senzitivi sau nervi motori. Acest lucru nu are nici o importanţă, pentru simplul motiv că fenomenele sufleteşti ale căror instrumente sunt aceşti nervi, ca să spunem aşa – nişte instrumente fizice –, nu sunt strict delimitate. În cazul unui proces de gândire, avem de-a face întotdeauna şi cu un proces de voinţă care se amestecă în acest proces de gândire, şi – chiar dacă e vorba aici de un fenomen care se desfăşoară, în cea mai mare măsură, în inconştient – atunci când ne aflăm în prezenţa unui proces de voinţă, avem întotdeauna de-a face cu pătrunderea acestui impuls de voinţă cu gândire sau cu ceea ce rămâne din senzaţie.

Dar acest impuls de voinţă – nu contează dacă e vorba de un impuls de voinţă nemijlocit sau de unul care are drept bază un gând – acest impuls de voinţă, în omul activ, porneşte întotdeauna de la elementele superioare ale entităţii umane, de la acţiunea conjugată a eului şi a

corpului astral. Dacă urmărim acum acest impuls de voinţă şi întreaga lui activitate în entitatea umană, nu găsim deloc, pentru acest impuls de voinţă, nervii; impulsul de voinţă ca atare intervine în mod direct în metabolismul omului, în toate procesele acestui metabolism. Deosebirea dintre explicaţia care trebuie să fie dată aici, sprijinindu-ne pe cercetarea antroposofică, şi ceea ce este recunoscut de obicei este faptul că cercetarea oficială spune că impulsul de voinţă începe prin a fi vehiculat de nerv şi că doar pe urmă este transmis organelor respective, care execută atunci mişcările.

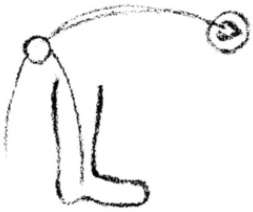
În realitate, nu este aşa; aici avem de-a face cu o acţiune directă a impulsului de voinţă al sufletului asupra proceselor metabolice ale organismului. Acum, dacă avem de-a face cu o senzaţie, aşadar, cu o manifestare senzorială, să presupunem, de exemplu – aici, ar trebui, desigur, să desenăm o schemă a procesului –, să presupunem, aşadar, că avem de-a face cu o senzaţie vizuală, atunci ar trebui – dacă privim bine lucrurile – să avem mai întâi un proces în interiorul ochiului, un proces care se desfăşoară în ochi şi care se transmite nervului optic, aşadar, unui nerv considerat de obicei un nerv senzitiv. Acest nerv optic este vehiculul fizic al văzului.

Aici deja trebuie să introducem o corectură dacă, faţă de ceea ce este admis în mod obişnuit, vrem să vedem adevărul. De aceea am vorbit adineaori despre instrumente doar cu o anumit reticenţă. La drept vorbind, pentru organele şi sistemele care există în om pe plan fizic, expresia "instrument" nu este cu totul just; iată ce trebuie să menţionăm: presupuneţi că am avea aici un drum desfundat (schiţă la tablă); pe acest drum desfundat merge o trăsură; această trăsură lasă nişte urme, nişte amprente pe sol. Văzând aceste urme, eu pot spune exact pe unde a

mers trăsura. Presupuneţi acum că ar veni cineva şi ar vrea să explice aceste urme imprimate în sol, spunând: “Eu zic, explicaţia mea este că aici pământul dezvoltă tot soiul de forţe; ele îşi lasă amprentele pe sol.” Ar fi o absolută iluzie, căci aici nu e vorba de ce face pământul, ci de ce i se întâmplă pământului; trăsura trece peste el, şi ceea ce lasă aceste urme e ceva care n-are nimic de-a face cu pământul.

Tot aşa stau lucrurile, de exemplu, cu sistemul nervos central al omului. Au loc nişte procese sufletesc-spirituale – trăsura. Urmele, sunt ceea ce rămâne. Noi trebuie să găsim urmele. Dar tot ceea ce este perceput în creier şi poate fi observat prin studiul anatomic, prin studiul fiziologic, n-are nici o legătură cu creierul: toate acestea sunt modelate de către suflet şi spirit. Aşadar, nu e de mirare că găsim în creier ceea ce se petrece în suflet şi spirit; dar acestea n-au nimic de-a face cu creierul. Nu trebuie să spunem că avem de-a face cu nişte instrumente; trebuie să concepem întregul proces ca atunci când eu merg: mersul meu nu are, la urma urmei, nimic de-a face cu solul, acesta nu este instrumentul meu. Dar dacă el n-ar exista, eu n-aş putea merge. Gândirea, conţinutul sufletesc, nu au nimic de-a face cu creierul; dar creierul este solul datorită căruia acest conţinut sufletesc este reţinut. Şi astfel, datorită acestui fapt, că este reţinut, el ajunge la conştienţă.

Aşadar, există aici cu totul altceva decât ne reprezentăm de obicei. Pentru tot ceea ce este de natură senzorială, pentru tot ceea ce este senzaţie, trebuie să existe astfel un obstacol, o rezistenţă.



Dar, la fel cum aici, în ochi, de exemplu, are loc un proces care poate fi perceput cu ajutorul nervului aşa-numit senzitiv (vezi schiţa), în impulsurile de voinţă, să spunem, de exemplu, în picior, are loc un proces, iar acest proces este perceput cu ajutorul nervului. Aşa-numiţii nervi senzitivi sunt, aşadar, nişte organe de percepţie care merg spre exterior până la organele de simţ.

Aşa-numiţii nervi motori sunt nişte nervi care merg spre interior, pentru a percepe ce face aici voinţa, pentru ca să existe o conştienţă în legătură cu ceea ce realizează aici voinţa în mod nemijlocit, prin procesul metabolic. Senzaţie spre exterior şi senzaţie spre interior, iată singurul lucru cu care avem de-a face. Aşadar, dacă e vorba de aşa-numitul nerv motor, aici e vorba de un nerv de aceeaşi natură cu nervul senzitiv; numai că unul există pentru a face un proces de gândire din procesul care se desfăşoară în organul de simţ, iar celălalt există pentru a face un proces de gândire din procesul care se desfăşoară în interiorul fiinţei mele, al fiinţei mele fizice.

Trebuie să spunem că atunci când se fac faimoasele experienţe efectuate de obicei – secţionări de nervi sau interpretări ale tabesului, ale tabesului măduvei spinării –, dacă aceste experienţe sunt făcute cu o reală seriozitate, în loc să se pornească de la prejudecăţile pe care le are de obicei fiziologia materialistă, atunci aceste tulburări ale tabesului se explică foarte bine prin această interpretare [

Nota 63] . Presupuneţi că am fi în prezenţa unui tabes. E vorba de faptul că nervul – pentru moment, îl voi numi nerv senzitiv –, care ar putea face să fie percepută mişcarea executată, nu e utilizabil, căci esenţialul în cazul proceselor conştiente e tocmai faptul că, pentru a fi executate, ele trebuie să fie neapărat percepute. Imaginaţi-vă că am avea aici o bucată de cretă. Eu vreau să fac ceva cu această bucată de cretă. Nu pot face nimic cu ea dacă nu încep prin a o percepe. Trebuie neapărat s-o percep, într-un fel sau altul. La fel, în cazul tabesului: pentru ca să putem apuca ceva, trebuie să existe mai întâi nervul intermediar; şi dacă el este lezat, nu mai există mediere şi nimic nu mai poate fi apucat. Iată de ce atunci omul îşi pierde posibilitatea de a-l folosi, tot aşa cum, în viaţa fizică, eu n-aş putea folosi creta dacă ea s-ar afla undeva, dacă în cameră ar fi întuneric şi eu n-aş putea-o găsi. Tabesul se bazează, pur şi simplu, pe faptul că eu nu pot găsi organele adecvate cu ajutorul nervilor senzitivi care merg la ele.

Această explicaţie este încă vagă şi aproximativă, dar o putem face să fie şi mai precisă. Secţionarea nervilor este atunci, în toate cazurile particulare, o dovadă absolută în favoarea acestei interpretări, dacă o sesizăm aşa cum trebuie. Dacă vă ofer această interpretare, e pentru că ea se bazează pe cercetarea antroposofică, aşadar, pe viziunea directă a ceea ce se petrece. Nu e vorba niciodată de altceva decât de a putea oferi drept dovezi ceea ce se petrece în mod exterior; dar ceea ce am putea afirma este că, de exemplu, un aşa-numit nerv motor poate fi lezat sau secţionat, într-un anumit loc; dacă îl legăm apoi de un nerv senzitiv şi îl lăsăm să se vindece, el va funcţiona din nou ca mai înainte. Putem, aşadar, să



legăm, pur şi simplu, extremităţile corespunzătoare de la un aşa-numit nerv senzitiv şi de la un aşa-numit nerv motor şi să le vindecăm, şi atunci se desfăşoară un proces unic. Dacă nervii ar fi radical diferiţi, nu s-ar întâmpla aşa ceva.

Dar acum mai poate să apară şi un alt caz, iată care. Să luăm cazul cel mai simplu (schiţă la tablă): un aşa-numit nerv senzitiv care merge spre măduva spinării, un aşa-numit nerv motor care porneşte de la măduva spinării, aşadar, tot un nerv senzitiv, e vorba aici de o linie unică. Şi, când avem de-a face cu o mişcare pur reflexă, se desfăşoară un proces unic. Reprezentaţi-vă, aşadar, un fenomen reflex foarte simplu; o muscă mi se aşează pe pleoapă. Printr-o mişcare reflexă, eu alung musca. Ansamblul procesului este un singur tot. Ceea ce există aici (vezi schiţa) nu e decât o întrerupere. Aşadar, dacă învârt aici comutatorul, avem de-a face cu o aducţie, apoi cu o derivaţie. Procesul este unic, numai că este întrerupt aici (schiţa), exact la fel cum se întâmplă când am un curent electric şi când îl întrerup aici: atunci sare scânteia. Dacă e vorba de un curent unic, am aici un fir şi nu văd scânteia; dacă întrerup firul, am aici scânteia, aici avem o întrerupere a liniei unice. Aceste linii unice există aici în creier. Ele asigură transmisia: exact la fel ca atunci când am un curent electric într-un fir şi eu întrerup firul – sare scânteia, eu văd scânteia –, tot aşa aici am o întrerupere a curentului nervos (schiţă). Atunci sare, întru câtva, fluidul nervos, dacă îmi pot permite această expresie grosieră. Dar acest lucru face ca sufletul să poată trăi în mod conştient ansamblul procesului. Dacă fluidul nervos unic nu ar fi întrerupt, el s-ar mulţumi să traverseze omul, şi sufletul nu l-ar putea simţi. Iată, pentru moment, ceea ce pot spune despre acest lucru.

În această problemă, nu există teorii diferite în funcţie de ţări; ceea ce se spune despre aceste lucruri se spune absolut pretutindeni şi, atunci când vorbesc despre ele şi mi se cere apoi să spun de unde se pot procura nişte cunoştinţe exterioare în acest sens, eu pot face referire întotdeauna la fiziologia lui *Huxley* [Nota 64] .

Nu voi mai adăuga decât un lucru: aceasta e o chestiune foarte subtilă, şi interpretările care i se dau sunt absolut seducătoare. Pentru această interpretare, se secţionează aşa-numitele părţi senzitive ale nervilor, apoi părţile motrice ale nervului, şi atunci, din ceea ce se vede, se constată că lipseşte tocmai ceea ce este interpretat drept senzaţie sau drept motricitate, drept mişcare. Dar dacă se ia în considerare tot ceea ce am spus eu aici şi, mai ales, dacă nu se uită comutatorul de aici, aşadar, dacă lucrurile sunt puse în legătură cu această explicaţie, atunci vor fi înţelese, de asemenea, toate experienţele de nevrotomie.

Întrebare: Cum poate educatorul să răspundă cel mai bine activităţii unor copii de cinci ani şi jumătate până la şapte ani, când ei cer să facă ceva?

Rudolf Steiner: La copiii care au aproximativ această vârstă, există ceea ce am încercat să indic în aceste conferinţe. Sentimentul autorităţii pare întru câtva a fi prezent, dar, în esenţă, ceea ce predomină, în fond, este încă nostalgia imitaţiei. Aşadar, trebuie să organizăm în funcţie de aceasta ceea ce vom face cu aceşti copii. E foarte bine să folosim, tocmai cu aceşti copii, cărţile cu imagini mobile despre care am vorbit. Acestea le stimulează foarte mult imaginaţia care se trezeşte.

Dacă ei cer să facă ceva, atunci eu aş încerca – în curând, imediat ce vom avea ocazia, vom întemeia noi înşine o grădiniţă de copii la Stuttgart şi vom încerca să experimentăm acest lucru –, dacă aceşti copii vor să li se

dea ceva de făcut, atunci vom încerca să pictăm, să modelăm lucrurile cele mai simple, să facem în aşa fel încât să realizăm ceva în faţa lor, iar ei să privească. Nu-i aşa, atunci când e vorba de nişte copii care au depăşit vârsta schimbării dentiţiei, nu le mai arătăm cum să facă; încercăm, fără să mai executăm acest lucru în faţa lor, să-i facem să-şi realizeze propria lucrare. Numai atunci când vrem să scoatem scrisul din desen sau din pictură trebuie, de asemenea, să facem apel, bineînţeles, la imitaţie. Dar, în esenţă, la grădiniţa de copii, pentru nişte copii de cinci ani şi jumătate până la şapte ani, ar trebui să încercăm să facem în faţa lor aceste lucruri pe care le vor face apoi şi ei, la rândul lor; astfel, putem asigura trecerea de la principiul imitaţiei la principiul autorităţii.

Fireşte, acest lucru poate fi făcut în diverse feluri. Îl putem face dându-le copiilor posibilitatea de a lucra ceva, chiar dacă nu vom fi prezenţi. Vreau să spun că ne putem imagina, de exemplu, următoarele: începem să facem cu copiii ceva pe care, să spunem, ei vor trebui să-l modeleze sau numai să-l deseneze după noi; trebuie apoi, desigur, să găsim că acest lucru seamănă, şi îi vom explica apoi copilului, într-un fel sau altul: acest lucru nu va fi perfect decât atunci când vei fi făcut, să spunem, cinci sau zece lucruri de acest fel, care, la rândul lor, vor forma un tot. Atunci copilul trebuie să imite acest model. Astfel, putem combina principiul imitaţiei cu principiul autorităţii, şi trebuie să procedăm în acest fel. Iată nişte lucruri pe care va fi pasionant să le experimentăm în practică, în ziua când vom avea grădiniţa de copii a Şcolii Waldorf. Dar, cu siguranţă, va fi bine dacă veţi face dvs. înşivă nişte experienţe de acest fel. Bineînţeles, dacă aş continua cu aceste indicaţii, am ajunge prea departe.

Întrebare: Acest curs va fi publicat în engleză?

Rudolf Steiner: Acest gen de lucruri este, întotdeauna, bineînţeles, o chestiune de timp; eu, personal, aş dori ca textul acestui Curs să fie stabilit cât mai curând posibil după stenogramele noastre şi, imediat după aceea, vom putea avea grijă, de asemenea, ca el să poată fi publicat în engleză.

Întrebare: Copiii trebuie să cânte la un instrument, şi la care?

Rudolf Steiner: La Şcoala Waldorf, eu sunt absolut de principiul că, în funcţie de posibilităţile tehnice, copiii să nu aibă doar cursuri, la început, prin care să înveţe, de exemplu, să asculte muzică, ci – cel puţin copiii cu înclinaţii în acest domeniu – să înveţe cu adevărat să cânte la un instrument. N-ar trebui să punem în primul rând întrebarea: "La ce instrument?"; dacă e cu adevărat bun, profesorul de muzică va descoperi, la un copil sau altul, nişte înzestrări specifice care, atunci când copiii vin la şcoală, se manifestă deja pentru un instrument sau altul. E absolut adevărat că ar trebui să încercăm să individualizăm acest învăţământ. Bineînţeles, toate acestea, chiar şi la Şcoala Waldorf, se află la început; dar am ajuns, totuşi, să organizăm astfel cu copiii noştri nişte mici orchestre şi cvartete absolut acceptabile.

Întrebare: Credeţi că, dacă am compune după descoperirile modale greceşti realizate de d-ra Schlesinger şi am face să fie acordate pentru ele nişte instrumente, cum ar fi pianul, acest lucru ar fi un real progres pentru viitorul muzicii? E bine să ne obişnuim cu aceste moduri?

Rudolf Steiner: Aş dori să răspund la aceasta că, la drept vorbind, neavând încotro, având în vedere diferitele ipoteze, trebuie să fiu de părere că muzica va face nişte progrese atunci când va juca un rol din ce în ce mai important ceea ce aş numi melodia intensivă [Nota 65] .

Această melodie intensivă constă în faptul că, în sunetul perceput astăzi drept sunet unic, oamenii se vor obişnui să perceapă ca un fel de melodie. Ne vom obişnui, aşadar, cu o mai mare complexitate a sunetului, a acestui sunet unic. Vom ajunge la aceasta; iar când vom ajunge la aceasta, ca urmare, se va ajunge, într-un anumit sens, la o modificare a gamei noastre, pentru simplul motiv că intervalele vor fi umplute într-un fel diferenţiat, într-un fel mai bogat şi mai variat decât s-a admis până în prezent. Ele vor fi umplute într-un mod mai concret. Şi tocmai pe acest drum, cred, vor fi regăsite unele elemente a ceea ce aş numi muzica originară şi din care eu trebuie să recunosc, efectiv, în descoperirile modale ale *d-rei Schlesinger* [Nota 66] , ceva foarte important. Cred, de fapt, că se deschide aici o cale pentru îmbogăţirea simţirii muzicale şi pentru a se ajunge la anumite lucruri care vor birui, pur şi simplu, în gamele mai mult sau mai puţin, aş zice, fortuite pe care le avem, ceea ce s-a infiltrat în acest fel în muzică. Cred, aşadar, că dacă această descoperire particulară va fi continuată şi dacă ne vom obişnui în simţirea muzicală cu aceste moduri, acest lucru va putea avea anumite perspective de viitor.

Întrebare: Vom putea face euritmie cu nişte copii malformaţi? Sau poate euritmie curativă, ţinând seama de fiecare copil în parte?

Rudolf Steiner: Fără îndoială. În euritmie, singura problemă este aceea de a găsi modul de a o folosi. La început, e suficient să privim for mele euritmice generale şi să ne întrebăm dacă un copil malformat poate face aceste forme în mod direct, în ciuda genului particular al malformaţiei sale, sau dacă, poate, ar trebui să le modificăm. Putem face acest lucru, în orice caz. E vorba, aşadar – şi va fi de un interes deosebit pentru nişte copii foarte mici sau pentru copiii mici – să aplicăm unor

asemenea copii euritmia artistică obişnuită. S-ar putea chiar întâmpla să apară, datorită euritmiei işnuite, nişte procese de vindecare absolut uimitoare.

Euritmia curativă a fost, ca sistem, elaborată de mine cu ocazia ultimului curs medical prezentat aici [Nota 67] , când ea a constituit obiectul unui curs special; această euritmie curativă este destinată, înainte de toate, a sluji în diverse procese de vindecare. E în destinul ei să slujească, de asemenea, în cazurile de malformaţii. Pentru nişte malformaţii uşoare, vom găsi lucrurile de care avem nevoie în ceea ce a fost deja elaborat drept euritmie curativă. Pentru nişte malformaţii mai grave, e vorba, fireşte, eventual, ca lucrurile să fie intensificate sau modificate, într-un fel sau altul. Numai că, dacă vrem să mergem foarte departe în aceste modificări, trebuie să fim foarte prudenţi.

Ceea ce constituie euritmia artistică, formele pe care le folosim în euritmia artistică nu fac rău nimănui: ele nu pot decât să facă bine. Dacă se întâmplă ca cineva să se simtă rău din cauza lor, e exact ca în orice altă situaţie: şi în cazul euritmiei cineva se poate surmena. Bineînţeles, aşa cum te poţi îmbolnăvi dacă faci prea mult alpinism, prea multă alergare sau, eventual, prea multă muncă manuală, te poţi surmena şi din cauza unui exces de exerciţii de euritmie şi, din această cauză, să ajungi la tot felul de stări de slăbiciune. Dar aceste stări nu-ţi vin de la euritmie; ele pot avea tot felul de alte cauze, şi ocupaţiile cele mai lăudabile, se înţelege de la sine, pot duce şi ele la îmbolnăviri. Astfel, aşadar, atunci când e vorba de euritmia obişnuită, nu trebuie să ne gândim că ea ar putea avea, asupra cuiva, o influenţa nocivă. Dar când trecem la euritmia curativă, trebuie să ţinem seama de ceea ce am prezentat ca un fel de regulă, în momentul când am ţinut acest curs de euritmie curativă, şi anume că nu trebuie să

operăm cu această euritmie decât dacă întregul tratament se află sub controlul şi supravegherea unui medic, adică dacă există un diagnostic precis, în aşa fel încât să facem ceea ce este adecvat pe baza unui diagnostic precis.

Aici e vorba, aşadar, în mod cu totul deosebit, de faptul că atunci când intensificăm şi mai mult aceste lucruri care intră în considerare în cazul euritmiei curative nu trebuie să procedăm decât într-un mod medico-chirurgical în sensul strict, şi numai cel care cunoaşte cu adevărat stările patologice, particularităţile patologice, poate găsi, în această privinţă, tratamentul adecvat. Şi în acest caz, aşa cum nu lăsăm pe oricine să lucreze cu otravă, nu putem lăsa pe oricine să practice euritmia curativă. Şi dacă apar nişte tulburări prin faptul că munca este dată peste cap, acest lucru nu trebuie să fie pus pe seama euritmiei curative.

Întrebare: În conferinţa de ieri s-a spus că un lucru care e just la o anumită vârstă nu mai e just dacă îl transpunem la o altă vârstă. În acest fel apare temperamentul predominant melancolic, temperamentul predominant flegmatic, cel predominant sanguinic. În primul rând: Cum apare atunci temperamentul tipic coleric? În al doilea rând: După ce putem vedea la un copil că el are această tendinţă spre melancolie sau spre un alt temperament? În al treilea rând: Putem face deja ceva înainte de schimbarea dentiţiei?

Rudolf Steiner: Temperamentul coleric apare, în esenţă, într-unul din momentele deosebite care se situează, de exemplu, în preajma vârstei de doi ani, apoi în acel moment pe care l-am indicat între nouă şi zece ani; există şi mai târziu alte asemenea momente, dar primele două intră în principal în discuţie; aici, de fiecare dată, eul se arată deosebit de puternic. Nu-i aşa, eul nu este de-aşa

natură că el nu apare decât la 21 de ani; el se eliberează la o anumită vârstă, dar el este întotdeauna prezent în om. Încă de la naştere sau din a treia săptămână de la concepţie, el este prezent. Eul poate, aşadar, să atingă o prea mare intensitate; atunci, la această vârstă, el este deosebit de puternic. Observaţi bine ce se petrece în acest moment al vieţii.

Între 9 şi 10 ani, noi avem o acţiune absolut specială a eului, în sensul că fiinţa umană învaţă să se distingă de mediul său ambiant. Acum, starea normală pretinde o stare de echilibru cu totul deosebită. Această stare de echilibru poate fi deplasată spre exterior; aceasta poate fi una din multiplele cauze ale temperamentului sanguinic. Ieri, când am discutat această problemă, am spus în mod expres că pot fi mai mulţi factori care intră aici în discuţie şi eu i-am abordat ieri tocmai pe aceia care intrau în discuţie dintr-un anumit punct de vedere.

Dar se mai poate întâmpla ca centrul de gravitaţie să fie deplasat spre interior. Acest lucru se poate întâmpla imediat ce copilul începe să vorbească sau chiar imediat ce el începe să se menţină pe verticală, să stea în picioare. În aceste momente, pretutindeni apare ocazia ca eul să fie prea puternic. Trebuie să acordăm atenţie acestui lucru şi să încercăm, aşadar, în acest moment al vieţii, să nu facem nimic care să constituie o piedică pentru copil. Aşa ceva ar fi, de exemplu, să-l forţăm pe copil prea devreme să stea singur în picioare. El trebuie să facă acest lucru doar prin imitaţie: în ziua când va sta în picioare, înseamnă că atunci şi-a cucerit capacitatea de a imita poziţia verticală a adulţilor.

Vom ajunge să înţelegem mai bine toate acestea dacă examinăm ce înseamnă în realitate această poziţie verticală a omului. În esenţă – bineînţeles, există şi excepţii, dar

acestea pot să se explice, de asemenea, tocmai în virtutea caracterului lor de excepţie –, în esenţă, animalul este astfel alcătuit încât la el măduva spinării este paralelă cu suprafaţa Pământului. Cât despre om, el este astfel alcătuit încât la el măduva spinării are ca poziţie normală direcţia razei Pământului. Aceasta constituie o deosebire radicală între om şi animal. Şi această deosebire radicală dintre om şi animal este ceea ce trebuie să invocăm, atunci când purii materialişti darwinişti – eu spun nu darwiniştii, ci materialiştii darwinişti – pretind că nu există vreo deosebire radicală între scheletul omului şi acela al animalului: ambele ar avea acelaşi număr de oase, ş.a.m.d. De acord! E absolut adevărat, dar scheletul animalului are coloana vertebrală orizontală, în timp ce omul o are verticală. Această poziţie verticală a coloanei vertebrale exprimă un raport cu întreg Cosmosul, şi acest raport înseamnă că omul este purtătorul unui eu. Când vorbim despre animal, noi vorbim doar de trei elemente: corp fizic, corp eteric sau corp al forţelor plăsmuitoare şi corp astral. Un eu nu e posibil decât atunci când o fiinţă e organizată pe verticală.

Cândva, eu am spus acest lucru într-o conferinţă. Cineva a venit după aceea la mine şi mi-a spus: “Dar ce se întâmplă atunci când omul doarme? Atunci, coloana sa vertebrală se află la orizontală!”

Nu poţi sesiza deloc asemenea lucruri în acest fel. Noi nu spunem, firește, că omul are o coloană vertebrală construită pentru poziţia verticală pentru că această coloană e verticală când el se află în picioare, ci noi trebuie să observăm întreaga structură a omului, trebuie să vedem că la vârsta adultă omul îşi are toate proporţiile, toate relaţiile reciproce dintre oase astfel organizate încât, atunci când merge, coloana vertebrală este verticală, pe

când la animal ea este orizontală. E vorba, aşadar, cu adevărat de faptul că această poziţie verticală a coloanei vertebrale este marca esenţială a faptului că omul este purtătorul unui eu.

Acum, observaţi un pic modul ciudat în care semnificaţia fiziognomică a acestei linii orizontale se exprimă la om în caracterul său. Veţi vedea, dacă veţi observa într-un mod cât de cât adecvat, că există persoane la care poţi constata că apar în creştere nişte anomalii cum ar fi, de exemplu, aceasta: persoana respectivă are tendinţa de a atinge în organismul său o anumită înălţime; dar un alt sistem acţionează împotriva acestui lucru, şi statura este îndesată, adunată în sine. E absolut posibil să întâlnim această construcţie a organismului când, în virtutea anumitor antecedente, omul ar trebui să fie mai înalt, dar, din cauza unui alt sistem, el este îndesat. Acesta era întru câtva cazul lui Fichte. Statura lui Fichte – aş mai putea menţiona multe altele: Napoleon, de exemplu, dar şi multe altele –, la Fichte, se vede că, printr-o anumită parte a sistemului său organic, el ar fi putut fi mai înalt decât era. Dar el a rămas îndesat. Aceasta înseamnă atunci că eul trebuie, de asemenea, să admită să se adapteze acestei forme îndesate. Iar în eu se exprimă temperamentul coleric. Temperamentul coleric poate, aşadar, să aibă drept cauză o anomalie a organismului uman.

Cât despre întrebarea: "După ce putem vedea la un copil că el are această tendinţă spre melancolie sau spre un alt temperament?", da, cred că cel care a observat într-o largă măsură nişte copii nu va avea deloc nevoie de nişte semne deosebite. Acest lucru se impune foarte clar. Şi dacă laşi să se manifeste, câtuşi de puţin, un simţ natural, poţi distinge, nu-i aşa, foarte bine un copil coleric de un copil melancolic, la fel cum poţi vedea dacă un copil stă

întotdeauna retras în colţul său, posomorât, sau se dezlănţuie. La şcoală, putem distinge foarte bine un copil care, după ce şi-a fixat atenţia la tablă, se întoarce spre colegul său, observă ceva la acest coleg, apoi se uită pe fereastră. Acest lucru este tipic pentru sanguinic. Iată nişte lucruri care sunt absolut la îndemâna observatorului naiv.

Când se întreabă apoi: "Putem face deja ceva înainte de schimbarea dentiţiei?", trebuie să răspundem: Da, pentru simplul motiv că folosim, în fond, deja mijloacele pe care le vom folosi mai târziu şi care au fost descrise; numai că le dăm caracterul de imitaţie.

Să presupunem că avem, la această vârstă, un copil dezlănţuit: dacă încercăm poate, să-l facem să se dezlănţuie, exact în momentul când vrem s-o facem, îl vom face să se obosească din cauza agitaţiei. Totuşi, vom obţine un anumit rezultat.

Dar, în fond, la această vârstă, nu e absolut necesar, pentru că înainte de schimbarea dentiţiei, în majoritatea cazurilor, e bine să lăsăm să se exteriorizeze astfel de lucruri. Uneori nu e prea plăcut. Dar există în realitate ceva la care trebuie să ne gândim altfel decât o putem face de obicei, altfel decât o facem de obicei. Aş putea să vă explic acest lucru printr-o comparaţie, deoarece astfel e poate mai uşor de înţeles.

Vedeţi dvs., există unii vindecători novici care nu au o cunoaştere aprofundată a fiinţei umane, dar care pot, până la un anumit punct, să discernă unele anomalii, unele fenomene patologice. Se poate întâmpla ca ei să aibă un bolnav şi să vă spună: "Acesta are o anomalie în ceea ce priveşte ritmul cardiac. Ce-i de făcut într-un asemenea caz?" Se poate întâmpla atunci să vi se spună: "Lăsaţi-i boala; căci dacă îi aduceţi inima la ceea ce s-ar numi o activitate normală, el n-ar putea suporta acest lucru;

pentru organismul său, e necesară tocmai această anomalie." La copil, de asemenea, e necesar, foarte adesea, să ştim cât timp trebuie să menţinem ceva şi să-i dăm frâu liber. Iată lucrul de care trebuie să ţinem seamă atunci.

Întrebare: Cum să evităm, pe calea antroposofică a dezvoltării interioare, uscăciunea inimii şi tulburările de memorie, atunci când depăşim limitele cunoaşterii?

Rudolf Steiner: Această întrebare se bazează pe faptul că, în viaţă, ceea ce ajunge conştienţa obişnuită să facă, ceea ce există pentru conştienţa obişnuită, cere iubire şi memorie. În viaţa obişnuită, nu poţi să te lipseşti de această memorie. Fără izvorul amintirii pe firul căreia care putem merge înapoi, în copilărie, până la un anumit punct, n-ar exista continuitatea eului. Cunoaştem destule cazuri în care această continuitatea e distrusă, în care memoria are lacune. E o stare patologică. La fel, viaţa obişnuită n-ar putea să înflorească fără iubire.

Dar trebuie să spunem că, atunci când se dezvoltă o conştienţă superioară, aceasta are alte conţinuturi decât conştienţa obişnuită. Şi întrebarea pusă pare a implica faptul că, o dată trecute limitele cunoaşterii obişnuite prin cunoaşterea suprasensibilă, nu mai ai de-a face, dincolo de limitele cunoaşterii, cu dezvoltarea iubirii şi cu aceea a memoriei. E absolut just; dar trebuie să subliniem mereu că o dezvoltare interioară corectă constă în faptul că păstrăm, alături de toate celelalte însuşiri, însuşirile pe care le-am dezvoltat pentru conştienţa obişnuită. Şi dacă studiaţi metoda pe care am caracterizat-o în ***Cum să dobândim cunoştinţe despre lumile superioare?***, acolo se atrage atenţia asupra faptului că atunci când ne ridicăm la conştienţa superioară, aceste însuşiri din viaţa obişnuită sunt fortificate. Aşadar, acestor trăsături interioare ale conştienţei obişnuite nu li se răpeşte nimic. Numai că la

acestea se adaugă ceea ce necesită conştienţa superioară. Aş dori să mă slujesc de o comparaţie, care nu este întru totul justă, dar care, totuşi, poate clarifica puţin problema.

Nu-i aşa, dacă vreau să mă deplasez pe solul obişnuit, nu trebuie să-mi pierd echilibrul mergând, trebuie că am şi alte lucruri pentru a merge pe sol aşa cum trebuie, pentru a nu cădea etc. Dacă acum devin dansator pe sârmă, nu pierd nimic din aceste însuşiri care slujesc la mersul pe solul obişnuit. Când învăţ arta de a dansa pe sârmă, sunt supus altor condiţii, dar n-ar trebui să pun întrebarea: oare arta de a dansa pe sârmă mă poate împiedica să merg pe solul obişnuit? Nici cucerirea unei alte conştienţe nu vă poate împiedica să vă păstraţi însuşirile conştienţei obişnuite – desigur, nu vreau deloc să spun prin aceasta că aş vrea să compar cucerirea conştienţei superioare cu o formă spirituală a artei dansatorului pe sârmă. Dar lucrurile se prezintă în aşa fel încât, atunci când ne ridicăm la o conştienţă superioară, însuşirile pe care ni le cucerim în conştienţa obişnuită trebuie să fie păstrate în totalitate.

Acum, deoarece ora este înaintată, voi răspunde cât mai repede posibil întrebărilor puse, şi apoi, având în vedere această oră înaintată, voi povesti o mică istorioară.

Întrebare: Ce să credem despre difuzarea filmului educativ în şcoli, şi cum să explicăm partizanilor ei că latura nocivă nu poate fi compensată de latura "instructivă"?

Rudolf Steiner: Eu am încercat să pătrund misterul filmului şi, într-adevăr – că vrem sau nu, aceasta este realitatea –, am fost obligat să constat că, pentru ceea ce am numit în aceste conferinţe corp eteric sau corp al forţelor plăsmuitoare, în special pentru organizarea senzorială, vizionarea producţiilor cinematografice este extraordinar de nocivă. În mod efectiv, producţia

cinematografică face ca întreaga constituţie sufletesc-spirituală să fie realmente mecanizată; ea se prezintă ca o artă exterioară de a-l face pe om să gândească într-un mod materialist. Am făcut experienţa acestui fapt; mai ales în timpul războiului, când filmele făceau propagandă pentru tot soiul de lucruri, se putea vedea cu ce aviditate se aruncau oamenii asupra producţiilor cinematografice – nu încercam atât să văd filmele, cât să observ publicul, şi am putut să constat negreşit, că, pur şi simplu, filmul face parte din întregul program de materializare a omenirii, căci, într-un fel, materialismul a intrat în obişnuinţele de percepţie. E o temă care ar putea fi dezvoltată în mod amplu, dar, având în vedere ora înaintată, nu pot să ofer decât aceste indicaţii.

Întrebare: Cum să tratăm un copil care, după spusele părinţilor, a cântat bine pe când avea trei ani şi care la ora actuală – la şapte ani – nu mai are deloc ureche muzicală?

Rudolf Steiner: Ar trebui să începem prin a verifica dacă nu e ceva care maschează, pe moment, auzul. Dar dacă, într-adevăr, la trei ani acest copil a cântat bine, dacă e adevărat că la trei ani acest copil a cântat bine, ar trebui să fie posibil, cu un bun tratament pedagogic, să-l facem pe copil să cânte din nou, şi ar trebui să ajungem la aceasta studiind, poate, ce făcea acest copil, în perioada când cânta bine, cu ce se ocupa, ce făcea, şi punându-l din nou în acelaşi context care constituia atunci viaţa sa, desigur, cu anumite modificări; atunci am putea să-l apropiem pe copil de cântat. Deoarece în acea perioadă cântatul făcea parte dintr-un întreg context – poate chiar şi altceva a dispărut, pe care-l putem readuce mai uşor decât cântatul –, trebuie să încercăm, absolut metodic, să facem să reapară întreg acest context care constituia viaţa copilului în acea perioadă.

Întrebare: Ce gândeşte antroposofia despre metoda Montessori? Ce consecinţe va avea ea în viitor?

Rudolf Steiner: Nu-mi face prea mare plăcere să răspund în legătură cu anumite curente contemporane care au întotdeauna această trăsătură că sunt urmate cu un anumit fanatism; nu o fac cu plăcere, nu pentru că nu-mi place să răspund la întrebări, ci, pur şi simplu, eu înţeleg prin aceasta că nu e una dintre simpatiile mele cele mai profunde să răspund la nişte întrebări puse astfel: "Ce crede antroposofia despre cutare sau cutare lucru?" Nu e necesar să răspund; misiunea mea se limitează la a apăra în faţa lumii ceea ce poate fi cucerit pe baza cercetării antroposofice: nu consider ca fiind misiunea mea să clarific alte lucruri din acest punct de vedere.

Aş dori numai să spun că, în mod sigur, toate aceste încercări care recurg la anumite artificii – la ceea ce nu există în viaţa umană normală: şi anume, i se aduce deja copilului foarte fraged ceva care nu face parte din ceea ce e de la sine înţeles în viaţa umană, se inventează un sistem artificial –, toate acestea n-ar trebui să existe, la drept vorbind, într-o dezvoltare sănătoasă a copilului. Astăzi, sunt inventate multe lucruri în această direcţie, şi toate aceste metode se rezumă la faptul că ele se bazează pe o cunoaştere a omului care nu este nici reală, nici aprofundată.

Desigur, putem găsi multe lucruri juste în unele dintre aceste metode. Dar e pretutindeni necesar să raportăm aceste lucruri juste la ceea ce apare unei adevărate cunoaşteri a omului.

Acum, Doamnelor şi Domnilor, în ceea ce priveşte timpul care urmează după traducere, aş fi dorit să las să se înţeleagă că nu vreau să comit impoliteţea de a spune că acest curs trebuie, totuşi, să ia sfârşit, dar cum văd că mulţi

auditori dau semne că acest lucru trebuie să se întâmple şi că, dimpotrivă, ar trebui să am politeţea de a răspunde acestei nevoi, o să vă povestesc o foarte scurtă istorioară: ea va fi foarte scurtă: "Exista un cuplu de unguri, care avea invitaţi în fiecare seară – în Ungaria, pe vremea când nu mergeau toate alandala, oamenii erau foarte ospitalieri –; când bătea clopotul de ora zece, soţul îi spunea soţiei: «Acum, draga mea, noi trebuie să fim politicoşi; ne vom retrage: invitaţii noştri vor, desigur, să plece acasă!»

NOTE

Înainte de a începe acest curs de pedagogie, Rudolf Steiner a adresat aceste cuvinte participanţilor reuniţi în „Sala albă" a Primului Goetheanum:

„Doamnelor şi Domnilor, acest curs nu era prevăzut decât pentru un cerc restrâns, şi iată că a venit atâta lume încât se înţelege că nu vom putea ţine acest curs aşa cum trebuie dacă suntem atât de înghesuiţi aici, în această sală. Ar fi imposibil; veţi observa curând, dacă veţi fi obligaţi să fiţi prezenţi în timpul conferinţei şi în timpul traducerii. Din acest motiv, trebuie să mă hotărăsc să ţin acest curs de două ori, prima dată, în fiecare zi la ora 10, şi apoi, în primul rând pentru acele persoane care vor să li se traducă, deoarece din punct de vedere tehnic nu se poate face altfel, la ora 11. Eu voi începe, aşadar, prima conferinţă în fiecare zi la ora 10 fix, iar repetarea va urma apoi la ora 11. Lucrurile ar putea fi organizate, poate, şi astfel: toţi participanţii care vin din Anglia, Olanda şi Scandinavia să asiste la a doua conferinţă, iar ceilalţi la prima."

Numai varianta a doua a conferinţelor a fost stenografiată. Conferinţa era împărţită în două sau trei

părţi, marcate prin nişte aliniate mari. După fiecare parte urma traducerea făcută de Georg Kaufmann (G. Adams).

Textul acestei ediţii urmează – cu infime excepţii – versiunea pe care Marie Steiner a dat-o pentru prima ediţie a conferinţelor.

1. *Miss Mackenzie*, era din 1910 profesoară de pedagogie la Universitatea College din Cardiff (Ţara Galilor).

2. Rudolf Steiner: ***Das lebendige Wesen der Anthroposophie***, GA 252. S. Rihouët Coroze: „Rudolf Steiner. O epopee a spiritului în secolul XX".

3. Rudolf Steiner se referă aici la faptul că în acea vreme Annie Besant şi Leadbeater propovăduiau revenirea lui Christos, spunând că încarnarea lui Christos ar fi tânărul hindus Krishnamurti. Acesta s-a distanţat mai târziu de acest rol pe care ei i-l destinaseră.

4. *Edouard Schuré*, 1841-1929: „Le Drame sacré d'Éleusis", cu prologul „Le rapt de Perséphone", trad. Marie Steiner.

5. Rudolf Steiner: Patru drame-misterii: ***Poarta iniţierii*** (1910), ***Încercarea sufletului*** (1911), ***Păzitorul pragului*** (1912) şi ***Trezirea sufletelor*** (1913), GA 14.

6. Rudolf Steiner: ***Die soziale Frage als Bewusstseinsfrage*** (1919), GA 189. M. M. Molt, R. Boss şi Kühn.

7. *Jean-Jacques Rousseau*, 1712-1778: „Du contrat social", această lucrare a avut o influenţă decisivă asupra Revoluţiei franceze; „Discours sur les sciences et les arts", 1750 (Gallimard folio 1981) şi „Émile, ou de l'éducation", 1762.

8. Rudolf Steiner: Apel redactat şi pronunţat în februarie 1919, tipărit sub formă de broşură în martie 1919; în GA 24

9. Rudolf Steiner: ***Die Kernpunkte der sozialen Frage*** (1919), GA 23.

10. *Emil Molt*, 1876-1936: consilier comercial, patron al fabricii de ţigarete Waldorf-Astoria din Stuttgart. În 1919, el a întemeiat Şcoala Liberă Waldorf din Stuttgart, mai întâi pentru copiii muncitorilor şi funcţionarilor fabricii sale. La solicitarea sa, Rudolf Steiner şi-a asumat organizarea şi conducerea şcolii. În zilele noastre, şcolile Waldorf sunt răspândite în întreaga lume, ele sunt în număr de 300 şi mereu sunt înfiinţate altele noi.

11. Rudolf Steiner: ***Ştiinţă medicală şi medicină***, 20 de conferinţe, 1920, GA 312, ***Terapeutică şi ştiinţă spirituală***, 9 conferinţe, 1921, GA 313.

12. Rudolf Steiner: ***Geistwissenschaftliche Impulse zur Entwickelung der Physik I***: „Licht, Farbe, Ton – Masse, Elektrizität, Magnetismus (1919-1920) (primul curs de ştiinţele naturii), GA 320; ***Geistwissenschaftliche Impulse zur Entwickelung der Physik II***: „Die Wärme auf der Grenze positiver und negativer Materialität" (1920) (al doilea curs de ştiinţele naturii), GA 321; ***Astronomia şi ştiinţele naturii*** (1921) (al treilea curs de ştiinţele naturii), GA 323.

13. *Galileo Galilei*, zis Galileu, 1564-1642, ilustru matematician, fizician şi astronom italian.

14. *Nicolaus Copernic*, 1473-1543, celebru astronom polonez: „Tratat despre revoluţiile lumilor celeste". Condamnat de papa Paul V.

15. *Giordano Bruno*, 1548-1600, filosof italian, el opunea creştinismului religia naturii. A fost ars pe rug la Roma.

16. *Herbert Spencer*, 1820-1903, filosof englez: „Educaţie" (1861).

17. *Ralph Waldo Emerson*, 1803-1882, scriitor american: „Reprezentanţii omenirii” (1850).

18. *Immanuel Kant*: „Istorie generală a naturii şi teorie a cerului”, 1775, mai ales ipoteza nebuloasei originare, şi Laplace: „Expunerea sistemului lumii”, 1796.

19. *Hermann Rollett*, 1819-1904. Despre această întâlnire, vezi conferinţa din 13.10.1922 în „Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation” (1922), GA 217.

20. *Charles Darwin*, 1809-1882: „Despre originea speciilor prin intermediul selecţiei naturale”, Londra 1859. „Descendenţa omului şi selecţia sexuală”, Londra 1871. „Exprimarea emoţiilor la om şi la animale”, Londra 1872.

21. *Ernst Haeckel*, 1834-1919, vezi „Die Welträtsel. Gemeinverständliche Studien über monistische Philosophie”, Bonn 1899.

22. *Emil Du Bois-Reymond*, 1818-1896: „Darwin versus Galiani”, discurs rostit în şe-dinţa publică a Academiei Regale a Ştiinţelor din Prusia la a 230-a aniversare a lui Leibnitz, 6.07.1876.

23. *Rudolf Steiner*: ***Cum se dobândesc cunoştinţe despre lumile superioare?*** (1904-1905), GA 10. ***Ştiinţa ocultă*** (1910), GA 13.

24. Expresia „leiblich-physisch” sau „physisch-leiblich”, asociată cu „geistig-seelisch” sau „seelisch-geistig”, se referă la corpul viu, alături de suflet şi spirit. Ea este tradusă când prin „corporal-fizic”, când prin „fizic-eteric”, opunându-se „sufletesc-spiritualului”, pentru a sublinia raporturile dintre cele patru elemente constitutive ale fiinţei umane (n. t. fr.).

25. *John Stuart Mill*, 1806-1873: principalul reprezentant al empirismului moral.

26. Rudolf Steiner: „Dar prin faptul că materia nu există şi nu poate acţiona niciodată fără spirit, nici spiritul fără materie, materia poate şi ea să se înalţe, la fel cum spiritul nu se epuizează, poate să-şi ia dreptul de a atrage şi de a respinge." Comentarii la „Imn către Natură", în ***Scrierile de ştiinţe naturale ale lui Goethe***, vol. II, editate şi comentate de Rudolf Steiner în „Deutsche National-Literatur" de Kürschner în 5 volume (1884-1897), GA 1 a-e.

27. Rudolf Steiner: ***Despre enigmele sufletului*** (1916), GA 21.

28. Rudolf Steiner: ***Conducerea spirituală a omului şi a omenirii*** (1911), GA 15.

29. Rudolf Steiner: ***Filosofia Libertaţii*** (1894), GA 4.

30. Rudolf Steiner: ***Consideraţii esoterice asupra legăturilor karmice*** (1924), vol. 1-6, GA 235, 236, 237, 238, 239, 240.

31. *Karl Ludwig von Knebel*, 1744-1834.

32. *Oskar Pfungst*: „Das Pferd des Herrn von Osten (Der kluge Hans), Ein Beitrag zur experimentellen Tier-und Menschen-Psychologie", cu o introducere a profesorului C. Stumpf, Leipzig 1907, şi „Der Streit um die rechnenden Pferde", conferinţă prezentată la Societatea de Psihologie din München de către Max Ettlinger la 27.02.1913.

33. Rudolf Steiner: ***Teosofia*** (1904), GA 9.

34. Rudolf Steiner: „Introduceri" la ***Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule*** (1919-1924), GA 300a.

35. *Oskar Peschel*, profesor de geografie la Leipzig: „Die Lehren der jüngsten Kriegsgeschichte", articol din 17.07.1866.

36. Rudolf Steiner: ***Cursul vieţii mele*** (1923-1925), vol. 1 şi 2, GA 28.

37. *Lorenz Oken*, 1779-1851, a prezentat în „Manual de filosofie a naturii" (3 părţi, 1808-1811) un sistem care înglobează toate regnurile naturii.

38. *John Dewey*, 1859-1952: „Democracy and education", 1916 şi „Human nature and conduct", 1922. Fără îndoială că la concepţiile sale pedagogice cunoscute încă de pe atunci şi la scrierile sale se referă Rudolf Steiner.

39. *Karl Vogt*, 1817-1895: unul dintre principalii reprezentanţi ai materialismului în secolul al XIX-lea. „Ştiinţa şi credinţa cărbunarului", Giessen 1885, „Lecţii despre om", Giessen 1863.

40. *Goethe*: „Faust" I, Cabinet de studiu. Discuţia dintre Mefistofel şi student.

41. *Georg Henry Lewes*, 1817-1878: „The life and works of Goethe", Londra 1855, 2 volume.

42. *John Milton*, 1608-1674: „Paradisul pierdut", 1667.

43. *Sfântul Augustin*, 354-430: „De quantitate animae".

44. Rudolf Steiner: ***Die Kernpunkte der sozialen Frage*** (1919), GA 23.

45. *Jeremy Bentham*, 1748-1832, întemeietorul utilitarismului moral.

46. *Herbert Spencer*, 1820-1903, filosof englez: „Educaţie" (1861).

47. *Vladimir Soloviov*, 1853-1900. Vezi introducerea la „Bazele religioase ale vieţii".

48. *Leviticul* 19, 18. *Marcu* 12, 31.

49. *Geneza* 1, 27.

50. *Lux mundi*: „A series of studies in the religios of the incarnation", Ed. Charles Gore, Londra 1889.

51. Aceste întrebări n-au fost stenografiate.

52. Rudolf Steiner: ***Goethes Weltanschauung*** (1897), GA 6.

53. Rudolf Steiner: ***Arta în misiunea ei cosmică*** (1923), GA 276, ***Eurythmie. Die Offenbarung der sprechenden Seele*** (1918-1924), GA 277.

54. Adică atunci s-a petrecut ceea ce a descris persoana care a pus întrebarea.

55. Rudolf Steiner se referă aici la conferinţele prezentate la Stuttgart la 11, 18 mai şi 1 iunie 1919, din ciclul ***Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen*** (1919), GA 192.

56. *Anatol Vasilievici Lunacearski*, 1875-1833, scriitor rus şi om politic; din 1917 până în 1929, comisar al poporului pentru cultura proletară.

57. Rudolf Steiner: ***Alte und neue Einweihungsmethoden*** (1922), GA 210.

58. *Otto von Bismarck*, 1815-1898.

59. *Maximilien M. I. de Robespierre*, 1758-1794.

60. Rudolf Steiner: ***Cursul vieţii mele*** (1923-1925), cap. XXVIII, GA 28. *Mucke/A. Rudolph*: „Amintiri, Rudolf Steiner şi Universitatea populară din Berlin 1899-1904".

61. Rudolf Steiner, la recomandarea profesorului *Karl Julius Schröer* a fost, din 10.07.1884 până la 29.09.1890, în casa lui Ladislas Specht, agent comercial în industria bumbacului, din Viena, preceptor al celor patru fii ai acestuia: Richard, Arthur, Otto şi Ernst. Vezi ***Cursul vieţii mele*** (1923-1925), GA 28.

62. *Karl Schubert*, 1881-1949, profesor Waldorf la clasa pentru copii retardaţi.

63. *Tabesul dorsalis* este menţionat aici ca exemplu, după toate aparenţele în legătură cu ideea care era vehiculată odinioară despre această boală. Acest termen nu trebuie luat în sensul pe care i-l dă noua diagnoză. Căci, în

sensul restrâns al cuvântului, tabesul este boala care, lucru recunoscut, nu afectează decât elementele senzitive ale sistemului nervos. Interpretarea lui Rudolf Steiner prezentată aici este, fără îndoială, pertinentă; de altfel, tocmai în acest caz, ea nu este deloc infirmată de faptul că, după cum arată datele despre boală oferite de observaţia exterioară, aşa-numiţii nervi motori nu sunt afectaţi. Din acest context şi din altele, trebuie să presupunem că termenul „tabes" este luat aici într-un sens mai larg, referindu-se la toate maladiile care se manifestă prin tulburări ale mobilităţii corelate cu alterările măduvei spinării, aşadar, inclusiv ceea ce se numeşte mielită. De aceea, observaţia lui Rudolf Steiner, care spune că şi aici este întrerupt nu un element motor, ci percepţia internă, ar fi, formulată astfel, stimulatoare şi fertilă. *Dr. W. Bopp*.

64. *Thomas H. Huxley*: „Grundzüge der Physiologie".

65. Rudolf Steiner: ***Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen*** (1906, 1920-1923), GA 283, ***Eurythmie als sichtbarer Gesang*** (1924), GA 278 – a se vedea în legătură cu această temă.

66. *Kathleen Schlesinger*: „The greek aulos", 1939, a se vedea şi *H. Ruland*: „Ein Weg zur Erweiterung des Tonerlebens" (Ed. Die Pforte, Basel, 1981).

67. Rudolf Steiner: cu ocazia celui de-al doilea curs pentru medici şi studenţi în medicină GA 313 (vezi nota 11), a dezvoltat în şase conferinţe o euritmie terapeutică, practicată, în claborare cu medicii, de către euritmiştii curativi formaţi în acest scop: ***Heileurythmie***, 6 conferinţe (1921, 1922), GA 315.

DESENELE LA TABLĂ

Desenele şi notaţiile originale de pe tablă ale lui Rudolf Steiner s-au păstrat începând din toamna anului

1919, deoarece la dorinţa auditorilor tabla a fost acoperită cu hârtie neagră, care s-a putut păstra ulterior. De multe ori lui Rudolf Steiner îi stăteau la dispoziţie două sau chiar trei table pregătite în felul acesta. În urma unei conferinţe, desenele executate cu creta albă sau colorate erau fixate pe hârtie, datate şi păstrate. În cadrul Ediţiei Complete Rudolf Steiner („Rudolf Steiner Gesamtausgabe“), ele se găsesc, drept completări la conferinţe, în seria Rudolf Steiner, *Desene la tablă de la conferinţe* («Wandtafelzeichnungen zum Vortragswerk»), GA K 58/1 – 58/30, reproduse fotografic la dimensiuni micşorate.

Desenele şi notaţiile la tablă făcute de Rudolf Steiner pe parcursul acestui ciclu de conferinţe se gasesc în volumul XXI (GA K58/21), împreună cu desenele aferente ciclurilor de conferinţe GA 296, 304, 306 şi 311.

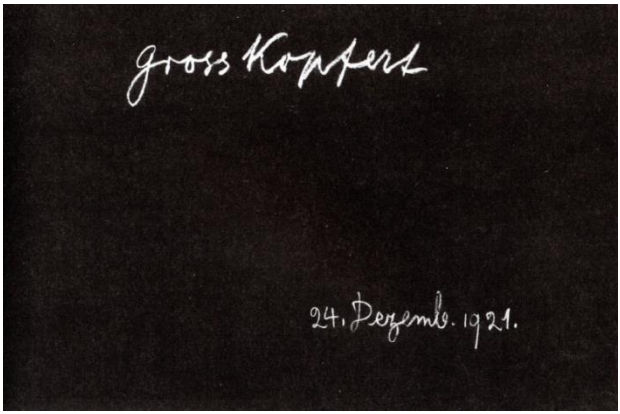


Tabla 1 Conferinţa 2 — Dornach, 24 decembrie 1921

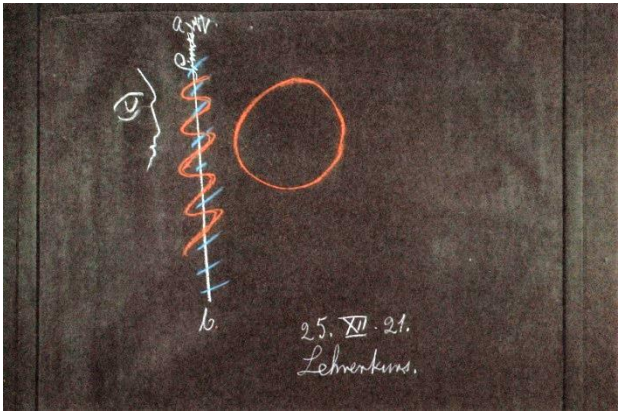


Tabla 2 (datat incorect pe tablă) Conferința 4 — Dornach, 26 decembrie 1921

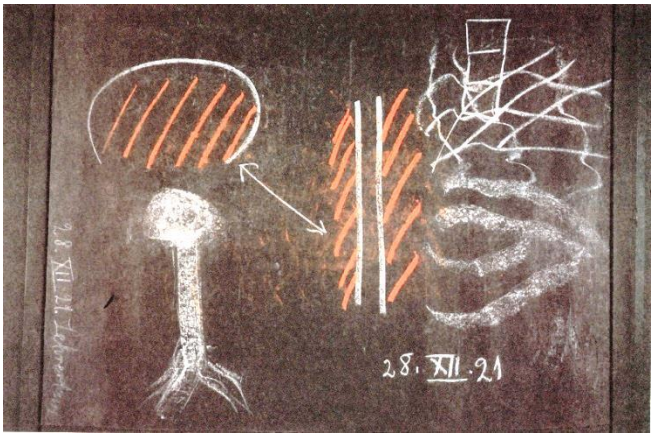


Tabla 3 Conferința 6 — Dornach, 28 decembrie 1921



Tabla 3a Conferința 6 (conferința paralelă) — Dornach, 28 decembrie 1921

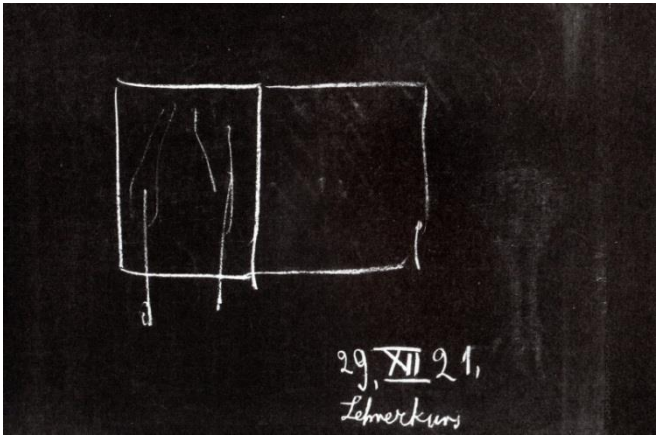


Tabla 4 Conferința 7 — Dornach, 29 decembrie 1921

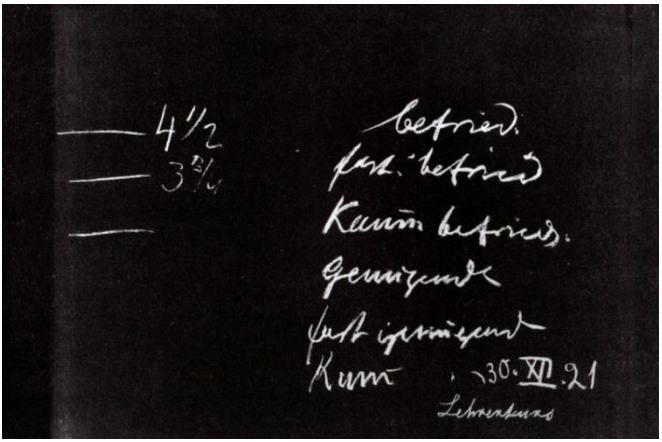


Tabla 5 Conferința 8 — Dornach, 30 decembrie 1921

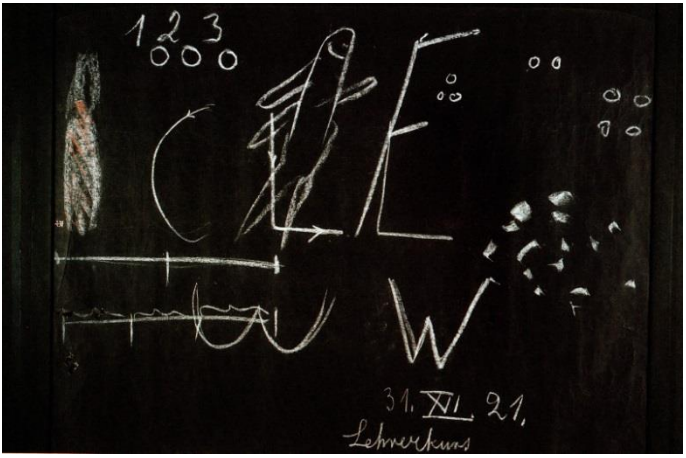


Tabla 6 Conferința 9 — Dornach, 31 decembrie 1921

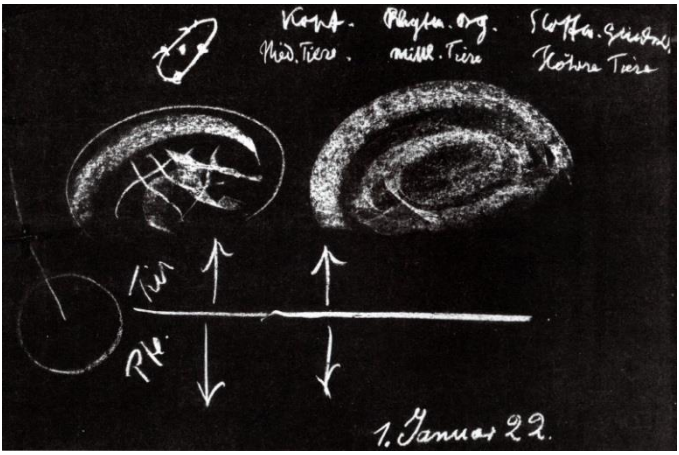


Tabla 7 Conferința 10 — Dornach, 1 ianuarie 1922

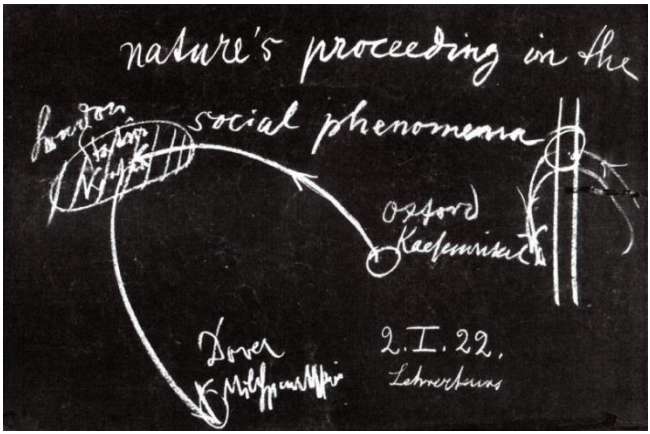


Tabla 8 Conferința 11 — Dornach, 2 ianuarie 1922

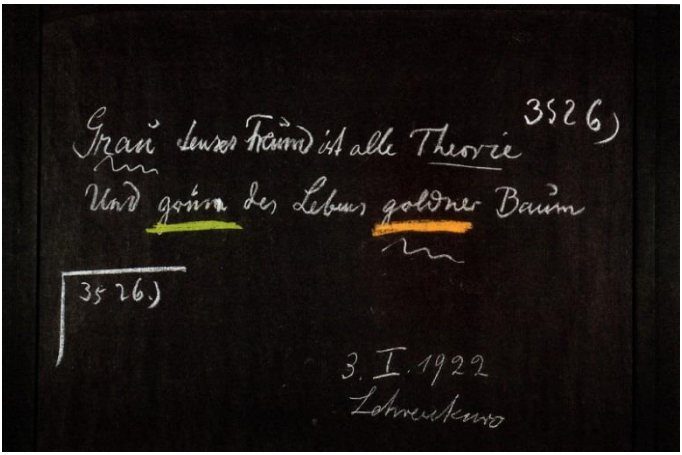


Tabla 9 Conferința 12 — Dornach, 3 ianuarie 1922

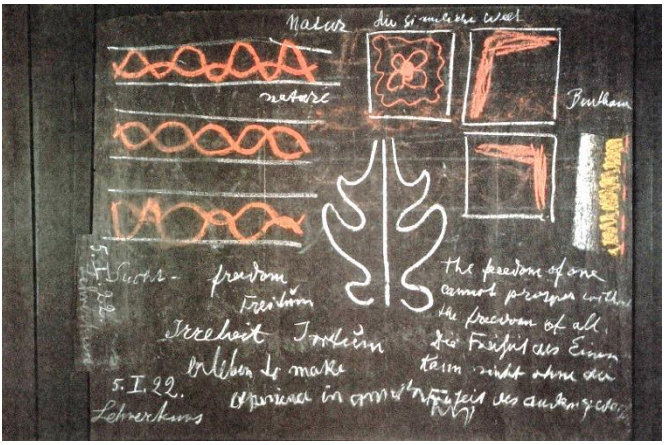


Tabla 10 Conferința 14 — Dornach, 5 ianuarie 1922

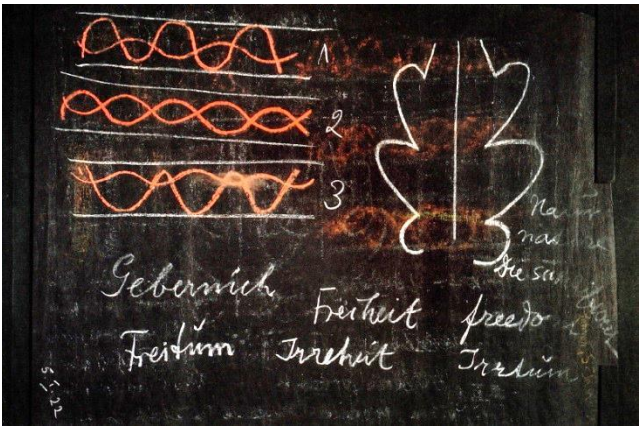


Tabla 10a (conferința paralelă) Conferința 14 — Dornach, 5 ianuarie 1922

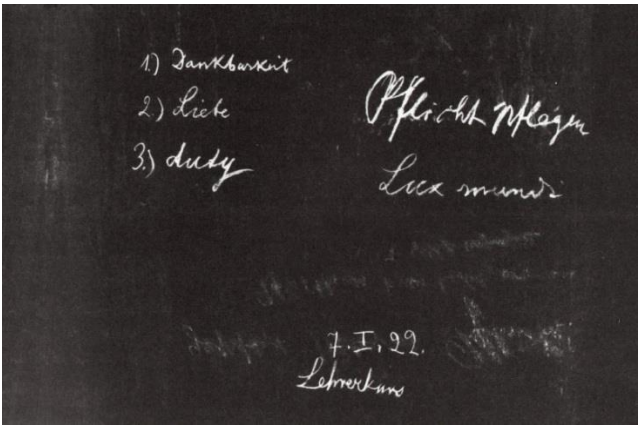


Tabla 11 Conferința 16 — Dornach, 7 ianuarie 1922

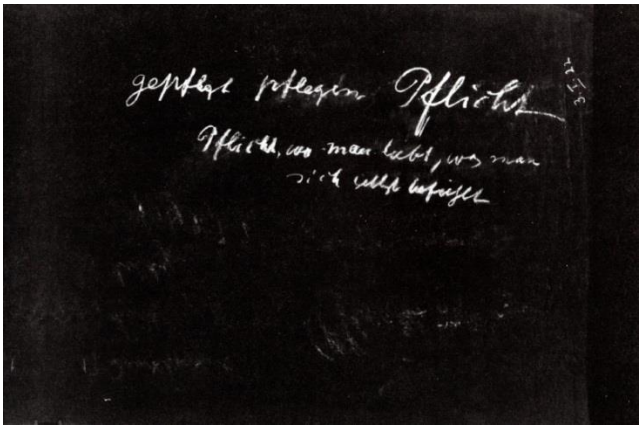


Tabla 11a (conferința paralelă) Conferința 16 — Dornach, 7 ianuarie 1922

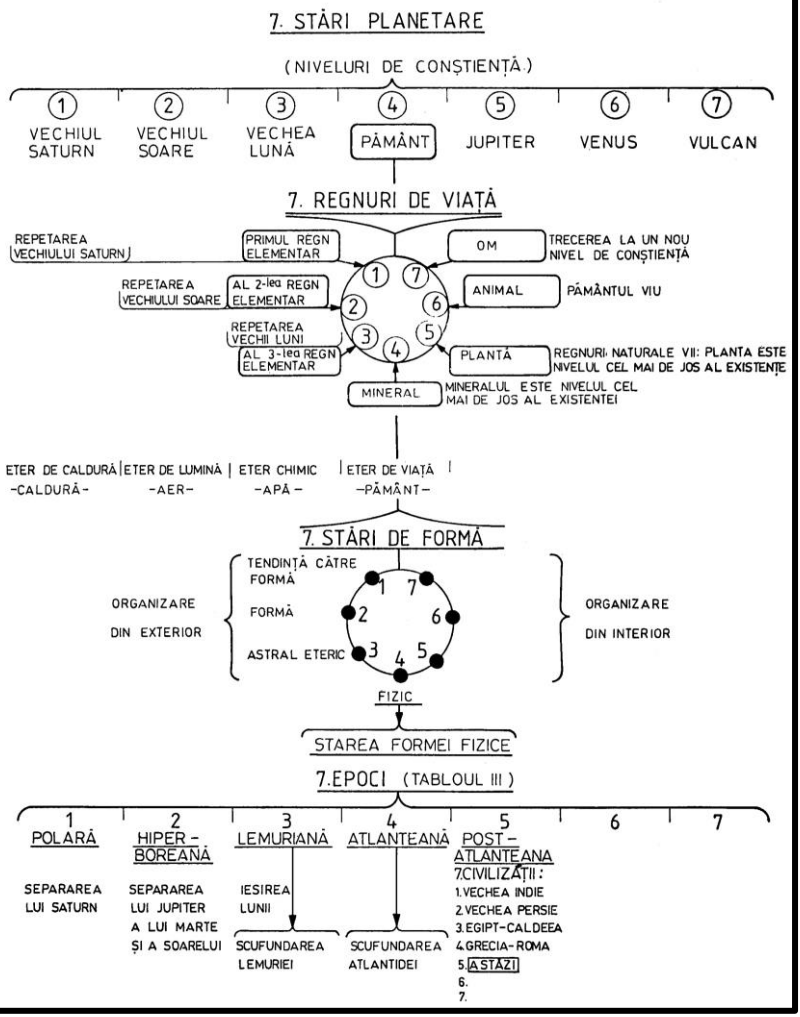
EPOCI DIN ISTORIA PĂMÂNTULUI ȘI PERIOADE GEOLOGICE

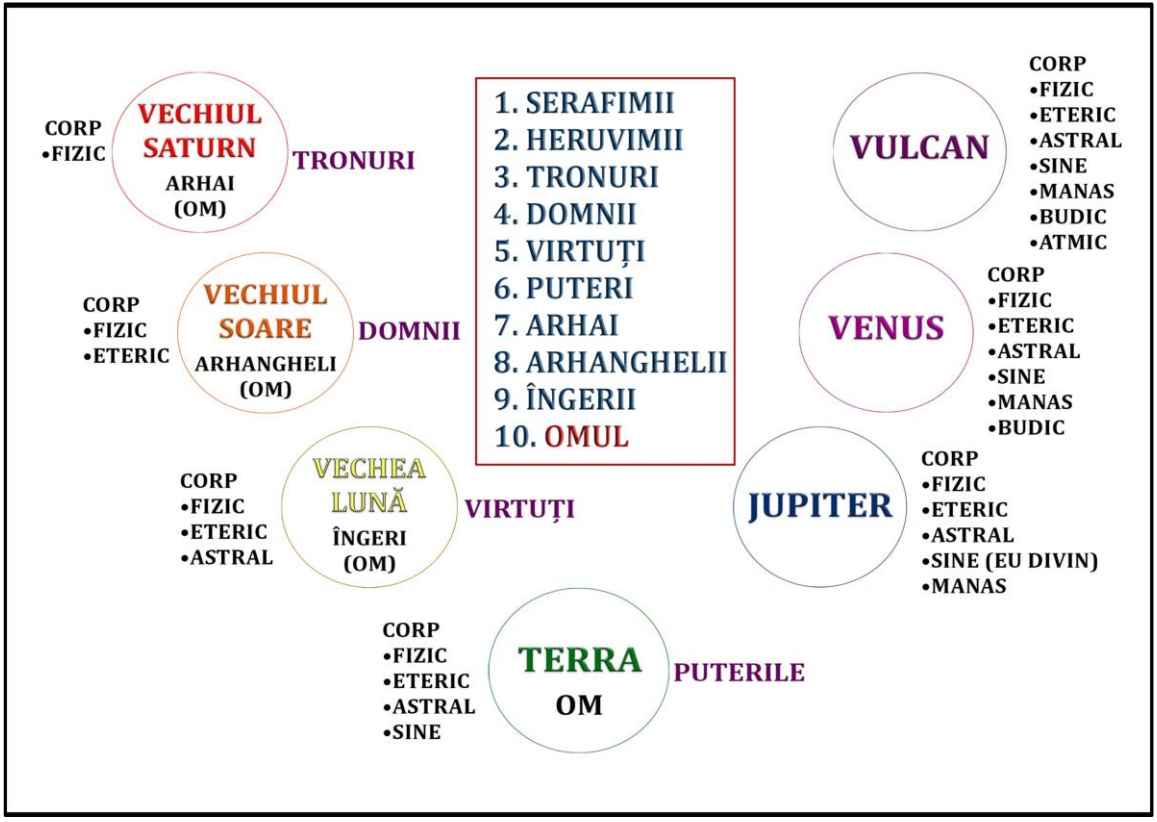
(cf. G. WACHSMUTH – Die Entwicklung der Erde)

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 Silurian Devonian	Nevertebrate marine Trilobiți. Brahiopode. Corali. Pești primitivi Înmulțirea cochiliilor calcaroase	Forme vegetale primitive între două ape, alge, varec. Primele plante de uscat.	Sedimentare. Tendința de formare a unei suprafețe terestre plastice. Atmosferă apoasă și caldă.
MIJLOCUL EPOCII LEMURIENE			MIJLOC	Carbonifer	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. Terțiar: Paleocen, Eocen 2. Oligocen 3. 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. ♏ Cuaternar: Diluviul, Glaciații (TABLOU X) 5. Cuaternar 6. ♍ 7. 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. ♋ Vechea Indie 2. ♊ Vechea Persie 3. ♉ Egipt-Caldeea 4. ♌ Grecia – Roma 5. ♓ Astăzi 6. ♒ 7. ♑	Actuală	Actuală	Creșterea căldurii și micșorarea căldurii pe Pământ (TABLOU XI)

STADII PRELIMINARE ȘI PERIOADE EVOLUTIVE IN ORGANISMUL COSMIC

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




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