

37

L500

JŪLIJS ALEKSANDRS STUDENTS

VISPĀRĪGĀ PAIDAGŌGIJA

Zinātne un māksla sevis un citu
audzināšanā

37
500

mff

dulul

L
.371

Jūlijs Aleksandrs Students

Vispārīgā paidagōģija

Zinātne un māksla sevis
un citu audzināšanā

*Visu mīļajam un labajam daktē-
rītim Martiņam Laimiģes dzīves uzi-
došanai.*

Baumanis.

1933.

Fr. Baumaņa apgādībā, Rīgā,
Rūpniecības ielā 1-b, dz. 8

0305065942

Latvijas Nacionālā
BIBLIOTĒKA

97-2 894

E. Pīpiņa un J. Upmaņa grāmatu un nošu spiestuve, Rīgā, Marijas ielā 10.

*Vecākiem, jaunatnei,
audzinātājiem*

Priekšvārdos

par šās paidagōģijas pamatviedokli.

Ja cienījamais lasītājs vai arī cits, kas par grāmatām interesējas tikai no ārpusē, jemdams rokā šo grāmatu, domātu, ka tā rakstīta vienīgi eksāmenu likšanai mācības iestādēs, tas maldītos. Mūsu nolūks, rakstot šo paidagōģiju, nebija sagatavot tikai mācības grāmatu oficiālajiem pārbaudījumiem, bet ievadīt ikvienu pēc gara gaismas alkstošu cilvēku audzināšanas jautājumu izpratnē. Šai nolūkā bija nepieciešama arī dzīves problēmu analīze. Paidagōģija jā mācās nevien eksāmenu likšanai, bet arī vērtīgas dzīves izveidošanai. Jāzina ne tikai, kas paidagōģija ir, kāds tās mērķis, uzdevums un metode, bet vēl vairāk jā rūpējas par to, kā jaunatni audzināt, lai tā izveidotu pilnvērtīgos cilvēkus, garīgi ceļot savu nāciju un valsti. Šai nolūkā neapstājāmie tikai pie jautājumu teorētiskas apgaismošanas, bet devām arī praktiskus norādījumus.

Šās grāmatas tapšanas un iznākšanas laikā Latvijas valsts pārdzīvo grūtus laikus, jo sevišķi saimnieciskajā laukā. Līdzīgas parādības arī daudzās citās Vakareuropas valstīs. Mūsu pārlicība tā, ka par iemeslu saimnieciskajam postam ir, ja tā varētu izteikties, garīgais posts. Cilvēks nonāk materiālās dzīves sabrukumā tad, ja viņš pirms tam sabrūk garīgi. Juteklisku ērtību, personīgas labklājības, pārmērīgas peļņas un baudu meklēšana, — lūk, iemesli, kas Latvijas zemē sagādājuši posta apstākļus. Jo, kur lielajā cilvēku vairumā iestājas tīri egoistiskas dziņas, agri vai vēl jānāk posta laikam, tādēļ, ka dzišanās pēc materiālajām ērtībām nepazīst robežu, un materiālajā pasaulē nekā paliekoša nav: materiālā bagātība iet no rokas rokā un šai trakajā gājienā tā neapstājas cilvēcības priekšā. Tai laikā, kad vieniem ērtību papildnam, citi dzīvo galīgā postā. Kā līdzēt? Jādod vārds paidagōģijai un tai jārunā šā: ja materiāla nekad cilvēku nav cēlusi uz augšu un darī-

jusi laimīgu, par ko liecina tagadējais posta stāvoklis gandrīz vai visās zemēs, jāstiprina gars. Ar audzināšanas palīdzību jāveido iekšējais cilvēks, jāstiprina cilvēcība. Izglītības un audzināšanas uzdevums nav cilvēku sagatavot materiālai peļņai un jutekliskajām ērtībām, bet viņu izveidot par personību. Audzinot cilvēkā personības īpašības, posts cilvēcē mazināsies. Mantkārība, un jutekliskās baudas, kam nav robežu, ir posta cēlonis. Mācīšanās, studiju un audzināšanas nolūks nav laicīgas, bet garīgas mantas krāšana un vairošana. Mēs, latvieši, materiālajā ziņā nekad nevarēsim sacensties ar lielajām tautām un valstīm, un pēc tā mums nav arī jātiecas. Mums jācēnšas būt stipriem garīgajā laukā, it īpaši mākslā un zinātnē, izkopjot savas nacionālās īpašības. Tas ir mūsu galvenais uzdevums, ko pildot audzināsim nevien sevi, bet arī citas tautas. Ar to mēs gribam sacīt, ka prasībai pēc iekšējā cilvēka izveidošanas jāvēršas arī uz lielajām tautām un stiprajām valstīm. Ja cilvēcības centieni pārjems visas tautas, neapšaubāmi iestāsies labāki laiki. Ja šādi mājienu nāks no mazajām kultūras tautām, it īpaši no jaunajām republikām, tās kļūs par lielo tautu audzinātājām, jo taisni mūsaiķu notikumi rāda, ka lielvalstis nonākušas stāvoklī, kas prasa ļoti intensīvu audzināšanu. Šie norādījumi liecina, ka mūsu pavidagōģijai ir nolūki, kas iet pāri parastās audzināšanas programmas robežām; no mūsaiķu pavidagōģijas jāprasa, lai tā dod norādījumus, kā cilvēku ar mācīšanu un audzināšanu sagatavot tā, lai viņš spētu iziet no tagadējās situācijas, jo tas ir posta stāvoklis šā vārda patiesajā nozīmē. Kā liekas, nevarētu būt divu domu par to, ka ja pavidagōģijai piekriit šāds uzdevums, tā drikst būt dibināta vienīgi uz ideālistisma pamatiem. Mūsu pavidagōģija ir orientēta ideālistiskajā filozofijā un tai visnotaļ ir vērtējums resp. normatīvs raksturs.

Attiecībā uz grāmatas satura uzbūvi un iekārtojumu jāpaskaidro, ka vispirms centamies noskaidrot pavidagōģijas stāvokli gara zinātņu un mākslu sistēmā, iztirdzājot dažādas tās sakarības; pēc tam pakavējamies pie jautājuma par audzināšanas mērķiem un ceļiem, audzināšanas un izglītības formām,

audzinātāja personu, audzināšanas posmiem, pie kam visnotaļ griezām vērību uz jautājumu teorētisko pamatojumu un praktiskajiem norādījumiem, tādējādi mēģinot sakausēt audzināšanas zinātni un audzināšanas mākslu. Bez tam mūsu nolūks bija, kur lietas apstākļi to prasīja, vienā otrā jautājumā norādīt arī uz latviešu audzināšanas un izglītības stāvokli. Paidagōģijai kā zinātnei ir gan jāpaceļas pāri nācijas robežām un jābūt vispārnozīmīgai, bet ja ievēro, ka paidagōģijas grāmata ir vienas noteiktas nācijas autora darbs, it dabiski, ka šis autors atradīs par savu patīkamu pienākumu illūstrēt arī vienu otru savas nācijas audzināšanas un izglītības lietu, apgaismot savas nācijas locekļu īpatnības u. t. t. Še mums nācās cieši aizstāvēt to pašu pārliecību, ko esam aizstāvējuši arī savos citos darbos [sk. jo sevišķi „Ētika“ (1930.) un „Ievads filozofijā“ (1931.)], proti par audzināšanas lielo nozīmi, salīdzinot ar citiem apstākļiem, un objektīvo vērtību vadītāju un normētāju lomai nevien audzināšanas un izglītības, bet arī visas dzīves gaitās.

Lielāko vairumu no šai grāmatā aplūkotajiem audzināšanas un izglītības jautājumiem esmu iztīrājis Latvijas valsts konservātorijā savās lekcijās par vispārīgo paidagōģiju. Man prieks, ka dota iespēja dalīties savos uzskatos ar nākamajiem mūzikas māksliniekiem un skolotājiem. Gatavojot un lasot lekcijas, rodas ierosinājumi, kas vientulībā strādājot, droši vien nekad nemostos.

Ieteicamā literātūra uzrādīta grāmatas beigās, — pie kam tā, lai autoru darbi atbilstu katrā šā darba nodaļā iztīrātajiem jautājumiem. Grāmatas beigās lasītājs atradīs arī tekstā minēto personu un galveno jēdzienu sarakstu.

Rīgā, 1932. g. 26. decembrī.

J. A. Students.

Satura rādītājs.

	Lapp.
I. Paidagōģijas uzdevums un stāvoklis gara zinātņu un mākslu sistēmā	13—167
1. §. Audzināšanas jēdziens	13— 17
2. §. Audzināšana kā zinātne un audzināšana kā māksla	17— 24
3. §. Paidagōģija kā audzināšanas zinātne	24— 27
4. §. Paidagōģijas metodes	27— 36
5. §. Paidagōģija un psiholoģija	36— 40
6. §. Paidagōģija, eksperimentālā psiholoģija un eksperimentālā paidagōģija	40— 44
7. §. Paidagōģija, bērna, pusaudža un jaunieša (attīstības) psiholoģija	44— 53
8. §. Paidagōģija un ētika	53— 62
9. §. Paidagōģija un loģika	62— 68
10. §. Paidagōģija un politika	68— 74
11. §. Paidagōģija, stratēģija un taktika	74— 83
12. §. Paidagōģija un socioloģija	83—107
13. §. Paidagōģija, aistētika un māksla	107—113
14. §. Paidagōģija un filozofija	113—129
15. §. Paidagōģija un reliģija	129—136
16. §. Paidagōģijas rašanās, attīstība un virzieni	136—156
17. §. Paidagōģijas virzienu kritika. Vērtību un normu (filozofiskās) paidagōģijas pamatojums	156—167
II. Audzināšanas nepieciešamība, mērķis un līdzekļi	168—214
18. §. Audzināšana un dzīve	168—173
19. §. Daba un kultūra	173—177
20. §. Dzīves mērķis un audzināšanas uzdevums	177—183
21. §. Audzināšanas subjekts un objekts. Objektīvais gars	183—188
22. §. Audzināšanas normas un vērtības	188—191
23. §. Vērtības būtība	191—197
24. §. Audzināšanas metodes	197—203
25. §. Audzināšana un mācīšana	203—205
26. §. Mācīšanas metodes	205—214
III. Audzināšana un izglītība. Izglītības veidi	214—268
A. Audzināšana un izglītība.	
27. §. Audzināšanas sakars ar izglītību	214—218
28. §. Izglītība, audzināšana, tikumība	218—221
29. §. Audzināšanas un izglītības konflikts	221—223

B. Izglītības veidi:

30. § (a). Par tā sauc. prāta un sirds izglītību. Intelligences būtība	223—235
31. §. (b). Humānārā un klasiskā izglītība	235—242
32. §. (c). Reālā, tehniskā un arodnieciskā izglītība	242—246
33. §. (d). Mākslinieciskā izglītība	246—250
34. § (e) Zinātniskā un filozofiskā izglītība	250—255
35. §. Kādēļ izglītoti cilvēki ne vienmēr ir tikumiski?	255—260
36. §. Ceļi līdzsvāra nodibināšanai starp izglītību un tikumību. „Skaidrās sirds“ jēdziens	260—268

IV. Audzināšanas veidi 268—355

A. 37. §. Fiziskā audzināšana	268—276
B. Garīgā audzināšana un tās veidi	276—277
38. §. (a). Intellektuālā audzināšana	277—282
39. §. (b). Ētiskā audzināšana	282—293
40. §. (c). Sociālā audzināšana	293—302
41. §. (d). Politiskā (nacionālā, patriotiskā un valstiskā) audzināšana	302—311
42. §. (e). Aistētiskā un mākslinieciskā audzināšana	311—323
43. §. (f). Reliģiskā audzināšana	323—335
C. 44. §. Militārā audzināšana	335—347
45. §. Saskaņas panākšana un harmonijas ieturēšana audzināšanas veidos	347—355

V. Audzinātāja persona un audzinātāji apstākļi 355—420

46. §. Par audzinātāju vispār	355—356
47. §. Virietis kā audzinātājs	356—363
48. §. Sieviete kā audzinātāja	363—373
49. §. Bērns kā audzinātājs	373—378
50. §. Sabiedrība kā audzinātāja	378—386
51. §. Kultūras sasniegumi kā audzinātāji	386—394
52. §. Dzīvnieks kā audzinātājs	394—398
53. §. Daba kā audzinātāja	398—402
54. §. Valstsvīru uzdevums	402—408
55. §. Preses loma	408—420

VI. Audzināšanas posmi 420—600

A. Audzināšana ģimenē.

56. §. Ģimenes būtība	420—430
57. §. Vecāki un bērni	430—435
58. §. Audzināšanas noteikumi ģimenē	435—447

B. Audzināšana skolā.

59. §.	Skolas būtība	447—454
60. §.	Skolu tīkla sistēma. Latviešu skolas un izglītības stāvoklis. Skolotāju sagatavošana	454—464
61. §.	Skolotāji un skolnieki	464—473
62. §.	Audzināšanas noteikumi skolā	473—498

C. Audzināšana dzīvē tās plašākajā nozīmē.

63. §.	Dzīve, tās jaukumi un grūtumi, prieki un bēdas	498—503
64. §.	Cilvēks un viņa apkārtne	503—508
65. §.	Iedzintība un audzināšana	508—528
66. §.	Pašaudzināšana	528—530
67. §.	Raksturs un personība	530—533

1. Personības intelektuālo faktoru audzināšana.

68. §. (a).	Kairekli, sajūtas, noģidas, priekšstāti, jēdzieni, spriedumi	533—534
69. §. (b).	Asociācija un apercēpcija	534—536
70. §. (c).	Uzmanība un interese	536—537
71. §. (d).	Atniņa	537—539
72. §. (e).	Fantāzija.	539—541
73. §. (f).	Domāšana, atziņa un ticība	541—542

2. Personības ēmōcionālo faktoru audzināšana.

74. §. (a).	Jutekliskās un garīgās jūtas	542—544
75. §. (b).	Afēkti	544—551
76. §. (c).	Sajūsma, apgarotība un ekstāze	551—552

3. Personības voluntāro faktoru audzināšana.

77. §. (a).	Iekāre, dziņa, tieksme	552—554
78. §. (b).	Griba un vēlēšanās	554—556
79. §. (c).	Koncentrācija un pašsavaldīšanās	556—559
80. §. (d).	Kā jāsaprot gribas audzināšana? Gribas audzināšanas metodes	559—576

4. Personības ētisko īpašību audzināšana.

81. §. (a).	Pienākuma apziņa	576—578
82. §. (b).	Atbildības apziņa un brīvība	578—580
83. §. (c).	Bijība, pazēmība un cieņa	580—581
84. §. (d).	Sava tuvākā mīlestība, atsaucība, palīdzība, līdzjūtība, līdzcietība, pašaižliedzība	581—584
85. §. (e).	Taisnīgums un patiesīgums	584—585
86. §. (f).	Pašvērtības apziņa	585—587
87. §. (g).	Darba mīlestība	587—588
88. §. (h).	Neatlaidība un izturība	588—590

	Lapp.
89. §. (i). Drošsirdība un varonība	590—592
90. §. (j). Savas nācijas mīlestība un valstiskums	592—594
91. §. (k). Cīņa ar izdzīvi un izvirtību	594—596
92. §. (l). Cīņa ar dzīves apnikumu	596—600
VII. Paidagōģijas loma kultūras sistēmā	600—614
93. §. Paidagōģija un pasaules uzskats	600—603
94. §. Paidagōģis, mākslinieks, filozofs, pravietis	603—607
95. §. Latviešu paidagōģijas uzdevums sakarā ar latviešu raksturu un latviešu tautas vēsturisko misiju	607—614
Personu saraksts	615—619
Svarīgāko jēdzienu saraksts	620—624
Ieteicamā literātūra	625—652

I. Paidagōģijas uzdevums un stāvoklis gara zinātņu un mākslu sistēmā.

1. §. Audzināšanas jēdziens.

Cilvēka dzīvē ievērojamu vietu ieņem audzināšana. Zināmā mērā visu dzīvi var saprast kā audzināšanu, kur visi cilvēki atrodas savstarpīgas audzināšanas attiecībās. Protams, dzīve ir gan vēl arī kas cits nekā tikai audzināšana. Dzīves jēdziens vēl izteic cilvēka dabisko eksistenci, kas nestāv radniecībā ar audzināšanu, bet tomēr dzīves jēdziena sajēgumā ietveras arī audzināšana.

Kas ir audzināšana?

Audzināšana ir gribas, jūtu un prāta attīstīšana virzienā uz audzināšanas mērķi. Ja runā par gribas, jūtu un prāta attīstīšanu, jādomā vienīgi apzinīga iedarbība. Tas, kas audzina otru, apzinīgi iedarbojas uz otra apziņu, bet otrs cenšas apzinīgi šos iespaidus uzņemt. No tam skaidrs, ka audzināt var tikai apzinīgas būtnes, proti, cilvēku. Bieži vien dzird runājam par kustoņu audzināšanu. Tas, protams, nav jāņem burtiski. Kustoņus var gan dresēt, bet ne audzināt. Dresūra būtiski atšķiras no audzināšanas. Dresūra ir varmācīgā dzīvnieka gribas iespaidošana, kur dzīvnieks neapzinās audzināšanas resp. dresūras mērķi un uzdevumu. Ar dresūras palīdzību ir gan iespējams locīt kustoņa uzmanību, gribu u. tml., bet pats kustonis apzinīgi no tam neko nesaprot. Kustonis vēl par daudz stāv dabas un dabisko instinktu varā, lai to spētu audzināt. Audzināšanā no liela svara apzinīgums, apzinātība (Bewusstheit). Kur šāda apzinīguma nav, tur grūti runāt par audzināšanu, Tamdēļ stingri izsakoties, pat mazu bērnu, iekams viņā nav daudz maz pamodies apzinīgums, vēl grūti audzināt. Tikko piedzimis bērns aug pats no sevis, protams, mātes vai citu aizbildņu gādībā. Vienīgi tad, kad sāk pamosties apzinīga interese un uzmanība, kad

bērns sāk manīt, ko nozīmē audzinātāju aizrādījumi, tikai tad jau gluži pamatoti var runāt par bērna audzināšanu. Ja nu tā, tad vēl ar daudz lielāku apdomu un kritiku jāizturas pret tiem, kas runā par dabas audzināšanu. Daba jau pilnīgi atrodas ārpus cilvēka spēkiem, lai to varētu audzināt. Dabu nevar audzināt, tamdēļ ka daba nesa-prot audzināšanas mērķus un uzdevumus un nespēj apzinīgi uzjēmt audzinātāja iespaidus. Dažkārt viens otrs gan runā, piem., par koku, puķu, labības u. t. t. audzēšanu. Jā, tā ir tikai audzēšana, bet ne audzināšana. Stādu audzēšana ir vienīgi labvēlīgu apstākļu sagatavošana stādu augšanai, pēc kam stāds aug pats no sevis. Šādas augšanas pamats ir dzīvība, un ja cilvēks te var darīt kaut ko no sevis, tad vienīgi apstākļu grozīšanas virzienā, bet nespēj darīt apzinīgu iespaidu uz pašu stādu kā tādu. Gluži tāpat tas ir ar miesas audzināšanu. Arī te nevar teikt, ka mēs audzinām, piem., roku vai kāju, bet gan audzinām savu garīgo personu, un tikai caur savas gribas, jūtu un prāta audzināšanu nokļūstam pie ķermeņa attīstības. Īsti sakot, arī miesu nav iespējams audzināt, miesu var tikai vingrināt, bet pie miesas vingrināšanas iespējams nonākt vienīgi ar gara (prāta, gribas, jūtu, afektu u. tml.) audzināšanu. Bieži dzird, it īpaši mūsu dienās, runājam par fizisko audzināšanu. Patiesībā un stingri zinātniski runājot, arī fiziskā audzināšana vispirms ir gara audzināšana, kas dod iespēju vingrināt („audzināt“) savus miesīgos spēkus. Tas viegli saprotams, jo ja jēm vērā, ka pie fiziskās vingrināšanās iespējams nonākt vienīgi tad, ja cilvēks izpratis vingrošanās nozīmi, nav šaubu, ka papriekšu cilvēkam jāattīstās garīgi, un tikai tad viņš var attīstīt sevi fiziski.

Ja audzināt var tikai cilvēku, nav teikts, ka tas būtu iespējams ar katru cilvēku. Audzināšanai var būt panākumi vienīgi tad, ja cilvēks, ko audzinām, sākumā varbūt arī nesaprot audzināšanas nozīmi un jēgu, tomēr vēlāk pamazām to sāk pareizi saprast. Vārdu sakot, audzināšana uzrāda sekmes vienīgi tādos cilvēkos, kas spējīgi garīgi augt. Visos, kam šādu iespējamību nav, nekad nedomīsies daudz maz skaidra jēga

par audzināšanu. Tā, piem., vājprātīgu cilvēku nav iespējams audzināt vai arī, saudzīgi runājot, vājprātīgā cilvēkā audzināšanas iespējamības sašaurinātas līdz minimumam: ja vājprātīgais arī kādreiz paklausa to cilvēku pavēlēm vai aicinājumiem, kā rīcībā viņš atrodas, tomēr tā nav nekāda audzināšanas jēgas tuvāka saprašana, uz ko vājprātīgais arī nav spējīgs. Vājprātīgais paklausa varbūt vienīgi tamdēļ, ka viņam bargi uzkliež, izsaucot viņā bailes, vai arī kad viņu sit, grūsta. Zināma lieta, ka tā vairs nav nei audzināšana, nei garīga augšana. Slimais šeit ir daudz nožēlojamākā stāvoklī nekā kustonis.

Tā tad audzināt var tikai būtnes, kas vai nu ir, vai spēj būt apzinīgas. Audzināt var apzinīgu cilvēku vai arī, ja viņš sākumā tāds nav, piem., bērns, tomēr pamazām tāds kļūst. Neko neapzinīgu nevar audzināt. Bērnu, iekams viņā nav modusies daudz maz skaidra apziņa, var tikai kopt, nevis audzināt. Audzināšana šā vārda patiesajā nozīmē iespējama tikai tad, kad bērnam rodas pirmie pašapziņas dīgli. Audzināt nevar dabu, bet augstāk attīstītos dzīvniekus var audzināt vienīgi tiktāl, ciktāl viņos parādās saprašana un pašapziņa.

Ja nu audzināt var tikai apzinīgo, tas nenozīmē, ka neapzinīgais nevarētu cilvēku audzināt. Turpmāk pārlicināsimies, ka kaut gan tikai cilvēku var audzināt, tomēr kā audzinātājs neparādās vienīgi cilvēks. Audzinātāju lomā nostājas arī citas būtnes, dažādas parādības un apstākļi, kas uz cilvēku atstāj audzinātāju iespaidu, kaut gan cilvēks tās neaudzina un arī nevar audzināt.

Kā teikts, audzināšana ir apzinīga gribas, jūtu un prāta attīstīšana un apzinīga audzināšanas iespaidu uzņemšana. Tā saprasta audzināšana ir audzināšana šaurākā un reizē arī istākā nozīmē. Tomēr var runāt par audzināšanu arī plašākā nozīmē. Lieta tā, ka darboties uz cilvēku var ne tikai apzinīgi, bet arī neapzinīgi. Šādu neapzinātu iespaidu ir ļoti daudz, un nereti iznāk tā, ka cilvēks seko nevis apzinātiem, bet neapzinātiem impulsiem. Cilvēku savstarpīgās attiecības ir tik bezgala dažādas, daudzpusīgas un sarežģītas, ka nereti pat ļoti grūti izšķirt apzinātos iespaidus no neapzinātajiem. Istenībā

visa cilvēka dzīve norisinās šādu apzinātu un neapzinātu iespaidu varā. Tamdēļ nav brīnums, ka bērns, kas, kā mēdz izteikties, labi audzināts, tomēr nereti izaug par nenosvērtu cilvēku. Šī parādība pa daļai izskaidrojama varbūt ar iedzimtiem pamatiem, kas šā cilvēka dzīves gaitā nav pakļāvušies audzināšanas iespaidiem, bet vēl drīzāk domājams, ka te lomu spēlējuši taisni dažāda veida neapzināti iespaidi. Teiksim, bērns gan dzīvo labā uzraudzībā, bet kas var pateikt, ka tas kādreiz gluži neapzinīgi uzņem nejašu pavēdinātāju iespaidu, kas iegulstās bērna apziņā un dažreiz pamazām, dažreiz visai strauji sāk ietekmēt bērna domas un darbību. Tā audzinātājiem gluži nemanot, bērnā var iezagties iespaidi, kas, iezīdamies viņa apziņā, pārvar visus labos iespaidus un mācības. Šādi sākumā neapzināti iespaidi iezogas ne tikai bērnā, bet arī pieaugušajā. Kuŗš gan no mums nezina, cik bieži mēs pilnīgi neapzinīgi esam uzjēmuši citu manieres, žestus, runas, uzvešanās un darbības veidus? Sevišķi tad, ja mūsu apkārtne ir cilvēki, kas mums tādā vai citādā ziņā imponē, mēs gluži neapzinīgi pārņemam šo ļaužu īpašības. Tamdēļ nav brīnums, ka blakām labajiem neapzinātajiem iespaidiem ir milzums neapzinātu sliktu iespaidu, kas nereti gūst pārsvaru par labajiem un cilvēku padara par citādu nekā apkārtne to sagaidīja. Lai saprastu audzināšanu un dzīvi pilnīgi, tad šādi neapzināti iespaidi vienmēr jāņem vērā. Kā apzinātie, tā neapzinātie iespaidi ir apkārtnes iespaidi, un lai saprastu audzināšanu tās plašākajā nozīmē, arī apkārtne jāizprot tās visplašākajā nozīmē. Un tā tad viss tas, kas uz cilvēku iedarbojas, un kas nāk ne tikai no citiem cilvēkiem, bet arī no dabas, ir audzinātājs iespajds, kas spēj gan apzinīgi, gan neapzinīgi iespajdot, un kas var būt kā labs, tā arī slikts. Audzināšana plašākajā nozīmē tā tad gandrīz ir tas pats, kas dzīve. Audzināšana nav dzīve vienīgi tiktāl, ciktāl audzināšanā neietveras bioloģiski faktori. Bioloģiski faktori pilnīgi nestāv atkarībā no cilvēka, un tamdēļ tie no audzināšanas jēdziena jāizslēdz. Bet arī bez dabas momenta audzināšana — kaut tā ir tikai cilvēka roku darbs — iegūst ārkārtīgi plašu nozīmi. Te ietelp viss tas, kas nāk no cilvēka un iet uz

cilvēku, tā tad viss, kas ir cilvēka garīgās darbības produkts. Ja vienu cilvēku šie iespaidi satver apzinīgi, otru var satvert neapzinīgi, un tas audzinātājs, kas cenšas vienu savu audzēkni ietekmēt apzinīgi, otru audzēkni tai pašā brīdī var ietekmēt neapzinīgi. Un tā dažkārt iznāk, ka tas iespaids, kas vienam labs, otram var būt par sliktu, pie kam pēdējais var būt pavisam negribēts. Tā tad audzināšana plašākā šā vārda nozīmē, ietverdama neapzinātus iespaidus, ir tās garīgās dzīves novads, kas slēpj sevī dažādas varbūtības, un liek arvien no jauna pārdomāt visu to, kas sākumā likās tik saprotams. Un ja audzināšana šaurākā nozīmē ir apzinīga garīgās pasaules attīstīšana virzienā uz audzināšanas mērķi un tikpat apzinīga audzināšanas iespaidu uzņemšana, tad plašākā nozīmē audzināšana ietver sevī daudz neapzinātu iespaidu, kas īstenībā iztaisa visus audzināšanas grūtumus.

2. §. Audzināšana kā zinātne un audzināšana kā māksla.

Audzinašana kā sevišķi plašs, dziļš un daudzpusīgs garīgās dzīves izpaudums slēpj sevī zinātnes un mākslas elementus. Ir pamats runāt par audzināšanas zinātņi un audzināšanas mākslu. Lai daudz maz apmierinoši noskaidrotu, ar ko atšķiras audzināšana kā zinātne no audzināšanas kā mākslas, vispirms par zinātņi un mākslu atsevišķi.

Kas ir zinātne?

Zinātne ir pamatotu prāta spriedumu sistēma. Šie spriedumi allaž ir par kaut ko, t. i. par tādu vai citādu objektu. Ikvienai zinātņei ir savs objekts, ko tā pēti. Vai šis objekts ir jutekliski tverams priekšmets, psihiska parādība, skaitlis, attiecība, pārjutekliska lieta vai cits kas, tas nav galvenais. Svarīgākais tikai tas, ka vienīgi tad, ja objekts ir, tā pētišana iespējama. Par neesošām parādībām zinātne nav iespējama. Zinātne var būt tikai par to, kas ir vai arī, kam jābūt saskaņā ar normatīvās un vērtētājās apziņas prasībām. Objekta zinātniskā pētišana notiek, šo objektu pareizi novērojot, aprakstot un izskaidrojot. Pētišana sākas ar novērošanu, beidzas ar izskaidrošanu. Vissvarīgākais moments zinātņei ir izskaidrošana. Parasti izskaidrošana dibinās uz izpētijamā ob-

jekta cēloniskās sakarības atklāšanu. Noskaidrojot, kā izpētjamais objekts radies un kādās cēloniskajās attiecībās tas atrodas ar citām parādībām, izdodas šo objektu pazīt tuvāki. Cēloņu pētīšana ir ļoti grūts un sarežģīts uzdevums, un to veikt zinātnei nenākas viegli. Tomēr — ja cēlonis atsegts, reizē ar to atsegta arī patiesība vai mazākais patiesībai esam piekļuvuši daudz tuvāki. Kā redzams, zinātne atbild uz jautājumiem: kas ir? Kā tas ir? Kā tas radies? Zinātne cenšas par esošo atklāt patiesību. Zinātne pētīšanas gaitā darina spriedumu un atziņu sistēmu par to, kas ir, kā tas ir, vai arī kas bijis un kā tas bijis. Uz jautājumu: kam jānotiek? zinātne var dot atbildi tikai dažos gadījumos.

Bet kas ir māksla?

Māksla ir jaunas īstenības radīšana un veidošana tēlos. Tiesa: arī mākslas objekts ir viss esošais. Gluži tāpat kā zinātnes, arī mākslas priekšmets ir visa pasaule. Tomēr pie īstenības vien māksla nepaliek. Ja māksla aprobežotos tikai ar īstenību, šo īstenību nokopējot, tā nebūtu īsta māksla, jo fotografijas tehnika to izdara vēl labāk, pie kam tādā gadījumā māksla ne ar ko neatšķirtos no zinātnes. Mākslas uzdevums ir citāds. Māksla rāda īstenību pilnīgākā veidā. Mākslā ir gan īstenības elementi, bet ar tiem vien tā neaprobežojas. Māksla mums ceļ jaunu īstenību, kas pilnīgāka par reālo. Taisni šai apstākli parādās mākslas radītājs raksturs. Mākslā īstenību tipizē. Ja māksla tēlotu īstenību tādu, kāda tā ir, tad tā neatšķirtos no zinātnes: izšķirība būtu tikai tēlošanas līdzekļos, nevis darbības virzienā un veidā. Rādot īstenību pilnīgākā formā, līdz ar to māksla patiesību rada, zinātne turpretim patiesību atklāj. Ja kur pamats runāt par patiesības radīšanu, tas ir mākslā. Pilnīga jaunradīšana tā nav, jo cilvēks neko pilnīgi no jauna radīt nevar; viņš var tikai radīto pa daļai izskaidrot resp. atklāt tā struktūru vai arī to papildināt, tēlojot pilnīgākā veidā. Māksla tā tad rāda īstenību, kādai tai jābūt. Zināms, šī mākslas darbība neizslēdz arī īstenības atdarināšanu un notēlošanu, tikai pie šās notēlošanas vien māksla nepaliek, bet rada un rāda pilnīgāku īstenību.

Tagad nu rodas jautājums, cik tāl zinātne un māksla ietve-

ras audzināšanā vai arī: kādā kārtā un cik lielā mērā audzināšana ir zinātne un māksla?

Audzināšana kā zinātne noskaidro audzināšanas uzdevumu, mērķi, metodes. Atbildēt uz jautājumiem: kas ir audzināšana? Kāds audzināšanas uzdevums un mērķis? Kā jāaudzina? u. tml. — nozīmē nostāties uz audzināšanas zinātnes viedokļa, citādi sakot — noskaidrot audzināšanu no zinātniskā viedokļa. Audzināšanas zinātne ir audzināšanas teorija. Protams, pēdējai var būt arī sava lietājamā puse, bet tā visnotaļ dibinās uz teorijas.

Audzināšana kā māksla ir audzināšanas prakse. Tas ir, kā nereti izsakās, audzināšanas „melnais darbs“. Bet kamdēļ to saukt par mākslu un kas tā ir par mākslu? To taču katrs zina, ka tā nav tāda māksla, kā, piem., mūzika, glezniecība u. tml. Jāatbild, ka audzināšana ir māksla pavisam īpatnējā nozīmē. Audzināšana ir īpatnēja veida māksla un to var saukt arī par audzināšanas tehniku. Audzināšanas māksla izpaužas pašā audzināšanas darbībā. Audzināšana kā māksla uzklauša audzināšanas zinātnes teoretiskos norādījumus, lai piemērotu tos praktikā. Audzināšanas teorijas priekšgalā stāv zinātnieks, audzināšanas mākslas — praktiskais audzinātājs. Audzināšanas zinātne noskaidro: kā audzināt, bet audzināšanas prakse audzināšanu izdara. Audzināšana kā māksla audzina, audzināšana kā zinātne dod norādījumus kā audzināt. Audzināšanas māksla izpaužas audzināšanas darba veiksmē un prasmē. Nav tomēr jādomā, ka audzināšanas māksla ir tikai audzināšanas tehnika un ka tai ar mākslu tās istajā nozīmē nebūtu nekādas līdzības. Kā teicām: māksla rada un rāda īstenību pilnīgākajā, ideālākajā veidā. Māksla neaprobežojas vienīgi ar to, kas ir, bet tiecas pēc ideāla, pēc pilnības. Māksla ideālo liek reālā vietā. Tas pats notiek arī audzināšanā. Audzināšanā ir tendence nevien uz to, kas ir, bet arī uz to, kam jābūt. Esošais tiek virzīts uz vēlamo. Teiksim: cilvēks savā tikumiskajā dzīvē nav tāds, kādam viņam vajadzētu būt saskaņā ar tikumības ideālu, un lai cilvēks pēc šī ideāla tiektos un tam tuvotos, viņš jāaudzina. Faktiskais cilvēks jāceļ un jāvirza pretim savam ide-

alam. Esošais jālabo ar ideālo, reālais ar irreālo. Šis „irreālais“ nav illūzija, nav tukša skaņa, bet konkrēts tēls, kas izteic tikumiski ideālu cilvēku. Līdzīgi tam, kā mākslinieks veido mākslas darbu saskaņā ar tā ideālu, tāpat audzinātājs veido reālu, dzīvu cilvēku saskaņā ar audzināšanas ideālu. Audzināšanā tāpat kā mākslā ir tendence no esošā uz vajadzīgo, no tā, kas ir, uz to, kam jābūt. Tā tad audzināšanas māksla nav tikai audzināšanas tehnika, bet tai, ņemot vērā tendenci no reālā uz ideālo, ir līdzība ar mākslu tās parastajā nozīmē, kas, protams, audzināšanai netraucē palikt par īpatnēja veida mākslu.

Kurš moments nu audzināšanā svarīgākais: zinātnes vai mākslas? Kam lielāka loma audzināšanas gaitā: audzināšanas zinātnei vai audzināšanas mākslai?

Jāsaka, ka nereti audzināšanas zinātne tāpat iespējama bez audzināšanas mākslas, kā audzināšanas māksla bez audzināšanas zinātnes. Audzināšana bija ilgi pirms tam, iekams radās audzināšanas zinātne. Ar audzināšanu ir tāpat kā ar citiem cilvēka gara dzīves izpaudumiem, piem., ar loģiku un pareizu domāšanu, ar mākslu un mākslas teoriju, matemātiku un praktisku būvju mākslu u. tml.: cilvēks nereti jau prata pareizi domāt, iekams parādījās loģika; mākslas darbi jau bija sen pirms aistētikas un mākslas zinātnes; dažādas būves, pie tam ļoti sarežģītas, bija ilgi pirms matemātikas teorijas rašanās. Šis zīmīgais apstāklis teorijas un prakses attiecībās tomēr nesagrauj teorijas, t. i. zinātniskās puses nozīmi. Bez teorijas praktiski lietpratēji un mākslinieki ļoti reti sastopami, turpretim ar teoriju — vairāk un vienmēr no jauna rodas klāt. Bez tam ja tādā vai citādā arodā ir praktiski lielmeistari bez teorijas, viņu praksē jau teorija ir iekšā. Ja, piem., dažs pareizi domā un spriež bez loģikas mācībām, viņa spriedumos jau loģika ir iekšā. Tāds cilvēks ir dzimis domāšanas mākslinieks. Un tāpat var būt dzimis audzināšanas mākslinieks. Ir ļoti labi audzinātāji, kas tomēr vāji pārzina audzināšanas teoriju, nerunājot nemaz par audzināšanas vēsturi. Šādu cilvēku tomēr maz, tāpat kā ļoti reti sastopami lieli izgudrotāji. Cilvē-

kam ar caurmēra gara dāvanām, kas grib būt audzinātājs, tomēr pamatīgi jāmācās audzināšanas teorija. Mūsaiķu audzināšanas darbā teorijai ar praksi jāiet roku rokā. Teorija tikpat svarīga kā prakse un pēc sava stāvokļa audzināšanas sistēmā par pēdējo pat vēl svarīgāka. Faktiskā salīdzinājumā ņemot, audzināšanas teoriju un audzināšanas praksi gan var uzlūkot par līdzvērtīgām, t. i. audzināšanas zinātņi un audzināšanas mākslu teorētiski nav pamata vienu vērtēt augstāku par otru. Audzināšanas praktiskajā gaitā tomēr ir citādi. Ja arī, kā teikts, ir labi audzinātāji, kam sveša audzināšanas teorija, tomēr šādi gadījumi, kas gaužām reti, neiznīcina teorijas nozīmi. Krietņi audzinātāji vispirms sagatavojami ar teorijas palīdzību. Tiem, kas grib veidoties par audzinātājiem, attiecīgās mācības iestādēs vispirms jāiegūst teorētiskas zināšanas par audzināšanu. Ikvienam, kas grib kļūt par audzinātāju, pirmām kārtām jāzina, kas ir audzināšana, kāds tās uzdevums un mērķis, kādas metodes audzināšanā u. t. t. Vārdu sakot, ikvienam audzinātājam jābūt skaidrībā par sava darba lauku, t. i. par savu priekšmetu un tā būtību. Vispirms jāzina, kas ir audzināšana, kā jāaudzina, un tikai tad jāmēģina audzināt. Audzināšanas praksei resp. mākslai jā sagatavojas teorētiski. Teorija ir tā, kas rāda skaidrību, apgaismo ceļu. Arī audzināšanas darbā spēkā pazīstamais izteiciens, ka „prakse bez teorijas akla“. Tomēr no otras puses pareizi ir, ka „teorija bez prakses neauglīga“. Tamdēļ ikviena teorētiska mācība jāpiemēro dzīvē. Dzīve ir bezgala plaša, daudzpusīga un dažāda. Ja mācāmies tikai teorētiski un teoriju nesaistām ar praksi, daudz kas paliks neievērots un izslīdēs no teorijas lauka. Dzīves īstenību ar teoriju grūti aptvert un pārskatīt. Tamdēļ arvien, mācoties teoriju, jāieskatās praksē un praktiski jāvingrinājas. **P r a k s e j ā v a d a** un jāveido ar teoriju, bet teorija ar praksi jālabo un jāpapildina. Lai diezin cik tālredzīgs būtu teorētiskis, viņam grūti un pat neiespējams ieskatīties visos īstenības kaktiņos, ja viņš, mācīdamies, tai pašā laikā neskatīsies īstenībā un vienu otru teorētisku noteikumu nesaistīs ar praktiskajiem vingrinājumiem. Teorija gan praksi vada, bet prakse teoriju māca. Mēs arvien mācāmies dzīvē.

Bet, stingri ņemot, šām dzīves mācībām ir nozīme vienīgi tad, ja mums jau iepriekš ir krājums teorētisku zināšanu. Ar tā sauc. „dzīves skolu“ vien nepietiek. Ir ļaudis (un arī starp skolotājiem), kas teoriju ignorē un ir tais ieskatos, ka pašā dzīves gaitā resp. audzināšanas darbībā viņi mācoties kā rīkoties. Paši reālās dzīves apstākļi rādot izeju. Teorija esot lieka, jo tā izpaužoties tukšos un neauglīgos vārdos. To nācies dzirdēt nevien reiz vien, pie tam — arī no dažu latviešu audzinātāju saimes locekļu puses. Tas maldīgs un reizē vienuspusīgs ieskats. Neiegūstot vispirms zināšanas audzināšanas teorijā, nav iespējams pareizi audzināt. Ja audzināšanas teorija būtu abstrakti izvīrziņa mācība, kas nebūtu jēmusi vērā īstenības apstākļus, tad, protams, tās slēdzieni nestu sevī vienuspusību. Tomēr tā nav. Audzināšanas teorija resp. zinātne veidojusies ilgu gadsimteņu, un ja šī teorija pareizi izteikta un apgaismota, nav iemesla tai neticēt. Audzināšanas teorijas izpratnei visnotāl pieder arī ievērojamo audzinātāju uzskatu zināšana. Neviena labs audzinātājs nevar būt bez šo uzskatu pārzināšanas. Iedziļinoties pazīstamo audzinātāju mācībās, var vērot, kā viens uzskats nomainījies otru, kamdēļ dažī uzskati palikuši nesatricināti visos laikos, kamdēļ dažas mācības īpatnējas tikai dažām tautām u. t. t. Visi šie jautājumi var būt daudz maz skaidri tikai studējot audzinātāju darbus, t. i. nogremdējoties teorijā. Visu agrāko audzinātāju praksi nezinām, jo neesam bijuši klāt, kad viņi mācīja.

Ja nu gribēsim jautāt: kā stāv ar latviešu tautības audzinātājiem? Vai viņi ir stiprāki audzināšanas teorijā, vai praksē? t. i. vai latviešu audzinātājiem stāv tuvāk audzināšanas zinātne, vai audzināšanas māksla? — būtu jāatbild, ka audzināšanas māksla. Ka mums vēl pagaidām nav stipru audzināšanas teorētiku, to starp citu apliecina zinātnisku rakstu trūkums audzināšanā. To ir pārāk maz. Varbūt turpmāk radīsies vairāk. Uz to pamats cerēt, bet ja tagad vēl šo rakstu ir tik maz, kur mūsu valsts jau 14 gadus veca, tas tomēr liecina, ka tieksme uz teorētisku pētīšanu latviešu tautā — mazākais pagaidām — pavāja. Totiesu mums, latviešiem, ir bijuši un ir arī tagad labi audzināšanas mākslinieki. Daudzi latvieši sevi pierādījuši kā labus audzinātājus. Tas izskaidro-

jams ar latviešu praktisko raksturu. Viens otrs no šiem audzinātājiem nav atstājis ne raksta galiņa, bet atstājis par sevi labu piemiņu kā audzinātājs. Arī tas ir labi. No otras puses jemot, ir mums, latviešiem, arī tādi audzinātāji vai tuvāki izsakoties, skolotāji, kas stipri vairāk vārdos nekā darbos. Arī viņi nav neko rakstījuši, bet prot dot citiem varen daudz pamācību vārdos, kamēr praktiskajā audzināšanā paši ir pavāji. To nereti var novērot skolotāju sanāksmēs. Dažreiz ir tā, ka tie, kas vairāk runā un strīdās, praktiskajā audzināšanā tālu paliek pakal, tiem, kas mazāk runā vai pavisam cieš klusu. Tas jau allaž dzīvē tā ir, ka cītīgākie, vērtīgākie un nereti spējīgākie ir tie klusākie. Mums personīgi dažās latviešu skolās nācies novērot skolotājus, kas klusi, bet audzināšanas un izglītības darbu veic ļoti sekmīgi. Tie ir audzinātāji mākslinieki. Tā tad var būt atsevišķi audzinātāji teorētiski un audzinātāji praktiski resp. audzinātāji zinātnieki un audzinātāji mākslinieki.

Nav šaubu, ka vislabāk ir, ja audzināšanas zinātne un audzināšanas māksla savienotas vienā personā. Tādi gadījumi ir. Piem., Komenskis, Pestaloci, Frēbels, E. Meimanis, Keršenšteiners, Dekroli, Marija Montesori ir reizē teorētiski un praktiski. Viņiem ir ievērojami raksti par audzināšanu un reizē viņi pazīstami arī kā audzinātāji praktiski. Šie laudis ne tikai bijuši par skolotājiem, bet dibinājuši pat jaunas skolas, kas audzināšanā reprezentē jaunus virzienus un metodes. Ja audzinātājs ir reizē teorētiskis un praktiskis, viņš savu mācību var katrā laikā praksē pārbaudīt. Ja viņš ir tikai teorētiskis, iespējams, ka viņš nāk ar mācībām, kam ar īstenību nav nekāda sakara vai arī, kam īstenībā nav nozīmes un vietas. Ja turpretim audzinātājs ir tikai praktiskis, viņš var palikt audzināšanas kultūrai iepakal, var arī krist galīgā vienpusībā un subjektīvismā. Tamdēļ ikvienam, kas darbojas audzināšanā, jāseko sava laika audzināšanas zinātnei un no otras puses ikvienam audzināšanas teorētiskim jāmēģina savas zināšanas izlietāt praktikā. Tikai tā būs daudz maz iespējams izvairīties no vienpusībām un rupjākām kļūdām. Šo noteikumu ļoti bieži neievēro. Skolotāji dažkārt neseko savas speciālītātes literatūrai un viens otrs no viņiem

ir pavisam kūtrs grāmatu lasītājs. Protams, ka tādā gadījumā skolotājam nevar būt nekādu zināšanu audzināšanas teorijā. Tomēr ar kailām grāmatu zināšanām vien nepietiek. Jāpārbauda, kāds iespaids ir teorijai praksē, t. i. kā iespējams vienu vai otru teorētisku norādījumu realizēt praksē. Kā audzināšanas zinātnes, tā audzināšanas mākslas kultivēšana par sevi vien var izrādīties aplama. Jāmēģina abās atrast sadarbības momentus. To vislabāk izdarīt tā, ka audzināšanas zinātnei un audzināšanas mākslu mēģina kultivēt vienā personā, t. i. audzinātājs veicina reizē audzināšanas teoriju un audzināšanas praksi. Zināms, katrs audzinātājs nevar būt labs zinātnieks un reizē labs praktiķis. Tas tikai samērā retos gadījumos. Tomēr arī tad, ja spilgtāku dāvanu trūkst, jācenšas pazīt sava laika audzināšanas literatūru. Katram skolotājam jābūt skaidrībā ar audzināšanas teoriju. Audzināšanas mākslā grūtāki iejēmties, jo tā vairāk atkarājas no iedzimtām dāvanām. Zināšanas teorijā turpretim vairāk panākamas ar centību. Jālasa pēc iespējas vairāk grāmatu savā arodā, to saturs jāpārdomā un sevī jākristalizē. Tā pamazām izveidosies zināšanas teorijā. Nesekojot audzināšanas zinātnes literatūrai un sekojot vienīgi praksei, audzinātājs ātri nokļūst apkārtnes ietekmē un izlaiž no acīm audzināšanas vadītājas normas. Šās normas izstrādā teorija, protams, saziņā ar praksi. Dodot audzināšanas zinātnes un audzināšanas mākslas vispārīgu un galīgu novērtējumu, varbūt, vispareizāki vajadzētu izteikties šā: audzināšanas zinātne nepieciešama ikvienam audzinātājam, kamēr īsta audzināšanas māksla ir tikai daži, bet audzināšanas prakse katram, kas šai nozarē strādā. Lai audzināšanas darbs būtu auglīgs, audzināšanas zinātne jālaiž praksē, kur izveidojas māksla, kas zinātnei papildina.

3. §. **Paidagōģija kā audzināšanas zinātne.**

Audzināšanas jautājumu pēti tā zinātne, ko sauc par paidagōģiju. Vārds paidagōģija radies no grieķu paidagōgos, kas nozīmē bērna vadītāju. Senajā Grieķijā paidagōgs saucās vergs, kas vadīja sava kunga bērnus uz skolu un atpakaļ. Vēlākajos laikos paidagōga nosaukums pārgāja tieši uz skolotāju un audzinātāju.

Visai zīmīgi, ka gandrīz līdz pat pēdējam laikam audzināšanas zinātne neatzina. Pādagogģija pat mācītu vīru aprindās netika uzlūkota par zinātne. Tamdēļ arī dažas ūniversitātes (Mīnchenē, Vircburgā, Erlangenā u. c.) pat š. g. s. sākumā nebija vēl nodibinājušas pādagogģijas katēdras un ļoti sīvi nostājās pret to. Galvenie iebildumi pret pādagogģiju kā zinātne bija trīs. 1. Vīspirms aizrādīja, ka pādagogģijai trūkst norobežotības savā vielā un šai vielā nav vienības. Tā nodarbojas gan ar vīspārīgās, gan bērnu psiholoģijas, gan higiānas, skolu organizācijas, mācīšanas u. c. jautājumiem. Kur tad nu ir istā pādagogģijas viela? 2. Tālāk apgalvoja, ka pādagogģijai trūkst sistēmātiska pamata, jo audzināšanai un mācīšanai nav skaidra viena absolūta mērķa, pie kam audzināšanas un mācīšanas uzdevumi mainās un krustojas, tā ka nav iespējams izvīrīt drošas audzināšanas metodes. 3. Vēl atzina, ka pats pādagogģs ar audzināšanas palīdzību vien nav sagatavojams; tam kā pādagogģam jāpiedzimst, jo audzināšana nav zinātne, bet māksla. Ja pādagogģija būtu zinātne, tad tā varētu nodibināt tādas audzināšanas metodes, uz kā pamatojoties cilvēku jau no mazotnes varētu uzaudzināt pēc patikas. —

Tādi bija svarīgākie iebildumi pret pādagogģiju kā zinātne, un kas par brīnumu, — pat vēl mūsu gadsimtenā pirmajā gadu desmitā.

Kaut gan ar lielu nokavēšanos, tomēr radās vīrs, kas pādagogģiju nostiprināja kā zinātne. Šis vīrs ir Ernsts Meimānis (Meumann 1862.—1915.). Daži domā, ka pādagogģija kā zinātne eksistē jau sen. Tas nav pareizi. Audzināšanas mācības gan ir vecas, bet audzināšanas zinātne — pādagogģija — pavisam jauna.

Par pādagogģijas kā zinātnes pirmo pamatlicēju gan uzlūko Herbartu (1776.—1841.) un ar pilnu tiesību, jo Herbart aprādīja, ka pādagogģijas divi svarīgākās bāzes ir psiholoģija un ētika, kas atzīts arī mūsu dienās. Tomēr uz jautājumu: kāds princips nodrošina pādagogģijai patstāvību? Herbart palika atbildi parādā, jo ar to vien, ka psiholoģiju un ētiku uzlūko par pādagogģijas pamatu, nekādi nav vēl pādagogģija zinātniski nodibināta, bet gan drīzāki norādīts uz tās atkarību no psiholoģijas un ētikas.

Ernsts Meimanis skaidri pierādīja, ka pedagogģija ir zinātne un pie tam tā ir empīriskā (pieredzes) zinātne. Vispirms Meimanis spīdoši apgāza augšminētos trīs iebildumus pret pedagogģiju kā zinātni, tā nostādamies diezgan asā kārtā pret vairākiem mācītiem ļaudīm, sevišķi Bavārijā. Pirmo iebildumu Meimanis noraidīja, pareizi apgaismodams, ka arī dažām citām zinātnēm nav pilnīgi norobežota viela un tādējādi nav vielas vienības. Piem., vēsture aptver dažādus blakus novadus: kultūras vēsturi, politisko vēsturi, literatūras, mākslas, sociālo, tautsaimniecības, reliģijas, tiesību u. c. vēstures; bez tam ar vēsturi ciešā sakarā stāv arhαιoloģija, heraldika u. c. zinātnes, kas visas aplūko dažādus novadus no viena — vēsturiskās attīstības viedokļa. Tāpat ģeografijā ietveras ģeoloģijas, ģeognōzijas, dzīvnieku un augu valsts viela, bez tam vēl kartografijas, minerāloģijas u. c. zinātņu elementi. Un tomēr neviens nedomā vēsturi un ģeografiju neuzlūkot par zinātni. Gluži tas pats sakāms par mēchaniku, fizioloģiju u. c. zinātnēm. Visvairāk norobežota viela ir tirajai matemātikai, loģikai, zōoloģijai un botanikai, bet arī pēdējām divi zinātnēm ir cieši pieskares punkti ar citām dabas zinātnēm. Un te nu Meimanis nāk ar šādu dziļu apgalvojumu: Zinātnes būtība un patstāvība nav atkarīga no tam, cik vienota šās zinātnes viela, bet ciktāl šī zinātne savu vielu spējīga aplūkot no viena īpatnēja un patstāvīga viedokļa. Katrai īstai zinātnei, kaut gan tās viela ir plaša un ietveras citas zinātnes robežās, ir savs īpatnējs vienots viedoklis un pētīšanas gājiens, kas šo zinātni padara patstāvīgu. Pedagogģijai šāds vienots viedoklis ir audzināšanas jēdziens. Ir taisnība, ka pedagogģija izlietā vispārīgās, bērna, pusaudžā, jaunieša u. c. psiholoģijas nozaru, tāpat arī ētikas, aistētikas, loģikas un higiainas sasniegumus, bet tomēr šos rezultātus pedagogģija aplūko no viena, proti audzināšanas viedokļa. Šo viedokli Meimanis nereti dēvē par specifiski pedagogģisko jeb paideutisko (audzināšanas) viedokli.¹⁾ Ja pedagogģija ņem, piem., no loģikas mācību par

¹⁾ Meumann, Über experimentelle Pädagogik, Deutsche Schule, 5 Jahrgang, 5 Heft.

spriedumiem un attiecina to uz savu novadu, tad tā to dara nevis palikdama loģikas robežās, bet nostājoties uz bērna audzināšanas un attīstības viedokļa un vērojot, kad spriešanas funkcija bērnā parādās, un kādi līdzekļi jāpielietā spriešanas spēju attīstībai. Tāpat ja paidagōģija izmanto psiholoģijas pētījumus, teiksim par gribas dzīvi, tad atkal gribas procesus tā vēro ne tikai no psiholoģijas, bet specifiskā audzināšanas viedokļa. Gluži tas pats sakāms par ētikas, aistētikas u. c. zinātņu materiālu attiecināšanu uz paidagōģiju. Tā tad paidagōģija ir patstāvīga zinātne, jo tai ir vienots un patstāvīgs pētīšanas viedoklis, kas īpatnējs tikai tai vienai.

Kad Meimanis paidagōģijas kā zinātnes patstāvību bija izcīnījis, vienā ūniversitātē pēc otras nodibinājās paidagōģijas katēdras. Tagad nav nevienas plašāki pazīstamas ūniversitātes, kur paidagōģija nebūtu kā patstāvīgs studiju priekšmets ar attiecīgiem speciālistiem priekšgalā, pie kam paidagōģijas novadā darbs norit ļoti intensīvi. Sakarā ar studiju plašumu ievērojamākās ūniversitātēs mūsu dienās jau ir savas profesūras speciāli paidagōģijai un audzināšanas zinātnēi (Erziehungslehre), un kaut gan abos novados nav būtiskas izšķirības, jo paidagōģiju var dēfinēt kā audzināšanas zinātni, tomēr speciālisti pirmajā nododas vairāk paidagōģijas vēsturiskajai pusei, speciālisti otrajā — sistēmiskajai un paidagōģijas saka-riem ar citām zinātnēm.

4. §. Paidagōģijas metodes.

Paidagōģija kā zinātne par audzināšanu savus pētījumus un vērojumus izdara ar metodēm tāpat kā ikviena cita zinātne. Visas paidagōģijas metodes varētu iedalīt trijās grupās: vēsturiskajās, psiholoģiskajās un vērtētājās metodēs.

Paidagōģijas vēsturiskās metodes sakņojas paidagōģijas vēsturē. Varētu izšķirt ievērojamāko paidagōģu darbu lasīšanu un paidagōģijas vēsturi. Paidagōģu darbu lasīšana un dziļāka iztirzāšana var dot ļoti daudz, jo šie darbi satur dažādas paidagōģijas mācības. Paidagōģu raksti ir tas avots, no kā smeļam savas zināšanas. Kvintiliāns, Komenskis, Luters, Tomāss Mors, Rusō, Herbarts, Pestaloci,

Frēbels u. d. c. lai šē būtu piemēri. Pāidagōģijā var labi ieskatīties, studējot šo autoru rakstus. Vispareizākais ceļš — lasīt pāidagōģu darbus oriģinālvalodā, bet ja tas nav iespējams, tad labā tulkojumā. Nekādā ziņā nav ieteicams vispirms lasīt citu zinātnieku vai kritiķu rakstus par lielajiem autoriem, bet stāties tūdaļ pie oriģināldarbu studijām. Tikai tā iespējams iegūt skaidru skatu par pāidagōģijas korifajiem. Zināms, ar vidusmēra dāvanām apveltītam cilvēkam būs grūti izlasīt katra pāidagōģijas autora visus darbus, kaut arī svarīgākos. Pietiek arī, ja pazīst no katra autora darbiem vienu, divus. Arī tad par šā autora uzskatiem varēs pietiekoši labi spriest. Pavisam neatzīstams tas diemžēl bieži novērotais pajēmiens, proti, ka lasītāji neķeras pie oriģināldarbiem, bet apmierinājas ar monografijām par atsevišķiem autoriem. Tās ir nepareizas studijas. Neviena — pat vislabākā — monografija nevar dot to jēgu par oriģināldarbu, kā šis oriģināldarbs pats, bet nereti ir tā, ka pat desmit un vairāk monografijas, nerunājot jau nemaz par dažādajām „kritikām“ neatsver vienu liela autora oriģināldarbu. Īstu jēgu, piem., par Komenska uzskatiem iespējams gūt, studējot viņa lielo didaktiku, nevis monografijas un apcerējumus par šo darbu. Apcerējumiem ir gan nozīme, bet citādā ziņā: tikai kad pazīstam galvenos darbus, varam ieskatīties arī monografijās par šiem darbiem, kas modinās jaunus ierosinājumus un pārdomas. Pretēja ceļa iešana turpretim var sagādāt tikai neskaidrības.

Bez pāidagōģu oriģināldarbu lasīšanas silti ieteicāmi filozofu oriģinālraksti par pāidagōģijas jautājumiem. Īstenībā pāidagōģijas virzienu noteicēji ir lielie filozofi: Sōkrats, Platōns, Aristotels, Augustīns, Bēkons, Dekarts, Loks, Leibnīcs, Kants, Fichte. Viņu rakstos (izņemot Sōkratu, kas tikai mācīja, bet rakstus neatstāja) ir vissvarīgākās audzināšanas idejas. Minēsim tikai Loka īpatnējo uzskatu par apstākļu iespaidu uz cilvēku, un Kanta pāidagōģiju, kas visnotaļ dibinās uz sirdsapziņas un pienākuma ētikas. Izšķirība starp profesionāļajiem pāidagōģiem un filozofiem tikai tā, ka pirmie dod praktiskus norādījumus un paši izveido audzināšanas un izglītības praktiku, kamēr otri nāk ar idejām un teorētiskajiem apgaismojumiem. Filozofi dod ierosinājumus, vada un ap-

gaismo, paidagōgi izpilda, realizē, iekārto. Ir gan arī izņēmumi. Ir autori, kas vienā laikā filozofi un arī praktiķi, piem., Pestaloci, Frēbels, Herbarti. Šie vīri ir reizē domātāji un darītāji. Viņi paši ir iekustinātāji un izpildītāji, bet tādu ir mazāk. Visvairāk piemēru, kas liecina par teorijas un prakses īpatnējo sakni, kas tad audzināšanas darbā abas puses savieno. Mūslaiku ievērojamākie paidagōgi vairāk ir teorētiski un praktiski reizē, piem., F. Paulsens, Gaudigs, Keršenšteiners, P. Pētersens, Kriks, Marija Montesori, Dekroli, Torndaiks, Aleksandrs Dauge. Visu šo paidagōgu rakstos spīd cauri filozofiskas idejas, kas pareizi un skaisti. Audzināšanas un izglītības darbs nav iespējams bez filozofijas, un ja gadījumā pats audzinātājs-praktiķis nav filozofs, viņam jāsmel savas zināšanas no filozofiem un to paidagōgu darbiem, kas filozofiski apgaroti.

Visbeidzot, turoties pie paidagōģijas vēsturiskās metodes, nav jāaizmirst arī filozofiski noskaņotu literātūras pārstāvju darbi. Minēsim Sofoklu, Eurīpidu, Ksenofanu, Danti, Šekspiru, Šilleru, Ģēti, Igō, Dimā, Ibsenu, Tolstoju, Dostojevski, Andrievu Niedru, Raini. Ir tādi literātūras darbi, kas satur ļoti daudz filozofisku domu. Tā kā literātūra tēlošanas centrā liek dzīvi un cilvēkus, tad dziļie rakstnieki izteic uzskatus, kam neviens paidagōgs nevar paiet secen. Dažreiz rakstnieka darbs lasītāju vairāk ietekmē audzināšanas ziņā nekā speciālās paidagōģijas kompendijs. Literātūras darbā, protams, nemeklēsim dzīves jautājumu sistematisku analīzi, jo tas nav literātūras uzdevums. Literātūras darbs var ierosināt ar savu centrālo ideju, ar atsevišķiem domu gājieniem. Tās bagātās idejas, kas rodamas Sofokla traģēdijās, Dantes dievišķīgajā komēdijā, Šekspira, Ģētes, Ibsena lugās, Dostojevskas psiholoģiskajos romānos u. c., vērtības ziņā nav atsveramas. Tamdēļ arī lielo rakstnieku darbi ir jāiztīrā skolās, lai jaunatni ierosinātu skatīties dziļajos dzīves jautājumos. Literātūra panāk savu tēspaidu ar tēlojumiem, konkrēto materiālu. Zinātne pierāda, literātūra rada un rāda tik pārlicinoši, ka nekādas teorētiskas pamācības tai nevar līdzināties.

Studējot paidagōgu, filozofu un rakstnieku oriģināldarbus, paidagōģijai jāpiegriež arī vēriba tekstū jautājumam. Šis noteikums gan lielāko tiesu attiecas uz senlaiku darbiem, kas

rakstīti grieķu, latīņu u. c. valodās. Ikkatram lasītājam gantās nav vajadzīgs, nepieciešams tikai speciālistiem, kas zinātniski iedziļinās attiecīgu autoru mācībās, un it sevišķi pārdarītājiem. Pārdarītāji nevar rakstīt, nezinot pārdarītāja oriģināldarbus, bet lai to zinātu, jāstudē avoti, kas dažkārt spiež ķerties pie filoloģiskās salīdzināšanas metodes. It īpaši tad, ja tekstu iztulkojumā rodas domstarpības, nepieciešama filoloģiskas kritikas un salīdzināšanas metode tāpat kā tas ir filozofijas, valodniecības u. c. zinātņu vēsturēs.

Sekundāra nozīme, salīdzinājot ar oriģinālrakstiem, ir pārdarītājas vēsturei. Pārdarītājas vēstures studijas dod ieskatu audzināšanas un izglītības teoriju attīstības gaitā. Vispārīgajai pārdarītājai pārdarītājas vēsture ir nepieciešama. Vispārīgā pārdarītāja ir sistematiskā zinātne par audzināšanu, un kā tādai tai nepieciešama vēsturiskā bāze, audzināšanas un izglītības vēsturē atrodamie materiāli. Pārdarītājas vēsture izlietā visu to autoru darbus, kam nozīme audzināšanā. Tādēļ pārdarītājas vēsture dibinās uz audzināšanas mācību pirmavotiem. Visvairāk skaidrības dod tās pārdarītājas vēstures, kurās ievērots prāgmatisks elements, t. i. audzināšanas teoriju un ideju sakars ar visu pārējo kultūras dzīvi un attīstību.

No psiholoģiskām metodēm vislielāka nozīme pārdarītājā ir citu novērošanai. Novērošanas metode jau psiholoģijā ir visplašākā, un visas citas metodes ir tikai novērošanas atsevišķi veidi. Tas pats sakāms par novērošanu pārdarītājā, jo novērošana pārdarītājā pamatojas uz psiholoģiskās novērošanas. Bez tām zināšanām, ko pārdarītājs gūst no pārdarītāja, filozofu un rakstnieku darbu studijām, bez tiem faktiem, ko viņš manto no pārdarītājas vēstures, ļoti svarīga ir cilvēku novērošana, kas vispirms iespējams audzināšanas un izglītības darbībā. Visvairāk pārdarītājam nākas novērot savus audzēkņus. Novērošana jāizdara tā, ka audzēkņi pašiem to nemana, bez tam vairāk kas reizes un dažādos apstākļos. Tikai tad novērošana gūst sistematisku nozīmi. Audzinātājiem visnotaļ jāseko savu audzēkņu dzīvei, pēc iespējas vairāk jāinteresējas par viņu apstākļiem, kas viss,

kopā jemot, arī palīdz audzēkņu dvēseles saprašānu. Tuvāki novērojot un pazīstot savus audzēkņus, skolotājs zinās, kā viņam vienā otrā gadījumā jārikojas un jau iepriekš izsargāties no pārsteigšanās. Ļoti bieži izrādās, ka audzēkņu tādi vai citādi rīcībai ir citi cēloņi nekā pavirši raugoties tas izliekas. Lai norādām šē tikai uz dažādajiem gadījumiem audzēkņu rīcībā, atbildēs, attiecībās ar citiem audzēkņiem, paziņām u. t. t. Nereti gadās, ka, piem., audzēkņa nospiestajam gara stāvoklim ir tīri fizioloģiski motīvi tāpat kā citos gadījumos par iemeslu var būt sevišķi notikumi viņa personīgajā vai arī tuvinieku dzīvē; dažkārt sliktas atbildes neatkarājas no nezināšanas, bet no citiem apstākļiem, tāpat kā no otras puses jēmot — citos gadījumos vaina meklējama vājā uzcītībā; dažreiz audzēkņos vienā un tai pašā klasē rodas nogrupējumi, nereti pat ar savstarpīgi naidīgu nokrāsu. Daudz bagātākas liecības par audzēkņu dzīvi var dot viņu novērošana ārpus skolas, kā viņi izturas pret vecākiem, citiem ļaudīm, kā norit viņu dzīve atļautās (dažreiz arī neatļautās) organizācijās u. t. t. Tikai daudz maz pazīstot audzēkņu dzīvi, iespējams viņus pareizi vadīt, audzināt un mācīt, bet lai viņus pazītu, tie vispusīgi jānovēro. Tas pats sakāms par bērnu audzināšanu ģimenē, skolu jaunatni, studentu dzīvi un par visiem pieaugušajiem cilvēkiem. Visur vajadzīga novērošana. Citu novērošanas rezultātus var kontrolēt ar pašnovērošanu, t. i., tos datus, ko gūstam citus novērojot, reducējam uz pašnovērošanu, un citu saprašāna iespējama, metot skatu savā dvēselē. Tā notiek stāvokļu salīdzināšana un iespējama arī izejas atrašana. Novērošanas metodes auglīgais iespaids vērojams no tam, ka daudziem pēdagogiem, kam bagātīgi novērojumi un piedzīvojumi audzināšanas un izglītības darbā, ir arī labas sekmes savā arodā. Novērojumi nepieciešami. Ar teōriju vien nepietiek. Teōrētiskās zināšanas jāsaista ar praktisku darbību. Teōrija bez prakses neauglīga, bet prakse bez teōrijas akla. Teōrētiskās zināšanas palīdz novēroto izskaidrot, bet lai būtu parādības, ko izskaidrot, jānovēro dzīvais cilvēks. Citu novērošana sevišķi palīdz atklāt un izprast raksturu, kamēr pašnovērošana dod drošākas liecības par saviem pārdzīvojumiem. Ko es domāju, jūtu, gribu, vēlos, par ko šaubos, kas modina mani

interesi u. t. t. to var liecināt pašnovērošana; turpretim, kāds esmu kā cilvēks, t. i., kā raksturs, kā personība, par to jāļauj spriest arī citiem, kas mūs sistematiski novērojuši. Par sevi kā cilvēkiem mēs parasti taisām nepareizus slēdzienus, tamdēļ, ka cilvēkam neapzināta tieksme sevi pārvērtēt, t. i. būt labākos ieskatos nekā viņš ir. Citu spriedumi, protams, ja citi ir lietpratēji un objektīvi ļaudis, par mums — attiecībā uz mūsu raksturu — var būt pareizāki nekā mūsu pašu domas. Sačīto ievērojot, kļūst skaidrs, kāda nozīme ir bērnu, skolnieku, studentu un arī pieaugušo novērošanai no vecāku, skolotāju vai c. audzinātāju puses.

Krietna nozīme nesen atklātajai egomorfa metodei. Šī metode (no lat. ego, es, gr. morphē, forma) dibinās uz no-teikuma, ka otru var pazīt un saprast, iedomājoties viņa stāvokli, t. i., uzstādot sev jautājumu, ko mēs darītu un kā justos tad, ja atrastos otra situācijā. Šo metodi mēdz saukt arī par domu lasīšanu. Otra domas mēs varam „uzminēt“, ja mums izdodas sevi it kā iecelt otra stāvoklī. Tā nav ieinšanās, bet iedomāšanās. Iejušanās rodas vēlāk un ir iedomāšanās sekas, jo papriekšu taču mēs cilvēku saprotam un tikai tad ciešam viņam līdz vai arī līdz ar viņu priecājamies, t. i. viņā iejūtāties. Paidagōģiskajā darbībā šai metodei tā nozīme, ka audzinātājs daudzos gadījumos spēj saprast audzēkņa stāvokli, ja viņš sevi iedomājas audzēkņa stāvoklī un varbūt pat sāk atcerēties, kā viņam bija, kad viņš kā skolnieks senāk atradās līdzīgā stāvoklī, piem., liekot eksāmenus, atrodoties svešu skolotāju priekšā u. t. t. Egomorfa metodei ir tā priekšrocība, salīdzinot ar novērošanu plašākā nozīmē, ka ar šās metodes palīdzību ieskatīšanās otra psihiskajā pasaulē notiek ar divkāršu pajēmienu palīdzību: iedomāšanos un iejušanos, pie kam iedomāšanās notiek pa priekšu, un tā iespējama izsargāšanās no pašapmāņšanās. Iejušanās šē iegūst kontroli no iedomāšanās, t. i. teōrētiska ieskata puses.

Radniecīgs egomorfa metodei ir biheivjerisma (angļu behaviorism, no behavior, uzvešanās, izturēšanās) pētišanas pajēmiens. Šo metodi krievu zinātnieki Pavlovs un Bechterevs pielietāja dzīvnieku pētišanai, vērojot dzīvniekus, it īpaši sunus dažādās situācijās. Pavlovs starp citu

novēroja suņa izturēšanos, neuzkrītošā kārtā rādot viņam barību un konstatēja pavisam savādu dzīvnieka refleksu darbību, kas deva pietiekoši daudz materiāla t. s. refleksioloģijas nodibināšanai. Abu minēto krievu zinātnieku ideju uztvēra amerikāņu psihologs J. B. U o t s e n s (Watson) un lika to pamatā cilvēka pētīšanai. Pētīšana pastāv cilvēka novērošanā dažādās situācijās. Kā cilvēks kustas, kā viņš izturas zināmos apstākļos, tas pēc Uotsena pārlicības dod pietiekoši iemesla spriest par to, ko cilvēks pārdzīvo, kas ar viņu noticis un tml. Piem., redzot cilvēku steigšus iznākot no nama ar rokas somu un steidzoties stacijas virzienā, bet redzot viņu piepēši apstājāmieš, noliekot zemē rokas somu un steidzāmie pārmeklējot savas kabatas, pēc tam ātri dodoties atpakaļ namā, pamats domāt, ka šis cilvēks ir kaut ko aizmirsis, piem., bileti, naudu, atslēgu, vēstuli. Acīm redzot, vērojot — cilvēka izturēšanās tādos vai citādos apstākļos, savā domāšanā taisām slēdzienu par viņa stāvokli. Te ir zināma iedomāšanās tāpat kā tas ir ar egomorfa metodi: izšķirība tikai tā, ka biheivjerismā nav darišana tikai ar domu lasīšanu kā egomorfā, bet ir tendence saprast visu cilvēka stāvokli. Biheivjerismā, neskatoties uz iespējamo tā kļūdišanos (jo no cilvēka izturēšanās vien mēs ne katrreiz varam spriest, ka ar viņu notiek taisni tas un ne cits), tomēr auglīgs princips tas, ka šī metode kļuvusi par vienu no kustības un izteiksmes psiholoģijas pamatiem. Cilvēka ķermeņa izteiksmes, kustības, kas var būt kā neapzinātas, tā apzinātas, bez tam vēl ķermeņa forma dod ļoti bagātīgu materiālu cilvēka dvēseles pzišanai. Ja nu audzinātājs ir labs psihologs, vērojot audzēkņu izturēšanos, viņu ķermeņa formas, kustības un izteiksmi, viņš var taisīt visai pamatotus slēdzienus par savu audzēkņu domām, pārdzīvojumiem un visu viņu garīgo pasauli, kas viegli saprotams, jo dvēseles dzīvei iespējams piekļūt caur ķermeni. Dvēsele atspoguļojas ķermenī tā, ka skatot ķermeni, tā formu kustības un izteiksmi, skatam arī dvēseli. Biheivjerisma metode nav bez savas auglīgas ietekmes arī pedagogijā.

Neoliedzamu nozīmi ieguvusi psihanalīzes metode. Tīri psiholoģiskā šās metodes nozīme tā, ka ar tās palīdzību atklātas t. s. apspiestās dziņas („Verdrängte Triebe“),

kas pēc šās metodes nodibinātāja Sigmunda Freuda domām sastādās no dzimuminstinkta impulsiem, un noteic visu apzinīgo darbību. Šo apspiesto dziņu atklāšana parasti notiek ar iztaujāšanas palīdzību. Cilvēku, kas neatrod izskaidrojuma daudzām neparastām parādībām savā dzīvē, piem., bailēm, uztraukumam, apmulsumam, speciālists psihanalītiķis iztaujā, un no pārbaudāmā atbildēm nereti nāk pie pareiza izskaidrojuma. Še tūdaļ redzama psihanalīzes paidagōģiskā nozīme: audzēkni, ar ko norisinājas kaut kas neparasts, piem., stostīšanās, histerija vai taml., var no šām parādībām atsvabināt, viņu pamatīgi iztaujājot. Protams, šādu uzdevumu var uzņemties vienīgi speciālists, pie kam tāds cilvēks, kas bauda pārbaudāmā uzticību. Tā psihanalīze iegūst psihiskās ārstēšanas („psichodiagnōstikas“) formu, kam arī audzināšanas darbībā ļoti svētīga nozīme.

Arī eksperimentālajai metodei paidagōģijā ir sava loma, un tā kļuvusi par eksperimentālās paidagōģijas pamatu. Eksperimentālā paidagōģija saistās ar jau minēto Ernstu Meimani, kas uzlūkojams par tās nodibinātāju. Eksperimentālās paidagōģijas pētīšanas līdzekļi blakām novērošanai ir: eksperiments un statistika, kas izpaužas faktu vākšanā un apstrādāšanā. Līdzīgi tam, kā eksperimentālajā psiholoģijā, arī eksp. paidagōģijā izpētījamo parādību ar nolūku rada un pēc vajadzības maina eksperimentēšanas noteikumus. Meimanis izšķir bērnu-jauniešu un izglītības eksperimentus. Bērnu un jauniešu eksperiments izpaužas dažādu audzināšanas un mācīšanas līdzekļu izmēģināšanā, cenšoties noskaidrot to piemērotību, mērķus un cēloņus. Izglītības eksperiments precīzi kontrolējamus apstākļos mēģina noteikt izglītošanās spējas, līdzekļus un panākumus katrā individuālītātē atsevišķi. Eksperimentiem jābūt iekārtotiem tā, lai tie darītu bērniem un jauniešiem prieku, bez tam lai skolotājam būtu lielāka rīcības brīvība.

Trešajai paidagōģijas metožu grupai pieskaitāmas vērtēšanas metodes, ko var raksturot arī kā uz vērtētājā zinātnēm dibinātas paidagōģijas metodes. Iespējamas ētiskās, aistētiskās, loģiskās un reliģiskās vērtēšanas metodes. Ētiskās vērtēšanas metode cenšas audzināšanu un izglītības dar-

bību normēt no tikumības viedokļa. Audzinātājam nav jāapstājas tikai pie tā, kas ir, bet jāzina arī, kam jābūt saskaņā ar tikumības prasībām. Citādi sakot, dzīve un visa audzināšanas pasaule jāvērtē tikumiski. Vērtējot audzināšanas un izglītības darbu tikumiski, to salīdzinām ar labo un raugāmies, ciktāl saskaņa starp darbu un tikumiski labo ir vai nav. Labā avots ir cilvēka sirdī, un ja labo ne vienmēr dzīvē sastopam, jāgriežas pie sirdsapziņas un ar tās palīdzību jāizdara darbības tikumiskā vērtēšana. Līdzīga loma piekrīt aistētiskās vērtēšanas metodei, bet tikai ar to starpību, ka vērtējot parādības aistētiski, tās salīdzinām ar skaistuma ideju. Ja ētiskās vērtēšanas prēdikāti: labs — ļauns, aistētiskās vērtēšanas galvenie jēdzieni: skaists — riebīgs. Audzināšanas un izglītības darbā ļoti ieteicams raudzīties uz to, ciktāl visa mūsu dzīve atbilst skaistumam. Ģimenē, skolā un dzīvē vispār skaistums spēlē lielu lomu. Vadīt cilvēku uz skaisto, nozīmē viņa dzīvi izdailot. Daiļumā cilvēks gūst pavisam jaunus impulsus, viņa gars sāk atdzimt. Audzināšana un mācīšana uz skaisto nereti nes pat svētīgākus augļus nekā tikumiska audzināšana, jo cilvēka ievirzīšanu skaistuma izpratnē, un izjūtā iespējams izdarīt ar mākslas palīdzību, un mākslas audzinātājs iespaids uz cilvēku ir ļoti liels. Tāpat nozīme ir loģiskās vērtēšanas metodei. Loģika normē domāšanu no pareizīguma viedokļa un tās prēdikāti: pareizs — nepareizs. Nav pamata apgalvot, ka loģika nevērtētu arī darbību audzināšanas un mācīšanas laukā. Arī audzināšanā un mācīšanā jāatšķir īstais no neīstā, pareizais no nepareizā. Kaut gan loģika te nav vienīgā ceļa rādītāja, tomēr ar loģiskas domāšanas palīdzību iespējams izšķirt maldus no patiesības. Visbeidzot nav jāaizmirst reliģiskās vērtēšanas metode. Reliģija ietver sevī visas citas vērtības. Tās prēdikāti — svētums, pretstats — grēcīgums. Visdziļāka un arī grūtāk izpildāma prasība ir — lai cilvēks tiektos pēc svētuma. Kas darbojas svēti, reizē ar to rīkojas tikumiski, aistētiski un loģiski. Tamdēļ arī audzināšanas, mācīšanas un izglītošanas darbībā reliģiskā vērtēšana jāievēro ne mazāk, bet gan vairāk kā citas vērtēšanas metodes, jo reliģija jau zināmā mērā ietver sevī visas citas vērtības.

Salīdzinājot visas augšminētās pādagogijas metožu gru-

pas jāatzīst, ka katrai no tām sava īpatnēja nozīme. Vēsturiskās metodes palīdz sasniegt skaidrību pedagogijas mācību vēsturiskajā attīstības gaitā; uz psiholoģijas dibinātās metodes dara iespējamu faktiskā materiāla vākšanu par cilvēkiem un viņu dzīvi, kamēr vērtēšanas metodes neapstājas tikai pie dzīves īstenības vien, bet, vērojot dzīvi, cenšas izvirzīt arī ideālus. Visas šās metožu grupas pedagogam jāievēro. Tikai tā būs iespējams izvairīties no vienpusības. Īstam pedagogam jābūt pedagogijas vēstures zinātnājam, cilvēku pazinējam un dzīves vērtētājam.

No šā metožu iztulkojuma arī redzams, ka pedagogijas avoti ir pedagogiskās mācības visā to attīstības gaitā, cilvēks pats, viņa dzīve un darbība, un ideālu pasaule. Šie avoti ir ļoti bagāti. Mēģinot tais ieskatīties un tos izmantot, nostiprināmi pamati, kas spēj droši turēt visu audzināšanas un izglītības ēku.

5. §. Pedagogija un psiholoģija.

Pedagogija ar dažām citām gara un vērtību zinātnēm atrodas attiecībās ne tikai no metožu viedokļa, bet arī satura ziņā. Nevien metodes ir tās, kas saista pedagogiju ar citām vērtību un gara zinātnēm, bet arī vielas saturs. Šo saturu pedagogija tikai aplūko no cita viedokļa.

Ševišķi cieša attiecība pedagogijai ar psiholoģiju. Zināmā mērā var pat sacīt, ka pedagogija uz psiholoģijas dibināta, kaut gan, protams, pedagogijai ir arī savi īpatnēji pamati. Pedagogijas un psiholoģijas ciešais tuvums izskaidrojams tādejādi, ka psiholoģija taisni pēti to, ko pedagogija uzlūko par audzināšanas objektu, proti cilvēka garīgo resp. psihisko pasauli. Ar to, protams, nav teikts, ka pedagogija ietiekos psiholoģijas un psiholoģija pedagogijas kompetencē. Abas zinātnes tomēr viena no otras atšķiras: kamēr psiholoģija ir aprakstītāja un izskaidrotāja, tikmēr pedagogija izskaidrotāja un vērtētāja zinātnē. Ševišķi vērtēšanas moments šķir pedagogiju no psiholoģijas un izceļ tās īpatnējo raksturu.

Kādas nu ir tās psiholoģiskās parādības, kas pedagogiju vairāk tuvina psiholoģijai? Še varētu minēt no domāšanas

psicholoģijas — sajūtas, uztveri, priekšstatus, apersepcijas, jēdzienus, spriedumus, atziņu, uzmanību, interesi, atmiņu, fantāziju, šaubas, izbrīnu, ticību; no jūtu psiholoģijas — visdažādākās jūtas un afektus; no gribas psiholoģijas — gribas elementus, raksturu, personību u. t. t. Bez tam tādi jautājumi kā: ķermeņa forma un raksturs, pārdzīvojumu izpausme, ķermeņa kustības u. tml., ko aplūko mūsdienu kustības un izteiksmes psiholoģija, sniedz ievērojamus materiālus arī paidagōģijai. Tā izveidojusies paidagōģiskā psiholoģija, kas psiholoģisko parādību pētīšanā iegūtās zināšanas piemēro audzināšanā. Paidagōģiskā psiholoģija ir lietājamā psiholoģija, un, ievērojot kā psiholoģijas, tā paidagōģijas bagātos materiālus, tās darbības lauks ir ļoti plašs.

Kā paidagōģija izlietā un piemēro psiholoģijas sasniegumus savā darbības laukā, skaidrību var dot pāris piemēri. Jemsim interesi. Psiholoģija interesi cenšas pēc iespējas tuvāki aprakstīt un noskaidrot, kā tā rodas un attīstās. Kad iegūtas šās zināšanas, var stāties pie jautājuma par intereses audzināšanu. Tas jau būtu audzināšanas resp. paidagōģiskās psiholoģijas uzdevums, un šos paidagōģiskās psiholoģijas materiālus izlietā paidagōģija. Tāpat tas ir ar visām citām psihiskajām parādībām. Visvairāk materiālu paidagōģija gūst no psiholoģijas pētījumiem par interesi, uzmanību, apersepciju, atmiņu, jūtām, afektiem, gribu, raksturu un personību. Pazīstot šās parādības, var zināt arī, kā pie tām jāstājas ar audzināšanas palīdzību.

Lielāka nozīme paidagōģijā ir gara zinātniski orientētai psiholoģijai (Diltejs, Šprangers u. c.), kas izvirzījusi saprašanas lielo lomu garīgajā dzīvē. Ševišķi tas gara zinātniskās psiholoģijas virziens, ko sauc par struktūras psiholoģiju, dod daudz vērtīgu atziņu. Struktūras psiholoģija dažādus notikumus psihiskajā dzīvē un garīgajā pasaulē vispār izskaidro ar visu cilvēka apziņas struktūru un nevis tikai ar vienu vai otru apziņas elementu. Tā, piem., lai izprastu, kamdēļ cilvēks, par ko domājams viss labākais, piepēši pastrādā noziegumu, nepietiek analizēt tikai pašu noziedzīgo soli vien un apstākļus, kādos

noziegums pastrādāts, bet jāapgaismo visa šī cilvēka dzīve. Jāņem cilvēks visā savā veselumā un nav jāizķer no viņa dzīves tikai atsevišķa parādība, kas neko vēl nenoskaidro. Tāpat nereti skolā audzēkņi uzrāda straujas pārmaiņas savā uzvedībā un rīcībā, kas atstāj iespaidu arī uz viņu sekmēm. Šādas un līdzīgas parādības izskaidrojamas ar jauniešu psihisko un fizioloģisko attīstību, pie kam skaidrība panākama, iedziļinoties visā šo jauniešu psihofizioloģiskajā struktūrā. Struktūras psiholoģija ir reizē saprašanas psiholoģija, kas dažādus notikumus cilvēka psihiskajā dzīvē izskaidro ar darbības mērķiem un nolūkiem. Garīgajā dzīvē darbības cēloni nereti iztaisa darbības mērķis vai nolūks, ko zinot iespējams saprast un izskaidrot darbības rašanos. No šās saprašanas psiholoģijas, kā pirmsākumi meklējami 18. g. s. sākumā Viko mācībā par izšķirībām gara un dabas zinātnēs, paidīgīgija var daudz ko mācīties.¹⁾ Vispār gara zinātnēs orientētā psiholoģija cilvēka psihisko dzīvi izskaidro saskaņā ar mērķtiecības (Zweckmässigkeit, целесообразность) principu pretstatā dabas zinātnēs orientētai psiholoģijai, kas psihiskajā dzīvē vēl atstāj vietu mēchanismam (H. Ebbinghaus, G. E. Millers u. c.). Bez šaubām, arī psihiskajā pasaulē ir parādības, kas norit mēchaniski. Lai

¹⁾ Saprašanas jēdziens (vācu der Begriff des Verstehens) no psiholoģijas mūsu dienās visnotaļ pārņests arī citās gara zinātnēs, piem., vēsturē, socioloģijā, mākslas vēsturē, literatūras zinātnē, pat tautsaimniecībā, un ja tā, tad saprotams, šam jēdzienam liela loma arī paidīgīgijā. Pamatojoties uz noteikuma, ka garīgā dzīvē mērķis nereti kļūst par cēloni, pie kam šis mērķis apzinīgi meklēts un uzstādīts, rodas nepieciešamība visu cilvēka darbību, kas radusies mērķa dēļ, izprast un izskaidrot. Tas iespējams. Ja cilvēka garīgo rīcību noteiktu vienīgi tikai mēchaniski cēloņi un apstākļi, mēs varbūt varētu gan to pareizi iepriekš nosacīt tāpat kā dabas parādības, bet tas nedotu iespēju to tuvāki saprast. Dabas parādības pieejamas aprēķināšanai, garīgā dzīve saprašanai. (Sal. B. Erdmann, Erkennen und Verstehen, 1913; G. Simmel, Von Wesen des historischen Verstehens, 1918; G. Roiffenstein, Das Problem des psychologischen Verstehens, 1926; A. Stein, Der Begriff des Verstehens bei Dilthey, 1926; R. Müller-Freienfels, Zur Psychologie des Verstehens (Zeitschr. f. ang. Psychologie. Bd. 31, 1928); L. v. Wiese, Das Verstehen (Bemerkungen zu Werner Sombarts Vortrag auf dem sechsten Soziologentag) in den Kölner Vierteljahrsheften für Soziologie, 8. Jahrgang, 1929).

minam tikai priekšstatu mēchanisko saistību un atmiņas mēchaniskō likumību. Tomēr arī šās parādības nav tikai mēchaniskas vien. Krietna loma šeit piekrīt mērķu principam. Bez tam Vircburgas skola psiholoģijā ar O. Kilpi, V. Pētersu u. c. priekšgalā pierādījusi, ka ikkatras psihiskas darbības virzienu noteic darbības nolūks. Nolūkam jeb prēdispozīcijai ir noteicēja loma arī tais psihiskajās parādībās, kas norit mēchaniski, kā, piem., priekšstatu asociācijām, iemācīšanās, aizmiršanas u. c. tml. procesiem. Ja man, piem., ir kaut kas svarīgs jādōmā vai arī, ja man ir bēdas, tad šis pārdzīvojums neapšaubāmi noteiks arī manu priekšstatu gaitu, iemācīšanas un aizmiršanas norises. Te visur ir gan cēloniska sakarība, tomēr to noteic nevis apziņas kauzālais (cēlonu), bet finālais (mērķu) moments. Uz šo svarīgo apziņas īpašību jau grieza vērību Leibnics, bet vispusīgi to apgaismojis V. Vunts savā mācībā par psihisko cēlonību. Psihiskā cēlonība ir īpatnēja psihiskās dzīves tendence — pieaugt, paplašināties, padziļināties un izsmalcināties. Kamēr mēchaniskā cēlonība ir atkārtōšanās, vienkārša reprodukcija bez pieauguma, tikmēr psihiskā cēlonība ir psihes radošā darbība. Šī psihes radošā darbība novērojama uz katra soļa. Piem., iegūstot zināšanas, cilvēks pieaug garīgi. Zināšanu vairošanās nav mēchaniska, bet mērķtiecīga. Krājot zināšanas un mācoties, mēs kļūstam garīgi bagātāki, mūsos notiek spilgta radoša darbība, kas raksturīga visai garīgajai dzīvei, kamdēļ nereti runā arī par garīgo cēlonību. Šī cēlonība liecina, ka garīgajā dzīvē valda sava likumība, un tā ir neatkarīga no dabas lietu mēchaniskās gaitas. Psihiskās cēlonības princips dara iespējamu gara brīvību. Taisni tamdēļ, ka garīgajā pasaulē iespējama brīvība, t. i. neatkarība no dabas parādību mēchaniskās gaitas, iespējama kultūra kā cilvēka radošās darbības produkts.

Saprašanas psiholoģija, Vircbugas skolas uzskati, mācība par psihisko cēlonību ir svarīgākie psiholoģijas jautājumi, kā noskaidrošana dod neatsveramus materiālus pādidzīšanai. Iedzīvošanās cilvēka psihiskajā pasaulē un šās pasaules saprašana ir viens no svarīgajiem priekšnoteikumiem audzināšanas un mācīšanas darbībai.

6. §. Paidagōģija, eksperimentālā psiholoģija un eksperimentālā paidagōģija.

Paidagōģija ir empīriskā zinātne, kas savus slēdzienus taīsa, dibinoties uz novērojumiem, uz pieredzes. Sekmīgākas pētišanas nolūkos paidagōģija ņem palīgā arī eksperimentālo psiholoģiju. Eksperimentālās psiholoģijas metožu attiecināšana uz audzināšanas sfairu ļāvusi izveidoties sevišķai paidagōģijas nozarei — eksperimentālajai paidagōģijai. Eksperimentālās paidagōģijas iespējamība bija nodrošināta līdz ar eksperimentālās psiholoģijas rašanos. Par to jāpateicas G. T. F e c h n e r a m un it sevišķi V. V u n t a m, kas 1878. g. nodibināja pirmo eksp. psiholoģijas laboratoriju un institūtu Leipcigā. Eksp. paidagōģija gan tūlīņ vēl nesākās. Vajadzēja pāpriekšu pamatot pašu paidagōģiju kā zinātni. Tas nu vispirms izdevās tikai E r n s t a m M e i m a n i m š. g. s-ņa pirmajā desmitā. Meimanis pamatoja paidagōģiju kā zinātni, pierādīdams, kā to redzējām, tās patstāvīgo viedokli. Bet ar to viņš neapmierinājās. Meimanis nodibināja arī eksp. paidagōģiju, reizē ar to radīdams iespēju ievērot svarīgus audzināšanas noteikumus uz paidagōģiskā eksperimenta pamatiem. Protams, ka līdz ar to arī visa paidagōģija ieguva drošākus pieredzes pamatus. Bez šaubām, eksp. paidagōģija kā audzināšanas faktu pētišanas zinātne nevar aplūkot visus audzināšanas jautājumus. Piem., jautājums par audzināšanas mērķiem, uzdevumiem, robežām, mērauklām un normām pieder paidagōģijas filozofiskajai pusei. Tomēr audzināšanas metodes un audzināšanas vielas pārvarēšanas jautājumi, tāpat jautājums par audzināšanas formām sakarā ar audzēkņa vecumu un īpašībām visnotaļ pieder eksp. paidagōģijai, kas tādējādi kļūst par paidagōģijas empīrisko pamatu.

Kādi nu ir eksp. paidagōģijas galvenie uzdevumi, it īpaši Meimaņa uztvērumā un vērtējumā? Eksp. paidagōģijai jāizpētī jaunieša garīgā un psihiskā attīstība, it īpaši skolas laikā. Šis uzdevums eksp. paidagōģijā viens no svarīgākajiem. Zinot un pazīstot jaunieša

attīstību, var viņu sekmīgāki audzināt un mācīt. Vērojot attīstību, pamats rīkoties tā, kā to prasa audzināšanas un mācīšanas noteikumi. Kā psihiskajā, tā fiziskajā bērna un jaunieša attīstībā nereti notiek lēcieni, neparastas parādības, kas jānovēro, pareizi jāapraksta un jāpētī. Tikai tad var zināt, kādi audzināšanas un mācīšanas soļi spējami. Tīri psihiskajā pasaulē dažkārt novērojamas īpatnības, kas piemīt tikai dažiem jauniešiem. Tas viss jāzina un jāsaprot. Citos bērnos turpretim ir nenormālītes pazīmes. Gadās arī tādi, kas grūti pakļaujas audzināšanas noteikumiem un skolas kārtībai, citādi sakot, parādās grūti audzināmā bērna tips. Visas šās un līdzīgas parādības bērnu un jauniešu psihiskajā un fizioloģiskajā dzīvē, kas jānovēro, jāapraksta un jāizskaidro, ir nepieciešams priekšnoteikums visam audzināšanas un mācīšanas darbam.

Svarīga ir bērna atsevišķo psihisko parādību un garīgo spēju izpētīšana. Jāievēro, kā attīstās uztvere, priekšstatu saistība, atmiņa, domāšanas un abstrakcijas darbība, jūtas, afekti, griba. Dažiem bērniem, piem., ļoti agri parādās mūzikālā apdāvinātība, veiklums zīmēšanā u. tml. Nereti viena psihiska funkcija spilgti parādās samērā vēlu un pēc tam harmoniski attīstās tālāk, kamēr otra parādās agri un ātri pazūd. Šās nevienādības nereti izskaidrojamas ar apkārtnes ietekmi, bet vēl vairāk gan ar paša bērna individuālītāti, kamēr eksp. pedagogģija nopietnu vērību piegriež bērnu un jauniešu individuālajām izšķirībām. Individuālītes pētīšana pamudina tuvāk iedziļināties individuālās apdāvinātības izšķirībās, tā ka izveidojas sevišķa apdāvinātības mācība (Begabungslehre), kas stāv ciešā sakarā ar intelliģences pētījumiem. Meimanis sarežģīto intelliģences pētīšanas jautājumu nepieskaita eksp. psiholoģijai, bet eksp. pedagogģijai, tādēļ, ka pēc viņa domām bērnu intelliģence atkarājas ne tikai no apdāvinātības (Begabung), bet arī no audzināšanas (Erziehung). Lai iegūtu parēizu skatu bērna un jaunieša intelliģencē, Meimanis ieteic šķirot attīstības faktu no apdāvinātības fakta. Piemērām, materiālā ziņā trūcīgo bērnu garīgā attīstība lēnāka par turīgāko vecāku bērnu attīstību,

bet apdāvinātības ziņā izšķirības nav, tā ka ievērojot šo apstākli trūcīgo bērns var sasniegt to pašu, ko turīgāko bērns, kaut gan caurmērā viņam tas izdosies lēnāk.¹⁾ — Izcilu vērību eksp. pēdīgā piegriež bērna izturēšanās izpētīšanai skolas darbos. Še jānoskaidro, kādi apstākļi veicina, kādi traucē bērna skolas darbu. Ikkatrs darbs nogurdina. Jāizšķir garīgais un miesīgais nogurums. Izpētot nogurumu un tā pakāpes, kļūst saprotama arī atpūta. Noskaidrojot nogurumu un atpūtas attiecības, pamazām izveidojas jēdziens par darba tehniku un oikonomiju, kam savkārt nozīme visa darba garīgajā higiainā. Svarīgi arī konstatēt, ar kādu uzmanību bērns stājas pie saviem skolas uzdevumiem, vai viņš sekmīgāki strādā skolā vai mājā, un kādā mērā attīstās viņa pašdarbība.

Eksp. pēdīgā nevar paiet garām arī bērna un jaunieša garīgā darba analīzei atsevišķos mācību priekšmetos. Še jāiedziļinājas dažādu mācīšanas metožu jautājumā. To veic sevišķa pēdīgā nozare — eksperimentālā didaktika, analizējot audzēkņu uzskatāmību, saprašanu, lasīšanu, rakstīšanu, rēķināšanu, mācīšanos mātes u. c. valodās, rakstīšanas un valodas stila izveidošanos u. t. t. Zināma robeža starp eksp. pēdīgā un eksp. didaktiku tomēr paliek: kamēr pirmā ar eksperimentu palīdzību noskaidro audzēkņa stāvokli un gaitas audzināšanas procesā, tikmēr otrā nododas mācīšanas jautājuma pēdīšanai. Vienā jautājumā pēdīgā un didaktikas uzdevumi tomēr gandrīz vieni un tie paši, proti skolotāja darbības pēdīšanā, pie kam pēdīgā un didaktika še ir auglīga savā vispārīgajā formā un arī eksperimentēšanas darbībā. Noskaidrojot, kā dažādas mācīšanas metodes ietekmē audzēkņus dažādos priekšmetos, iespējams iegūt drošus pieturas punktus skolotāja darbībā. Izrādās, ka nereti tā metode, kas labi piemērojama vienam audzēknim, neder otram. Skolotājam nu jāzina, kā un kāda metode skolniekam piemērojama. Tas iespējams, pazīstot audzēkņa dvēseli un pareizi saprotot metodes būtību.

¹⁾ E. Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die exper. Pädagogik, II. sēj., 756., un 766. lapp.

Novērtējot šos eksperimentālās paidagōģijas uzdevumus, kā tos vispirms spraudis Meimanis, jāatzīst, ka, sākot ar eksp. paidagōģiju, viss paidagōģijas darba lauks ieguvis vairāk pētišanas raksturu. Sacītais nenozīmē, ka agrākajām paidagōģijas sistēmām būtu maza nozīme. Sōkrāts, Platōns, Aristotels, Kvintiliāns, Loks, Rusō, Pestaloci, Frēbels, Herbarts u. c. paidagōģijas zinātnei devuši ļoti daudz, un ir lielākie paidagōģi pasaules vēsturē. Tomēr neskatoties uz to, visai agrāko laiku paidagōģijai trūka daudzu svarīgu faktisku zināšanu par cilvēka psihisko attīstību. Piem., Rusō ir dziļi ieskatījies bērna psihiskās attīstības pakāpēs, ieteicot katrā pakāpē bērnam un jauniem piemērotu nodarbošanos; Herbarts, kā zināms, visu audzināšanas darbību dibina uz audzināšanas mērķa, bet kādēļ jādara taisni tā un ne citādi, — kā Rusō, tā Herbarts paliek atbildi parādā. Tamdēļ arī šo paidagōģu mācībās vienā otrā vietā sastopamas dīvainības, kas nav pieņemamas. Tā, piem., Rusō uzskats par to, ka audzinātājam nav tiesības ielauzties bērna gribā, un bērna gribu drīkst lauzt tikai daba, atzīstams tikai līdz zināmai robežai, jo konsekventi domājot šo domu līdz galam, atkrit audzinātāja loma un uzdevums. Citādi sakot, neskatoties uz Rusō uzskatu oriģinālītāti, tam trūkst faktiska pamatojuma un tas tīri teorētiski izvirzīts. Tāpat pārāk daudz teōrijas ir Herbarta mācībā par „formālajām pakāpēm“, ko grūti iekļaut īstenības attiecībās. Un pat tāds savā ziņā diezgan liels audzināšanas praktiķis kā Frēbels mācības līdzekļus savos bērnu dārzos pūlas atrast, prātojot par cilvēku dzimuma attīstību un neatsakoties pat no dīvainas matemātikas spekulācijas, kas, protams, šai gadījumā nevietā. Nenoliedzot labās puses, agrākās paidagōģijas trūkums bija pārmerīga teorētiska audzināšanas jautājumu cilāšana un izvairīšanās no sistēmatiskiem novērojumiem. Agrākā paidagōģija bija normatīva un teorētiska, mazāk konkrēta un dibināta uz faktiskā novērojumu materiāla. Ar eksp. paidagōģijas palīdzību šis trūkums ievērojami novērsts, un šai ziņā lieli nopelni Ernstam Meimanim, kas, izvirzīdams eksp. paidagōģiju, līdz ar to arī visai paidagōģijai devis drošāku zinātnisku pamatojumu nekā tas agrāki darīts. Bez šaubām, paidagōģijas pētišana ar eksperimentiem vien nedrīkst apmierināties. Tā būtu

vienpusība. Eksp. pedagogija dod ne tikai faktus, bet pamatojoties uz bērnu un jauniešu psiķes attīstību un viņu sistēmātisku novērošanu audzināšanas un mācīšanas darbā, reizē ar to izskaidro, kamdēļ audzināšanas un mācīšanas darbs jāveic tā un ne citādi. Pedagogijai nepieciešamas normas, kas nospraūž audzināšanas gaitu un virzienu, bet tikpat nepieciešamas zināšanas, kā norit bērnu un jauniešu psiķiskā attīstība audzināšanas un mācīšanas procesā. Šās zināšanas dod eksp. pedagogija un eksp. didaktika. Audzināšanas un mācīšanas gaita var noritēt sekmīgi un būt pamatota vienīgi tad, ja blakām audzināšanas normatīvai pusei un tās teorētiskajam apgaismojumam ievēro arī lietas faktiskos apstākļus.

7. §. Pedagogija, bērna, pusaudža un jaunieša (attīstības) psiķoloģija.

Pētot audzināšanas būtību, tās mērķus, normas un metodes, pedagogija nevar paiet secen tām liecībām un norādījumiem, ko sniedz bērnu, pusaudžu un jauniešu psiķoloģija. Īstenībā pedagogija varbūt stāv vēl tuvāki bērnu, pusaudžu un jauniešu psiķoloģijai nekā vispārīgai psiķoloģijai, jo audzināšanas darbs vairāk vērsas uz bērniem un jauniešiem nekā pieaugušiem cilvēkiem, protams, neaizmirstot, ka cilvēks aug un jāaudzina vienmēr. Bērnu, pusaudžu un jauniešu psiķoloģiju sauc arī par attīstības psiķoloģiju, kādēļ īsākas izteiksmes dēļ mēs lietājam šo nosaukumu.

Attīstības psiķoloģija noskaidro cilvēka psiķisko attīstību nu šās attīstības īpatnības dažādos vecumos. Vērojot un pazīstot šo attīstību, var arī sekmīgāki izdarīt audzināšanas un mācīšanas darbu. Mazliet apstāsimies pie bērna, pusaudža un jaunieša psiķiskās pasaules raksturojumā.

Bērna raksturīgākā psiķiskā pazīme ir bezrūpība. Bērns bezrūpīgs. Viņam vēl nav rūpju par rītdienu un intereses par pagātni. Bērns dzīvo acumirkļa dzīvi. Viņš vēl nevērtē. Bērnā vēl nemostas jautājumi par dzīves jēgu. Bērnības posmu (no 1. līdz 9. dz. g.) vēl var iedalīt sīkākos periodos: zīdaiņa posmā (no dzimšanas līdz 1. dz. g. beigām), agrīnajā

bērnībā (no 2. līdz 6. dz. g.) un vēlākajā bērnībā (no 7. līdz 9. dz. g.). Kaut gan gadu ziņā pārāk asu norobežojumu nevar izdarīt, tomēr zināmas ipatnības šais posmos bērnam tomēr ir. Zidaiņa periodā bērns dzīvo galvenām kārtām fizisku dzīvi. Garīgā dzīve tikai pamazām sāk veidoties. Ja arī daži bērnu psihologi, piem., Viljāms Preijers pirmo intelliģences pamošanos bērnā jau redz 23. dienā pēc dzimšanas (kad bērns uz ār pasaules iespaidiem nereagē ar visu galviņu, bet pagriež tikai acis, visa bērna seja pēc Preijera novērojumiem kļūstot it kā apskaidrota un garīga),¹⁾ tomēr zidaiņa posmā garīgā dzīve ir tikai sākumā. Tā ir kā nule aizmeties asniņš, kas sāk augt un zaļot. Pārsvarā zidainī neapšaubāmi ir fiziskā dzīve. Zidainis jūt sevī fiziskās enerģijas vairošanos, un kad tās pārāk sakrājies, viņš kustina un svaida locekļšus neapzinātā dziņā ar nolūku no liekās enerģijas atsvabināties. Tāpat zidainim ir instinktīva dziņa izvairīties no netiksmes un sagādāt sev tiksmes stāvokli. Zidainis savā dzīves procesā lielā mērā vēl ir līdzīgs dzīvniekam, kas arī tiecas pēc tiksmes un izvairās no netiksmes. Agrīnajā bērnībā jau vērojama intereses pamošanās. Bērns interesējas, kas notiek apkārt. Viss neparastais sagādā interesi un izsauc spilgtu uzmanību, pie kam izrādās, ka ja neparastais nekļūst saprotams, bērna interese pāriet bailu pārdzīvojumā. Viss jaunais modina interesi, viss neizprotamais — bailes. Agrīnajā bērnībā novērojams arī, ka bērns visvairāk piegriežas ār pasaules lietām. Bērnu interesē ār pasaule. Bērnam mikla ir ār pasaule visā tās dažādībā; viņam mikla nav viņš pats, bet lietas fizikālajā pasaulē. Agrīnā bērnība ir interesanta ar rotaļām. Rotaļas ir tās, kas bērna dzīvi agrīnajos gados raksturo vislabāki. Kaut gan rotaļas nav gluži tas pats, kas darbs, jo rotaļām nav cita mērķa kā pati rotaļāšanās, kurpretim darbam allaž cits mērķis, kas guļ ārpus paša darba, tomēr rotaļas var uzlūkot par bērna darbu, jo tās gandrīz aizņem visu agrīnās bērnības posmu. Še pat jāmin spilgtā iztēles resp. fantazijas darbība. Bērna fantazija nav jāsajauc ar pieaugušā fantaziju. Pieaugušais, fantazēdams, tomēr apzinās izšķirību starp reālo un iztēloto pasauli. Ar bērnu citādi. Bērna fantazija zināmā mērā ir

¹⁾ W. Preyer, Die Seele des Kindes, 24. lapp., 9. izd., 1923.

arī viņa reālā dzīve. Taisni ar šo parādību izskaidrojamas bērna rotaļas: ja bērns rotaļu lietīnās neredzētu dzīvas būtnes vai arī tos priekšmetus, ko viņš iedomājas esam rotaļu lietās, viņš varbūt nerotaļātos. Ar savu organu nodarbināšanas dziņu vien rotaļas nav izskaidrojamas. Rotaļās atspoguļojas dziņa atdarināt, iztulkot. Bērns savās rotaļās atspoguļo, tēlo, kautkam dara pakal, — vienalga vai tā būtu konstrukcija, destrukcija, kustība, vai c. kāda rotaļas forma. Arī sevi bērns iztēlo un iztulko. Viņam patīk un gribas būt lielam, stipram, ar žilbinošu apģērbu, zobenu pie sāniem u. t. t. Tas viss izskaidrojams ar dziņu tēlot, darināt un atvasināt. Bērnam agrīnajā posmā nevar noliegt interesi arī par lietu cēloņiem. Kas tas ir? No kurienes tas radies? — tādi un līdzīgi ir bērna jautājumi. Tā ir cēloniskā interese, kas bērņā nereti spilgtāka nekā pieaugušajos. Agrīnās bērnības posmam izbeidzoties, parasti sākas bērna pieradināšana garīgajam darbam, piem., lasīšanai, skaitīšanai, rakstīšanai, rēķināšanai, zīmēšanai. Sākas pirmskolas laiks ar pāreju uz pamatskolu un šo posmu var apzīmēt par vēlāko bērnību. Būtiski šis posms no iepriekšējā neatšķiras. Vērojama tikai tālāka garīga attīstība. Ja agrīnajā bērnībā interese ir uz ārējiem priekšmetiem, tad vēlākajā bērnībā. t. s. pēc 7. dz. g. manāma jau loģiskās intereses rašanās. Mostas arī pienākuma apziņa, kaut gan no pilnīgas izveidošanās tā vēl tālu. Arī vēlākajā bērnībā bērns tiecas darīt tik to, kas patīkams un ne vienmēr to, kas labs. Vecāki u. c. audzinātāji zina, cik grūti bērnus piedabūt pie grāmatas, un ar kādu prieku bērni mīl nodoties, teiksim, skriešanai, ripas dzenāšanai, rotaļām ar gumijas bumbu, sniega piku velšanai, braukšanai ar ragaviņām, slidošanai u. t. t. Tas ir bērna dabā. Izņēmumi visai reti. Kur bērns pats no sevis ķertots pie grāmatas, bez vecāku vai skolotāju aicinājuma, tādu gadījumu ļoti maz. Jāpauet zināmam laikam, iekams bērņā nodibinājas paraša uz darbu, un daudz maz nostiprinājas pienākuma apziņa, kas nenāk tik viegli. Šai ziņā nav būtiskas izšķirības arī starp jaunieci un bērnu, jo arī jaunieci ar klausīšanu pienākumam un darba gribas nostiprināšanu nemaz tik viegli neiet.

Jemot vērā šās bērna īpatnības, no audzināšanas viedokļa jāsapaka, ka bērnībā visvairāk uzmanības no ve-

cāku u. c. audzinātāju puses vajadzētu veltīt bērna veselības kopšanai. Uz bērnu būtu attiecināma galvenām kārtām fiziskā audzināšana, kam nolūks veselības kopšana. Vērojot bērna psihiskās un garīgās īpatnības un pamatojoties uz to, ka bērnbā garīgā dzīve tikai aizmetusies, ukai, tā sakot, asniņā, bērns nebūtu apgrūtināms ar teorētiskajām mācībām. Bērnam teorētiski jautājumi vai nu pavisam nav, vai ļoti grūti saprotami. Tādēļ no tiem būtu jāizvairās. Sacītais nenozīmē, ka bērns nebūtu mācāms. Viņš ir jā māca un visai nopietni jā māca, bet tikai saprotamā valodā. Jēdzienu niska domāšana, jēdzienu analīze un teorētiska spriešana bērnam vēl nav pa spēkam. Bērni nule pārrunātā vecumā mācāmi ar konkrētu līdzekļu starpniecību, ar uzskatāmu materiālu. Šai zinā ieteicami krāsaini vai arī bezkrāsaini zīmējumi ar bagātu pamācošu saturu, par ko bērniem, rādot zīmējumus, jāstāsta. Ļoti ieteicamas arī pasaciņas, kā saturs norāda uz labā uzvaru pār ļauno. Tāpat ieteicama bērnu vadīšana dabā, stāstot viņiem par dabas krāšņumu un pārmaiņu dažādos gada laikos; par dzīvību, kā tā mostas, aug un veidojas; par dzīvnieku rotaļām, priekiem un bēdām, par viņu cīņām, dzimšanu un nāvi u. t. t. Lūk, tie ir jautājumi, par ko ar bērnu jārunā. Sausu pantīņu iekalšana, ko bērns nesaprot, nesniedz nekādus pozitīvus rezultātus. Teorētiskās skolas mācības, ja bērns jau ap 6. vai 7. dz. g. tiek sūtīts skolā, nes vairāk slikta nekā laba, jo tās bērnu garīgi nomāc, no kam rodas arī viņa fiziskais nogurums, mazasinība u. c. daudz smagākas kaites un slimības. Kamdēļ gan mācīt bērnu tais zināšanās, ko viņš nesaprot un savas attīstības vecumā vēl nav spējīgs saprast? Kamdēļ bērnu apgrūtināt? Bērns jā māca konkrēti, ar saprotamiem uzskatāmības līdzekļiem un nevis sausā teorijā. Taisnība, ka bērns, pateicoties savas atmiņas elastībai, ātri iemācās no galvas, bet kāda nozīme tam, ja viņš vielas nesaprot? Nozīme tik tam, ko bērns saprot, un nevis tam, ko viņš zina. Tādēļ vispirms jāveicina saprašana, nevis zināšana. Arī latviešu bērnu audzināšanā viena no lielākām nepareizībām tā, ka bērnus pārāk agri, pat dažkārt ar 6. dz. gadu, sāk sūtīt skolā. Tur viņi sēž ap 5 stundas no vietas un pārāk piepūlē sevi garīgi. Te meklējams latviešu bērnu neveselības cēlonis, it īpaši

pilsētās. Daudz labāk pēc mūsu domām, ja bērns, teiksim 8 gadus vecumā nezina grāmatu, bet ir vesels, nekā ja viņš prot lasīt, bet ir slims. Mācības var panākt arī vēlāk, turpretim veselība grūti atgūstama.

Pavisam citādas īpatnības vērojamas pusaudža dzīvē. Pusaudža posms aptver laikmetu starp 10. un 13. gadu, un tos dēvē arī par puikaš resp. zēna un meitenes gadiem. Viszīmīgākais pusaudža dzīvē ir līdzsvara trūkums starp (psīhisko un fizisko) enerģiju un tās lietderīgu izlietošanu. Arī zīdainim, nereti ir enerģijas pārpalikums, ko viņš izraisa savu locekļu un visa ķermeņa kustībās. Pusaudzis no savas liekās enerģijas cenšas atsvabināties citādi. Piejemsim, ka viņš apmeklē skolu. Pēc stundām, pārnākot mājā, viņš steigā gatavo mācības nākamai dienai. Nereti (ja pieaugušie tuvinieki uz to neskatās) mācīšanos atliek uz otrās dienas rītu. Galvenais ir steiga. Pusaudzis steidzas, proti, steidzas padarīt to, kas jādara, lai darītu to, kas nav jādara. Pusaudzis ir it kā nemiera varā. Jau, sēžot un mācoties, viņš nav mierīgs. Pastāvīgi maina stāvokli, „bukurodams“ uz krēsla. Tas nav nekas cits kā liekās enerģijas izpausmes forma. Pusaudzis nevar būt mierīgs. Un nu, ar piespiestu interesi pabeigdams mācību sagatavošanu, pusaudzis meklē patīkamāku darbību. Visparastākie ir dažādi pusaudžu nedarbi, visāda veida nerātības un draiskulības, piem., plūkšanās, sadalīšanās partijās un savstarpīga cīņa, kas nereti izbeidzas īstos kautiņos. Visvairāk šās pusaudžu palaidnības bija vērojamas agrākajās muižās tepat Latvijā: kalpu bērni nereti lielā daudzumā ar savām palaidnībām kļuva pat pieaugušiem mierīga darba strādniekiem par apgrūtinājumu. Dažreiz muižas puikas pat aiztika garāmgājējus, iemanījās svešos augļu dārzos un zaga augļus, centās iekļūt bez ieejas kartēm biedrības namos teātra izrādes starpbrīžos vai arī pirms izrādes sākuma u. t. t. Daži no šiem pusaudžiem jau bija pamat- (pagasta) skolnieki, bet lielais vairums skolu neapmeklēja. Arī skolā vislielākie nedarbu darītāji ir pusaudži. Tā, piem., viens no pazīstamākiem skolnieku pusaudžu nedarbiem ir sadalīšanās un apvienošanās grupās un savstarpīgas cīņas, raujot vienas klases audzēkņus otrā, svie-

žot uz galda un „ēvelējot“. Pusaudžiem aizvien ir viens vai vairāki vadoni, parasti izveicīgākie. Tie tad arī pārējos noriko. Bieži gadās, ka vecāko klašu audzēkņi stiepj savā klasē jaunākos un cenšas tos visādi iznerrot, līdz pēdējie, it īpaši kautrigākie, sāk raudāt. Tādas un līdzīgas pusaudžu savstarpīgas pārestības parasta lieta. Poruks viņus labi raksturo savā tēlojumā „Romās atjaunotāji“. Dostojevskim par viņiem ir sevišķa nodaļa romānā „Brāļi Karamazovi“. Dažkārt pusaudži, novērodami pieaugušo azarta spēles, kaislīgi nododas arī paši azarta spēlei, zogot vecākiem naudu u. tml. Nāk priekšā arī p a v e š a n a s g a d ī j u m i, kur zēni izdara pārestības meitenēm. Taisni ar šo pusaudžu nerātību arī izskaidrojams tas, ka pavešanas faktu pusaudža gados vairāk nekā jaunībā un no pamatskolām šai ziņā nākas izslēgt vairāk nelabojamo un grūti labojamo nekā no vidusskolām. Zīmīga īpatnība ir pusaudžu i e t i e p ī b a u n i e d o m ī b a. Tas izskaidrojams atkal ne ar ko citu kā enerģijas pārprodukciju. Pusaudzis grib darīt to, ko viņam neļauj; sākas pretošanās un tiepšanās, kas dažreiz pāriet s t ū r g a l v ī b ā. Nekad šās pazīmes cilvēka mūžā varbūt tik spilgti neparādās kā taisni pusaudžos. Pusaudži ir iedomīgi, pašlepnī. Arī pašpārliecība viņiem liela. Tamdēļ arī viņi, reiz kaut ko uzdomā un nodomā, negrib atteikties. Nav mazums arī dēkainu uzņēmumu. Tā, piem., dzirdot par dažādiem svešu zemju braucieniem, kariem un laupīšanām, pusaudzis, nozogot vecākiem naudu, kopā ar otru draugu vai trijātā, spēj doties dēku ceļojumā. Mūsu dienās šādi gadījumi diezgan bieži dzirdami, pie kam šādi „ceļotāji uz svēšām zemēm“ sastopami pat 6. un 7. g. vecumā. Visas šās pusaudžu īpatnības izskaidrojamas ar viņu attīstību. Jādomā, ka no teicēja loma piekrīt dzimuma gatavības (pūbertātes) sākšanās procesam. Jūtot sevi jaunu spēku un dzīvības mošanos, pusaudzis spiests kaut kā savu enerģiju izlietāt. Minētās pusaudža īpašības it kā runā vairāk par viņa negatīvo nekā pozitīvo pusi. Tas tā nav. Pusaudzis kļūst nerātns un pat palaidnis vienīgi tad, ja viņam slihta audzināšana, un ja nav apzinīga cilvēka, kas viņu uzrauga un vada viņa dzīvi.

Tamdēļ arī audzināšanai ir lieli uzdevumi taisni attiecībā uz pusaudžiem. Nekad, varbūt, audzināšanas lī-

dzekļi nav tik nepieciešami, kā taisni attiecībā uz pusaudžiem. Enerģijas pārpilnība nav nekas ļauns; te darīšana ar zināmu jaunieša attīstības pakāpi.¹⁾ Viss atkarājas no tam, kāda ir audzināšana. Ja pusaudzis ir labi uzraudzīts no vecāku vai citu audzinātāju puses, viņš nenonāks neceļos. Galvenais — jāskatās, lai pusaudža lieko enerģiju ievadītu lietderīgā virzienā. Pusaudzim vienmēr būs enerģijas pārpalikums. Tāds ir psihiskās un fiziskās attīstības noteikums. Jāmāk tikai šo enerģijas pārpalikumu novadīt labā un pieņemamā virzienā. Ja to pieaugušie nedara, pusaudzis ir atstāts pats savā rīcībā un svabadībā, viņš aug, kā saka, „savā vaļā“, un nav brīnums, ka nododas visdažādākajām palaidnībām, kā tas bija, piem., ar agrāko muižas kalpu bērniem un ir arī tagad it īpaši ar pilsētas nomaļnieku bērniem. Pusaudzim nepieciešama audzināšanas vadītāja roka vairāk nekā mazam bērnam vai jauniešim. Visvairāk rūpju vecākiem un audzinātājiem dara pusaudži. Tādēļ pusaudžu audzināšanā nepieciešama vislielākā gudrība, un pusaudžu psiholoģija ir tā, kas paidagōģijai uzstāda vissmagākās prasības.

Citāds noskaņojums valda jaunieša dvēselē. Jaunības laikmets aptver dzīves posmu starp 14. un 25. dz. gadu, pie kam pamats runāt vēl par agrīno jaunību (14.—17. dz. g.) un vēlāko jaunību (18.—25. dz. g.). Agrīnajā jaunībā topošais cilvēks kļūst pats sev mīkls. Tas gaužām raksturīgi. Jaunietis sāk vērst uzmanību pats uz sevi, t. i. uz savu iekšējo pasauli. Sākas jēgas meklēšana pašam sev un visai dzīvei. Tamdēļ arī jaunieši tik intensīvi nododas dažādu dzīves jautājumu iztirzāšanai, piem., savos literātūras, zinātnes u. c. tml. pulciņos. Rodas interese par metafizikas jautājumiem un reliģiskām lietām. Pēc nemierīgā pusaudžu posma iestājas samērā mierīgs laikmets. Tās ir klusas pārdomas, kur jaunietis kavējas. Viņš mēģina izpētīt pats sevi, tikt galā pats ar sevi, izskaidroties un noskaidroties. Ne tik daudz ār pasaule kā iekš pasaule saista viņa uzmanību. Parasti

¹⁾ E. Spranger, Psychologie des Jugendalters, 11. izd., 5. nod., 1929.

jaunietis dzīvi, cilvēkus un pasauli tās visumā spilgti ideālizē. Par cilvēkiem jaunietis, caurmērā jemot, vislabākos ieskatos. Pati jaunība jau arī ir ideālu meklēšana, mērķu uzstādīšana un cenšanās tos piepildīt. Jaunība ir dzīves mērķu meklēšanas laiks. Šī cilvēku un dzīves ideālizēšana izskaidrojama ar īstenības nepazīšanu. Jaunietis cilvēkus iztēlo tādus, kādi tie nav un kādiem tiem vajadzētu būt. Ar to tad arī sākas daži sāpju gadījumi, dziļas ciešanas un pat zināms traģisms. Kā tas izskaidrojams? Bez šaubām, tādējādi, ka jaunietis savā ideālajā noskaņojumā sastopas ar dzīves īstenību, kas izrādās pavisam citāda. Vārdu sakot, ideāls saduras ar īstenību. Jaunietis iet dzīvē zaļoksnējs, prieka, cerību, mērķu, ideālu un uzdevumu pilns. Galvenais tas, ka viņš tikumiski tirs un nesamaitāts. Dzīves ļaunumi viņam nezināmi, sveši, nenojausti. Bet nu izrādās, ka dzīves īstenība citāda, ka cilvēki nav tādi, kādus viņš, jaunietis, tos iedomājies. Zināms, redzēšana vien vēl, varbūt, dziļākas sāpes dvēselē nemodinātu, ja negadītos pašam reāli pretstatus pārdzīvot resp. izbaudīt. Iedomāsimies, piem., cilvēka ideālizēšanu, cildināšanu un cienīšanu un vilšanās šai cilvēkā. Kas nu iznāk? — Rezultātā dziļas dvēseles ciešanas. Visvairāk jaunības dienās šādas ciešanas nākas pārdzīvot sakarā ar mīlestības jūtām. Jaunības galvenākā sastāvdaļa ir mīlestība. Mīlestība uz otra dzimuma cilvēku. Mīlestības jūtas visskaistākās, kam nav līdzīgu. Tās cilvēku garīgi ceļ uz augšu, ierosina, uzmodina. Iemīļotais cilvēks liekas vislabākais, labākais no labākajiem, skaistākais, pilnīgākais. Bet ja nu šai cilvēkā rodas vilšanās? — Tad ir pamats ciešanām, un tās arī neiztrūkstoši parādās. Nereti ciešanas ir tik dziļas un sāpīgas, ka mīlētājs neztur un iet bojā. Droši var teikt, un to apstiprina statistika, ka lielākais vairums jauniešu pašnāvību, kas mūsu dienās ārkārtīgi piejēmušas, izskaidrojamas ar neizdošanos, konfliktiem un nesaskaņām mīlestības attiecībās. Un tas notiek jaunībā! Jaunība ir gan dedzīga, mērķu un uzdevumu pilna, bet tai pašā laikā vārīga un trausla. Priecīgo optimismu allaž pavada drūmais pesimisms. Jaunība šai ziņā pretstats bērnībai: bērns optimists, jaunietis pesimists, vai arī — ja gluži tik asā formā neteiktu, — jaunietī optimisms ar pesimismu

strauji mainās. Kaut arī brīžiem jaunietis ir dedzīga un veselīga prieka pilns, tomēr tai pašā brīdī vai arī pēc tam dvēselē sāk kvēlot īpatnēja smeldze. Arī pazīstamās jaunieša ilgās nes sevī sāpīgu nokrāsu. Jaunieša dvēsele ilgojas pēc kaut kā „cēla, nezināma“. Šās ilgās un dvēseles smeldze vispilgtāka ir ap 18. un 20. dz. g., t. i. agrīnai jaunībai ieejot vēlākā jaunībā. Izskaidrojums atkal meklējams jaunieša attīstībā. Ap šo laiku dzimuma (pūbertātes) gatavība kļūst pilnīga. Jaunietis ir it kā nogatavojies auglis. Šī pārmaiņa jaunieša ķermenī ietekmē arī dvēseli. Kā tas viss norisinājas, šobrīd vēl nezinām. Bet ka pārmaiņas ir, tas ik uz soļa novērojams. Jaunieši kļūst domīgāki, grūtsirdīgāki. Dzimuma gatavība viņus tirda, kairina, bet ideālais skats uz lietām liek būt šķīstiem, tikumiskiem. Tā izceļas iekšējs konflikts, kur uzvaru gūst vai nu kaisle, vai tikumiskā dziņa. Līdzsvaru iegūst tie jaunieši, kam stiprāka tikumiskā apziņa.

Šās jaunieša psihiskās dzīves savādības prasa īpatnēju audzināšanas takti. Še vairs nav vajadzīga tā rīcība, kas nepieciešama pusaudžiem. Kamēr pusaudžiem piemērojama vadība tās patiesajā nozīmē, stingriba un pat bardzība, tikmēr jauniešiem dodami vairāk tikai mājieni. Ar jauniešiem jāpietas ļoti uzmanīgi. Nav darāms nekas tāds, kas viņus apvaino. Jaunietim jau ir pietiekoši skaidra jēga par tikumības pasauli, par cilvēka personības cieņu un vērtību. Tamdēļ audzinātājiem jāiekustina galvenām kārtām jaunieša pašapziņa. Bērni un pusaudži audzināmi ar pamācībām un rājiem, jaunieši ar mājiem, t. i. ar apziņas pārdomu un vērtēšanas modināšanu. Daudzreiz ieteicams jaunietim norādīt uz sekām, kas nāks tad, ja viņš tā un ne citādi rīkosies. Lai cik savādi tas izliktos, bet, kā šķiet, ir taisnība, ka audzinātājam pie jaunieša jāpieiet saudzīgāk nekā pie bērna vai pusaudža. Piem., bērnu un pusaudzi nereti var labot ar pērienu, jaunieti nekad. Jaunietim, salīdzinot ar bērnu un pusaudzi, ir gan, ja tā būtu atļauts izteikties, biežāka āda, bet jūtīgāka dvēsele.

Kā redzams, pedagogijai, vērojot katru cilvēka attīstības posmu atsevišķi, jānāk ar citiem audzināšanas noteikumiem un metodēm. Mazu bērnu nevar audzināt tā, kā pusaudzi, pē-

dējā audzināšana savkārt jāizdara citādi nekā jaunieša. Tas izskaidrojams ar attīstības savādībām katrā dzīves periodā. Arī pārējie dzīves posmi — garīgās dzīves nobrieduma laikmets (26.—35. dz. g.), pusmūža un vīra gadi (36.—65. dz. g.), visbeidzot vecums (sākot ar 66. dz. g.) uzrāda spilgtas īpatnības, ko gan še tuvāk neaplūkosit, tikai teiksim īsumā, ka garīgās dzīves nobrieduma posmā cilvēkā iestājas garīgā līdzsvara stāvoklis, nostiprinājas izvēlēta dzīves mērķa un darbības gultne; pusmūža gados sākas visintensīvākā darbība, un šeit cilvēks redz, ko viņš var un ko nevar sasniegt, pie kam iestājoties vīra (arī sievas) gadiem, nodibinās reālistiskas tendences; pusmūža un vīra gadi cilvēka dzīvē ir reālisma laikmets, spilgtākās darbības un sasniegumu periods, kad cilvēks skatās uz dzīvi un jem to tādu, kāda viņa ir; vecumā stāvoklis mainās, te iestājas zūdīšanās un rūpes par rītdienu, atdzimst fantazija par pagātņi u. tml. Visi šie attīstības psiholoģijas un daudzi citi vēl šeit neminēti fakti liecina, ka audzināšanas darbība savās formās un metodēs atkarīga no cilvēka garīgajām īpatnībām dažādos vecumos. Daži svarīgākie audzināšanas principi, piem., audzināšanas mērķis, audzināšanas vērtību normatīvais princips u. c. paliek vieni un tie paši, mainās tikai audzināšanas līdzekļi un pajēmieni, ko var pareizi izvēlēties, zinot un pazīstot attīstības psiholoģiju.

8. §. Paidagōģija un ētika.

Iepriekš pārrunātās paidagōģijas attiecības — ar psiholoģiju, eksperimentālo paidagōģiju un attīstības psiholoģiju — ir vairāk teorētiskas. Psiholoģija, eksp. paidagōģija un attīstības psiholoģija ir galvenām kārtām aprakstītājas un izskaidrotājas zinātnes: teorētiskais elements viņās pārsvarā. Bez attiecībām ar šām zinātnēm paidagōģijai vēl ir savs sakars ar ētiku, aistētiku (un mākslu), loģiku, politiku, socioloģiju, filozofiju, reliģiju. Šais garīgās dzīves novados, izņemot socioloģiju, pārsvarā nav aprakstīšana, bet vērtēšana. Ja paidagōģija zināmā mērā uz augšminētajām aprakstītājām un izskaidrotājām gara zinātnēm dibinās (kaut gan tā ir pilnīgi patstāvīga zināt-

ne, jo tai ir savs īpatnējs pētīšanas viedoklis), pieminētās vērtētājas zinātnes un vērtētāji gara dzīves izpaudumi pedagogijai dod virzienus un nokrāsu. Var teikt arī tā, ka aprakstītājas un izskaidrotājas gara zinātnes pedagogijai dod materiālu, vērtētājas zinātnes šo materiālu vēro, kārtu, sijā un sistematizē no vērtību un normu viedokļa. Ļoti dzīvs sakars pedagogijai ir ar ētiku.

Ētika ir zinātne par tikumību. Lai ētika varētu vērtēt cilvēka tikumisku domāšanu, darbību un visu dzīvi, nepieciešama absolūti negrozāmu vērtību atziņa. Šādas vērtības ir tikumiskais labums, pienākums, patiesīgums, taisnīgums u. c. Vienīgi tad, ja atzīst, ka ir viens labums, viens pienākums u. t. t. — iespējams cilvēka dzīvi tikumiski novērtēt. Tikumiska tikai tā darbība, ko cilvēks izdara, klausot un sekojot labā idejai, pildot labo pašu par sevi, bez jebkādiem blakus nolūkiem, personīgām simpatijām vai antipatijām. Šā tikumību saprot un iztulko autonomā jeb normatīvā ētika, kas pa daļai jau novērojama grieķu (it īpaši Platona) filozofijā, bet ko zinātniski pamatoja un sistematizēja Kants. Līdz Kantam vairāk vai mazāk dominēja heteronomā morāle. Heteronomā (no gr. heteros, cits, otrs, nomos, likums) morāle par cilvēka tikumības normu un vērtību avotu uzlūko nevis cilvēku, bet citu spēku — vai nu Dievu (religiskā heteronomija) vai valsti (valsts heteronomija), tā ka vai nu Dievs, vai valsts dod cilvēkam tikumības likumus. Heteronomai morālei pieskaitāma arī svētlaimības mācība jeb eudaimonisms (no gr. eudaimonismos, svētlaimība), kas visvairāk novērojama seno grieķu (pa daļai izņemot Sōkratu, Platōnu, Aristotelu) ētikā, un kas par cilvēka dzīves mērķi uzlūko dvēseles laimību; un jūtu morāle, ko izveidoja apgaismības laikmeta angļu filozofi (Šaftsberi, Hačins, Bentems u. c.), būdami tai pārliecībā, ka cilvēku darbības mērķis sagādāt vislielāko laimi visplašākam cilvēku vairumam. Šo angļu tikumības mācību var saukt arī par prāgmatisma (no gr. prāgma, darbība) jeb prakticisma morāli, jo praktiskās labklājības sasniegšana te svarīgākais nolūks. Ārēji raugoties, gan izliekas, ka starp grieķu svētlaimības mācību un angļu jūtu morāli nav starpības, tomēr īstenībā izšķirība diezgan liela: grieķiem bija dziņa uz

labo kā tādu; ja viņi arī runā par dvēseles laimību, tas tik norāda uz to, ka dvēseles laimība sasniedzama ar labā darīšanu. Pavisam citādi angļu morāles filozofijā: tur nav pasvītrots labais pats par sevi, bet praktiskie labumi, kas nav sajaucami ar tikumisko labumu. Tamdēļ arī Kants, nodibinādams savu autonomo ētiku, visnoteiktāki vērsās pret angļu jūtu morāli. Pēc Kanta domām uz praktiskiem nolūkiem ētiku dibināt nevar. Tāpat ētiku nevar balstīt uz laimes principa, un par visām lietām ētikas normu avots nevar būt svešs spēks, kas atrodas ārpus cilvēka. Heteronomās ētikas vietā Kants izvirza savu autonomo (no gr. autos, pats) ētiku, saskaņā ar ko paša cilvēka sirdsapziņa ir vienīgais tikumības normu avots.

Šās divi pretējās pārliecības ētikas vēsturē pārdabīgajai jāvēro ar vislielāko uzmanību. Visi lietas apstākļi norāda uz to, ka pārdabīgā drīkst sekot nevis heteronomai, bet autonomai ētikai. Šo domu nav grūti pamatot.

Ja audzināšanu būtu jēl mazākais pamats dibināt uz heteronomās morāles, par vadītājam mērauklām vajadzētu atzīt patīkamo un derīgo. Bet vai tas iespējams? Atzīstot par domāšanas un darbības mērķi patīkamu garīgu un miesīgu stāvokļu iegūšanu un paturēšanu, par svarīgo dzīvē jāuzlūko bauda, ko gan neviens nopietnāki domātājs cilvēks nedarīs. Bauda patīkama un patīkamo gribas baudīt. Bet vai tas tikumiskā ziņā labi? Bez šaubām, nē. Ja arī kādreiz patīkamais būtu labs, tomēr patīkamais darbības principu patīkamo nedrīkst uzlūkot. Pretējā gadījumā par pieņemamu un attaisnojamu jāuzlūko viss, kas patīkams, piem., neapvaldīta ēšanas kāre, dzimumdzīve, alkohola u. c. narkotisku vielu lietāšana, pārmērīga aizraušanās dejošanā, vārdu sakot, visa baudu dzīve. Jemot šos baudu dzīves izpaudumus pat ierobežotā veidā, patīkamo par labu nav iespējams uzlūkot, jo patīkamajam nav robežu, un tas cilvēku beidzot pazudina. Tas pats sakāms par derīgo. Arī derīgajam nav robežu, un tas paliek nepiepildāms. Jo kas gan cilvēkam nav derīgs. Derīga laicīga manta tās neaprobežotā daudzumā. Man, piem., var „noderēt“ simtiem namu, meži, aleļas, nauda u. c. veida bagātības, bet vai viss tas uzlūkojams par

labu? Vai mantas krāšana, kas pamatojas uz citu izmantošanas, pat kalpināšanas un izsūkšanas, tikumiski laba darbība? Atbilde šē būtu lieka. Tas, kas patīkams un derīgs, labs tikai retos gadījumos, bet labais vienmēr derīgs, kaut arī ne vienmēr izliekas patīkams. Padarīt derīgo un patīkamo par tikumības principu, nozīmē tikumību celt uz baudas, kas vairāk kā absurds. Tikumība var un drīkst balstīties tikai uz labā idejas, kas prasa tikumisku rīcību vienīgi paša labā dēļ. Labs ir viss tas, ko par tādu atzīst sirdsapziņa, un līdz ar to arī pati sirdsapziņa ir labā avots. Tā kļūst saprotamas Kanta autonomās ētikas priekšrocības, salīdzinot ar heteronomo morāli. Tāpat arī pedagogijai rodas nepieciešamība saistīties tikai ar autonomo ētiku un norobežoties no heteronomās morāles.

Kas iznāktu tad, ja pedagogiju vadītu heteronomā morāle? Skaidrs, ka tādā gadījumā par cilvēka darbības mērķi būtu jāuzlūko baudu sasniegšana, — vienalga, vai tā izpauztos patīkamam stāvokļu meklēšanā vai derīgu apstākļu sagatavošanā. Pedagogija šādu ceļu nedrīkst iet. Tas būtu gaužām maldīgs ceļš. Īsta pedagogija to nekad nav izteikusi, kaut līdzīgi uzskati sabiedrībā dažkārt ieviešas. Piem., pasaules kara laikā un īsi pēc kara ne vienreiz vien bija vērojams, ka cilvēki nodevās baudu dzīvei. Arī mūsu dienās vēl ir daudz pazīmju, kas liecina par atkāpšanos no īstās tikumības. Praktiski noskaņotie ļaudis nekādi negrib saprast labā idejas vērtību un nozīmi. Vieniem izliekas, ka vienīgi tas labs un pieņemams, kas dzīvē derīgs. Tas nu tā pavisam nav. Ir daudz laba, kas dzīvē, no praktiskuma viedokļa raugoties, nekam neder. Labo bieži citi ienīst, un tam, kas labi dara, nereti klājas ļoti grūti. Bet vai tamdēļ labajam nav nozīmes? Arī Kristu, kas labo sēja cilvēkos, kas pat ļaunu atmaksāja tikai ar labu, daudzi ienīda un viņam vajadzēja mirt moku nāvē. Kristus ciešanas un visa Kristus mācība taisni apliecina labā priekšrocības un izceļ labā neatsverāmo nozīmi un vērtību. Tikumību nevar mērot un vērtēt, izejot no tā, cik un kas tikumību piepilda. Tikumība — vērtība pati par sevi. Taisni tas apstāklis, ka tikumība vērtība pati par sevi, un ka tikumība jāpilda paša labā dēļ, nostiprina tikumības lielo

nozīmi visā audzināšanā un izceļ normatīvās un autonomās ētikas vadītāju lomu paidagōģijā. Baudu morāle, kultivējot derīgo un patīkamo, nav īsta morāle. Tā tikai cilvēku var tikumiski gremdēt un pazudināt, jo nav piemēru, kas liecinātu, ka bauda būtu cilvēku kādreiz cēlusi un labojusi.

Daudzi no tiem, kas aizstāv heteronomās morāles mācību, ir tais ieskatos, ka tikumiskajā domāšanā, darbībā un visā dzīvē nav absolūti drošu, nepārejošu un nemainīgu principu. Tas maldīgs uzskats. Protams, jo nostājas uz heteronomās mācības viedokļa, tad tā iznāk. Bet šī mācība ir maldīga. Tikumībā ir droši, nemainīgi, nepārejoši un absolūti principi. Šādi principi ir ētiskās vērtības: labums, pienākums, sirdsapziņa, taisnība u. tml. Vai šās vērtības ir mainīgas? Ētiskās vērtības un normas, kas reizē ar to ir tikumības principi, ir nemainīgas. Daudziem, pat izglītotiem ļaudīm, tas izliekas neticami un savādi. Bet tas tā tomēr ir un citādi pavisam nevar būt! Ja, piem., labums būtu mainīgs, ja mainītos pienākums, taisnība, patiesība u. t. t., — vai tad tikumība būtu iespējama? — Nekad! Daži saka, ka visiem cilvēkiem neesot vienādi uzskati par tikumību, labo, taisnību u. tml., un kur tad gan varot būt runa par šo tikumības vērtību absolūto raksturu? Patiesi: ir dažādi uzskati un rīcības veidi. Ugunszemes iedzīvotāji, piem., par labu uzlūko atstāt savus nespēcīgos piederīgos šakaļiem u. c. nikniem zvēriem; romiešiem bija pārliecība, ka vājie un slimīgie bērni jau laikus jānonāvē, lai nebūtu kroplu cilvēku, no kam arī bija izveidojies teiciens „vājos — no klints“ u. tml. Tāpat zināms, ka dažādos laikos bijuši dažādi ieskati par tikumību, un arī mūsu dienās pat kultūrālās zemēs valda nevienādi ieskati. Šās parādības vērojot, viens otrs sāk domāt, ka nav vienas tikumības, vienas taisnības, viena tikumiskā labuma. Bet vai tas ir pareizi? Tā maldīga doma. Kļūda slēpjas uzskata un vērtības sajaukšanā: nevis vērtības mainās, mainās vienīgi uzskati par vērtībām. Nevis tikumība, taisnība, labums, pienākums u. c. tml. ētikas normas mainās, bet mainās vienīgi cilvēku uzskati par šām normām, tāpat kā mainās dzīves apstākļi un visa vēstu-

riskā lietu gaita. Uzskati par vērtībām un normām, un vērtības un normas pašas par sevi — ir divi dažādas lietas. Nonākot pārlicībā, ka tikumības normas mainās, jāatzīst, ka katram sava tikumība. Bet vai šādu uzskatu var pieļaut? Nekādā ziņā, jo tas runā pretim visai normu pasaulei. Ja katram būtu citāda tikumība, citāda taisnība; ja viens par labu atzītu to, ko otrs ne, tikumība nav iespējama. Tikumība ir tikai viena, tāpat kā viens pienākums, viens labums, viena taisnība. Uz šā pamatnoteikuma pamatojas visa ētika, un uz tā dibināma arī audzināšana. Audzināšanu sekmīgi var ievadīt un veidot vienīgi tad, ja atzīst, ka ir nemainīgas vērtības, ka ir normas, ar kā palīdzību audzināšanas gaita un cilvēka rīcība jāvērtē. Ar ētikas normām ir tāpat kā ar mēriem praktiskajā dzīvē: līdzīgi tam, kā mērišanu var izdarīt vienīgi tad, ja atzīst mēra (piem., kilograma, metra) nemainību, tāpat audzināšanas un visas dzīves vērtēšanu iespējams izdarīt vienīgi, pieņemot vērtēšanas normu vienīgumu un nemainīgumu. Ja katram ir, piem., savs jēdziens par labo, vai tad var stāties pie domāšanas, darbības un dzīves vērtēšanas no tikumiskā labuma viedokļa? Ja katram savs pienākums vienā un tai pašā lietas apstākļi, vai tad, vērtējot cilvēka rīcību no tikumības viedokļa, jēl maz panākama skaidrība? Ja katram sava taisnība, vai iespējami valstī likumi? Kā redzams, jau dzīves vērošana un vērtēšana no vienkārša laužu attiecību viedokļa spiež nepieciešami atzīt, kā ētikā ir principi, kas nemainīgi. Daudz kas mainās: tā ir dzīve savā plūsmā, tie ir uzskati un pārlicības, bet ētikas normas nemainās, tās nozīmīgas vienmēr, visos laikos un apstākļos. Sevišķi jaunatnes audzināšanā šādam ētikas normu iztulkojumam liela nozīme. Lieta tā, ka cilvēks savā dzīvē meklē ciešus pamatus. Dzīves burzmā nereti visai grūti izprast, kā jārikojas, kam jāseko. Bieži dzird izsaukumus: kā darboties, kā rīkoties, kā jādara! Vai, piem., ja citi launu dara, man arī tāpat jārikojas? Ja visapkārt redzu bezbēdīgu un neatbildīgu dzīvi, vai arī man jāieklaujas šādā rīcībā? Vai katrām jādara tāpat kā visi dara? Uzmācoties šādiem jautājumiem, uzmācas arī doma par dzīves vērtību, uzdevumiem un pienākumiem. Un še nu, dziļāki pārdomājot, uzaust pārlicība,

ka blakām dzīves parādību maiņai jāatzīst nemainīgas vērtības. Šās vērtības jāiztulko kā idejas. Tā, piem., tikumība kā vērtība ir tikumības ideja, pienākums kā vērtība — pienākuma ideja, tāpat ir labā, taisnības u. c. idejas. Idejas nemainās. Tas jau ir Platōna neatsveramais nopelns, ka viņš pasaules parādību maiņā centās saskatīt kaut ko nemainīgu. Lieta mainās, bet lietas ideja nemainās. Galds, uz kā es tagad rakstu, var iznīkt, piem., sadegt vai citādi iet bojā, bet galda ideja paliks. Vienkārši runājot, paliks galda jēdziens, galda tēls. Platōns iet pat vēl tālāk un apgalvo ka ideja ne tikai ir lietas nemainīgā būtība, bet arī lietas cēlonis un mērķis. Tas nozīmē, ka galdnieks galdu pagatavo saskaņā ar galda plānu, kas atkal nenozīmē neko citu kā galda jēdzienu, galda tēlu, pie kam galda jēdzienā slēpjas arī galda mērķis, t. i. šā priekšmeta pagatavošanas nolūks pilnīgi ietelp galda idejā. Gluži tāpat ir ar citām lietām un arī tikumiskās dzīves parādībām. Pēc Platōna domām arī katrai īpašībai, ikvienai garīgas dzīves parādībai ir sava ideja. Ir sava ideja labam, pienākumam, taisnībai u. t. t. Tas nozīmē to, ka šais tikumiskās dzīves parādībās ir savi nemainīgi principi, kas paliek spēkā neatkarīgi no tam, vai tos dzīvē piepilda, vai ne. Apstāsimies še tuvāk, piem., pie taisnības jautājuma. Daudzi dzīvē taisnību neievēro un nepilda. Lai cilvēku sabiedrībā un kopdzīvē valdītu kārtība un nevis haoss un varmācība, valsts vara spiesta taisnību uzturēt ar likuma un soda palīdzību. Ja nu viens pilda taisnību, citi ne, vai var teikt, ka taisnības pasaulē nav? Bet vēl tālāk: ja tagad nav gluži tāda pati taisnības sajēga kā agrāk, ja ir ļaudis, kas par taisnību uzlūko to, ko citi ne, ar ko arī, jādodomā, stāv sakarā pazīstamā parūņa „*summum ius summa injuria*“ (augstākā taisnība ir augstākā netaisnība), vai no tam var taisīt slēdzienu, ka vispār taisnības nav, un ka tā subjektīvi un personīgi iztulkojama? Vai pamats teikt, ka taisnība pārejoša parādība? — Tā teikt nav ne mazākā pamata. Taisnība kā vērtība, kā ideja paliek nemainīga neatkarīgi no tam, vai to kāds piepilda, vai ne. Ir saprotams, ka cilvēkā var mosties šaubas par taisnības esamību un nozīmi, ja taisnību tik bieži pārkāpi, nepiepilda un kā mēdz teikt „kājām samīn“. Rēdzēdams un piedzīvodams netaisnību, cilvēks sāk šaubīties par taisnības

vērtību. To darīt nav pietiekoša pamata. Taisnība paliek nesatricināta arī tad, ja to nepiepilda. Tas izskaidrojams ar taisnības idejisko raksturu. Taisnības būtību jau neiztaisa faktiskā taisnība, bet normatīvā, ideālā taisnība, nevis tā taisnība, kas ir vai nav, bet tā, kam jābūt. Nostiprinājot un uzglabājot sevī atziņu par taisnību kā ideju, kas prasa piepildījumu, nekad nedrīkst izgaisināt pārliecību par taisnības esamību. Tas pats sakāms par citām ētikas vērtībām: arī tās ir negrozāmas, nepārejošas, nemainīgas, jo savā būtībā ir idejas. Kur un kā šās idejas radušās, to nezinām. Cilvēks tikai tās atzīst un piepilda. Idejas ir no mūžības un mūžīgas. Pats cilvēks tās nerada, bet viņa uzdevums ir tikai tās atzīt un piepildīt. Piem., taisnību neviens cilvēks nerada, bet tikai konstatē, atzīst un cenšas piepildīt. Pašā idejā slēpjas prasība par tās piepildīšanu. Ja gadās, ka dažādos laikos cilvēki idejas dažādi iztulko, tas lietu negroza, jo nav jāaizmirst, ka ikviena vērtība savā idejiskā nozīmīgumā paliek nesatricināta, kaut arī cilvēks no tās atkāpjas.¹⁾

1) Vairāk kā jābrīnās, ka daži nekādi negrib atzīt uzskatu par ētikas normu nemainīgo raksturu. Tā, piem., privātdoc. P. Jurevičs, rakstīdams nervozitātes un dusmu pilnu recenziju par manu ētiku, zīmējoties uz mani spriedumiem par pienākuma vienīgumu vienā un tai pašā lietas apstākļi un par sirdsapziņas izšķirēju lomu cilvēka tikumiskajā darbībā un dzīvē, un, citēdams šādus manus vārdus: „Tamdēļ ikviens darbs, kas darīts, klausot pienākumam, ir objektīvi nozīmīgs, t. i. jāatzīst par objektīvi vērtīgu visiem cilvēkiem, visos apstākļos un laikos, un it nebūt nav tā, ka tas, kas vienam pienākums, otram nav pienākums” izsakās ... „šie apgalvojumi mūs augstākā mērā pārsteidz. Vai autoram tiešām nav gadījies iepazīties ar vēsturiskiem un etnogrāfiskiem pētījumiem, vai vienkārši ar mūsu aktuālo dzīvi un tās parādībām, kur visur tas būtu varējies iegūt atziņu, ka sirdsapziņas balss un jēdzieni par pienākumiem ir dažādi dažādos laikmetos, dažādos ļaudīs un apstākļos? Jaun-Zēlandes iedzītajam sirdsapziņa ir pilnīgi mierīga, kad tas kauj nost sagūstīto noziedznieku, un tas izjūt tikai vienu pienākumu — apēst to. Mums tāpat sirdsapziņa ir mierīga, kad mēs ēdam govju kotletes, budists, turpretim, varbūt, justos kā vislielākais noziedznieks. Francijā tiek cienīts un godāts cilvēks, kas taupīgi dzīvodams un godīgi strādādams ir iekrājis naudu, tā ka vecuma dienās var iztikt bez naudas pelnīšanas, — lielnieku Krievijā, turpretim šādus cilvēkus vajā kā spītīgus, un „čeki” tur izjūt par savu pienākumu nogalināt tos. Un te nu Studenta kungs saka, ka tas, kas vienam pienākums ir pienākums arī visiem!” (Sk. Izgl. min. mēnešr.,

Šāds uzskats par vērtībām izriet no Platōna ideju mācības un Kanta autonomās ētikas. Sacītais par ētikas vērtībām paliks spēkā, kā turpmāk redzēsim, arī attiecībā uz aistētiskas, loģiskas un reliģijas normām. Ievērojot šo viedokli par normu

Nr. 1, 1931.). — Jā, tik tiešām: to es saku gan. Jurevičs tikai negrib to saprast un savā nicinātājā rakstīnā, kā to var izmanīt no katra viņa vārda, cīnās pret to, ko viņš pats atzīst. Lieta tā, ka jau savā ētikā es izsakos: „Mainās gan uzskati par vērtību, bet pati vērtība kā tāda paliek mūžam absolūta. Laikmeti mainās, mainās cilvēki un to uzskati, bet vērtības, idejas nemainās nekad. Un katra vērtība ir jāsaprot kā ideja, kas prasa piepildījumu. Tā, piem., mainās gan ļaužu uzskati par tikumību, taisnību, skaistumu u. t. t., bet pati tikumība kā ideja, tāpat arī taisnība, skaistums u. c. idejas ir absolūti vienas un tās pašas visos laikos“ (Ētika, 1930., 20. lapp., sal. arī 35. un 36. lapp.). To pašu saka arī J., norādot uz vēstures un etnografijas liecībām. Ja, patiešām ... „sirdsapziņas balss un jēdzieni par pienākumiem ir dažādi dažādos laikmetos, dažādos laudīs, un apstākļos.“ Bet vai pienākums un jēdziens resp. uzskats par pienākumu ir viens un tas pats? Te, lūk, ir tā lieta, ko J. savā augstprātībā nesaprot vai negrib saprast. Bez tam J. atsaukšanās uz primitīvajiem un „čekistiem“ ir nevietā. Primitīvie dzīvo pavisam citā apziņā. Var pat ļoti šaubīties, vai Jaun-Zēlandes u. c. zemju primitīvajiem ir maz jēdziens par pienākumu. Bet ja arī būtu, tas nedod tiesības viņus salīdzināt ar kultūrtautu ieskatiem. Lai no šādiem iespējamajiem pārpratumiem izbēgtu, jau savā laikā V. Vindelbands iēma palīgā t. s. normālapziņas („Normalbewusstsein“) jēdzienu, kas norāda uz zināmu ētiskā sajēguma līmeni. Kas attiecas uz „čekistiem“, tad nekādā ziņā nav pareiza J. doma, ka tie izjustu pienākumu (pasvītmans) nogalināt mantīgos. Es saku, ka ja viņi nogalina, tad tas notiek gluži otrādi — aiz pienākuma apziņas un sirdsbalss trūkuma, kas dažos cilvēkos ir konstatējams. Bet kamdēļ gan šie strīdēties? Istenībā jautājums par tikumības, pienākuma, taisnīguma, labuma u. c. ētisko vērtību nemainīgumu ir skaidrs katram, kas to grib saprast. Es šie gribētu teikt, ka pārliecība par ētisko normu un vērtību absolūto un nemainīgo raksturu ir ētikas alfa, tā sakot, ētikas ābece. Nedrīkst sajaukt sirdsapziņu kā ētikas normu noteicēju ar dažādiem uzskatiem par sirdsapziņu. Jāmeklē objektīvais, vispārnozīmīgais. Ētika uzstāda vispārnozīmīgas normas un prasības, kas jāpilda, tādēļ ka to prasa sirdsapziņa un sajēgums par cilvēka īpatnējo uzdevumu un stāvokli pasaules visumā. Šī doma nav nekas jauns, bet guļ Kanta autonomās ētikas pamatos, kur sirdsapziņai piešķirta noteicēja nozīme. Ja tādi laudis kā J., to neatzīst un saka, „ka sirdsapziņa nebūt nav drošs un absolūts kritērijs labam un ļaunam“ (turpat), tad gaidīsim, ko viņš labāku liks sirdsapziņas vietā. Iekams tas nav, bet vērojama tikai nenozīmīga nicinātāja izturošanās pret otra darbu, man nav jemesla mainīt savu pārliecību.

nemainīgo un absolūto raksturu un kopā saņemot visu teikto par paidagōģijas un ētikas attiecībām, būtu jāsapaka, ka lai noturētos objektīvisma robežās un neiegrīmtu relātīvismā, paidagōģijai jāatzīst autonomās un normatīvās ētikas viedoklis partikularitātes vērtības nemainīgumu. Heteronomā morāle ne tikai nav nepareiza, bet audzināšanai bīstama. Tāpat bīstams relātīvisma ieskats, kas, vērodams dzīves maiņu un pārliecību dažādību, visu relātīvizē un noliedz tikumības vērtību nemainīgo raksturu un objektīvo vispārnozīmīgumu. Tādēļ arī nav nekāds brīnums, ka mūsu dienās sāk runāt vairs nevis par vienu ētiku, bet par daudzām ētikām, ieteicot, piem., tehniķiem mācīt savu ētiku, tirgotājiem citu u. t. t. Nē, ētika ir tikai viena, tāpat kā viena tikumība. Tikai šāds priekšnosacījums ētikas izpratnē var būt auglīgs arī audzināšanas darbībā.

9. §. Paidagōģija un loģika.

Ar loģiku paidagōģijai nav mazāk cieša attiecība kā ar aistētiku, par ko turpmāk runāsim. Loģika ir vērtētāja zinātne, kas pētī domāšanu no pareizības viedokļa. Loģikas prēdikāti resp. galvenie jēdzieni ir pareizs — nepareizs, patiess — nepatiess. Iekš kam nu slēpjas loģikas sakars ar paidagōģiju? Neapšaubāmi šis sakars ir citāds kā ar ētiku un aistētiku.

Pārbaudīdama domāšanu no pareizības viedokļa, loģika rāda skaidras domāšanas ainu, palīdz izšķirt aplamo no pareizā, uzrāda un apgaismo to ceļu, pa ko ejot, domāšana spēj izvairīties no maldiem. Zināms, loģikas loma domāšanas laukā nav jāpārspīlē. Jau loģikas nodibinātājs Aristotēls ir pareizi aizrāda, ka cilvēks var pareizi domāt arī bez loģikas zināšanas. Daži cilvēki pareizi domāja jau ilgi pirms tam, iekams parādījās loģika kā zinātne. Tas liecina, ka pareizas domāšanas iespējamības guļ pašā cilvēkā, ka domāšana ir sevišķa māksla („māksla pareizi domāt“), sevišķa veiksmē, īpatnēja prasme, kas tik daudz nav mācīšanās, bet dabas dotas apdāvinātības produkts. Bet ja nu tā ir, tas tomēr no otras puses

mūs nedrīkst pavedināt uz domām par loģikas maznozīmību. Gluži otrādi: loģikas loma domāšanā izceļas vēl spilgtāki.

Kur nu meklējama šī loma?

Vispirms jāsaka, ka ja daži cilvēki domājuši un domā pareizi arī bez loģikas kā zinātnes prasšanas, tas norāda uz to, ka viņu domāšanā loģika jau ir iekšā. Tā ir sevišķa dāvana, kas piemīt dažiem cilvēkiem. Kur loģika jau ir domāšanā, kā tās būtiska sastāvdaļa, tur tās mācīšanās gandrīz lieka. Jādomā, ka daudzi zinātnieki un izgudrotāji nav sevišķi nodevušies loģikas studijām, kaut gan šai ziņā ir arī izņēmumi. Bet kā teikts: ja ir laudis, kas domā pareizi bez loģikas studijām, tas neapstrīd loģikas lomu, jo loģika jau ir viņu domāšanas elements un sastāvdaļa. Pareizas domāšanas dāvana ievērojama tāpat kā, piem., dāvana vienā vai otrā makslā.

Bet ja nu ir cilvēki, kas jau pēc dzimšanas pareizā domāšanā nav tik apdāvināti —, un tādu viss lielākais vairums, — tiem loģikas studijas ļoti nepieciešamas, lai vingrinātos pareizā domāšanā un lai domāšanu disciplinētu. Nekādā ziņā nedrīkst krist vienpusībā un teikt, ka loģikas mācīšanās apgrūtinātu domāšanu. Loģika nevar kaitēt domāšanai, bet gan ievērojamā mērā var to attīstīt un izveidot. To apliecina dzīve ar neskaitāmiem piemēriem: tie cilvēki, kas loģiku mācījušies, ne tikai domā pareizāk, bet viņu domāšanā allaž ir vairāk sistēmas un skaidrības. Loģika māca domāt pēc plāna, norobežot un izprast jēdzienus, zināt dēfinīcijas, saprast klasifikāciju, izveidot spriedumus un tos pienācīgi pamatot, mācēt pareizi lietāt pierādījumus, iegūt jēgu domāšanas kļūdās u. t. j. pr. Nemaz acumirkli nav tik viegli aptvert, cik liela tam nozīme. Vislabāki loģikas zināšanu loma vērojama skolu jauniešos: tie audzēkņi, kas mācījušies loģiku, satura un formas ziņā raksta labākus domrakstus, nekā tie, kam loģikas zināšanu nav. It īpaši šie minami apcerējumi. Izņēmums vienīgi daiļliteratūras darbi: tos var rakstīt arī bez loģikas, ja vien cilvēkam rakstniecībā ir dāvanas. Citādi tas ir ar apcerējumiem vai arī domrakstiem šai vārda īstajā nozīmē. Tos nevar rakstīt bez plāna; jāzina pareiza pieeja tematiem, jāprot

apstrādāt viela, analizēt tās saturu, pamatot, pierādīt un taisīt slēdzienus. Šās zināšanas dod loģika. Audzēkņi, kas nav mācījušies loģiku, raksta bez plāna, un viņu domas ir it kā bez satūra un haotiskas, kas izskaidrojams ar to, ka viņu prāts nav disciplinēts un domu gaitā nav vajadzīgās sistēmas. To pašu var vērot žurnālistikā: tie žurnālisti un publicisti, kam nepieciešamā skola it sevišķi loģikas zināšanās, raksta skaidri un viņu rakstā galvenā doma izlobas pati no sevis, turpretim to žurnālistu apcerējumos, kur nav manāms loģikas pavediens, grūti izlobīt galveno domu un citreiz grūti konstatēt, ko īsti autors gribējis teikt. Šādus trūkumus var novērst galvenām kārtām ar loģikas studijām. Loģika noasina prātu. To atzīnuši pat ievērojami dabaszinātnieki, kam ar loģiku kā zinātnei nemaz cieša sakara nav. Piem., enerģijas nezūdamības likuma atklājējs *Edwards Majers* ar pateicību konstatē, ka viņš savam atklājumam nācis uz pēdām, studējot slavenā *Christofora Zigvarta* loģiku; tāpat pamatojoties uz astronomu *Leverjēra* slēdziena, kas izsakāms sillogisma II. figūras 2. modusā (*Camestres*), astronoms *Galle* 1846. g. atklāja jaunu planētu — *Neptunu*. Šādu piemēru vairāk. Tie liecina, ka loģikai liela praktiska nozīme. Īsi sakot, loģika palīdz atklāt patiesību.

Šī ievērojamā loma piekrīt abiem galvenajiem loģikas virzieniem: dēduktīvai un induktīvai loģikai. Dēduktīvā loģika ar tās nodibinātāju *Aristotelu* un vēlākiem pārstāvjiem — *Akvīnas Tomu*, *Dekartu*, *Volfu*, *Hēgelu*, *Locī*, *Zigvartu*, *Benno Erdmani* u. c. priekšgalā ir pierādīšanas un pārbaudīšanas loģika. Šī loģika pamatojas vairāk uz tīrās domāšanas. Tā ir racionālās metodes loģika, kas iziet no viena par drošu un neapšaubāmu uzlūkota principa un ar to cenšas izskaidrot atsevišķās parādības. Vissspilgtāki šās loģikas gars izpaužas *Aristotela* sillogistikā, kas nav nekas cits kā netiešais prāta slēdziens. Šo jautājumu gan te tuvāki neiztīrīsim, tikai pieminēsim, ka slēdziena pareizība šai loģikā atkarājas no tam, cik pareiza pirmā prēmisa, pirmais spriedums, vārdu sakot — izejas punkts, viedoklis, teze. Ja kļūda ir pirmajā prēmīsā, būs kļūda arī slēdzienā; ja princips būs maldīgs, nepareizība iezagsies arī

nākamajos prāta slēdzienos. Bet vai tamdēļ Aristotela loģiku var saukt par pierādīšanas un pārbaudīšanas loģiku? Jā gan: izejot no viena principa, mēs pārbaudām atsevišķas parādības; ja ir viens princips, ko uzlūkojam par drošu, iespējams pierādīt arī citus spriedumus vai slēdzienus, kas ar principu stāv sakarā. Viss tālākais atkarājas tikai no tam, vai un cik pareizs ir princips, no kā izejam. Šai ziņā, bez šaubām, iespējama maldīšanās, kas starp citu izskaidrojams ar to, ka dēduktīvā loģika atļauj dogmatisku stāvokli. Principu, no kā izeju, es varu pieņemt dogmatiski, t. i. to tuvāk nepārbaudot. Tā iespējamās kļūdas, vienpusība un maldīšanās, kas nemazina dēduktīvās loģikas nozīmi, bet liecina tikai par tās trūkumiem.

No šiem trūkumiem mēģina izbēgt otrs zīmīgākais loģikas virziens — induktīvā loģika ar Frensisu Bēkonu, Jūmu, Bēnu, Džonu Stjuartu Milu u. c. priekšgalā. Induktīvā loģika ir atklāšanas un izgudrošanas loģika. Tās ieroči — faktu vākšana un novērošana. Šī loģika dibinās uz pieredzes. Ja dēduktīvā loģika iet no viena vispārīga principa uz atsevišķiem faktiem, induktīvā loģika virzās no atsevišķā uz vispārīgo, no fakta uz principu, no parādības uz likumu. Induktīvās metodes pārstāvji dēduktīvo pētīšanas gājienu uzlūko par neauglīgu. Lai atceramies tikai kā, piem., Bēkons dusmojas uz Platōnu un Aristotelu, kas pēc viņa domām apturējuši zinātnes attīstību par vairākiem gadsimteniem, jo viņu metode bijusi neauglīga. Bēkons nāk ar prasību izpētījamo parādību pamatīgi un vispusīgi novērot un kur iespējams — pielietāt eksperimentu. Sevišķi dabas zinātnē novērošana nepieciešama, kas arī iztaisa indukcijas būtību. Lai dabu cilvēks spētū izmantot saviem nolūkiem, par to jāiegūst zināšanas, bet zināšanas iespējams iegūt dabu novērojot, un tā zināšana kļūst par varu. Dabu var izmantot un pat iegūt varu pār to vienīgi ar zināšanām, bet laj rastu zināšanas, daba jānovēro. Tas pats sakāms par cilvēku dzīves un sabiedrības pētīšanu.

Ja nu vērojam abus lielākos loģikas virzienus un attiecībā nām tos uz pedagogiju, izrādās, ka tiem pedagogijā katram sava nozīme. Pedagogijā bez loģikas nevar iztikt. Pētījumi pedagogijā iespējami ar loģikas palīdzību. Zinātniskās pētīša-

nas metodes, ko iztirzā loģika, visnotaļ spēkā arī paidagōģijā. Dēduktīvās loģikas loma parādījās dažu svarīgu paidagōģijas parādību atsavināšanā no galvenājiem paidagōģijas jēdzieniem—audzināšanas un izglītības. Paidagōģijā vienmēr centrā stāvējis audzināšanas jēdziens, bet tā nozīme un jēga, kas guļšai jēdzienā, konstatēta un atzīta ar dēdukcijas palīdzību. Tas pats sakāms par izglītības jēdzienu, vērtības principu u. c. No otras puses jēmot, spilgti izceļas arī induktīvās loģikas loma. Paidagōģija nav tikai racionāla, bet arī empīriskā zinātne, un tamdēļ faktu vākšanai, vispusīgai novērošanai tē liela nozīme. Pētījot audzināšanas un visas dzīves parādības ar indukcijas palīdzību, iespējams iegūt skatu bezgala daudzpusīgajā cilvēku dzīves plūsmā un redzēt, kāda ir dzīve un visa audzināšanas pasaule. Nostājoties uz induktīvās loģikas pamatiem, paidagōģija vāc un apstrādā audzināšanas faktus, bet nostājoties uz dēduktīvas loģikas, šos faktus izskaidro, vērtē un cenšas uzrādīt īstus audzināšanas ceļus. Kā redzams, abi pētīšanas pajēmieni nepieciešami. Tie viens otru papildina un atbalsta. Ar dēdukciju un indukciju šai ziņā ir tāpat kā ar sintezi un analīzi, par ko Ģēte izsakās, ka tās zinātniskajā darbībā ir tikpat nepieciešamas kā dzīvības uzturēšanā ieelpošana un izelpošana.

Šaurākā nozīmē loģikas loma paidagōģijā konstatējamā, vērojot domāšanas nozīmi audzināšanā. Ja paidagōģijas galvenais jēdziens ir audzināšana, nav grūti konstatēt domāšanas resp. prāta skaidrības lomu audzināšanā. Nav šaubu, ka pareiza darbība lielā mērā atkarājas no pareizas spriešanas. Mēs varam pareizāki rīkoties, ja pareizi domājam. Tamdēļ arī pareiza audzināšana atkarājas no skaidriem prāta spriedumiem. Prāta skaidrībai liela nozīme arī tikumībā. Jau Sōkrats pārliecināts, ka tikumība atkarājas no zināšanām. Viņš pat iet vēl tālāk un saka, ka tikumība slēpjas labā zināšanā. Tikumība un zināšana ir viens. Zināšana tikums, nezinašana netikums. Ļaunuma sakne ir nezinašana. Lidzīgos ieskatos arī Platōns, bet vēlākajos laikos Dekarts, Spinoza, Leibnics,

Christiāns Vols, mūsu dienās Hermanis Kohens u. c. Dekarta, Spinozas, Leibnica racionālismā pareizas darbības iespējamība visnotaļ stāv atkarībā no skaidrības prāta spriedumos. Neskaidra domāšana neļauj pareizi darboties. Domāšanas apmigošanās, piem., afektu brīžos, apgrūtina pareizu darbību. Mūsu dienās Kohens pat iet tiktāl, ka visu kultūras dzīvi dara atkarīgu no jēdzieniskas domāšanas asuma. Viņa panmetodiskais racionālisms metodiskas domāšanas un stingri jēdzieniskas spriešanas nozīmi paceļ vēl nebijušā augstumā, jo loģiska spriešana viņam nozīmē visu kultūras apziņu, kas savkārt nav nekas cits kā zinātniska apziņa. Nav šaubu, ka visās šais racionālisma strāvās jēdzieniskās domāšanas un spriešanas loma mazliet pārspilēta. It nebūt nav tā, ka tikumība atkarīga tikai no zināšanām, jo tad iznāktu tā, ka visi, kas izdara pārkāpumus un noziegumus, nezina, kādu soli viņi spēr. Tamdēļ jau Aristotels, kritizēdams Sōkratu un Platōnu, izsakās, ka tikumība nav atkarīga tikai no zināšanas, bet arī no darbības. Cilvēks savu tikumību var parādīt un apliecināt tikai darbos. Gluži tāpat kā par peldētāju var kļūt tikai peldot, par koklētāju tikai koklējot, tāpat par tikumisku cilvēks var izveidoties tikai darbībā. Jāsaka, ka Aristotelam daudz taisnības, bet ka tikumību noteiktu vienīgi tikai darbi, — arī nav pilnīgi pareizi. Iespējams, ka cilvēks izdara labu darbu (ārēji raugoties), nemaz labu otram nevēlēdams, piem., palīdz otram vienīgi tamdēļ, ka citi palīdz, bet nevis labu vēlēdams. Nav apstrīdams, ka tikumība atkarājas no sirdsapziņas noskaņojuma, vai kā Platōns saka, no „labiem nodomiem“. Tas cilvēks ir labs, kas vēl otram labu savā sirdī. Zināms, var gadīties, ka šāds cilvēks otram nevar reāli palīdzēt, piem., tamdēļ, ka pats ir slims, bez līdzekļiem u. tml., tomēr viņa tikumība nav noliedzama. Vislabāk, protams, tad, ja ir labi nodomi, bez tam vēl griba un iespēja šos nodomus piepildīt, jo tad cilvēks ir tikumisks domās un darbos. Protams, ka tādā gadījumā domu pasaules veidošana var ļoti labvēlīgi ietekmēt audzināšanu un visu tikumisko dzīvi. Še nu atklājas loģikas audzinātāja loma. Loģika māca pareizi un skaidri domāt, bet cilvēks, kam domāšanā skaidrība, prot ne tikai pareizāki darboties,

bet māk sevi arī ētiski audzināt. Ja racionalismā ir daļa vienpusības, pasvītrājot prāta prioritāti gara pasaulē, tomēr pārlicība, ka darbības pareizība stāv atkarībā no zināšanām, nav apgājama. Un ja darbības rezultāti pa daļai stāv atkarībā no tehniskās veiksmes un prasmes, tomēr arī šī tehniskā puse stāv atkarībā no domāšanas. Tamdēļ veicinot domāšanas skaidrību, tiek veicināta arī pareiza darbība tās visdažādākos izpaudumos. Attīstot domāšanu, apgaismojot prātu, audzinām arī gribu, stiprinot pareizas darbības iespējamību, neatlaidību un izturību. Tā izrādās, ka paidagōģiju atbalsta loģika. Veicot loģikas uzdevumus, sekmējam arī paidagōģisko darbību. Loģika kā vērtētāja zinātne, kas normē domāšanu, ir ievērojams atbalsts paidagōģijai, jo prāta skaidrība, gar ko interesējas loģika, uzrāda ceļu pareizai audzināšanai, kas iztaisa paidagōģijas objektu. Īsi sakot, loģika atbalsta paidagōģiju par tik, par cik domāšana sekmē audzināšanu. Skaidrs, ka arī paidagōģija atbalsta loģiku, jo prāts kļūst apskaidrots ar audzināšanu.

10 §. Paidagōģija un politika.

Polītika ir valsts veidošanas un vadīšanas māksla. Bet ne tikai māksla vien. Polītika ir arī zinātne. Un kā zinātne politika ir ar vērtētāju resp. normatīvu raksturu. Tomēr vērtēšanas elements politikā kā zinātnē nav vienīgais. Politikā ir arī aprakstīšanas un izskaidrošanas moments, — tā tad, ja tā varētu izteikties — zināms „pozitīvisms“. Kā redzams, politikas jēdziena saturs ļoti bagāts un daudzpusīgs. Polītika kā zinātne cenšas saprast valsts būtību, bet kā īpatnēja veida māksla — tiecas valsti vadīt un veidot. Kas ir valsts, kā norobežot īstu valsti no valsts neīstas izpratnes un kā labāk izveidot un vadīt valsts dzīvi kā iekšienē, tā attiecībā uz ārieni — tie ir politikas kā zinātnes un politikas kā mākslas uzdevumi.

Kādās attiecībās nu atrodas paidagōģija ar politiku?

Paidagōģijai kā audzināšanas zinātnei ar politiku liela

līdzība, pat radniecība, jo arī audzināšana nav tikai zinātne vien, bet arī īpatnēja veida māksla. Bez tam nav jāaizmirst, ka audzināšana norisinājas valstī, audzināšanas darba lauks ir valsts, bet valsts dzīvi vada politika. Tamdēļ pedagogijai ar politiku nav tikai līdzība vien, bet arī visai cieša attiecība.

Šo līdzību, bet it īpaši tuvo attiecību vispirms apliecina vēsturiski fakti, no kuriem dažus še minēsim.

Senajā Grieķijā pedagogija kā zinātne, protams, vēl nepastāvēja, bet visa audzināšana tur bija valsts politikas sastāvdaļa. Pietiek minēt tikai Platona ievērojamo darbu „Republika” un Aristotela „Atēnu satversme”. Abos darbos valsts uzlūkota kā noteikums, kas dara iespējamu atsevišķa individa attīstību. Lielākais gods ir valsts pilsoņa gods, lielākais negods — izraidīšana no valsts robežām. Platons pat iet tiktāl, ka valstij ieteic ierīkot bērnu zīdīšanas iestādes, tādējādi atņemot šo uzdevumu mātēm. Ar to viņš grib bērnu audzināšanas lietu pilnīgi padarīt par valsts lietu. Romas valstī redzam līdzīgu parādību: kaut gan še augstāki vērtēta ģimene un visa audzināšana nostādīta vairāk uz reāliem pamatiem nekā Grieķijā, tomēr arī Romā audzināšana nozīmē cilvēku sagatavošanu valstij, tās uzdevumiem un mērķiem. Pavisam citādi Kristus mācības rašanās un pirmās izplatīšanās laikmetā. Kaut gan šis laikmets pa daļai sakrīt ar Romas varenību, un laika ziņā šķirošana nebūtu vajadzīga, tomēr uzskatu ziņā starp Romas ieskatiem un Kristus mācību principiāla izšķirība: Roma visnotaļ dibinās uz varas un tiesībām, Kristus nāk ar mīlestību; Romā valsts un pilsoņa princips spēlē izšķirēju lomu, Kristus mācībā ir kosmopolitisms un savs tuvākais. Tamdēļ arī Kristus idejas, ja tā varētu izteikties, salauž valsts robežas un iet pāri tām. Kristus mācībā visi cilvēki ir kā brāļi, un katrs svešais un tālākais ir reizē tuvākais. Tamdēļ te nevar būt runas par politisku audzināšanu un pedagogijas sakaru ar politiku. Kristus mācība politikas nepazīst. Viduslaikos redzam atkal savādu ainu: šeit pirmo vietu ieņem Romas-katoļu baznīcas autoritāte. Ir bijuši brīži, piem., Gregora VII. laikā, kad valsts laicīgā vara, salīdzinot ar baznīcas varu, bija bezspēcīgāka. Tas dažos gadījumos vērojams arī vēlākos laikos — pat vēl 17. g. simtenī.

Protams, ka visus ilgos vidus laikus audzināšanas virzienu noteic baznīca. Audzināšanas mērķis — Dieva vārda resp. svēto rakstu atzišana. Še tā tad vairs nav valsts politikas, kāda bija Grieķijā un Romā, bet baznīcas politika. Kristus mācība še jau ir pārvērsta par savādu varas un absolūtas autokratijas politiku, kam pasaules vēsturē nav līdzīgas. Baznīca kaut gan teica darbojamies Dieva vārdā, bieži tomēr pārkāpa īstās ētikas un reliģijas robežas, pastrādājot šaušalīgus darbus, kas liek nodrebēt. Aiz šā iemesla Kristus mācība, kas izpaudās pirmkristīgā draudzē, nav jāsajauc ar vēlāko laiku „kristiānismu“, jo pēdējais ne vienmēr paudis īsto Kristus garu. Drūmajiem vidus laikiem seko renesanse ar humānismu un protestantismu. No paidagōģijas viedokļa šis posms ļoti interesants: te atdzimst personības, brīvības un cilvēcības ideja, — jā, var pat sacīt, ka brīvība un cilvēcība še iegūst pat spilgtākas kontūras nekā antīkajā pasaulē. Renesansē mostas jauns skats arī uz valsti: valsts še stāv it kā nesaraujamā draudzībā ar atsevišķu cilvēku. Cilvēks atbalsta valsti, valsts cilvēku. Individuālā audzināšana ir reizē valstiska audzināšana. Lai minam tikai Dantes „Par monarchiju“, kur apcerētās domas liecina par personības un valsts vērtības līdzsvaru. Audzināšana ar valsts politiku atkal iet roku rokā tāpat kā senlaikos. Nav jāaizmirst arī Melanchtona un Lutera prasība pēc tautas izglītības, sievietes ievilkšanas izglītības sfairā un mātes valodas. Ja viduslaikos galvenā interese bija par viņpasaules dzīvi, pie kam šo interesi noteica pakļaušanās baznīcas autoritātei, tad renesansē specifiskā interese ir cilvēks pats un viņa šās zemes dzīve, bez tam renesansē autoritāte nav vis nedzīvais burts, bet personība — vienalga, vai tā būtu Dievs, vai cilvēks, jo nav šaubu, ka cilvēks, kam tikumiskais raksturs, zināšanas un patiesības mīlestība, kas tā tad ir personība šā vārda īstajā nozīmē, arī var būt autoritāte. Pārrunājamam laikmetam pieder arī Makiavelli — īstais politikas kā zinātnes nodibinātājs. Kaut gan Makiavelli uztvērumā politika ir varas iemiesojums, kas sevišķos apstākļos nemaz neklausā ētikas normām, tomēr šī politika ir reizē valsts politika, kas garantē pilsoņu brīvību un tiesības. Tamdēļ nav jāšaubās, ka arī Makiavelli mācībā audzināšana ir un var būt

tikai valstiskā, pie tam nacionāla audzināšana, jo Makiavelli uzskatos politika ir nacionālās varas politika. 16. un 17. g. simteņa absolūto monarchiju politika savkārt atšķiras no renesanses politikas. Salīdzināšanas nolūkos varbūt vislabāk jemt Hobsa uzskatus, ko viņš pauž savā „Leviathan“. Politiskās laicīgās varas absolūtisma ideja šē visspilgtāk izteikta. Hobss, aizstāvēdams absolūto monarchiju, valsts varas reprezentantā un nesējā — monarchā redz visas valsts simbolu. Šis uzskats ļoti radniecisks Ludviķa XIV. izteicienam „valsts esmu es“. Protams, ka šādos ieskatos un mācībās pilnīgi izzūd atsevišķa individa loma. Individs ir tikai valsts funkcija, nenozīmīgs elements valsts varas pasaulē. Hobsa mācībā valsts ieņem tādu pat stāvokli kā viduslaikos baznīca: kā viduslaikos baznīca bija individa noteicēja, tā Hobsa mācībā (un visās faktiskajās absolūtajās monarchijās) noteicēja loma piekrīt valstij. Lūk, kamdēļ Hobss runā par valsts „omnipotenci“, t. i. valsti kā visu spēku nesēju un iemiesojumu. Individa autoritāte noriet, bet pamostas valsts autoritāte. Nav noliedzams, ka tādā gadījumā audzināšanas jautājumos valstij piekrīt nevien noteicēja loma, bet audzināšana nav vairāk nekā sevišķa valsts varas funkcija un akts. Kā redzams, audzināšanas patstāvības loma pilnīgi iznīcināta, audzināšanas darbs reducēts uz valsts darbu un valsts absolūtās varas politiku. Daudz citādības apgaismības laikmetā. Šē atsevišķs cilvēks atkal atgūst personības brīvību. Par personības brīvību un neatkarību cīnījušies: Rusō, Voltērs, Lesings, Šillers, Kants u. d. c. Apgaismības laikmetā personības intereses atkal nonāk līdzsvarā ar valsti, tā ka šis laikmets ir tuvu renesansei. Šē nav vairs valsts absolūtās varas prioritātes kā 16. un 17. g. s. monarchijās, bet līdzsvars starp personību un valsti. Tamdēļ visa apgaismības laikmeta audzināšana ir reizē valsts audzināšana, individuālās un sociālās intereses reizē politikas intereses. Lietas apstākļi nav sevišķi grozījušies 19. g. s. un mūsdiēnās. 19. g. s. paidagōģijā ievērojams ar to, ka šai laikā veidojās paidagōģija kā zinātne. Pirmais ievērojamākais tās pamatlicējs ir Herbartss, kas paidagōģijas galveno bazi redz psiholoģijā un pa daļai ētikā. Pag. g. s.-nī darbojās arī Pestaloci, Frēbels, kuŗiem paidagōģijas vē-

sturē ļoti liela nozīme. Vārdu sakot, pag. g-nī audzināšanas zinātne sāka iet patstāvīgus ceļus. Zīmīgi tikai tas, ka vārds paidagōģija vispirms parādās tikai 1910. g., kad pazīstamais Herberta skolnieks Vilhelms Reins (1847.—1929.) savā darbā „Paidagōģija un didaktika“ (Pädagogie und Didaktik) šķīra jēdzienus „Pädagogie“ un „Pädagogik“, apzīmēdams ar pirmo audzināšanas mākslu, ar otro — audzināšanas zinātni. Ap šo pašu laiku paidagōģija iegūst tiesības tikt mācītai universitātē, un šās tiesības tai izcīnīja Ernsts Meimānis, pierādīdams, ka paidagōģija ir zinātne tāpat kā citas zinātnes, jo tai ir patstāvīgs pētīšanas viedoklis. Kā redzams, audzināšana kā māksla ir tikpat veca, cik veca visā cilvēce, bet audzināšanas zinātne — paidagōģija zinātnes tiesības ieguvusi tikai pēdējā laikā.

Vērojot paidagōģijas un politikas attiecības vēsturiskā perspektīvē, kļūst saprotama to attiecība arī sistēmiskā nozīmē. Paidagōģija ietekmē politiku un politika paidagōģiju. Jādōmā, ka paidagōģija vairāk pakļauta politikas iespaidam nekā politika paidagōģijai, jo politika, kas rēgulē un vada valsts dzīvi, pa daļai noteic arī audzināšanu. Pietiek jemt piemērus no mūsu pašu tagadējās dzīves. Konservatīvā valdība uz izglītības un audzināšanas lietu skatās citādi nekā radikālā valdība. Visiem, kas seko izglītības, audzināšanas un politikas lietām, zināms, kādos ieskatos ir „labie“, kādos „kreisie“. Pilsoniskā valdība vairāk turas pie agrāk atzītajām normām, sociāldēmokrāti vai viņiem tuvie turpretim mīl radikālus soļus, straujas pārvērtības. Tā, piem., t. s. „jaunā skola“, kas ar savām radikālām idejām pazīstama visā Eiropā, ir vairāk sociāldemokrātu un viņiem radniecīgo ļaužu atbalstīta, kurpretim no pilsoniskām aprindām tā sajēmusi maz atbalsta, nerunājot jau nemaz par galēji konservatīvajiem. Šo konstatējot un sakot, mēs nedomājam te „jaunās skolas“ ideju novērtēt, uzstāties par vai pret to, — nē, mēs tikai apliecinām faktu, kas nav noliedzams. Tāpat vispār pazīstamas domstarpības „labo“ un „kreiso“ aprindās ir skolēnu pašvaldības iautājumā, kopaudzināšanas un kopmācīšanas, sodu, eksāmenu un vēl d. c. lietās: kamēr „labie“ audzēkņu pašvaldības principu noraida, atzīst vairāk dalītu audzināšanu, šķīrotu mācīšanu, ir

par eksāmeniem, atzīst sodus un to pakāpenību, tikmēr „kreisī“ pretējos ieskatos. Šo un līdzīgu jautājumu dēļ skolotāji pat norobežojušies savās speciālās organizācijās, kas viena otru apkaŗo. Lai nosaucam tikai visiem pazīstamās skolotāju ķildas t. s. „vienotās skolas“ jautājumā. Visai zīmīgi tas, ka nereti visi šie paidagōģijas jautājumi padarīti par politisku lietu. Nav brīnums, ka tādā gadījumā, mainoties valdības sastāvam, notiek t. s. „izrēķināšanās“, atceļot pretējo ieskatu piekritējus no darba vietas u. t. t. Taisni šie strīdi un domstarpības rāda, cik neiespējami paidagōģijai izvairīties no politikas un politikai no paidagōģijas. Šāda izvairīšanās nav arī vēlama, nevēlams tikai viens, proti — ja audzināšanas lietas padara par politiskām lietām un otrādi. Tādā gadījumā audzināšanas un izglītības lietu gaitā ieviešas neveselīgais politisko partiju gars, kas audzināšanai un izglītībai spēj sist dziļu brūci. Veselīgs iespaids paidagōģijā ir vienīgi dziļi pārdomātai valsts politikai, kas stāv pāri nepamatotiem personīgiem ieskatiem, patmīlīgām un šaurām partiju iegribām. Šādu politiku var veidot kā valstsvīri, tā arī paidagōģi. Ir tādi saprātīgi valstsvīri, kas ļoti labi pārzina ne tikai valsts politiskās un saimnieciskās lietas, bet arī audzināšanu un izglītību. Šādi valstsvīri spēj pienācīgi vadīt arī paidagōģiskās dzīves stūri. No otras puses raugoties, ir arī tādi paidagōģi, kas visai labi spēj orientēties valsts politikas lietās, un tie tad arī var teikt saprātīgu vārdu politikā. Lai minam tikai F. V. F e r s t e r u (Foerster, dz. 1869.), kas lielā pasaules kara laikā, un jau arī pirms un vēl pēc tā pārliecinoši un drošsirdīgi Vācijā rakstīja un runāja, kā jāvada valsts politika. Sākumā maz viņam bija piekritēju, bet vēlāk, kad Vācija zaudēja, visi redzēja, cik pareizi domājis Fersters un cik patiesi viņš runājis. Kā zināms, tai pašā laikā Fersters bija arī liels paidagōģs, filozofiski apģarota personība. Valstsvīri, kas stāv par īstu valsts politiku, arī paidagōģijas gaitas ievirza tā, lai ģimene un skola jaunatni veidotu par īstiem valsts pilsoņiem, par nesavtīgiem un pašaiizdzīgiem ļaudīm, kas valsts un vispārības labumu vērtē augstākī par pašlabumu. Tāpat arī objektīvi paidagōģi ar savu rīcību, t. i. savas darbības laukā sekmē lietišķu valsts politiku. Tā iznāk, ka valsts politika ietiecas arī paidagōģijas

sfairā, un pedagogija ievijas politikā, un tāpat kā īsta valsts politika nedara pāri pedagogijai, bet gan to atbalsta, tāpat pedagogija sekmē valsts politiku. Citādi tas nemaz nevar būt, jo valsts politika, aptverot valsti, aptver arī audzināšanas pasauli, un audzināšana, kas norit valstī, sagatavo valsts dzīvei vajadzīgos laudis. Viss atkarājas tikai no tam, cik objektīvi ievirzīta un vadīta valsts politika, un cik saprātīgi norit pilsoņu audzināšanas un izglītības process. Vislabākais stāvoklis tad, ja starp valsts politiku un pedagogiskiem centieniem ir zināms līdzsvars, kā tas, piem., antīkajā pasaulē, renesanses un apgaismības laikmetā, kur valsts politika atbalsta pedagogiju un pedagogijas centieni saskan ar valsts politikas mērķiem. Tad pedagogiskā politika ir reizē arī valsts politika un otrādi.

11. §. Pedagogija, stratēģija un taktika.

Būtu ļoti vienpusīgi un nepilnīgi, ja vispārīgajā pedagogijā nenoskaidrotu pedagogijas attiecības ar stratēģiju un taktiku. Tā nu ir atkal pavisam cita pasaule. Kamēr visas nule pārrunātās zinātnes, nostājoties attiecībās ar pedagogiju, runā par cilvēku miera stāvokli, tikmēr stratēģija un taktika, kas tāpat kā politika ir reizē zinātne un īpatnēja māksla, saistās ar kara apstākļiem. Piegriežoties stratēģijai un taktikai, mēs, tā sakot, izejam no miera stāvokļa un ieejam kara stāvoklī, un atkal še no svara zināt, kādu stāvokli pedagogija ieņem un var ieņemt attiecībā ar šām divi mākslām un zinātnēm.

Stratēģijas un taktikas zinātnes pamatlicējs Kārlis fon Klauzevics (Clausewitz, 1780.—1831.) stratēģijā redz mācību par kauju izlietāšanu, piemērošanu un vadīšanu kara mērķu sasniegšanai, bet taktikā — mācību par strīdus spēku pielietošanu kaujā. No daudzu citu speciālistu atzinumiem jānāk pie slēdziena, ka stratēģija ir mācība par karošanu, taktika — mācība par karaspēka daļu vadīšanu kaujā. Stratēģija tā tad ir plašāks jēdziens. Kamēr taktika aptver kauju, tikmēr stratēģija karu. Nav šaubu, ka tādā gadījumā stratēģija stāv visciešākā sakarā

ar politiku. Uz to norāda arī Klauzevics, kuŗa galvenās domas viņa ievērojamā darbā „Par karu“ (Vom Kriege) saistās ap šādiem punktiem: 1. Karš nav nekas cits, kā ar citiem līdzekļiem turpināta valsts politika. 2. Ienaidnieka kaujas spēku iznīcināšana ir kara galvenais princips un pozitīvas rīcības galvenais ceļš uz mērķi. 3. Karš ir varas akts un varas pielietošana nepazīst robežu. 4. Karā ir tikai viens līdzeklis: cīņa. 5. Aizsargāšanās veids kara vadībā pats par sevi stiprāks kā uzbrukšanas veids. Aizsargāšanai ir negatīvs mērķis: paturēšana; uzbrukšanai pozitīvs: iekarošana. Pie aizsargāšanās var turēties vienīgi tik ilgi, cik to prasa vājība; no tās jāatsakās, ja radies pietiekoši spēka uzstādīt sev pozitīvu mērķi. Kara dabīgā gaita ir — sākt ar aizstāvēšanos un beigt ar uzbrukumu. Ātra, spēcīga pāriešana uzbrukumā (spīdošais atbēšanas zobens) ir aizstāvēšanās gaišākais punkts. 6. Katram uzbrukumam, kas nenoved tieši līdz mieram, jābeidzas ar aizsargāšanos. Atsevišķu kara gājienu plānu dabīgais mērķis ir pārejas punkts no uzbrukuma uz aizstāvēšanos. 7. Galvenā kauja uzskatāma par koncentrētu karu, par visa kara jeb kara gājiena smaguma punktu. 8. Ir tikai viens panākums: gala panākums. 9. Kara divkāršie veidi ir: a) viens, kur mērķis ir pretinieka satriekšana, lai viņu vai nu politiski iznīcinātu, vai tikai padarītu bezspēcīgu un tādējādi piespiestu pie ikkatra miera, vai b) otrs, kur ir vienīgi nodoms iekarot dažus novadus pie valsts robežām, lai tos paturētu vai izlietātu kā izdevīgas kīlas miera slēgšanā.

Šie Klauzevica punkti izteic stratēģijas un taktikas principus, — protams, tikai vispārīgā veidā. Speciālos stratēģijas un taktikas elementus še nav mūsu uzdevums iztirzāt. Mums tikai jācenšas pareizi saprast stratēģijas un politikas attiecības, lai visbeidzot pareizi saprastu stratēģijas un taktikas attiecību ar pedagogiju.

Kā redzams, Klauzevics, kas savu grāmatu „Par karu“ rakstījis ar nolūku dot rokasgrāmatu auzzināšanā kara- un valstsvīriem, karā resp. stratēģijā redz sevišķu politikas veidu. Šās Klauzevica domas vēlāk nav vienādi saprastas un iztulkotas. Tā, piem., pazīstams ir strīdus starp Bismarku un Moltki. Kamēr Bismarks stratēģiju centās darīt atkarīgu no

politikas, tikmēr Moltke uzstājās ar prasību, lai kara laikā stratēģija un taktika būtu pilnīgi neatkarīga no politikas.¹⁾ Lūk, Bismarka vārdi: „Kāraspēka vadības uzdevums ir ienaidnieka cīņas spēku iznīcināšana; kara mērķis ir tāda miera noteikumu izcīnīšana, kas atbilstu valsts politikai. Mērķu noteikšana un norobežošana, kas jāsasniedz ar karu, monarcha informēšana par tiem, kamēr turpinājas karš, tāpat kā pirms tā, ir un paliek politikas uzdevums, un tā izšķiršana nevar palikt bez ietekmes uz kara vadības veidu. Pēdējās ceļi un līdzekļi vienmēr atkarīgi no tam, vai nodomātie rezultāti iegūstami visi, vai pa daļām, vai jaunas zemes daļas vēlamas vai ne, vai okupācija vēlama uz īsāku vai ilgāku laiku.“²⁾ Moltke turpretim runā citādi: „Politika savu mērķu sasniegšanai izlietā karu, tā atstāj iespaidu tiklab uz kara sākumu, kā beigām, un proti, ka kara gaitā tā ir atturīga savās prasībās, toties kļūst ļoti aktīva kara beigās. Šādā nenoteiktībā stratēģija

¹⁾ Fon Bilovs (v. Bülow) par stratēģiskajām kustībām uzlūko tādas, kas jāizdara pretējai pusei resp. ienaidniekam nezinot. (Geist des neuen Kriegssystems, 1798). Žomini (Jomini) stratēģiju dēfinē kā mākslu vadīt armiju kauju operāciju laukā, bet taktiku kā mākslu par kāraspēka daļu vadīšanu kaujā. Erchercogs Kārlis stratēģiju dēvē par kara zinātni, bet taktiku par kara mākslu. Taktikai jārealizē stratēģijas plāni, bet kur taktika nāk kollisionā ar stratēģiju, parasti stratēģija jems virsroku. Feldmaršāls fon Moltke stratēģijā redz „veselā prāta piemērošanu kara vešanā“. Pēc Moltkes domām stratēģijai jāpiekāpjas taktikas priekšā tad, ja taktika kaujā sevi attaisnojusi, gūstot uzvaru (v. Moltke, Taktische Aufgaben Nr. 58 (1878.), 133. lapp. Fon Vilisens (v. Willisen) domā, ka stratēģija ir mācība par savienošanos, taktika — mācība par kauju. Ģen. fon Šerfis (v. Scherff): „Taktika māca kā stratēģija — kā pēc jākaujas.“ Zimīga un aptveroša ir Delbrīka (Delbrück) dēfinīcija: Stratēģija ir mācība par kara līdzekļu izlietāšanu kara mērķa sasniegšanai, taktika ir māksla kāraspēka daļas vest kaujā un vadīt kauju.“ Ģen. Vilhelms fon Blume izsakās: „Stratēģija un taktika aplūko divi savstarpīgi blakus esošus kara mākslas un kara zinātnes novadus. Abi tie cieši saistās viens ar otru. Kur izceļas kauja, nereti gadījuma apstākļu izsaukta, tas nav nekas cits kā taktikas akts. Bet iepriekšējais lēmums doties kaujā atbilst stratēģijas mērķim. (W. v. Blume, Strategie, I. lapp., 1912.). Leifers (Löffler): „Taktika... mācība par kaujas, stratēģija — mācība par kara vešanu“ (Strategie, 1910. Samml. Göschen).

²⁾ Bismarck, Gedanken und Erinnerungen, Stuttgart 1898, Teil II, 94. lap. p. un turpm.

savus centienus var vērst tikai uz augstāko mērķi, kā sasniegšanu atļauj attiecīgi līdzekļi. Tā strādā ar politiķu roku rokā tikai mērķa sasniegšanā, bet darbībā paliek pilnīgi neatkarīga no tās.¹⁾ Mums gribētos vairāk piekrist Moltkes domām, protams, nemaz nemēģinot runāt par Bismarka domu nepareizību. Bismarks, kā toreizējais Vācijas kanclers — tā tad politiska persona — nevarēja domāt citādi. Jāsaka arī, ka, ja politiskā un militārā noteikšana ir vienās rokās, tad politika un stratēģija ies vienus ceļus, un tādā gadījumā pret Bismarka viedokli nav ko iebilst. Pavisam citādi ir, ja politiskā un militārā vara nav vienās rokās, un tā ka tas pa laikam ir tā, Moltkes pārliecībai, ka kara laikā, t. i. pašā cīņas procesā politika nedrīkst iejaukties stratēģijā, traucējot pēdējās darbību, ir nepāšaubāms pamats. Moltkes uzskatam radniecīgas ir arī ģen. P. Radziņa domas, kas, apskatīdams politikas un stratēģijas attiecības, pareizi novērtē to uzdevumus: „... kara vešana ir visciešāki saistīta ar politiķu: karš ir politikas turpinājums. Karu izsauc politika. Bet kas lai sagatavo kara vešanu? Tā tad jau vispirms kara vadonis šē nāk sakarā ar politikas vadītājiem. Tā tad miera laika politikas vadītājam ar nākošo kara vadoni nāktos darboties visciešākā saskaņā. Visa vēsture līdz šai baltai dienai pierāda, ka politikas vienīgais pamats ir reāls spēks (vai nu savējs, vai veselas sabiedrības, vai lielāka kaimiņa — aizstāvētāja): politikas vadītājam vajag pareizi zināt savus un varbūtējos ienaidnieku spēkus (protams, ne tikai skaitliski, bet pēc speciālistu novērtējuma), kā arī šo spēku palielināšanos vai pamazināšanos. Kara vadonim ir jāgatavo militārie spēki atkarīgi no tā, kā politiķis ved politiķu un, no otras puses, politiķis var tikai tiktālu iet, cik viņam nodrošina pabalstu kara vadonis. Tas ir pirmais kopdarbības noteikums. Otrais kopdarbības noteikums attiecas uz kara iesākšanas termiņu. Ja karš ir neizbēgams, tad ir vajadzīgs iesākt viņu tad, kad tas ir mums izdevīgi; pretējā gadījumā ienaidnieks iesāks viņu tad, kad viņam tas izdevīgi un mums neizdevīgi. Šē atkal nepieciešama ļoti cieša kopdarbība. Trešais kopdarbības noteikums attiecas uz kara

¹⁾ v. Moltke. Über Strategie, Berlin 1900, 291. lapp.

laiku. Politikai ir jāpabalsta kara vešana: iegūstot sabiedrotos vai labvēlīgu neutrālītāti, atskaldot pretinieka sabiedrotos u. t. t. Kara vadonim no savas puses ir jāved karš tā, lai nekaitētu šo politisko mērķu sasniegšanai. Ceturtais kopdarbības noteikums: kara beigšana un miera slēgšana. Kara vadonim ar politīķi ir pilnīgi jāsaprot laiks un noteikumi, kā arī pats miera priekšlikuma veids. Tas viss attiecas uz ārējo politiku, bet tikpat ciešai kopdarbībai ir jānotiek arī iekšējā politikā, jo no iekšējās politikas kara vadonis smel savus kara vešanas spēkus; valsts iekšiene uztur un papildina armiju kā ar dzīvo spēku, tā ar kara materiāliem: armijas spēks atkarīgas no valsts darbības iekšējās politikas. Iespāids uz kara darbību agrākajosajos karos nebija nekad tik stipri manāms, kā pēdējā pasaules karā. Izejot no tā, ka kara vadonim ir jābūt visciešākā kopdarbībā ar iekšējo un ārējo politiku, un jemot vērā, ka kara laikā kara darbībai pieder dominētāja loma visā valsts dzīvē, ir jānāk pie slēdziena, ka vislabākā iekārta būtu tāda, kad kara vadonis būtu arī iekšējās un ārējās politikas vadītājs. Tādēļ arī mēdz teikt, ka vislabākā valsts iekārta kara vešanai ir monarchija: monarchs — kara vadonis un tai pašā laikā arī valsts galva. Tas ir tā tikai teorētiski, bet vēsture mums rāda, ka bieži vien monarchs ved karus ne visai šķērīgi. Monarchijai kara vešanā ir priekšrocības tikai tad, ja monarchs ir patiesi liels kara vadonis, kā: Napoleons, Fridrihs Lielais un Pēteris Lielais. Turpretim pasaules kara monarchijās — Krievijā, Vācijā un Austrijā — bija sliktāka politikas un kara vešanas saskaņa nekā republikāniskajā Francijā un Anglijā.¹⁾ Ja valstī kara vadoņa un valsts politiķu rīcība nav saskaņota, rodas nevēlamas, pat kļūmīgas sekas. Ģen. P. Radziņš šo apstākli apgaismo ar daudziem piemēriem, no kuriem izvēlēsimies vienu no nesenās pagātnes: „1912. g. izcēlās... ass konflikts starp Franciju un Vāciju. Ģenerālstāba priekšnieks bija atzīmējis, ka tas ir pēdējais daudz maz izdevīgākais stāvoklis, jo katrs nākošs gads apsola stāvokļa maiņu par sliktu Vācijai. Toreiz Krievijas armija vēl nebija gatava. Francijā šai gadā tik vēl ievēda 3 gadu kara dienestu,

¹⁾ Ģen. P. Radziņš. Kara vadonis. Militāru rakstu krājums, 1. num., 8.—9. lapp., 1923.

bet tas vēl nebij sācis dot rezultātus. Anglija vēl nebij ciešā sabiedrībā ar Krieviju un Franciju. Diplomāti atkal karu novērsa, bet piejēma to 1914. g., kad kara vadoni uzskatīja karu par neizdevīgu. Visa Vācijas kara vešanas sistēma bija uzbūvēta uz ātrumu: Vācijas ienaidniekiem bij ļoti liels spēku pārsvars, tādēļ Vācijai atlikās vienīgais līdzeklis gūt uzvaru caur ātrumu, t. i. iesākt mobilizāciju agrāki un tad uzbrukt ienaidniekiem, kamēr tie vēl nav sagatavojušies, kā izdarīja Japāna karā ar Krieviju. Vācu diplomāti novilcināja sarunas tik tālu, ka pasludināja mobilizāciju vēlāk nekā Krievija un Francija, tā tad atjēma kara vadonim arī šo ieroci. Gluži otrādi darbojās Francijas politiķi: kamēr ģenerālštābs teica, ka izredzes uz sekmēm mazas, tikmēr politiķi piekāpās un novērsa konfliktus. Un kad ģenerālštābs teica, ka Francijas pusē ir drošs spēku pārsvars, tad viņi iegāja arī uz karu. — Kad karš jau sācies, tad arī savējo politiķi var vai nu pabalstīt kara vadoni, vai gatavot tam jaunus grūtumus. Ļoti spilgti mēs to redzam pasaules karā, lai gan arī agrāko karu vēsture dod tikpat spilgtus piemērus. No sabiedroto puses karu iesāka Francija, Krievija, Serbija, Anglija, Beļģija un Japāna — un kara beigās pie sabiedrotiem bij pievienojušās vairāk par 20 valstīm. Turpretim Vācijas un Austrijas diplomāti ar lielām pūlēm piedabūja Turciju un Bulgāriju, kuŗas jau agrāk atradās Vācijas-Austrijas sabiedrībā. Vai šē nebij kara vadonim jauna traģēdija, kad pastāvīgi tam nāk virsū jauni ienaidnieki? Bez šaubām, sabiedroto politiķi atradās izdevīgākā stāvoklī: sabiedroto flote pārvaldīja pasaules jūras un, ar draudiem no jūras, varēja piespiest pievienoties neutrālos. Tomēr daudz kas bij iespējams arī Austrijas-Vācijas politiķiem, ja tie būtu bijuši vairāk piekāpīgi. No otras puses, ja politiķi paši neko nespēja darīt, tad dažos jautājumos vajadzēja kara vadonim dot rīcības brīvību. Ar draudiem vai iebrukumu bij iespējams piespiest Rumāniju pievienoties pie Austrijas; ar ne visai lieliem upuriem bij iespējams nepielaist Itāliju pie pievienošanās sabiedrotiem. Otrs politiķu un kara vadonu kopdarbības punkts kara laikā: noregulēt attiecības starp sabiedrotiem. Vācijai un Austrijai līdz 1916. g. nebij kopīgas kara vadības — katra valsts karoja atsevišķi. Kara vadonim ir ļoti lielas intereses

iekšējā politikā: iekšējā politika var nostiprināt armiju un var pilnā mērā to demoralizēt; pirmo mēs redzam Vācijā līdz 1918. g. un otro Krievijā un Vācijā pēc revolūcijas. Kara vadonim ir vajadzīgs noteicējs vārds iekšējā politikā, jo tagad karus ved nevis armijas, bet tautas. Kara beigšanas jautājumā kara vadoņa un politiķa kopdarbībai ir jābūt tikpat ciešai kā karu iesākot. Ja kara vadonis teic, ka nav izredzes uz uzvaru, tad politiķim jānāk palīgā. Miera sarunu sākuma moments ir tikpat svarīgs kā kara sākums, tādēļ to var veikt tikai kara vadonis. Miera sarunu sākums neizdevīgā laikā pācels ienaidnieka spēkus, parādis tam mūsu spēku trūkumu un mūsu kaŗaspēkā pamazinās uzvaras gribu. Nesekmju gadījumā, nelaikā iesāktas miera sarunas var pilnīgi noslicināt kara vadoni, kā tas notika ar Vāciju, bet arī sekmju gadījumā nelaikā iesāktas miera sarunas var pilnīgi pazaudēt uzvaru rezultātus. Slikta politika saista kara vadoņa rokas un kājas, un saistītu to sīta kaujā; laba politika laiž svabodu kara vadoni kaujā un vēl pabalsta katru viņa kustību. Katram izglītotam kara vadonim ir labi jāstudē kā kara, tā politiskā vēsture, jo tas ietelp viņa zināšanās, viņa speciālitātē, tas ir viņa miera laika sagatavošanās darbs. Turpretim politiķu vēstures zināšanas bieži vien ierobežojas ar vidusskolas vēstures kursu, kas pie tam vēl ar gadiem top stipri aizmirsts. Tādēļ tad arī bieži vien nāk priekšā, ka politika top par pirmo akmeni kara vadoņa ceļā kara laukā.¹⁾

Noklausījušies šās speciālistu domas par stratēģiju, taktiku un to attiecībām ar politiku, varam uzstādīt jautājumu par paīdagōģijas lomu kara mākslā.

Paīdagōģija, protams, nenodarbojas tieši gar stratēģijas un taktikas jautājumiem, jo tas nav viņas uzdevums, bet zināms stāvoklis tai šai lietā jāiejem. Paīdagōģijas uzdevums — apgaismot audzināšanas jautājumus tā, lai jaunatne, un līdz ar to visi valsts pilsouī, pareizi saprastu stratēģijas un taktikas lomu valstī kara gadījumā. Jau apskatot paīdagōģijas attiecības ar politiku, redzējam, ka istā audzināšana ir valstiska audzināšana. Cilvēks jāaudzina

¹⁾ Turpat, 13.—15. lapp.

tā, lai viņš pareizi saprastu valsts būtību, uzdevumus un valsts nozīmi atsevišķa cilvēka dzīvē. Tomēr ar to vien nepietiek: ir jāzina, ka valsts nereti nonāk arī apdraudētā stāvoklī, vienalga, vai draudi nāk no ārienes, vai iekšienes. Te nu atklājas stratēģijas un taktikas loma. Katrā valstī ir stratēģi, kas rūpējas par valsts drošību. Ikvienā valstī ir karaspēks, kā uzdevums aizstāvēt valsti grūtā brīdī. Valsts drošību sargā arī policija u. c. iestādes, piem., mūsu dienās dažās valstīs aizsargi, civilā policija u. tml. Visus šos valsti aizsargātājus spēkus vadīt ir stratēģijas un taktikas uzdevums. Visiem valsts pilsoņiem par to jābūt skaidrībā, un galvenā skaidrība jānodrošina pedagogijai. Ikvienam valsts pilsonim jau uz skolas sola jāzina, kāda loma valstij un kā valsts jāaizsargā, ja tai draud ienaidnieki. Galvenie lietpratēji, kas zina, kā valstij jārikojas, ir valsts stratēģi, t. i. kara vadoņi, augstākie ģenerālštāba virsnieki, kam uzticētas svarīgākās militārās funkcijas. Uz šiem cilvēkiem grūtos brīžos arī jāpaļaujas. Nespeciālistiem nav jāieņemas starpā. Pretējā gadījumā tiek traucēts stratēģu darbs. Taisni šis stāvoklis pareizi jāsaprot visiem valsts pilsoņiem, bet lai tas tā būtu, pilsoņi jau no mazotnes uz to apzinīgi jāsaģatavo. Pedagogijai attiecībā ar stratēģiju un taktiku jānostājas tā, lai visiem, kam jāaudzina un kas tiek audzināti, būtu skaidras valsts aizsardzības metodes. Mūsu dienās nevienā valstī pedagogija to vēl tālu nav panākusi. Tuvāki izsakoties: audzināšana šobrīd vēl nav ievadīta tā, lai pilsoņi pareizi saprastu stratēģijas un taktikas soļus. Vēl daudziem nav skaidra valsts loma, nav pareiza ieska- ta valsts politikas būtībā. Ar īstas politikas un valsts lietu sapra- šanas trūkumu arī izskaidrojama tā dīvainā un nožēlojamā parā- dība, ka dažās valstīs un arī pie mums Latvijā, dažām šķirām ir savi bruņoti ļaudis. Kam tas būtu vajadzīgs? Vai tas ir labi? Vai tas stiprina valsts spēku vienību? Pietiek, ka ir armija un policija. Stingri ņemot, bez armijas un policijas nekādu citu bruņotu spēku valstī nedrīkstē- tu būt. Armija gādā par ārēju, policija par iekšēju drošību. Ko vēl vairāk? Viss cits ir pilnīgi lieks. Varbūt dažs labs iebildīs, atsaukdamies uz aizsargiem, kas radušies sevišķi jau-

najās republikās. Jā, mēs neapstrīdam šās organizācijas lietderību un pat nepieciešamību, bet reizē ar to apgalvojam, ka, novērtējot lietas apstākļus principiāli, nebūs pietiekoša pamata atzīt valstī citas bruņotas organizācijas un spēkus blakām armijai un policijai. Šādas bruņotas organizācijas drīzāk traucē tautas harmonisku dzīvi nekā to veicina. Pārlicīga militārizēšanās nekādā ziņā nav laba parādība. Katram, kas daudz maz pārzina lietas apstākļus, nav noslēpums, ka bruņošanās ir tagadējo Eiropas un arī citu zemju valšņu nemieru un grūto saimniecisko apstākļu cēlonis. Valsts aizsardzība ir nepieciešama, bet tas nenozīmē, ka valstīm pārmērīgi jābruņojas, aizmirstot citas intereses, uzdevumus un vajadzības. Savairojoties bruņotām organizācijām valstī, blakām armijai un policijai, rodas spēki, kas traucē valsts un tautas dzīves attīstību, galvenais — traucē vienību valsts stratēģijā un taktikā. It sevišķi — ja atsevišķām politiskām partijām ir savi bruņoti laudis, — liktenīgā brīdī valsts vara var sajemt triecienu pati no sava vidus, tā sakot, no savām mājām, saviem ļaudīm. Tamdēļ visi lieli stratēģi, piem., Moltke, P. Radziņš u. c. ir cīnījušies par stratēģijas neatkarību no politiskām partijām. Stratēģijai un taktikai ir gan jāiet saskaņā ar politiku, bet tikai ar valsts, nevis partijas politiku! Lieta ir tik skaidra, ka pret to var strīdēties tikai, nenesot sevī itin nekādu valsts apziņu. Un ja šobrīd vēl nav trūkums ļaužu, kas pret šo valsts domu cīnās, tas nozīmē, ka mūslaiku valstīs, to starpā arī Latvijā, nav pienācīgi ievirzīta valstiskā audzināšana. Paidagōģijai tā tad ir jāuzņem sevī nodaļa par valstisku un militāru audzināšanu, kur pareizi jāapgaismo valsts, politikas, stratēģijas un taktikas uzdevumi un to savstarpīgās attiecības. Ar to paidagōģija izdarīs ievērojamu pakalpojumu stratēģijai un taktikai, kam jābūt gatavām jau miera laikā, lai spētu vienā acumirkli ieiet darbībā, kad valsts apdraudēta un tautai jācīnās par savu brīvību.

12. §. Paidagōģija un socioloģija.

Paiadgōģijas attiecības ar aprakstītājām, izskaidrotājām un vērtētājām zinātnēm tomēr vēl neko nesaka par vienu paidagōģijas attiecību, uz ko zinātnieki sākuši vērst uzmanību tikai pēdējos gadu desmitos, pie kam jau tagad izrādijies, ka šī attiecība ir ļoti dziļa un plaša. Šī attiecība nu nav ne ar ko citu kā socioloģiju. Mēs šo attiecību te aplūkosim sīkāk, jo tā ļāvusi izveidoties lielai vispārīgās paidagōģijas nozarei — sociāla j a i p a i d a g o ģ i j a i, — kas ietver sevī elementus no visām gara zinātnēm, tāpat arī no mākslas, politikas, reliģijas un filozofijas.

Socioloģija ir pavisam jauna zinātne. Šobrīd vēl norisinājas dzīvi un pamatoti strīdi par to, vai socioloģija maz ir patstāvīga zinātne. Ir zinātnieki, kas domā, ka socioloģija nav uzlūkojama par patstāvīgu zinātni, bet ir tas pats, kas vēstures filozofija vai arī valsts zinātnes, tautsaimniecības un pat civiltiesību nozare. Šās domstarpības gan mēs te neiztirzāsim un neizšķirsim, tikai nāksim ar pārliecību, ka socioloģija ir zinātne, pie tam — augoša un dzīvības pilna zinātne — ar lielu nākotni.

Visvienkāršāki socioloģiju var dēfīnēt kā zinātni par sabiedrību. Jau tas apstākļi vien, ka cilvēku sabiedrība ir liela un daudzpusīga īstenības daļa, kas principiāli atšķiras no citiem īstenības veidiem, norāda uz to, ka vajaga būt zinātnei, kas šo īstenību pētī. Varētu iebilst, ka cilvēku sabiedrību taču pētī vēsture, un ka socioloģija tādējādi lieka. Patiešām, socioloģijai ir visciešāks sakars ar vēsturi, bet vēsture nekad nevar izpildīt socioloģijas uzdevumu, proti, pētīt sabiedrību kā tādu, it īpaši noskaidrojot sabiedriskās dzīves formas, iespējamības un noteikumus. To vēsture arī nedara. Tamdēļ atliek pilnīgi droša vieta socioloģijai.

Socioloģijas nodibinātājs ir franču filozofs Ogists K o n t s (Auguste Comte, 1798.—1957.). Par socioloģijas dzimšanas dienu var uzlūkot 1838. g., kad Konts laida klajā savu „Cours de philosophie positive“ 6 sēj., no kuriem 3 pēdējie satur socioloģiju. Savā līnērajā zinātņu iedalījumā Konts socioloģiju liek apakšā, matēmatiku augšā, šādā kārtībā:

Matēmatika. { Analīze.
Geometrija.

Mēchanika.

Astronomija (ieskaitot ģeoloģiju un minerāloģiju).

Fizika.

Ķīmija.

Bioloģija (ieskaitot botaniku un zooloģiju).

Socioloģija.

Izsekojot šo zinātņu rindu no augšas uz apakšu, arvien vairāk mazinās matēmatikas gars, turpretim vērojot rindu no apakšas uz augšu, matēmatikas elementi pieaug. Visspilgtāki matēmatikas raksturs izpaužas analizē, vismazāk socioloģijā. Bet tomēr arī socioloģija nav un nevar būt pilnīgi svabada no matēmatikas, jo socioloģijas uzdevums starp citu ir atklāt cilvēku sabiedriskās dzīves likumību, un kur darīšana ar likumiem, tur ir iekšā arī matēmatika. Konts dziļi pārliecināts, ka sabiedrībā tāpat valda likumi kā dabā. Tamdēļ zinātne par sabiedrību — socioloģija cenšas atklāt sociālās dzīves likumus tāpat kā zinātne par dabu — fizika — dabas likumus. Aiz šā iemesla socioloģija Kontam ir „sociālā fizika“ (physique sociale) tāpat kā nedaudz vēlāk beļģu astronomam un statistiķim K e t e l ē (Quetelet, 1796.—1874.), kas vērojams viņa darbā „Sur l'homme et le développement de ses facultés, ou essai de physique sociale“ (Par cilvēkiem un viņu spēju attīstību jeb pētījums par sociālo fiziku). Līdzīgi tam, kā ar dabas zinātnēs atklāto likumu zināšanu iespējams noteikt uz priekšu dabas parādības, tāpat arī atklājot sociālās dzīves likumus un likumību, iespējams pateikt iepriekš nākamās sociālās dzīves parādības, kamdēļ arī Konts saka, ka „jāzina, lai paredzētu“ (sovoir pour prévoir). Savā socioloģijā Konts rāda, ka cilvēce savā attīstības gaitā izstaigājusi teoloģisko un metafizisko posmu un iegājusi pozitīvisma periodā. Teoloģiskajā stadijā visvairāk izpaužas fantazija un ticība; metafiziskajā pārsvarā tīrā prāta darbība; pozitīvismā — pieredze, pie kam pirmā posmā valda kaņavadoņi, otrā filozofi, trešā zinātnieki. Jemot vērā, ka Konts sabiedrības dzīvi izskaidro ne tikai pēc līdzības ar dabas dzīvi, bet vidūtājus motivus sabiedriskajām parādībām redz dabas apstākļos, viņa socioloģija uzlūkojama par

naturālistisku. Šai naturālistiskai socioloģijai pieskaitāms arī Kārlis Markss (1818.—1883.) ar savu vēsturisko materiālismu, kas visos kultūrālās dzīves izpaudumos — zinātnē, filozofijā, mākslā, reliģijā, politikā — vai, kā viņš pats nereti saka „ideoloģijās“ redz pilnīgu atkarību no materiālās ražošanas apstākļiem. No sava materiālistiskā vēstures uztveres viedokļa Markss vēsturē redz trīs posmus: pirmkomūnismu, kapitālismu, nākotnes komūnismu. Pirmkomūnismā kopīga ražošana un patērēšana, pie kam ģimenes šā vārda patiesajā nozīmē vēl nav. Kapitālismā ražošana un patērēšana privatsaimnieciska; svarīga vieta piekrīt ģimenei. Nākotnes komūnismā ražošana kopīga, patērēšana atsevišķa, pie kam valdīs brīvā mīla.

Tuvi radniecisks naturālistiskam ir organiski resp. bioloģiski-naturālistiskais socioloģijas virziens. Galvenie šā virziena pārstāvji ir Herberts Spensers (1820.—1903.), Alberts Šefle (Schäffle, 1831.—1908.), Karls Bīchers (Bücher, dz. 1847.), Oto fon Gērke (Giercke, 1841.—1921.) u. c. Nepārprotami sabiedrības organisko uztvērumu rāda Spensers savā „Principles of Sociologie“ (1876.). Sabiedrība pēc Spensera domām nav mēchanisms, bet organisms. Organisms no mēchanisma atšķiras ar to, ka 1) organismā tā daļas iespējamas un var pastāvēt tikai attiecībā ar veselo. Veselais ir daļu noteikums, tas par daļām ir pimatnējāks, un daļas var eksistēt tikai, ja ir veselais, kas tās rada. Organismā veselā attiecības ar daļām ir tādas pat kā, piem., idejas attiecības ar lietu vai domāšanas attiecības ar priekšmetu, jo ideja ir lietas radītāja tāpat kā, piem., lai rastos māja, nepieciešams jau iepriekš domās izstrādāts mājas plāns. 2) Organismā tā daļas atrodas savstarpīgās attiecībās, formas un savstarpīgas sakarības ziņā viena otru nosakot. Tā, piem., centrālā nervu sistēma ietekmē gremošanas organus, bet procesi gremošanas organos dara iespaidu arī uz nervu sistēmu; krūšu kurvja forma noteic plaušu formu, bet tāpat plaušu stāvoklis un forma savkārt noteic arī krūšu kurvja formu. 3) Organisms spējīgs vairoties un attīstīties, jo

viņā mīt veidotājs spēks, kamēr mēchanismā ir tikai kustinātājs spēks. — Tādas ir raksturīgākās pazīmes, kas organismu šķir no mēchanisma. Šī Spensera doma nav jauna: tā sastopama jau Kanta mācībā.¹⁾ Spensera patstāvīgais nopelns tas, ka viņš šās organisma pazīmes attiecināja arī uz sabiedrību. Sabiedrībā visnotaļ vērojams un konstatējams, ka veselais noteic savas daļas. Visvairāk tas redzams sabiedrības un individa attiecībās: atsevišķs cilvēks nevarētu eksistēt un attīstīties, ja nebūtu sabiedrības. Sabiedrība ir atsevišķa individa eksistences un attīstības noteikums, ko atzinis jau Aristotels savā „Politikā” izteikdamies, ka pirms ģimenes un katra individa jau eksistē valsts, veselajam jābūt agrāk nekā tā daļām. Atkal šai ziņā liela izšķirība starp sabiedrības organismu un mēchanismu: atņemot mēchanismam tā daļu, piem., mašīnai riteni, daļa tāpat turpina eksistēt, kaut arī mašīnas gaita ir traucēta; izolējot turpretim cilvēku no sabiedrības, tam neapšaubāmi jāiet bojā. Tas redzams uz katra soļa un konstatēts neskaitāmi daudzos gadījumos. Sabiedrība tās visumā un veselumā slēpj sevī tos spēkus un iespējamības, kas ļauj dzīvot, veidoties un attīstīties atsevišķiem sabiedrības locekļiem. Vēl skaidrāk izceļas sabiedrības locekļu savstarpīgās attiecības, ietekme un iedarbība. Viens ierosina otru, viens no otra mācās, katrs viens otram palīdz. Sabiedrības locekļi atrodas korrelatīvās attiecībās. Lai jēmam tikai valdinieku un pakļauto attiecības, dažādu valsts institūtu un iestāžu korrelāciju, sakarību un atkarību saimnieciskajā dzīvē, koordināciju mācības iestāžu stāvokļos, plānos u. tml. Te visur vērojama sakarība savstarpīgas noteikšanas un pakārtošanas attiecībās. Visbeidzot arī trešā organisma pazīme — vairošanās un attīstība krīt acīs arī sabiedrībā, pie tam — kas, raugoties no socioloģijas un paidagōģijas attiecību viedokļa, ļoti svarīgs apstāklis, — sabiedrības attīstība un veidošanās, tā sakot, garīga vairošanās iespējama ar audzināšanas palīdzību. Tamdēļ, kā šķiet, visai dibināts un pareizs ir pazīstamā sociologa un paidagōga Paula Bārta (Barth, 1839.—1992.) uzskats, ka „audzināšana ir sabiedrības

¹⁾ J. Kant, Kritik der Urteilkraft, 65. § un turpm.

attīstība, un sabiedrība ir „garīgs organisms“.¹⁾ Ar Spenseru radnieciskos ieskatos ir arī citi organiski resp. bioloģiski — naturālistiskā socioloģijas virziens pārstāvji, it īpaši Šefle, kas savai socioloģijai devis īpatnēju nosaukumu, proti: „Bau und Leben des Sozialen Körpers“ (Sociālā ķermeņa uzbūve un dzīve, 1875.—78.), kur rādīts, ka sociālajā dzīvē ir fiziskai pasaulei radnieciski likumi, kaut gan virzītāji spēki sabiedrībā pēc Šefles domām nav tikai bioloģiskos, bet arī psihiskos apstākļos. Svarīgākā un zīmīgākā likumība, ko Spensers izvirza, ir t. s. struktūru attīstības likumi, kas izsakāmi šādos vārdos: visas cilvēces sabiedriskās dzīves attīstība virzās no nepārkārtota vienādīguma uz kārtotu nevienādīgumu. Līdzīga parādība dabā, jo, piem., miglāji pārveidojas planētās, bezveidīgs embrijs beidzot kļūst par organismu ar noteiktu formu. Un jemot sociālo dzīvi, redzams, ka primitīvā saime, kam vienāds, bet tomēr nenoteikts mērķis, attiecības gaitā kļūst par valsts iekārtu, kur ir gan liela interešu dažādība, bet tomēr valda kārtība. Šī Spensera konstatētā likumība jāatzīst par gaužām zīmīgu, tā jāatzīst arī par pamatotu un pareizu, tāpat kā neapgājams ir viņa atzinums, ka cilvēce savā vēsturiskā attīstības gaitā virzās no militarisma uz individuālismu vai kā tagad varētu teikt — uz tehnizāciju. Kā redzams, galvenām kārtām sociālo likumu jautājums ir tas, kas saista Spensera un Konta uzskatus: abi viņi šos likumus atzīst, tikai Konta socioloģijā lielāka loma piešķirta mēchaniskajiem, Spensera un viņa domu biedru — organiskajiem un psiholoģiskajiem motīviem. Citādi starp Kontu un Spenseru principiālas atšķirības nav, jo pat Spensera zinātņu iedalījumā socioloģija ir tai pašā vietā, kur Konta klasifikācijā.

Organiski - bioloģiskajam pieskaņas rases - bioloģiskais socioloģijas virziens. Še mināms Ludvigs Gumplovičs (Gumplovicz, 1838.—1909.), Gustavs Racenhofers (1842.—1904.), pēdējā laikā Hanss Ginters (Günther, dz. 1891.). Šis virziens sociālajā dzīvē par izšķirēju

¹⁾ P. Barth, Die Philos. der Geschichte als Soziologie, 118. lap. p. un turpm., 4. izd. 1922.; Die Geschichte der Erziehung. 6. lapp., 5. un 6. izd., 1925.

spēku uzlūko rasi. Rase ir tā, kas virza un veido sabiedrības dzīvi tā un ne citādi. Rase — antrpologiski — bioloģisks faktors. Izturīgākas tās tautas, kas vairāk spēj piemēroties jauniem eksistences apstākļiem un šos apstākļus pārveidot. Valsti šis socioloģijas virziens uzlūko par dabiski attīstījušos varas organizāciju, bet tiesības — par varas faktoru rezultātu, pie kam varā izpaužas rases īpatnības. Ir zinātnieki, kas cīnās par tīrajām rasēm, kas panākams vienas nācijas locekļiem neieejot laulībā ar citu tautu pārstāvjiem. Tā izveidojusies rases higiaina, kas cenšas uzrādīt ceļus un līdzekļus rases saglabšanai. Rases higiainas zinātniskie sākumi meklējami jau Darvina un Frensisa Goltena (Galton, 1822.—1911.) pētījumos. Rases-bioloģiskā socioloģijas virziena līdzšinējā nenoliedzamā nozīme tā, ka te noskaidrots, kamdēļ dažas nācijas ir izturīgākas, citas atkal mazāk izturīgas. Neskaidrs palicis tikai, kamdēļ ģeniālie cilvēki pa laikam rodas nevis no tīrām, bet no jauktām rasēm, kas nāk no dažādiem klimatiskiem apvidiem. Sevišķi plaši pētījumi šai ziņā ir Hansim Ginteram, kas šit jaunas takas sociālantrpoloģijā. (Sk. viņa Rassenkunde Europas, 1924.; 3. izd. 1929.; Der nordische Gedanke unter den Deutschen, 1925.; 2. izd. 1927.; Rassengeschichte des hellenischen und des römischen Volkes, 1929.; Rassengeschichte des deutschen Volkes, 14. izd. 1930.; Rassengeschichte des jüdischen Volkes, 2. izd. 1930.).

No rases-bioloģiskā neko daudz neatšķiras etnografiskais virziens (Bastiāns, Ernsts Grose u. c.), kur galvenais svars sabiedrības attīstībā likts ne tik daudz uz rasēm, bet atsevišu tautu īpatnībām, it sevišķi mēģinot izcelt tautu sociālās savādības, tomēr par sevišķi spēcīgu strāvu šis virziens vēl nav izveidojies.

Tāpat pie mazāk spilgtiem virzieniem pieder mēchaniski-matēmatiskā socioloģija (Patēns, Viniarskis, L. F. Vards, Šumpeters, Dirkheims). Sabiedrība šai virzienā uztverta un iztulkota kā mēchanisku spēku izpausme, ko iespējams matēmatiski noteikt. Liels svars še likts uz iedzimtības jautājumu: eksaktie iedzimtības likumi, kas konstatējami atsevišķu individu dzīvē, palīdz pazīt un saprast arī sabiedrības dzīvi, jo sabiedrība sastādās no atsevišķiem cilvēkiem.

Par sevišķi plašu virzienu uzlūkojama ideālistiskā un gara zinātniskā socioloģija, kam sākumi meklējami ideālistiskajā vācu filozofijā (Fichte, Šellings, Hēgels) un tālāk arī sākusi izveidoties par pilnīgi patstāvīgu strāvu ar Bāderu (Baader, 1765.—1841.). Ādamu Milleru (1779.—1829.), G. Mēlisu (Mehlis, dz. 1878.) M. Šēleru (dz. 1874.), V. Zombartu (dz. 1863.), G. fon Bēlovu (1858.—1927.), O. Španu (Spann, dz. 1878.), T. Litu (Litt, dz. 1870.) priekšgalā. Šis virziens, kā jau pats nosaukums norāda, sociālās dzīves no-tiecējus faktoros redz garā, un tā tad ir pilnīgs pretstats vi-siem iepriekšējiem virzieniem. Sabiedrība nav nekas cits kā garīgu būtņu kopdzīves forma un tā attīstās tāpat kā gars, ejot cauri tezes, antitezes un sintezes posmam (Hēgels). Lidzīgi tam, kā doma iziet no zināma notikuma (teze), radot savu pret-statu (antiteze), un beidzas izlīdzinājumā (sinteze), tāpat ku-stas un veidojas sabiedrība. Tieši attiecībā uz sabiedrību Hē-gels šos dialektiskās metodes momentus apzīmē par darbību (Wirkung), pret darbību (Rückwirkung) un apvienoša-nos jeb izlīdzināšanos (Auswirkung). Izcila vēriņa gara zināt-niskajā socioloģijā piegriezta s a p r a š a n a s (das Verstehen) principam, kas radies sakarā ar principiālās izšķirības izdarī-šanu starp d a b a s un g a r a zinātnēm. Viens no pirmajiem, kas griezis vēriņu uz šo izšķirību, ir itālietis Viko (Giovanni Vico, 1668.—1744.), vēlāki vēsturnieks Droizens (J. G. Droy-sen, 1808.—1884.), bet mūsu dienās filozofi: V. Vindelbands (1848.—1915.), Heinrichs Rikerts (dz. 1863.), Vilhelms Diltejs (Dilthey, 1833.—1911.), Eduards Špangers (dz. 1882.) u. c. No augšminētiem šā virziena sociologiem centrā stāv G. Mēliss, V. Zombarts, Otmārs Špans. Pamatdoma tā, ka dabas (V. Vindelbanda valodā nomotētiskās) zinātnes cenšas atklāt li-kumus un pētī cēloņus, gara zinātnes (ideografiskās), turpretim tiecas atklāt mērķus. Dabas zinātnēs iespējama parādību ap-rēķināšana, gara zinātnēs — saprašana. Saprast vienu vai otru parādību garīgajā resp. sociālajā dzīvē nozīmē atrast šās pa-rādības jēgu (Sinn), bet jēgas atrašana ir gavenām kārtām mērķu atklāšana. Neviena sabiedrības parādība nav sapro-tama, ja neizdodas konstatēt tās nolūku resp. mērķi. Saprast nozīmē atrast jēgu, bet atrast jēgu nozīmē atklāt mērķi. Da-

bas dzīvē noteicēji faktori ir mēchaniskie cēloņi, garīgajā dzīvē turpretim mērķi („mērķu — cēloņi“). Zināt mēs varam cēloņus, saprast — mērķus. Mēs zinām, ka zeme griežas ap savu asi un ap sauli, kaut gan pilnīgi to neizprotam, turpretim mēs pilnīgi saprotam, kamdēļ deļotājs griežas ap savu partneri; mēs zinām, ka ķermeņa daļiņas saistās ķīmiskajā sadarbībā, bet saprotam, kamdēļ laudis slēdz līgumus.¹⁾ Saprāšanas jēdziena ienešana gara zinātnēs jāuzlūko par neatsverami svarīgu, jo taisni ar šā jēdziena un principa palīdzību atklājas gara zinātņu īpatnējā pasaule. Gara zinātniskās socioloģijas pārstāvji neaizstāv sociālos un vēsturiskos likumus ar tādu pārliecību kā, piem., naturāliskās vai organiski naturālistiskās skolas sociologi, tomēr par likumu noliedzējiem tos arī nevar uzlūkot: viņi runā vairāk par likumību (Gesetzlichkeit), kam vairāk individuāls raksturs, atšķirībā no universāliem dabas likumiem.

Radniecisks iepriekšējam ir psiholoģiskās un tautu psiholoģiskās socioloģijas virziens, kā cēlēji un izveidotāji ir Tards, Rimelins (G. Rümelin, 1815.—1859.), Breizigs (Breysig, dz. 1866.), Gidings (dz. 1855.), Teniess, (dz. 1855.), G. Lebons (Le Bon, dz. 1841.), Sighele. Sociālo parādību noteicēji spēki še nav dabā vai dzīvības uzturēšanas prasībās, bet psihiskajās parādībās. Tomēr arī visu psihisko parādību loma nav vienāda: kamēr vācu sociologi, kas pieder šam virzienam, lielāku svaru liek uz intelektu, tikmēr franču, bet it īpaši angļu un amerikāņu sociologi uz jūtām, afektiem, dziņām un instinktiem. Tas nav grūti izskaidrojams, jo vācu domāšanas gaita pa laikam jau bijusi ievirzīta racionālisma, kamēr angļu un amerikāņu — empīrisma gultnē. Kā vieni, tā otri sasnieguši kriētņus panākumus. Lai minam tikai Tardu, kas vēsturē atklājis pakaļdarināšanas (imitācijas) likumu, Breiziga mācību par vēstures posmiem, Lebona pūļa psiholoģiju, Mek Dugela (Mc Dougall) dziļos pētījumus par sociālo psiholoģiju, Sorokina revolūcijas socioloģiju, Šteinmeca kara socioloģiju u. c. Šis virziens domu un uzskatu ziņā ir ļoti bagāts, varbūt bagātāks par visiem citiem. Tamdēļ mēs šeit nevaram paiet secen dažiem jauniem atzinumiem. Tā,

¹⁾ W. Sombart, Die drei Nacionalökonomien, 193.—195. lapp., 1930.

piem., svarīgs ir Tarda uzskats par savstarpīgo aizņemšanos jeb pakaldarināšanu, kas viņam deva iemeslu konstatēt imitācijas likumu. Tards atrod, ka visas kultūrtautas no iepriekšējām tautām aizjēmušās daudzas vērtības, atzinumus un sasniegumus. Visvairāk Eiropas tautas aizjēmušās no senajiem grieķiem, veidojot savu kultūras dzīvi uz grieķu sasniegumu pamatiem; gandrīz visas Eiropas tautas pārjēmušās no angļiem parlamenta iekārtu, bet visspilgtākais imitācijas piemērs japāņu rīcība, kas pēc Tarda domām izpaudusies ļoti smalkā Eiropas kultūras pārņemšanā. Imitācijas būtība slēpjas tai apstākļi, ka tauta pārņem kultūras ziņā pārākas tautas sasniegumus un panākumus, kas tai nebūt neliedz zaudēt savu īpatnību. Blakām Tardam cienīgi nostājas Lebons ar savu pūļa psiholoģiju. Lebons ir pūļa psiholoģijas nodibinātājs. Viņš ārkārtīgi rūpīgi un smalki iedziļinājies pūļa īpatnībās, atklājis t. s. pūļa gribas vienības likumu un noskaidrojis, ar ko pūlis atšķiras no mierīgas sabiedrības. Lebona pūļa psiholoģija ir ievērojams atbalsts un dod daudz materiāla pūļa nozieguma pētīšanai, un tāpat arī pūļa nozīmes un lomas konstatēšanai vēsturē. Neieejot šeit sīkumos un katra šā socioloģijas virziena pārstāvja uzskata atreferēšanai, minēsim tikai vēl Teniesu. Šā sociologa paliekošā nozīmē socioloģijā starp citu tā, ka viņš nošķir „kopu“ (Gemeinschaft) no „sabiedrības“ (Gesellschaft). Kopa ir dabiski izveidojusies cilvēku saistība, tās mērķi kopīgi, un to pēc Teniesa pārlicības noteic būtības griba (Wesenswille). Kopas formas ir ģimene, cilts, tauta, un tā dibinās un veidojas uz asinsradniecības, tikumiem un reliģijas. Sabiedrība turpretim ir mākslīga un mēchaniska ļaužu saistība ar individuāliem mērķiem un visspilgtāki izteicas valsts un lielpilsētas formā. Kopu noteic jūtas un griba, sabiedrību vairāk prāts. Cilvēces attīstībā sabiedrība arvien vairāk nomāc kopu, tā ka kopa sašaurinās, sabiedrība un tās formas arvien vairāk paplašinās. Tāpat kā naturālistiskās, organiski-bioloģiskās, un dažī gara zinātniskās socioloģijas virziena pārstāvji, arī psiholoģiskā un tautu psiholoģiskā virziena reprezentanti pa daļai aizstāv vēstures un sociālās dzīves likumību. Par visām lietām še jāmin Kurts Breizigs. Cilvēces vēsturē viņš redz nepārtrauktu un ar citām pasaules parādībām nesalīdzināmu tapšanas pro-

cesu, ko noteic īpatnēji attīstības likumi. Arī tautas slāņi pēc Breizīga domām veidojas un attīstās pilnīgi īpatnēji, t. s. paralēlos augšanas posmos. (Sk. viņa *Der Stufenbau und die Gesetze der Weltgeschichte*, 1904, 2. izd. 1927; *Vom geschichtlichen Werden*, 1925—28.) Būdams pārliecināts par vēstures likumu esamību, Breizīgs atmet līdzšinējo vēstures iedalījumu pēc gadsimteniem un liek tā vietā iedalījumu pēc attīstības posmiem.

Vēstures, kultūras un „tipiski sabiedrības“ socioloģija cieši pieskaņas iepriekšējam virzienam. Vēstures socioloģija ar Maksu Vēberu (1864.—1920.) priekšgalā pazīstama ar „ideāltipa“ principu, kas nav nekas cits kā mākslīga konstrukcija resp. fikcija sociālās dzīves saprašanaī. Ideāltips reprezentē plašu vēsturisku parādību, kaut gan burtiski tas izteic tikai individuālu, vienmērīgu norisi, piem., kristiānisma jēdziens. Vēstures virziens sociālās parādības pētī vēstures plāksnē, tādējādi vienmēr ņemot palīgā attīstības principu. Kultūras virziens (V. Šmits, V. Kopers u. c.) turpretim galveno sociālo notikumu dzinēj spēku ierauga tieksmē pēc kultūras, t. i. augstākas gara attīstības. „Tipiski sabiedrības“ socioloģija grib būt socioloģija vistīrākā veidā. Socioloģija še ir zinātne par sabiedrības formām („Soziologie als Lehre von den Formen der Vergesellschaftung“). Ievērojamākie pārstāvji G. Zimels (Simmel, 1858.—1918.), A. Firkants (Vierkandt, dz. 1867.), Leopolds fon Vīze (dz. 1876.) u. c. Sabiedrības dzīve šai socioloģijas strāvā uzlūkota kā cilvēku savstarpīga attiecība dažādās formās. Šķiru attiecības, darba dalīšana, konkurence, sacensība u. tml. ir svarīgākās sabiedrības pazīmes, tā ka sociālā dzīve ir mūžīga diferenciācija un integrācija, t. i. sabiedrības elementu dalīšanās un jauna apvienošanās.

Par visai īpatnēju jāuzlūko tiesību socioloģija, kas gan vēl atrodas pašā tapšanas stadijā, kaut gan tai pirmos ierosinājumus deva G. Jelineks (1851.—1911.), Francis fon Lists, (Siszt, 1851.—1919.). Tagad to aizstāv un veido Francis V. Jerūzālēms, Enriko Ferri u. c. Šās socioloģijas prasība ir, lai socioloģijā ievērotu vienīgi teorētisko viedokli (F. V. Jerūzālēma valodā „Haltung“) un netiktu sajaukta ar sabiedrības iflozofiju

un ētiku, jo pretējā gadījumā socioloģijā ieviešas vērtēšanas vie-doklis, kas nedrīkst notikt. Tiesību socioloģija sociālajā un vē-sturiskajā dzīvē lielu lomu piešķir idejai un kolektīva-jam garam. Idejā slēpjas tas virzītājs spēks, ko sabiedrī-bas vadonis var izmantot savu lielo sociāli-vēsturisko nodonu sasniegšanai ar sabiedrības palīdzību. Protams, ka tādā gadī-jumā sabiedrība ir kolektīva gara, t. i. kopīgas noskaņas un iz-jūtas savienota un piesātināta.

Tie nu ir daži fragmenti no socioloģijas strāvām. Kaut gan mūsu apskats ir nepilnīgs, tomēr arī šādā veidā tas spēj rādīt, cik liela dzīvība un rosība ir socioloģijā. Reizē ar to kļūst skaidrs, ka nav mazums tādu apstākļu, kas socioloģiju saista ar pedagogiju un ļauj pedagogijai gūt neatsveramus materiālus no socioloģijas. Pie dažiem svarī-gākiem jautājumiem še lai būtu atļauts pakavēties.

Ja socioloģija ir zinātne par sabiedrību, tad tā vispirms iz-tirzā jautājumu par sabiedrības būtību. Sabied-rība ir ļaužu kopa ar vienādām vai daudz maz līdzīgām interesēm. Vismazākais locekļu skaits ir 2, lielākais — neaprobežots daudzums. Tomēr neaprobežots cilvēku daudzums var iztaisīt sabiedrību tikai tādā gadījumā, ja viņus saista līdzīgi mērķi un intereses. Tamdēļ, piem., ne-būtu pareizi runāt par visas pasaules cilvēku sabiedrību, jo šie interešu pārkāp daudz. Ja mēģinātu izkristalizēt sabiedrību šā vārda īstajā nozīmē, tad savās domās vajadzētu iet no vispā-rīgā uz speciālo un runāt, teiksim, par Āzijas, Eiropas, latviešu, rakstnieku, ārstu, vīriešu, sievieti, studentu, skolnieku u. tml. sabiedrībām, jo tikai šādā ceļā iespējams izkristalizēt sabied-rības jēdzienu. Visur, kur pārkāp daudz un dažādu interešu, par sabiedrību nav tik drošu pamatu runāt. Izteiciens „Rīgas sabiedrība“ ir nenoteiktāks par izteicienu „latviešu sabiedrība“, jo pirmajā slēpjas nesalīdzināmi vairāk interešu nekā otrajā. Vēl šaurāka nozīme ir, piem., zinātnieku, grāmatvežu, zivkopju u. tml. sabiedrībām, jo te interešu aploks vēl norobežotāks (homogēnāks). Nav šaubu, ka tādu sabiedrību, kam in-terešu aploks šaurāks, vieglāki pazīt un pē-tīt. Šis apstāklis pedagogijai jāņem vērā un to darot, tā var vieglāk veikt savus uzdevumus. Pietiek šie aizrādīt tikai

uz audzināšanu, ja klasē atrodas raksturo un spējās līdzīgi un ļoti dažādi audzēkņi: pārāk liela dažādība stipri apgrūtina audzināšanas un izglītības darbu; tāpat grūti tikt galā ar pieaugušu cilvēku sabiedrību, ja tā slēpj dažādību dzimumos, vecumos, spējās, interesēs, raksturos. Komplicētai sabiedrībai jāpiemēro citi līdzekļi, takts un pajēmieni, tā ka būt par sarežģītas, t. i. interešu ziņā bagātas sabiedrības vadoni vai audzinātāju var tikai labi sabiedrības psihologi. Bez interešu līdzības jāpasvītro vēl otra sabiedrības pazīme, proti, ka runājot par sabiedrību mēs saprotam ļaužu kopu daudz maz mierīgā stāvoklī. Nemierīgai sabiedrībai, kas nonākusi lielā kustībā, ir pūļa nosaukums. Par pūli var kļūt kuŗa katra sabiedrība, ja to uzbudina negaidīts apstāklis un rauj straujā kustībā. Pūlim ir pavisam cita psiholoģija, kas prasa savrūpīgu pētīšanu.

Sabiedrības būtības jautājums stāv sakarā ar sabiedrības un individa attiecībām. Ikviens cilvēks ir sabiedrības loceklis. Ārpus sabiedrības nav iespējama individa veidošanās. Sabiedrība ir atsevišķa cilvēka veidošanās iespējamība un noteikums. Tomēr nevar teikt, ka arī individs no savas puses neiespaidotu sabiedrību; gluži otrādi: individs ietekmē sabiedrību tāpat kā sabiedrība individu. Tamdēļ kā galējais kolektīvisms (Markss, Engelss u. c.), kas izšķīrēju lomu vēsturē redz ļaužu masās, tā galējais individuālisms (Štirners, Ničše), kas galveno svaru liek uz atsevišķām personībām, ir vienpusīgs. Sava loma piekrīt personībai, sava masām, sabiedrībai. Iekš kam šī loma pastāv? Atsevišķa personība (te domātas tikai vēsturē pazīstamās lielās personības) izpētī, vada; masas turpretim izpilda. Personībā guļ gudrība, masās — spēks. Lielo vēsturisko uzdevumu veidošanai abi šie momenti nepieciešami. Personība nevar visu veikt; tāpat nevar iztikt masas bez sava vadoņa. Maldīgi domāt, ka vēsturi darina vai nu atsevišķas personības, vai arī tikai masas. Vai karaspēks var būt bez karavadoņa? Un otrādi: vai karavadonis viens spēj karot, vai uzbrukt? Nē, katram ir sava loma un uzdevums. Karavadonis izstrādā plānu, izzina, vada; karaspēks reāli šo plānu piepilda. Tāpat tas ir ar praviešiem, zi-

nātniekiem, māksliniekiem, politiķiem. Viņi izteic to, kas kūšā tautas apziņā. Visu to, kas mīt dziļi sabiedrībā un visplašākajos tautas slāņos, bet ko pati sabiedrība nespēj izteikt, ceļ gaismā atsevišķas personības, sākot ar talantiem un beidzot ar ģenijiem. Bez sabiedrības nebūtu lielo personību, bet bez personībām nebūtu to ideju, uzskatu un sasniegumu, kas apslēptā veidā guļ sabiedrības dvēselē, bet ko pati sabiedrība nevar izteikt. Šī attiecība starp personībām un sabiedrību paidagōģijai pareizi jānovērtē un jāapgaismo. Audzināšanas vēsturē nereti sastopami apstākļi, kas vai pārāk izceļ, vai nu sabiedrības, vai arī individa lomu, tā jaunatni ievadot vienpusīgā pārliecībā. Piem., sociāldēmokratu paidagōģi gandrīz bez izjēnuma stāv kolektīvisma pusē, kamēr konservatīvākie aizstāv individuālismu. Kā viena, tā otra pārliecība vienpusīga. Vēsture apliecina, ka abiem momentiem — personībai un masai — sava īpatnēja nozīme. Laudis, kas jau no mazotnes būs pareizi ieaudzīnāti un izglītoti atsevišķa individa un sabiedrības attiecību jautājumā, nekad nenosvērsies vienpusībā uz vienu vai otru pusi, bet prātīs objektīvi skatīt lietas apstākļus. Par visām lietām cilvēkam, kas grib kļūt par sabiedrības vadoni, uzņemoties tādu vai citādu lomu sociālajā apkārtņē, pareizi jāpazīst un jānovērtē individa un masas loma.

Sabiedrība nav kastāvīga (stabila), bet mainīga (labila). Sabiedrība attīstās, pie kam ir virkne apstākļu, kas sabiedrības attīstību veicina un tāpat ne mazums apstākļu, kas šo attīstību traucē. No apstākļiem, kas sabiedrības attīstību veicina, minēsim: mieru, veselību, ražu, izglītību, tikumību; no apstākļiem, kas traucē: karu, epidēmijas, badu, gara tumsību, noziegumus. Tas pārāk skaidrs. Domstarpības tikai par karu. Ir sociologi (piem., Rūdolfis Šteinmecs, sk. viņa *Soziologie des Krieges*, 2. izd. 1929.), kas domā, ka karš nekādā ziņā nav uzlūkojams par cilvēces garīgo attīstību traucētāju parādību. Karš sabiedrību pamodina it kā no snaudas un liek tai kļūt darbīgākai. Karš modina uz rosību, aktivitāti, domāšanu, izgudrošanu. Tās tautas, kas kareiviskākas, arī kultūrā tālāk tikušas, kurpretim pasīvas, bailīgas vai kā Šteinmecs saka „zaķa tautas“ kultūrā palikušas tālu iepakaļ. Šiem sociologiem daļa taisnības, un viņu lielais

nopelns kara sociālās un psiholoģiskās puses pētišanā tas, ka viņi izcēluši kara pozitīvo pusi. Un tomēr mums tamdēļ vien nav pamata karu uzlūkot par vēlamu parādību. Ka karš tautas modina uz rosību, tas taisnība, bet ja uzrāda tos robus un brūces, ko karš taista un sit, tad tomēr nekādi to nav iespējams pieskaitīt pozitīvām parādībām. Tie traucējumi sociālajā dzīvē, ko karš sagādā, tomēr nav atsverami ar kara pozitīvajām sekām. Bez tam karš jāšķīro: uzbrukšanas, aizsargāšanās, patstāvības izcīnīšanas, tautu, valšku, pilsoņu karš nav viens un tas pats. Attaisnojams un pat vēlams ir patstāvības izcīnīšanas un aizsargāšanās karš, jo šie kara veidi ir tautas patstāvības garantija. Pārējie kara veidi ir neattaisnojami. Tamdēļ p a i d a g ō ģ i j a i j ā b ū t o r i e n t ē t a i t ā, l a i t o p o š ā p a a u d z e b ū t u s k a i d r ī b ā p a r t o, u z k ā d u k a r u v i e n m ē r j ā b ū t g a t a v ī b ā u n p r e t k ā d i e m k a r a v e i d i e m m o r ā l i s k i j ā c ī n ā s. Tāpat jaunatne jānāca pareizi novērtēt un izprast to faktoru nozīmi, kuri ceļ sabiedrības kultūru. Ja, piem., veselība, raža u. tml. apstākļi sabiedrības attīstību veicina, skaidrs, ka par veselību jā rūpējas, ka jā mēģina pacelt zemes auglība. Pareizi ievirzīta audzināšana visnotaļ var sekmēt tos apstākļus, kas ļauj sabiedrībai iet kultūrā uz augšu. Citādi sakot, socioloģija rāda, ka s un kā sabiedrībā ir, p a i d a g ō ģ i j a t u r p r e t i m — kā labo sasniegt un sekot sabiedrības kultūru.

Sabiedrība nav tikai nemainīga vien, bet tā savās formās ir ļoti dažāda. Attīstības princips veicinājis arī sabiedrības formu rašanos. Vēsturiski raugoties, par sabiedrības formām var uzlūkot pilsētu, valsti, bet ja sabiedrību šķir no kopas, kā to it pamatoti izdarījis F. Teniess, ko jau augšā minējām, pie kopas pieder ģimene, cilts, tauta. Mēs no savas puses par kopas formu uzlūkosim arī šķiru. Protams, vispār runājot, „kopas“ vietā var sacīt arī „sabiedrība“, paturot tikai vērā Teniesa konstatēto izšķirību. Un še nu mums jo sevišķi būtu vēlēšanās izcelt šķiru lomu. Šķira ir sabiedrības resp. kopas forma, ko izsaukusi un veidojusi dažādība materiālajos un reizē sociālajos apstākļos. Tā — it īpaši — kopš 19. g. s. sākumā pazīstama pilsētu strādnieku šķira, kam protim stāv pilsoņi (Marksa „proletāriāts“ un „buržuāzija“). Šās

un tāpat arī citas — mazākas — šķiras ir visai interesanta parādība socioloģijā. Ikkatrā no tām valda savs gars, un ikkatra ir īpatnēja sociāla forma. Tāpat tas ir ar zemkopjiem, (kas savkārt parādās kā laukstrādnieki un zemju īpašnieki), tirgotājiem, rūpniekiem, lielkapitālistiem. Tās visas ir īpatnējas sociālas formas. No vēl speciālākām un šaurākām var minēt amatniekus, kas agrāk vienojās savās „cunftēs“, garīdzniekus, ierēdņus, uzņēmējus, karavīrus, skolotājus un mācītos. Ikvienā no šām sabiedrības formām mīt savs gars, sava noskaņa. Šo dažādību sociālajos nogrupējumos izsaukusi: 1) nevienādība fiziskajā spēkā, 2) dažādība garīgajās interesēs un 3) izšķirība materiālajos apstākļos. Tie ir trīs faktori, kas veicinājuši sociālo dažādību. Ja šo sociālo formu izšķirību reducētu uz sabiedrības izcelšanās jautājumu, būtu minami tikai divi faktori: 1) bioloģiskais (kas saistās ar dziņu uzturēt dzīvību) un 2) garīgais (kas ļaudis vieno uz interešu pamata). Bioloģiskais faktors vērojams cilvēces senatnē un tagadējās dabas tautās, jo šeit ļaudis dodas sociālās kopās nolūkā sevi aizsargāt pret briesmām, kas apdraud dzīvību. Garīgais faktors turpretim ir vēlāku laiku parādība, un tā būtību iztaisa kopīgas vai līdzīgas intereses. Taisni ar šo garīgo faktoru izskaidrojamas dažādās mūsdienu sociālās organizācijas, biedrības, savienības, kooperācijas, grupas u. t. t. Tās visas ir sociālās formas. Mūsu dienās sevišķi spilgta sociāla forma ir politiskās partijas, kas nākušas agrāko šķiru vietā. Partiju celšanās un veidošanās faktors nav tikai garīgas intereses, bet arī bioloģiskie resp. saimnieciskie apstākļi, jo tie bija arī šķiru izcelšanās faktors. Konstatējot un redzot visas šās šķiras, sociālās formas, ko atklāj un apgaismo socioloģija, pedagogijai, rodas lielais un grūtais uzdevums — nākt pie visām tām ar vienu objektīvu mērķu. Citiem vārdiem, kaut gan sabiedriskās dzīves formas ļoti dažādas, pedagogija tikai viena. Nevar būt, piem., strādniekiem citāda pedagogija kā rūpniekiem; lauku saimniekam citāda kā lauku kalpam. Pedagogijai ir jāredz lielās sociālās dažādības, bet pašai nav jāklūst par tējiskai. Tas nav viegls uzdevums, jo arī pedagogi nāk no da-

žādiem sociāliem nogrupējumiem, un katrs ir savas apkārtnes bērnš. Prasība pēc objektivitātes tomēr paliek. Bet kā to panākt, to mēģināsim noskaidrot jautājumā par sociālo audzināšanu.

Gluži bez iespaيدا paidagōģijā nav arī tie socioloģijas jautājumi, kas grozās ap valsti, tautu, nāciju un valsts saimniecisko stāvokli. Par sabiedrību jau var būt runa tikai valstī, un arī pati valsts no socioloģijas viedokļa zināmā mērā uzlūkojama par sabiedrību. Juridiski jēmot, valsts ir vienas augstākas piespiedējas varas tiesiski noteikta, iekārtota un vadīta ļaužu kopa. Lai valsts varētu rasties, nepieciešams vienas tautas skaitliskais pārākums. Garīgais pārākums var būt arī mazākuma tautībām. Bez tam nepieciešams, lai tauta, kas iet valsts dibināšanas, celšanas un veidošanas gaitu, kļūtu par nāciju, t. i. apzinātos savu kopējo izcelšanos un kultūru, — tā tad savu misiju vēsturē. Nacionālā apziņa ir vissvarīgākais moments tautas patstāvības izcīnīšanā, valsts nodibināšanā un aizstāvēšanā. Tamdēļ uz šo momentu paidagōģijai nav jāatsakās vērst uzmanību. Ar nacionālās apziņas modināšanu un stiprināšanu tautas locekļos tiek stiprināta pati valsts, un tiklīdz šī apziņa aptumšojas vai zūd, valsts nonāk nedrošā stāvoklī. Tāpat paidagōģijai jābūt skaidrībā par valsts saimniecisko stāvokli. Galvenais apstāklis šē ir attiecības starp valsts un privātsaimniecību. Saimnieciskai dzīvei valstī jābūt ievadītai tā, lai būtu zināms līdzsvars starp valsts un privātsaimniecību. Kur viena puse spēcīgāka, piem., kur noteicēja iniciātīva pieder privātkapitālam, saimnieciskā dzīve valstī neiet normāli, jo šāds stāvoklis dara iespējamu spekulācijas un izmantošanas kāres rašanos. Drīzāk noteicēja loma lai ir valstij pašai. Labāk ir, ja valsts pati spēj rēgulēt saimniecisko dzīvi, jo šāds ceļš nodrošina taisnību un objektivitāti. Bez šaubām, tas var notikt vienīgi tad, ja valsts dzīvi vada lietpratēji.

Sabiedrība, ko pēti socioloģija, nav vienmēr miera stāvokli. Sevišķi zīmīgs tas nemiera stāvoklis, kas pazīstams ar nosaukumu pūlis. Nereti runā arī par masām, it īpaši, ja nemierīgais pūlis sevišķi liels, pie kam tā darbība un ku-

stība, kaut arī nav sevišķi strauja, tomēr neatlaidīga un spēcīga. Pūļa psiholoģiju un socioloģiju nodibinājis *Lebons* un viņa atzinumi nedrīkst būt sveši arī paidagōgiem. Centrālā pūļa pazīme tā, ka tas seko jūtām un dziņām, nevis prātam. Atsevišķā cilvēkā novērojama vairāk uzklausīšanās prāta aicinājumam, apsvēršanai; pūlis turpretim paklausā jūtām, afektiem, instinktam, dziņām. Salīdzinājumā runājot, mēdz sacīt, ka indivīds klausā galvas, pūlis — mugurkaula smadzenēm. Savā afektīvā un neapzinātā gaitā iedams, pūlis tomēr ir ar vienu gribu. Tas ir pūļa gribas vienības likums (*Loi de l'unité mentale des fouls*). Kā vajāšanas, tā uzbrukšanas skrēģienā visiem pūlī viena dziņa, viena doma, viena griba. Ar šo pazīmi stāv sakarā cita, proti, pūlī valda vienlīdzināšanas (nivelācijas princips). Pūlī nav ne gudro un muļķu, ne bagāto un nabago, ne stipro un vājo, ne skaisto un riebīgo: visi vienādi. Izceļas tikai pūļa vadonis, bet ir gadījumi, kur vadoņa nav. Par pūļa vadoni spēj būt tikai tāds cilvēks, kas iztop pūlim vai arī pūlī pārliecina un ar savu rīcību spēj aizraut pūļa locekļus. Skaidrs, ka pūļa vadonim jābūt labam psihologam, t. i. labam cilvēku pazinējam praktiskā nozīmē un par visām lietām drošsirdīgam. Parasti viņam piemīt arī labas runas dāvanas pārliecināšanas nozīmē un daudzpusīga izveicība. Mierīga sabiedrība kļūst par pūli, piedzīvojot negaidītu un uzbudinātāju iespaidu. Piem., uguns parādīšanās publikas pārpildītā zālē vai pat spalgs kliedziens ar norādījumu uz uguni (kaut arī tā varbūt faktiski nemaz nebūtu) vienā mirklī citkārt mierīgo publiku var padarīt par pūli. Sevišķi, ja ļaudīm sasprindzināta uzmanība vienā virzienā, negaidīts iespaids resp. kaireklis šo uzmanību var saārdīt un mierīgos ļaudis pārvērst trakojošā pūlī, kur noteicēja loma piekrīt vairs tikai dzīvības uzturēšanas un glābšanas instinktam. Pūlis ir ne tikai viegli uzbudināms, bet arī naīvs, zinkāriģs un māģtīcīģs. Ar šo pazīmi samērā viegli izskaidrojama ātrā baumu izplatīšanās pūlī un pat hallūcinācijas. Nav šaubu, ka te svarīgākā loma piekrīt tam, ka pūlī ļaudis atrodas tuvu viens pie otra, tā ka psihiskā, psicho-fizioloģiskā un fiziskā ietekme viegli dodas no viena cilvēka uz otru. Dažreiz gan pūlis it kā

nogaida un nenosveras ne uz vienu, ne otru pusi. Tās ir neparastas baismīgās pūļa šaubas un svārstības, kas tomēr nekad nav ilgstošas. Ar pūli un masām šai ziņā ir tāpat kā ar lavīnu vai sadambējušos ūdeni, kas uz mirkli apstāties uzsūc sevī vēl lielākus spēkus, lai vienā otrā virzienā ar neapturamu spēku dotos tālāk, raujot sev līdzī visu, kas gadas ceļā un nav spējīgs pretim stāties. Pūļa svārstība jo sevišķi spilgti vērojama t. s. „divpolainajās“ darbībās, kas pastāv tai divvainajā rīcībā, ka tas pats pūlis, kas vienā apstākļī ir drošsirdīgs un varonīgs, otrā var kļūt bailīgs un glēvulīgs, tāpat līdzcietīgs un nežēlīgs, dievticīgs un bezdievīgs, pacietīgs un nepacietīgs u. t. t. Šīs parādības novērotas visvairāk revolūciju brīžos un pilsoņu kara laikā, tāpat kā vispār pūlis ir vairāk nemieru un juku nekā miera laika parādība, un visi tie, kas piedzīvojuši nemiera un juku laikus un tuvāk iedziļinājušies šais nemiera parādībās, zinās daudz ko stāstīt par pūļa psiholoģiju, visvairāk, varbūt, izmantojot materiālu par pūļa paniku kā vienu no visbiežāki sastopamām pūļa parādībām. Visvairāk dažādības darbības norisēs ir jautā pūli, kur ir gan sievietes, gan vīrieši, gan veci, gan jauni, gan bērni, gan pieauguši un dažādu tautību locekļi. Šādu pūli daudz grūtāki nomierināt, jo tur nav viengabalainības. Ševišķi briesmu brīdī šāds pūlis drīzāk atgādina haotisku jucekli nekā laužu kopu. Tur nav nekādas kārtības un pašsavaldīšanās. Ir tikai kliegzieni, skriešana bez jēgas un mērķa, vārdu sakot — kņada. Kaut gan pūli visi vienādi, un, iekļūdamš pūli, cilvēks kļūst savā psihē līdzīgs citiem, tomēr, ja cilvēkā jau kopš mazotnes ieaudzīnāta pašsavaldīšanās un aukstasinība, viņš nekad pilnīgi nezaudēs galvu arī pūlī. Te atklājas paidagōģijas uzdevums: uz klausot pūļa socioloģijas un psiholoģijas pētījumus, paidagōģijai jāuzrāda līdzekļi, kā iespējams modināt un nostiprināt aukstasinību, lai cilvēks nezaudētu savu individuālītāti arī tad, ja viņš kādreiz nokļūst pūļa sfirā. Nav šaubu, ka reizē ar to paidagōģija var dod zināšanas pūļa pazīšanai un vadīšanai.

Pats svarīgākais jautājums tomēr, kas prasa visai uzmanīgu skatu, kā no paidagōģu, tā sociologu puses, ir sociālo

(un reizē vēsturisko) likumu problēma. Kaut gan šis jautājums vēl ļoti maz izpētīts, tomēr tas stāv socioloģijas centrā. Vai cilvēku sabiedriskā un vēsturiskā dzīve norit pēc likumiem? Mēs zinām, ka likumi visnotaļ noteic dabas parādības, pie kam šās parādības nereti iespējams paredzēt uz priekšu. Dabas likumos gandrīz vai nekad nav izņēmumu un atkāpšanās: tie negrozāmi. Bet kā ir ar sociālo un vēsturisko dzīvi? Vai sociālajā un vēsturiskajā gaitā arī valda likumi tāpat kā dabā? Un ja gadījumā šie tādu likumu nav, kāds tad tiem raksturs? Jeb, varbūt, par sociālās un vēsturiskās dzīves likumiem pašiem neiespējams runāt? — Jau augšā redzējām (sk. 84. un turpm. lapp.), ka ir sociologi, vēsturnieki un filozofi, kas izvirza vēstures likumus. Ir arī tādi zinātnieki, kas to noliedz. Daži likumus vēsturē un sociālajā dzīvē nenoliedz, bet aizrāda tikai uz šo likumu īpatnējo raksturu, uzrādīdami viņu atšķirību no dabas likumiem. Starp tiem zinātniekiem, kas sociālās un vēsturiskās dzīves likumus atzīst, atrodami: Viko, Hēgels, Sen-Simons, Konts, Spensers, Ketlē, Graseri, Gijō (Guyot), Mēns (Maine), Lamprechts, Breizigs, Vormss (Worms), Bārts. Viko, kas uzskatāms par pirmo gara zinātniskās metodes pamatlicēju, izvirza vēsturiskās attīstības posmu ciklisko atkārtosanos. Hēgels runā par triādes (triāde) likumu kā momenti ir teze (darbība), antiteze (pretdarbība) un sinteze (izlīdzināšanās, apvienošana). Francijas vēsturē šāds piemērs ir: pirmā ķeizara valsts (teze), restaurācija (antiteze) un jūlija monarchija (sintese). Sen-Simons ar Kontu atzīst diades (dyade) likumu, t. i. divi momentus saturošu principu: organisko un kritisko, kas nomaina viens otru. Pirmajā zināmā sociāli-vēsturiskā parādība izveidojas, otrajā iet bojā. Tā, piem., viduslaiku dogmatiski-teoloģiskā racionālisma laikmets ir viens organisks tips, ko nomainīja renesanse kā kritiskā tipa reprezentante, tā ilga līdz franču revolūcijai, kas bija sākums jaunam — organiskam tipam. Pēc Spensera domām vēsturē valda ritma likums, kas arī aptver divi momentus — integrāciju un desintegrāciju. Pirmais no tiem izteic sociālo spēku attīstību un koncentrāciju, otrais — apstāju, izraisīšanos. Ketlē nāk pie pārlicības, ka dažādās cilvēku sociālās grupas savā attīstības gaitā nonāk arvien vairāk un vairāk pie iekšējas vie-

nības. Sociālie spēki izlīdzinājas un atstatums starp grupām samazinājas, no kam rodas lielāka līdzība zināšanās, bagātībā, varā. Iedzīvotāju skaits arvien palielinājas, bet procentuāli samazinājas nenormālo, tā ka valdošu stāvokli ieņem vidus mēra tips. *Graseri*, sekojot *Viko*, turas pie cikliskās atkārtotības; viņš atzīst attīstību nevis taisnes, bet liektas vai pareizāki sakot spirāles formā. Ja šo uzskatu illūstrētu ar schēmas palīdzību, ikviens nākamais spirāles pagrieziens nozīmētu jaunu stāvokli cilvēces vēsturiskajā attīstībā. *Ivess Gijō* pārliecināts, ka vēstures attīstība, kas ir reizē ar to kultūras progress, virzās no līdzcilvēka uz dabas izmantošanu. *Simners Mēns* šo gaitu redz pārejā no brutālas varas, t. i. no nelikumības uz līgumu, t. i. juridisku likumību. *Karls Lamprechts* nesatricināmi pārliecināts, ka sociāli-vēsturiskās zinātnes, kas pēti ar kultūrvēsturisko metodi, iziet no priekšnosacījuma, ka viss, kas norisinājas vēstures gaitā, atrodas nepārtrauktā cēloņu un seku sakarībā. Arī te ir likumi, kaut gan tie grūti atklājami. Tāpat domā *Kurts Breizigs*, kas vēsturē konstatē pavisam 24 attīstības likumus, sakarā ar ko viņš vēsturi vairs neiedala chronoloģiski resp. gadsskaitļos, bet attīstības posmos. *Renē Vormss* bez dažiem citiem vēstures likumiem it sevišķu vērību piegriež dināmiskiem jeb kā viņš saka, „sabiedrības fizioloģiskajiem likumiem“ un pie tādiem pieskaita *L. Varda* spēku oikonomijas, *G. Tarda* atdarināšanas jeb imitācijas un *G. de-Grēfa* aprobežošanas jeb limitācijas likumu. Pirmais no tiem nosaka, ka cilvēks ar mazāku spēku patēriņu cenšas gūt lielākus panākumus un allaž izvēlas ceļu ar mazākiem šķēršļiem; otrais māca, ka mazāk attīstītais darina pakal gudrākajam; bet trešais — ka ikvienam sociālam institūtam aprobežota nozīme, piem., likumam arīdzan spēks tikai vienā valstī, nereti pat vienā novadā. *Pauls Bārts* vispusīgi aprāda, ka pati vēstures zinātne un tāpat arī sabiedrības zinātne — socioloģija iespējama vienīgi, konstatējot dažā novadā likumus un likumību. Determinisms, nevis indeterminisms valda vēsturē tāpat kā dabā. *Osvalds Špenglers*, kā zināms, mūsu dienās, pamatodamies uz dziļām socioloģijas un vēstures studijām, apgaismo kultūras un kultūrtautu celšanos un grimšanu, un nonāk pie visai pesimi-

stiskas domas par Vakareiropas bojā eju. Pēc Špenglera pārliecības Vakareiropas tautās ir jau iezagusies slimība, kas drupina tās spēkus; atgriešanās no šās kaites vairs nav, un Vakareiropas kultūrai, kas kļuvusi ārišķīga, būs jāsabruk, lai tās vietā nāktu jauna. Mēs šeit varētu to zinātnieku rindu vēl turpināt, kas atzīst vēstures un sociālās dzīves likumību, bet tas aizvestu mūs pārāk tālu, jo ir socioloģijas un vēstures filozofijas jautājums. Kas attiecas uz pretējās pārliecības pārstāvjiem, tad jāsaka, ka ja arī to nav tik daudz, tomēr starp viņiem ir pazīstami vārdi. Piem., Eduards Meijers (Meyer), ievērojamākais antikās pasaules vēsturnieks, kas sākumā it kā atzina vēstures likumus, vēlāk nonāca pārliecībā, ka viņam savā pētīšanas gaitā nav izdevies konstatēt neviena likuma, bet varot gan runāt par zināmām rēgulām (Regeln), sevišķi tautsaimniecībā. Pilnīgi noraidoši pret vēstures likumiem izturas pasaules vēsturnieks Teodors Lindners, kas, polemizējams ar Lamprechtu un Breizigu, izsakās, ka vēsturē neesot izdevies konstatēt normas, pēc kurām no vienas notikumu rindas izrietētu otra, un tamdēļ vēsturiski-sociālajā dzīvē neko nevarot paredzēt uz priekšu. O. Brauns domā, ka vēsturē neviena norise nelidzinādoties otrai, te valdot individuālitate, varot būt runa vienīgi par rēgulām, kam pamats meklējams psiholoģisko norisu likumā (Regelmässigkeit) un vienveidībā (Gleichförmigkeit). Tāpat Augusts Mesers izsakās, ka mēģinājums konstatēt vēsturiskās tapšanas likumus neesot ticis tālāk par relatīvi neko neizsakošām vispārībām.¹⁾

Tādi ir pretējie uzskati. Dodot objektīvu novērtējumu,

1) Pret sociālās un vēsturiskās gaitas likumiem radikāli nostājas arī ievērojamais latviešu pēdējais Aleksandrs Dauge. Lūk, ko viņš saka: „Līdz šim patiesībā visi mēģinājumi, kādus cilvēces lielākie gari ir izdarījuši, lai uz pieredzes pamata izprastu likumus vai sociālās dzīves attīstības gaitu, kas ļautu skaidri paredzēt un droši noteikt tās turpmāko virzienu, lai tad tai varētu tieši pieskaņot audzināšanas darbu, ir izrādījušies par neauglīgiem. Cilvēces vēsturiskā dzīvē rosās ne tikai racionāli saprotami un aprēķināmi faktori, bet arī neparedzami, irracionāli spēki, tā ir mūžīgu pretešību pilna, tanī ik brīdī, negaidīti un neparedzēti, uzplūst jauni motīvi, ievirzās jaunas strāvas, viss plūst, mainās, ietveroties arvienu jaunās, vēl nebijušās formās... Vispār tur, kur socioloģija liek

jābūt ļoti uzmanīgiem. Vispirms jāsaka, ka tie zinātnieki, kas nostājas pret vēstures un sociālās dzīves likumiem, ar ļoti reti izņēmumiem neatzīst vienīgi vēstures likumus šā vārda īstajā. resp. eksakto zinātņu „likuma“ nozīmē, bet pielaiž „rēgulas“, „likumības“ jēdzienu. Tas liecina, ka uzstāties pret likuma jēdzienu vēsturē un socioloģijā nav viegli. Šās grāmatas autors pilnīgi pārliecināts, ka likumi vēsturē un sociālajā dzīvē neapšaubāmi ir. Pamatojums šai pārliecībai tāds, ka visur, kur valda cēlonība, nav noliedzama arī likumība; kur ir cēlonības likums, tur ir arī citi likumi, kas nav nekas cits kā reālās cēlonības veidi. Bet ja nu tā, vai tad var noliegt likumus cilvēku sociāli-vēsturiskajā attīstības gaitā. Nekad! Jo pretējā gadījumā būtu jāpielaiž, ka sociāli-vēsturiskajā norisu gaitā nav cēloņu, kas acīm redzot nepareizi. Tie, kas apstrīd vai pilnīgi noliedz likumus pārrunājamā sfairā, kā par brīnumu neievēro cēlonības likumu, kas ir pamats visiem citiem likumiem. Bet ja nav iespējams noliegt cēlonību, nevar apstrīdēt arī likumus, kas dibinās uz cēlonības. Tā iznāk, ka likumu atzīšana cilvēces vēsturiskajā tapšanas gaitā ir principa lieta. Zināms, ka tādā gadījumā problēmas smagums gulstās nevis uz vēstures likumu atzīšanu vai neatzīšanu, bet gan svārstās ap jautājumu: kamdēļ likumus vēsturiski-sociālajā laukā grūti atklāt vai citādi sakot, — kamdēļ tik grūti un dažkārt pat neiespējami vēsturē noteikt parādības uz priekšu. Izskaidrojams, kā šķiet, meklējams tai zīmīgajā apstākļī, ka cilvēku sabiedriskajā un vēsturiskajā dzīvē nedar-

paidagōģijas pamatā savus „attīstības likumus“, vai kur paidagōģija uz tādēim balstās, mums no tās noteikti jānorobežojas... Kā psiholoģijā, tā arī socioloģijā mēs veltī meklēsim negrozāmus „likumus“, uz kuŗu pamata droši varētu noteikt kā atsevišķa individa, tā sabiedrības turpmākās attīstības gaitu, lai ar to tad apzinīgi saskaņotu audzināšanu“ (Aleksandrs Dauge. Sociālais motīvs audzināšanā. Izgl. min. mēnešr., 1932. g. 5./6. num., 404. un 405. lapp.). — Žēl, ka A. Dauge tuvāk neizskaidro, kamdēļ sociālās un vēsturiskās dzīves likumi nepastāv un galvenais — neizvirza pierādījumus pret šiem likumiem. Zinātnē var kaut ko piejemt vai noraidīt vienīgi uz pierādījumu pamata. Mums Dauges viedoklis vēstures un sociālās dzīves likumu jautājumā nav pieņemams, un kamdēļ — par to sk. tekstu.

bojas tikai viena veida cēloņi vien, bet te ir darīšana mazākais ar trim dažāda veida cēloņiem, proti: dabas iespaidu, psihiskiem motīviem un mākslīgi sagatavotiem apstākļiem. Dabā turpretim valda tikai fiziskie vai bioloģiski un fizioloģiski-mēchaniskie likumi. Vēsture un visa sociālā dzīve nav vienveidīgi, bet mazākais trīsveidīgi ietekmēta. Dabā iespaidis vērojams, piem., klimatiski-ģeografiskos faktoros, tāpat ražā vai neražā, veselībā vai slimībā, dabas katastrofās u. tml. Psihisko motīvu loma konstatējama visā garīgajā dzīvē (zinātnē, mākslā, reliģijā, audzināšanā, politikā). Mākslīgi sagatavotie apstākļi vērojami, piem., ar nodomu izsauktā saimnieciskā krīzē, baumu izplatīšanā, pat revolūcijās u. tml. Šie dažādie faktori pavisam neticamā kārtā sarežģī cilvēku vēsturiskās un sociālās dzīves gaitu. Tamdēļ nav brīnums, ka vēsturē paredzēt notikumus uz priekšu ārkārtīgi grūti, varbūt, pat neiespējami. Pieminētos trīs faktoros, t. i. triju dažādu cēloņu veidus ieteicams ievērot un tuvāk izpētīt visiem, kas noliedz likumus cilvēku vēsturiskās un sociālās dzīves gaitā. No tam vien, ka gara pasaulē grūti vai pat neiespējami notikumus paredzēt uz priekšu, nav pietiekoša pamata noliegt sociālās un vēsturiskās dzīves likumus. Šāda atziņa reizē paver socioloģijas lomu pārdarīgā. Taisnītas apstākļi, ka socioloģija un vēstures filozofija, analizējot lietas apstākļus dziļāki, nevar neatzīt sociālos un vēsturiskos likumus, arī pārdarīgā nostiprina pārdarību, ka cilvēku sociālā un vēsturiskā, var pat sacīt, visā garīgā un kultūrālā dzīve nav pakļauta nejaušībai un chaosam, bet ka šeit valda savilikumi un likumība. Vēsturiskie likumi ir individuāli, jo vēsture nekad pilnīgi neatkārtojas. Vēsturē ir gan līdzīgas, bet nav vienlīdzīgu parādību. Vienlīdzīga parādību atkārtotāšanās vērojama vienīgi neorganiskajā un pa daļai organiskajā pasaulē, kamdēļ dabas likumi savā sfairā ir universāli. Bet arī šis dabas likumu raksturs nedod iemesla pārdarīt šo likumu universālītāti un negrozāmību. Nebūt nav tā, ka visi dabas likumi ļautu paredzēt dabā notikumus uz priekšu. Tā, piem., mēs nemaz nevaram droši pateikt, kā

isti pārveidošies stādu un dzīvnieku valsts, kādā virzienā grozīsies organu forma un funkcijas u. t. t. Tāpēc atsaukšanās uz dabas likumu „eksakto“ raksturu nav pietiekoši droša. Eksakti likumi ir vienīgi neorganiskās dabas tīri mēchaniskās norisēs, bet jau daudz no savas noteiktības tie zaudē organismu pasaulē. Un tomēr tie ir likumi. vai pareizāki sakot — likumība, kas noteic vienādo vai līdzīgo parādību vienmērīgo norisi. Tāpat tas ir vēstures un sociālās dzīves laukā. Arī šeit ikvienai parādībai ir savs cēlonis, tā tad — ikvienam cēlonim savas sekas, bet ja ir cēloņu un seku sakarība, tad līdzīgās un radniecīgās parādībās tā nozīmē vienmērīgu, t. i. likumsakarīgu gaitu. Vai, piem., tā nav likumība, ja vienas ļaužu šķiras saimnieciskā apspiešana izsauc šās šķiras rūgšanu, nemieru, pat sacelšanos? Vai produktu pārprodukcija nemazina šo produktu cenas? Vai kvalificēts darba spēks nav dārgāks? — Šādu sakarību vēsturiski-sociālajā dzīvē milzums. Tās norit likumīgi.¹⁾ Zināms, iedarbojoties negaidītam apstāklim, process var grozīties, bet tas nebūt likumību nesalauž: tā tikai pavēršas citā virzienā, lai pēc tam atkal atgrieztos vecā gultnē. Vēstures un sociālās dzīves likumībai piemīt zīmīga mainīšanās un svārstības iespējamība — labilitāte, kas nebūt nesatricina šās likumības garu, nozīmi un jēgu. Bez tam vēstures un sociālās dzīves likumība jāiztulko kā cilvēku uzdevums, pēc kā jācenšas un ko jāmēģina piepildīt. Dabas likumiem cilvēks ir spiests paklausīt, garīgas dzīves likumus

¹⁾ Sal. A. Messer, Einführung in die Erkenntnistheorie, 135. lapp. Tuvāk un plašāk par šo jautājumu sk. šādus darbus: O. Braun, Geschichtsphilosophie, 62. lapp. un turpm.; Th. Lindner, Geschichtsphilosophie, 193.—194. lapp., 1921.; E. Meyer, Zur Theorie und Methodik der Geschichte, 26. lapp.; E. Bernheim, Lehrbuch der historischen Methode und der Geschichtsphilosophie, 102 lapp. u. turpm., 1905.; G. Simmel, Die Probleme der Geschichtsphilosophie, 67. lapp. u. turpm., 1905. No to autoru darbiem, kas stāv vēstures un sociālās dzīves likumības pusē, ieteicami: K. Breysig, Der Stufen-Bau und die Gesetze der Welt-Geschichte, 107. lapp. un turpm., 1905.; H. Usener, Philologie und Geschichtswissenschaft, 1882.; P. Barth, Die Philosophie der Geschichte als Soziologie, 78. lapp. un turpm. 1915.; W. Wundt, Logik, 3. Bd., Logik der Geisteswissenschaften, 3. izd., 400. lapp.; H. Th. Buckle, History of the civilisation in England, 1867., 2. izd. 1902.

pats cilvēks rada. Un ciktāl vēsture un sociālā dzīve ir gara produkts, tiktāl arī cilvēks ir šās dzīves likumības veidotājs. Šo svarīgo apstākli ievērojot, pedagogģijai nav vis jānostājas kā vēstures un sociālās dzīves likumu un likumības noliedzējai, bet gan kā šās likumības atzinējai, modinātājai un veicinātājai: cilvēks jāaudzina brīvības, kārtības un likumības garā, tad arī viņš ne tikai labāk varēs likumību saprast, bet arī pats kļūs par šās likumības cēlāju un veidotāju.

Ja cilvēku vēsturiskajā attīstības gaitā ir likumība, tad tai ir savs augstāks mērķis — nozīme un jēga. Jādomā, ka cilvēku individuālie mērķi kalpo visuma mērķim, un ir šā pēdējā mērķa atsevišķi momenti un posmi. Viens cilvēks savā dzīvē piepilda tikai daļu visuma uzdevuma. Varbūt, ka šis uzdevums ir visas pasaules, visa esošā pēdējās miklas atrisināšana. Kad cilvēce savā attīstībā būs gājusi tiktāl, ka spēs dot atbildi uz jautājumu par pēdējo patiesību, tad cilvēces dzīves process izbeigsies, jo augstākā vārda nozīmē cilvēka garīgā darbība visos novados grozās ap patiesības atklāšanu un patiesības piepildīšanu. Tas varēs notikt tikai laika bezgalībā. Šo attīstības gaitu cilvēce iet. Dzīve nereti mums izliekas chaotiska. Ir daudz ciešanu, netaisnības, ačgārnību, bet visā visumā dzīves gaita iet harmoniskos soļos. Atsevišķs cilvēks savā individuālajā darbībā kalpo visuma mērķim, bet visuma mērķis ir nonākt pilnībā, atgriezties Dievā. Šai jautājumā kā socioloģija, tā pedagogģija iesniedzas metafizikas sfairā, un, tā sakot, noliek savas pilnvaras tai apziņā un pārliecībā, ka pedagogģijai arvien bijis iespējams gūt sevišķi daudz ierosinājumu un materiāla no socioloģijas.

13. §. Pedagogģija, aistētika un māksla.

Aistētika ir zinātne par skaistumu. Daiļais, skaistais — vienalga, kur tas būtu — dabā, mākslā vai dzīvē — iztaisa aistētikas priekšmetu. Ja ētikas galvenie vērtēšanas jēdzieni vai kā tos sauc — prēdikāti — ir labs, ļauns, aistētikas centrālie jēdzieni ir skaists, neglīts

(vai arī daiļš, riebīgs). Arī par skaistuma jēdzienu sakāms tas pats, kas par ētikas jēdzieniem, proti, tas nemainās. Skaistums kā ideja un ideāls nemainās, kaut arī mainītos uzskati par skaistumu. Tikai jemot vērā šo priekšnoteikumu, iespējama cilvēka un mākslas darbu novērtēšana no skaistuma viedokļa. Arī skaistums tāpat kā labā ideja nav paša cilvēka darināts. Skaistums kā ideja ir no mūžības. Cilvēks tikai skaistumu piepilda saskaņā ar skaistuma ideju. Mākslas darbs gan ir mākslinieka radīts, bet mākslinieks to rada un veido saskaņā ar skaistuma ideju. Mākslas darbs ir pilnīgs par tik, par cik tas tuvojas savai idejai, var teikt arī — ideālam, jo ideāls ir idejas konkrētais saturs ar normatīvu nozīmi. Mākslinieciskajā darbībā gan mākslinieka subjektīvā pasaule, vārdu sakot, viņa personība ir galvenais. Mākslas darbs nes sevī vairāk subjektīvu pazīmi. Zinātnē, turpretim, vairāk objektivitātes. Šī izšķirība izskaidrojama ar to, ka zinātnieks patiesību atklāj, mākslinieks — mākslas darbu rada. Zinātniskajā patiesības atklāšanā patiesības raksturs atkarājas no lietas apstākļiem, mākslinieciskajā darbībā turpretim no paša mākslinieka personības, no viņa īpatnības un apdāvinātības. Un tā kā lietas apstākļi visiem vienādi, jo tanis viens zinātnieks, šos apstākļus atklājot, ieskata to pašu, ko otrs zinātnieks, tad zinātnē pārsvarā ir objektivitāte; mākslā turpretim pats mākslinieks ir noteicējs, viņš pats, tā sakot, ir likumu devējs, un tamdēļ te iespējama lielāka brīvība. Tomēr šī mākslinieciskās radīšanas brīvība un mākslinieka subjektīvās īpašības loma mākslas darba radīšanas norisē vēl nedod pamata apgalvot, ka mākslā nebūtu darīšana ar objektivitāti, un ka te nebūtu vieta normām ar negrozāmu raksturu. Nē, arī mākslā ir normas un vērtības ar absolūtu nozīmi. Vissvarīgākā norma mākslā ir skaistuma ideja, ar kā palīdzību tiek izdarīta ikviena mākslas darba vērtēšana. Bez šaubām, mākslā vēl ir daži citi apstākļi, kas nestāv tiešā sakarā ar skaistumu, piem., visi mākslas darba darināšanas līdzekļi, kā: krāsas, toņi, kustības, u. tml., bet tie visi ir skaistuma kalpībā, tie ir skaistuma labā d, mākslas darba radīšanas un izgatavošanas nolūkā. Šiem līdzekļiem jābūt izlie-

tātiem tā, lai tie nerunātu pretim mākslas darba būtībai. Tādā kārtā mākslinieks darina savu mākslas darbu saskaņā ar skaistuma objektīvajām prasībām. Starp citu šeit nebūtu lieki minēt, ka mākslas darba stilā objektīvā puse visnotaļ pārsvarā. Ir stila prasības, kas jāpilda, lai mākslas darbs slēptu sevī noteiktu raksturu, formu un nokrāsu. Kā katrs cilvēks uz mākslas darbu raugās, tā cita lieta. Cilvēku uzskati par skaistumu tāpat kā par tikumību dažādi, kas tomēr netraucē atzīt vienu skaistumu un vienu tikumību. Taisni šādā pārlicībā jaunatne jāaudzina. Īsta aistētiska audzināšana tikai tā, kas pamatojas uz atziņas par vienu skaistumu. Ir skaistums, kaut arī cilvēks to nepiepildītu. Skaistums pastāv idejā. Ir skaistuma ideāls. Tikai uz šā priekšnosacījuma pamata iespējama aistētiska audzināšana, t. i. audzināšana skaistumā un mākslas garā.

Ir vairāki aistētikas virzieni un katram no tiem sava īpatnēja loma paidagōģijā. Lai zinātu un saprastu, ko īsti aistētika paidagōģijai var dot un ko paidagōģija no aistētikas jemt, apstāsīmies pie svarīgākiem aistētikas virzieniem, ko galvenām kārtām noteic aistētikas metodes.

Dominētājs ir metafiziski-rationālās resp. filozofiski-spekulatīvās aistētikas virziens. Dēduktīvā metode savā jēdzieniskās analīzes izpausmē te svarīgākā. Galvenie pārstāvji senlaikos — Platōns un Aristotels. Platōns ir viens no pirmajiem domātājiem, kas ar jēdzieniskās analīzes palīdzību cenšas izskaidrot visas aistētiskās katēgorijas — daiļo, traģisko, kōmisko. Novērojumiem un jūtām nepiekrīt izšķirēja nozīme. Prāts atzīst skaistuma ideju, un savos — it īpaši mākslas — darbos cilvēks cenšas to piepildīt. Aristotels tāpat aistētiskās katēgorijas izskaidro dēduktīvi, atklājot to vispārīgās pazīmes un nosakot to saturu. Arī atsevišķajām mākslām Aristotels dod teōrētisku pamatojumu.

Mazliet citāda ir Baumgartena (1714.—1762.) metode. Baumgartens sekodams Leibnīca (1646.—1716.) un Wolfa (1679.—1754.) uzskatiem, izvirza aistētikas metafiziski-psīholoģisko pamatojumu, un viņa metodei ir dogmatiska un antianalītiska nokrāsa. Viņš ir pirmais, kas aistētiku no-

dibina kā zinātņi (sk. viņa „Aesthetica“, 1750.—58., 2. sēj.), dēfīnējot to kā zinātņi par juteklisko atziņu („scientia cognitionis sensitiva“). Dībinādāmies uz Leibnīca un Volfa filozofijas, Baumgartens visu aistētisko ceļ uz zemākās, t. i. jutekliskās atziņas pretstatā augstākajai resp. prāta funkcijai (loģikai). Tamdēļ arī viņš jauno zinātņi nosauc pēc grieķu vārda „aisthesis“, kas nozīmē juteklisko uztveri, uzskatāmību, un šai jaunajai zinātņei bija jāaizpilda līdzšinējais robs filozofijas sistēmā.

Kants nāk ar kriticisma metodi. Šī metode aistētisko meklē formā un saturā. Bez tam Kants skaistuma apziņā piešķir lielu lomu jūtām. Tas agrāk nenotika. Izņemot, varbūt, tikai 18. g. s. angļu aistētiķus, kā uzskatiem par skaidrumu tuvs sakars ar angļu jūtu morāli, neviens jūtām aistētisko parādību uztverē un apziņā nepiešķīra tādu nozīmi kā Kants. Šai pārliecībai tādēļ bija liels iespaids uz mākslu. Māksla tagad kļūva par jūtu, nevis prāta lietu, bez tam tā ieguva subjektīvu raksturu, ko vislabāk izteic īpatnējie gaumes spriedumi (Geschmacksurteile). Šī Kanta pārliecība nebūt neiznīcina objektīvu spriedumu iespējamību aistētikā, bet apstiprina domu, ka skaistuma meklēšana un ieraudzīšana priekšmetos izskaidrojama ar gaumes spriedumu skaidrību, citādi sakot, nevis skaisti priekšmeti noteic apziņu, bet skaista (t. i. ar daiļuma izjūtu un izpratni apveltīta) apziņa noteic priekšmetus. Vēl īsāki izsakoties, pasaule ir skaista par tik, par cik skaistums mājo cilvēkā.

Pēc Kanta izveidojās trīs svarīgākie aistētikas virzieni, kam tiešs sakars ar Kanta uzskatu. Satūra aistētika abstraktā ideālisma formā (Šellings (1775.—1854.), Šopenhauers, Zulcers (1720.—1779.) un konkrētā ideālisma veidā (Hēgels (1770.—1831.), Šleiermachers (1768.—1834.), Nīcše (1844.—1900.), Karjērs, formālā aistētikā (Herbarts, Cimmermans (1824.—1898.), Keštlīns, Zībeks (dz. 1842.), Ceizings) un jūtu aistētika (Kirchmans, H. Kohens (1842.—1918.)). Visu šo uzskatu rašanās izskaidrojama ar Kanta sistēmu, kas aistētisko dibina uz formas un satūra, un kas bez tam aistētisko parādību uztverē un zinātņē piešķir jūtām lielu nozīmi. Metodes ziņā visi

šie virzieni ir ar dēduktīvu nokrāsu, pie kam vienā otrā gadījumā tie pieņem konstruktīvu formu (Šellings).

Visi nule pārrunātie aistētikas virzieni, pa daļai izņemot tikai Kanta mācību, teorētiski veidoti. Tiem spekulatīva un metafiziska nokrāsa. Tamdēļ G. T. F e c h n e r s (1801.—1887.) visus šos virzienus visai zīmīgā kārtā dēvē par „aistētiku no augšas“ (Die Aesthetik von Oben) un liek tiem pretstatā savu „aistētiku no apakšas“ (die Aesthetik von Unten). Fechners pārliecināts, ka iepriekšējo laiku aistētikā pārāk daudz ar spekulācijas palīdzību izveidotu elementu, kas izpaužas lielā samākslotībā. Aistētika pēc Fechnera domām jāskatīja ar dabaszinātņu metodēm. To viņš arī dara un nodibina eksperimentālo metodi. Izejot no visvienkāršākā un ņemot palīgā tīksmes un netīksmes jūtas, Fechners ar sevišķu speciālu pajēmienu, piem., izvēles un salīdzināšanas palīdzību, cenšas atklāt zināmus principus un likumus, ar kā palīdzību būtu iespējams izskaidrot aistētisko. Vārdu sakot, Fechnera domu un pētišanas gājiens empīrisks. Aistētikas spriedumus Fechners grib pamatot nevis ar abstrakcijas ceļā iegūtiem jēdzieniem, idejām un principiem, bet pie tiem viņš cenšas nonākt, pamatojoties uz pieredzes. Tā Fechners atklāja t. s. „zelta griezumu“, kuŗa attiecība izsakāma vārdos: veselais pret lielāko, tāpat kā lielākais pret mazāko vai skaitļos $13 : 8 = 8 : 5$.

Fechnera loma bija ne tikai tā, ka viņš nodibināja eksperimentālo metodi aistētikā un pirms tam arī psiholoģijā, pasvītrodams pieredzes faktu un empīrisko materiālu lomu aistētisko parādību izpratnē un pārvērtēšanā, bet arī tā, ka viņš ierosināja interesi aistētiskās parādības pētīt vairāk no psiholoģijas viedokļa, un tā aistētikā sākās psiholoģiskais virziens. Ievērojamākie šā virziena pārstāvji ir T. L i p s s (1851.—1914). E. M e i m a n i s, J. F o l k e l t s (1848.—1930.). Psiholoģiskās puses ievērošana nav jānoliedz arī 17. un 18. g. s. angļu aistētikai (Šaftsberī, Hačisns, Berks), kas ietekmēja arī Kanta uzskatus. Tomēr angļu aistētika neizveidojās pilnīgi brīvi un bija lielā mērā saistīta ar jūtu morāli. Psiholoģiskais virziens, kas sākās pēc Fechnera, ļoti dziļi iegāja vairāku svarīgu aistētisko parādību analīzē, un tas ir pilnīgi brīvs no morāles elementiem. Minēsim kaut

tikai Lipsa iejūtas teoriju un Folketa dziļos uzskatus par traģismu. Psihologiskajā virzienā vērojam arī mēģinājumu izlīdzināt racionālās un empīriskās aistētikas pretstatus.

Šis īsais ieskats aistētikas virzienos bija nepieciešams, lai redzētu, ko paidagōģija var mācīties un smelt no aistētikas. Bet ko īsti tā var mācīties un smelt? Nav šaubu, ka paidagōģijai nes svētību visi virzieni, un ja mēs tos sargrupētu divi lielās daļās — spekulātīvi-dēduktīvā un empīriski-induktīvā, — tad jāsaka, ka tiem abiem liela nozīme un loma. Spekulātīvi-dēduktīvā aistētika ir pavērusi skaištuma metafizisko pusi, turpretim empīriski-induktīvā aistētika radījusi skaidrību skaištuma pieredzē dotajos faktos. Tamdēļ Platōna, Aristotela, Baumgartena, Hēgela, Šellinga u. c. dēduktīvās aistētikas pārstāvjiem nav mazāka, bet varbūt taisni lielāka nozīme nekā Fechnera, Lipsa, Folketa empīriskās un psiholoģiskās aistētikas virzienam. Skaidrs arī tas, ka spekulātīvi-dēduktīva aistētika vairāk izcēlusi skaištuma ideālistisko bazi, kurpretim-empīriski-induktīvā iekustinājusi un apgaismojusi aistētisko parādību reālo pusi. Šam apstāklim ir savs svētīgs iespaids paidagōģijā: iztirzājot aistētikas lomu audzināšanā, paidagōģija ar pilnu pārlicību var teikt, ka ieskatīties skaištuma idejā nozīmē ar domāšanas palīdzību iedziļināties skaištuma metafiziskajā pasaulē, bet izjust skaištumu var arī dabā, mākslā un dzīves parādībās. Audzināšanā jārespektē abas skaištuma pasaules — pārjutekliskā un jutekliskā. Ievērojot tikai vienu no tām, rodas vienpusība. Uz to gluži dibināti aizrāda Ernsts Vēbers, kas aistētiku uzlūko par paidagōģijas pamatzinātņi.¹⁾ Tagadējā mākslā vairāk pasvītrotā mākslas objekta jutekliskā puse, kamdēļ arī tai trūkst tā dziļuma, kāds piemīt klasiskā laikmeta un renesanses mākslai, jo tur katrā mākslas darbā runā kaut kas no mūžības, no pārjutekliskās pasaules, vārdu sakot — gars un dziļums.

¹⁾ E. Weber, *Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft*, 2. izd., 1926.

14. §. **Paidagōģija un filozofija.**

Noskaidrojot paidagōģijas dažādās attiecības ar citiem garīgās dzīves novadiem, nekādi nav iespējams pāriet secen paidagōģijas attiecībām ar filozofiju. Šās attiecības varbūt ir visdaudzpusīgākas, jo filozofijā saplūst zinātņu pavedieni, bez tam, tai ir radniecība ar mākslu, visai cieša attiecība ar reliģiju, un visām dzīves parādībām tā pieiet ar vērtētāju skatu. Tamdēļ paidagōģija, kas arī slēpj sevī aprakstišanas, izskaidrošanas un vērtēšanas elementus, pie kam visi tie saistās ar dzīvi un darbību, it dabiski nonāk attiecībā ar filozofiju.

Filozofiju, jemot vērā šā jēdziena saturu, var iztulkot divējādi: kā patiesības mīlestību un zinātniski pamatotu pasaules uzskatu. Ikviens, kas nododas godīgam darbam, cenšamies atklāt patiesību, ir filozofiski noskaņots. Ja kāds dara darbu, sekodams sirdsapziņas aicinājumam un mīlestībai uz šo darbu, viņā ir jau filozofiskas tendences. Filozofisku pazīmju nav tikai tādā darbā, kas darīts piespiedu kārtā vai arī, kur darbs ir tikai peļņas nolūks. Daži domā, ka filozofiskās intereses galvenā pazīme nebūt neesot mīlestība uz labu darbu un cenšanās pēc patiesības, jo tādā gadījumā par filozofiski noskaņotu jāsaucot arī mazs bērns, kas rotaļājoties, jo arī viņš taču nodoties rotaļām pašas rotaļāšanās dēļ. Pilnīgi pareizi: bērns rotaļās katrā ziņā ir daļa filozofijas, kaut arī viņš pats to neapzinās. Tā pat jau ir diezgan dziļa filozofija. Bērns šai ziņā līdzinājas tiem lielajiem pirmajiem grieķu filozofiem, kas naivā izbrīnā piegāja pasaulei un centās izdibināt tās būtību. Visi ievērojamie filozofi ir savā ziņā bērni, protams, tikai „lieli bērni“, kam daudz gudrības, bet savā bez pretenziju naivitātē un rīcībā tie ļoti radniecīgi bērnam. Tas viņos arī ir tas cēlais. Še ir patiesības mīlestība pašas patiesības dēļ, saistīta ar pašreizējīgu darbību un uzpurēšanos. Bez šaubām, patiesības mīlestība vien filozofiju vēl neizsmēļ. Dziļākā sajēgumā filozofija ir tieksme ar pētīšanas palīdzību izveidot un izvirzīt zinātniski pamatotu pasaules uzskatu. Pasaules uzskats ir zinātniski pamatotas atziņas par visu pasauli atšķirībā no dzi-

ve s u z s k a t a, kas nav nekas cits kā personīga pārlicība tikai par dzīvi. Dzīves uzskats ir katram cilvēkam, — protams, — vienam vairāk pamatots un objektīvs, otram mazāk dibināts un subjektīvs. Pietiek tikai noklausīties ļaužu sarunās par dzīvi, lai manītu, kā ir ar dzīves uzskatu: daži par dzīvi priecājas, to slavē un cildina, būdami optimistiski noskaņoti, citi turpretim, par dzīvi sūdzas, to peļ un nicina, jo viņos ir vairāk pesimistisku tendenču. Vienam patīk dzīve, otram nē, citi atkal uz to skatās vienaldzīgi, sak' — ja reiz nācis pasaulē, jādzīvo vien ir. Šie visi un tiem līdzīgi ieskatī par dzīvi ir dzīves uzskati. Dzīves uzskatā personīgie pārdzīvojumi un stāvoklis, veiksmes un neveiksmes, veselība un neveselība, izdošanās un neizdošanās spēlē izšķirēju lomu. Tamdēļ te subjektīvisms pārsvarā. Pavisam citādi ar pasaules uzskatu. Zināms, var jau par visu pasauli izteikties tāpat kā par dzīvi, nemaz tuvāk nepētījot un sekojot vienīgi izjūtām, bet cilvēks to dara samērā reti, runādams un domādams vairāk tikai par dzīvi. Turpretim piegriežoties visai pasaulei, t. i. visam esošajam tā daudzpusībā, bezgalībā, dziļumā un plašumā un mēģinot zinātniski izdibināt esošā pēdējos pamatus, nozīmi, uzdevumu un jēgu, rodas pasaules uzskats. Šādu pasaules uzskatu cenšas celt un izveidot filozofija.

Pasaules uzskata celšanā un veidošanā filozofijai jāveic divi svarīgākie uzdevumi. Vispirms jāizpētī atziņas iespējamības robežas un noteikumi. Otrkārt jāmēģina atklāt esošā būtību. Pirmo uzdevumu pilda atziņas teorija jeb gnōzeoloģija, otru metafizika jeb mācība par pasaules uzskatiem, saukta arī ontoloģija. Filozofijas stūrakmenis ir atziņas teorija, jo tā pētī izziņas darbību, t. i. to līdzekli un ieroci, kas tiecas atklāt pasaules lietu būtību; filozofijas ēka un kronis ir metafizika. Ja nu tā, tad skaidrs, ka metafizika iegūst drošību par tik, par cik pamatota ir atziņas teorija. Kļūdas un trūkumi atziņas teorijā izsauc nedrošību arī pasaules uzskatos. Tamdēļ filozofiskajā pētīšanā un meklēšanā pirmā un galvenā uzmanība jāveltī atziņas teorijai, t. i. jānoskaidro, kad un kādos noteikumos īsta atziņa resp. patiesības atklāšana iespējama, un ciktāl prāts savu priekšmetu

izziņā var iet. Kad šis jautājums noskaidrots, var ķerties pie visas pasaules, visa esošā būtības. Citādi sakot, vispirms jāpanāk skaidrība atziņas teorijā un tikai pēc tam var stāties pie metafizikas. Raugoties no atziņas teorijas un metafizikas izcelšanās viedokļa, gan jāsaka, ka vispirms radušies metafizikas un tikai pēc tam atziņas teorijas jautājumi. Pirmais grieķu filozofs Tales nejautāja vis, kas ir atziņa, bet kas ir visuma resp. dabas būtība. Šī parādība izskaidrojama ar to, ka cilvēks savas garīgās darbības mošanās sākumā vērš skatu uz to, kas ir ārpus viņa un nevis uz to, kas viņā. Ar filozofiskās intereses rašanos pieaugušajā cilvēkā tāpat kā ar bērnu: arī bērnam vispirms mīkla ir ār pasaule, un tikai jaunībai sākoties, par mīklu kļūst jauniešs pats, viņa garīgais „es“. Lai gan vēsturiski jēmot, vispirms modušies metafizikas jautājumi, tomēr sistēmātiski vērojot, par pasaules uzskata pamatu var būt tikai atziņas teorija, jo tā dod skaidrību, bez kā nav iespējami pamatoti spriedumi metafiziskajās mācībās.

Bet vai pāidagōģiju var interesēt šādi jautājumi? Ko pāidagōģija var smelties no tam, ja tā iegūst zināšanas par to, kā rodas atziņa, kā atziņa iespējama, kas ir visa esošā būtība, pēdējais pamats, jēga, nozīme u. tml. Te jāsaka, ka taisni šie filozofijas galvenie jautājumi dod pāidagōģijai dziļāku iekšēju saturu. Ja iedomājamies, ka pāidagōģija uzrāda audzināšanai ceļu un māca, kā sagatavot cilvēku par personību, tūdaļ atklājas arī filozofijas loma pāidagōģijā, jo taču filozofija ir tā, kas cenšas nospraust cilvēka istās un labākās gaitas pasaulē. Tas vien vēl neko nenozīmē, ja par audzināšanas mērķi uzlūko personību: jāzin arī, uz ko personībai jācenšas, kāda ir cilvēka dzīves misija. To iztīrējot, pāidagōģija ieiet filozofijas pasaulē, un gūst sev dziļāku saturu un iekšēju vienību. Ne mazāk svarīgi zināt, kā iespējams nākt pie atziņas, ko var dot atziņa, kādas tai robežas un noteikumi, jo zinot to, cilvēku ar audzināšanas palīdzību iespējams sagatavot tā, lai viņš labāk spētu nonākt pie atziņas, labāk spētu atklāt patiesību.

Atziņas teorijā parādījušies trīs lielākie virzieni: empīrisms, racionālisms un kriticismss, kam savkārt vairāki apakšvirzieni un nozarojumi. Empīrisms (stoīķi, Epi-

kūrs, F. Bēkons, Loks, Jūms) māca, ka atziņas avots ir pieredze. Prāts pats par sevi nav nekas patstāvīgs, bet tikai sajūtu augstāka attīstības pakāpe. Nekas nav prātā, kas iepriekš nav bijis sajūtās (Loks). Pavisam pretējos uzskatos ir racionālisms (eleāti, Sōkrats, Platōns, lielais vairums viduslaiku filozofu Dekarts, Spinoza, pa daļai Leibīnes, Chr. Volfs, A. G. Baumgartens), aizstāvot pārliecību, ka vienīgais patiesības avots ir prāts. Dažas patiesības prātam jau iedzīmtas, piem., par substanci, cēlonību, Dievu. Jutekļiem, salīdzinot ar prātu, mazāka loma, jo tā ir tikai „neskaidra atziņa“. Augstāku skaidrību un patiesību spēj atklāt vienīgi prāts, un cilvēks spēj pacelties vienīgi tik augstu, cik viņš spēj skaidri domāt. Šos pretstatus izlīdzina kriticismis jeb t. s. transcendentālais ideālisms ar Kantu priekšgalā. Pēc Kanta domām atziņa gan sākas ar pieredzi, bet neizriet un nav atkarīga tikai no pieredzes. Atziņā satek kopā gan novērojumi, gan tīrā domāšana, un tā tad, īsta atziņa dibinās uz pieredzes un tīrās domāšanas.

Vērot un vērtēt šos atziņas teorijas virzienus pārdarīšanai nevien ieteicams, bet visnotaļ nepieciešams. Daļa taisnības ir kā empīrisma, tā racionālisma, bet tomēr visvairāk patiesības, kā to apliecinājusi visa vēlāko laiku filozofija un pat zinātne, ir kriticismā. Taisni kriticismis māca un ieteic, ka atziņu gūšanā nav jāapstājas tikai pie novērojumiem un faktu vākšanas vien; tāpat nav vēlams palikt vienīgi tīrajā domāšanā, bet nepieciešams gūt pēciespējas plašāku pieredzi un pieredzes materiālus apstrādāt ar domāšanas palīdzību. Šis noteikums pārdarīšanai jāņem vērā. Skaidrības trūkums atziņas teorijas pamatjautājumā visu audzināšanu un mācīšanu var ievirzīt pavisam nepareizā gultnē. Ja pārdarītājs nostājas tikai uz empīrisma vai tikai uz racionālisma pamatiem, rodas vienpusības un kļūdas, ko vēlāk grūti izlabot. To redzam jau pašā atziņas teorijā: empīrisms nostiprināja pozitīvismu (O. Kants), jāva likt pamatus empīriokriticisma [R. Avenariuss (1843.—1896.), E. Machs, Pēcolds (dz. 1862.) u. c.], fikciju teorijai [F. A. Lange (1828.—1875.), H. Fai-

hingers (dz. 1852.)), kas ir gan visai interesanti uzskati un to nozīme zinātnē arī nav niecīga, bet tomēr tie noved pie pilnīgi nepieņemamiem slēdzieniem. Tā, piem., pozitīvisms, neatzīdams citu neko kā tikai jutekļiem uztveramo, tā sakot, tikai rokām taustāmo, izbeidzas agnōsticismā (H. Spensers u. c.), kas noliedz patiesības izziņas iespējamību, tāpat — apšaubot pārjutekliskās pasaules iespējamību, — protams, noliedz Dieva esamību, dvēseles eksistenci un nemirstību. Šāda doma vairs cilvēku ar dziļāku skatu neapmierina. Tāpat neapmierina empīriokriticisms, kas domāšanu uzlūko vienīgi par sekām, kas rodas no ār pasaules iedarbības, uz centrālo nervu sistēmu, noliedzot tāpat pārjutekliskās pasaules iespējamību. Vēl vairāk nepieņemama fikciju teorija, ko vēl mēdz dēvēt par „it kā“ („Als ob“) filozofiju. Tā par īsteni reālu uzlūko vienīgi sajūtu plūsmu, viss cits ir tikai fikcijas, iedomu un izdomu tēli. Fikciju teorijai tai ziņā taisnība, ka mēs nereti fikcijas izlietājam, t. i. skaidrības sasniegšanas nolūkos ķeramiem pie mākslīgiem pieņēmumiem. Tādas fikcijas matēmatikā ir, piem., punkts, līnija, virsma; fizikā atoms, spēks, enerģija; mēchanikā nekustīgais punkts u. tml., bet vai tamdēļ viss, t. i. visi jēdzieni nenozīmē neko citu kā fikcijas? Vai piem., brīvība, pienākums, atbildība, taisnība, patiesība, skaistums, svētums, dvēsele, Dievs, arī ir fikcijas, kā to vieglprātīgi pieņem fikciju teorijas aizstāvji? Kas iznāk, ja, teiksim, patiesību uzlūko par fikciju? Iz nāk tā, ka visa mūsu meklēšana, visi mūsu centieni ir tikai pašapmānīšanās, un mērķi ir maldu tēli! Vai to var pieņemt? Zināms, fikciju mācības pārstāvji par to nemaz neuztraucas, jo viņi patiesību neatzīst. Cilvēks nevis atklāj, bet rada un darina patiesību, un pie tam tādu, kas viņam noderīgāka. Patiesība nav nekas cits kā mērķtiecīgi (zweckmässige) maldi. Pats cilvēks rada un izveido sev tādu patiesību, kas viņam vairāk pieņemama, kas labāk atbilsts viņa darbībai un dzīvei (V. Džēmss, F. C. S. Šillers). Šādas domas nav tikai nepareizas vien, bet augstākā mērā vulgāras un prastas. Jo kā lai atzīst ieskatu, ka patiesība nav no mūžības, bet paša cilvēka darinājums un radījums? Kā lai pieņem domu, ka cilvēks pats rada, tā sakot, pagatavo un taisa patiesības? Vēl vairāk: kā lai samierinājas ar mācību, ka skaistums, taisnība, svētums,

Dievs, ir tikai maldu tēli? Kāda nozīme un jēga tad dzīvot, censties, cīnīties un strādāt? Tad jau labāk necensties, bet tikai ēst, baudīt un gulēt vai vēl labāk — sist, iznīcināt, laupīt? Jo noliedzot patiesību, tikumību, Dievu, dzīvei vairs nav augstākas jēgas un attaisnojuma. — Nē, dzīvei ir gan jēga, tikai nevajaga ideālus, normas, uzdevumus, vērtības padarīt par illūziju. Ja patiesība tik viegli nav atklājama, tūlī nav jādomā, ka patiesības nebūtu un ka te būtu darišana vienīgi ar tukšiem māņiem. Patiesība ir! Tā ir no mūžības, un cilvēka uzdevums to atklāt, lai cik grūti tas nāktos. Tāpat tas ir ar skaitstumu, tikumību, taisnību, svētumu. Tās visas ir vērtības, uzdevumi un ideāli, kas jāpiepilda, un nevis tukšas fikcijas. Atņemiet šiem jēdzieniem to īsto saturu, ko tie glabā, padariet vērtību, ideālu vai mērķi par fikciju, visa dzīve kļūs tukša un bezjēdzīga. — Līdzīgas vienkopusības, tikai citā virzienā, ir arī racionalismam. Prāts vien nav patiesību avots. Ar domāšanu vien pētīšanu nevar uzsākt. Prāta loma nav jāpārspilē. Šāds tīras jēdzieniskas domāšanas pārspilējums ir panmetodiskajā racionālismā (H. Kohens, pa daļai P. Nartops), kur domāšanai piešķirta nevien atklāšanas un analizēšanas, bet arī radīšanas loma. Domāšana pati rada savu priekšmetu, savu objektu. Vienīgi domāšana spēj radīt to, kam kā esošajam nozīme (Kohens). Šai uzskatā ir daļa taisnības. Labi arī tas, ka te ievērojami pacelta metodiskās un jēdzieniskās domāšanas nozīme. Nepareiza tikai pārliecība, ka sajūtām un vispār jutekliskai pasaulei nav nozīmes zinātniskajā pētīšanā. Kohens domā, ka pastiprinoties jēdzieniskai domāšanai, arvien vairāk samazināsies sajūtu loma, un ka zinātniskās kultūras pazīme meklējama jutekliskās pasaules pārvarēšanā. Šai pārliecībā ir dziļa patiesība, tikai no otras puses jāsaprot, ka iekams cilvēks būs cilvēks, viņš nekad neatsvabināsies no sajūtu procesiem, jo cilvēks savu apziņas un līdz ar to atziņas saturu izveido no ārpaules resp. jutekliskās pasaules uztveres un iespaidiem. Šie iespaidi nekad nemazināsies, jo pretējā gadījumā cilvēkam būtu jādzīvo šķirtam no fiziskās pasaules un jutekļu darbības, kas, vērojot visus līdzšinējos apstākļus, nav iespējams. Vis-

pār sakot, racionālisms var cilvēku pamudināt pārūferīgi nodoties tikai domāšanai un krist neauglīgās abstrakcijās.

Atziņas teorijai, nododoties atziņas avotu, iespēju, robežu un noteikumu pētišanai, iznāk tuvāki pakavēties pie patiesības un īstenības problēmas. Patiesības jautājums stāv atziņas teorijas centrā, kāpēc šo zinātni nereti dēvē par patiesības teoriju. Raugoties filozofijas un atziņu vēsturē, redzam, ka par patiesību domātājiem nav bijuši vienādi ieskatī. Skepticismā patiesība vai nu ir noliegta pati par sevi, vai arī noliegta tās izziņas iespējamība. Radikālu skepticismu sastopam Grieķijā (piem., Pirrs u. c.), kas noliedz visu, apgalvodams, ka nav nekā, bet ja arī kas būtu, tas nebūtu zināms, un ja arī varētu ko izziņāt, to nevarētu citiem darīt zināmu. Šāds radikāls skepticisms nosaucams arī par nihilismu, kas noliedz ne tikai atziņas un patiesības, bet arī dzīves vērtību. Skepticisms mērenākā veidā atziņu un patiesību pilnīgi nenoliedz, bet noraida vienas patiesības iespējamību un nāk ar apgalvojumu, ka patiesība mainīga, ka par vienu lietu nereti var izteikties tikpat pamatoti par kā pret (piem., Prōtagors) un ka dziļāko mīklu, piem., Dieva esamības izdibināšana galīgi neiespējama. Šāds mērenāks skepticisms saucas relatīvisms vai arī agnōsticisms (Jūms, Spensers), kas no radikālā skepticisma tieši atziņas jautājumā gan principiāli neatšķiras. Nav jādōmā, ka skepticismam un relatīvismam nebūtu zinātniskas nozīmes. Nozīme ir diezgan liela, jo vēsturiski raugoties, ar šām strāvām sākās atziņas kritika, un ir zinātnieki, kas atziņas teorijas sākumus meklē taisni Prōtogora relatīvismā. Bez šaubām, atziņas teoriju zinātniski ar skepticismu un relatīvismu nav iespējams pamatot, un tamdēļ jau grieķu filozofijā, blakām skepticismam un relatīvismam radušies uzskatī, kas atzīst ne tikai patiesību, bet visnotaļ apstiprina arī patiesības izziņas iespējamību. Še jāizceļ ideālisms ar tā ģeniālajiem pārstāvjiem: Parmenīdu, Sōkratu, Platōnu, Augustīnu, Džordāno Brūno, Dekartu, Spinozu, Leibnicu, Kantu, Fichtī, Hēgelu, Šellingu u. c. Visi šie domātāji patiesību atzīst un pielaiž tās izziņas iespējamību, protams, katrs savā nozīmē un iztulkojumā. Arī reālisma galvenais priekšstāvis

Aristotels pieskaitāms patiesības aizstāvjiem, tāpat arī daļa materiālistu, piem., Dēmokrits, kaut gan no pasaules uzskatu viedokļa pret materiālismu ceļami nopietni un dibināti iebildumi. Tomēr arī tie filozofi, kas patiesību un tās izziņu atzīst, nav vienādos ieskatos par patiesības būtību. Mēs še vēlētos aizrādīt uz diviem patiesības uztvērumiem un pamatojumiem: reālo un formālo. Patiesības reālais pamatojums sastopams Aristoteļa filozofijā. Pēc Aristotela domām patiesība var būt tikai tādos prāta spriedumos, kas saskan ar savu priekšmetu. Patiesība ir spriedumu īpašība un tāda pazīme, kas izteic spriedumu sakrīšanu ar objektu, priekšmetu, lietu, citādi sakot, — īstenību. Spriedums ir patiess, ja tas par savu priekšmetu izteic to, kas priekšmets ir, un nepatiess, ja izteic to, kas nav. Tā, piem., par cilvēku spriedums pēc Aristoteļa domām patiess tad, ja tas izteic to, kas un kāds šis cilvēks ir; tāpat spriedums par dabu būs patiess, ja izteiks, kas un kāda ir daba u. t. t. Šī Aristotela doma viegli un labi saprotama. Grūtāki saprotams Kanta formālais patiesības pamatojums. Kants tai pārliecībā, ka patiesība meklējama prāta spriedumu saskaņā ar domāšanas likumiem. Ja spriedumi, pie kā mēs nonākam, saskan ar domāšanas likumiem, citādi sakot, ja domāšana saskan pati ar sevi, ja nav pretrunu domāšanā, tad spriedumi ir patiesi. Kā redzams, Kants patiesības pamatojumā atmet lietas jēdzienu un aprobežojas vienīgi ar prāta pasauli. Tam ir savs dziļāks pamats: Kants atrod, ka cilvēks lietas būtību pilnīgi nevar izziņāt, un tamdēļ arī nav nekāda pietiekoša pamata teikt, ka patiesība meklējama prāta spriedumu saskaņā ar lietu, ar reālītāti. Ja nezinām, kas ir lietas būtība, nav arī pamata patiesību meklēt spriedumu saskaņā ar lietas būtību. „Lieta sevi“ („Ding an sich“) nav izziņājama, un mēs arī nekad nevaram ziņāt, kad spriedums saskan un sakrīt ar lietu. Tamdēļ patiesības pamatojumā jāaprobežojas vienīgi ar prāta likumību, kas ir visdrošākā. — Še nav mūsu uzdevums ieiet abu uzskata kritiskā novērtējumā. Teiksim tikai, ka tiem abiem savs pamats, jo tie katrs apgaismo patiesību no sava patstāvīga viedokļa. Patiesībai ir nepieciešams kā reālais, tā for-

mālais pamatojums. Reālais pamatojums varbūt ir taisni svarīgākais, kaut to atrast ir grūtāk nekā formālo. Par to var pārliecināties, piem., tiesu praksē. Tiesa, kā zināms, cenšas būt patiesa. Izmeklēšanas un tiesas uzdevums ir — atsegt patiesību. Bet kamdēļ tas dažreiz neizdodas? Kamdēļ dažkārt visrūpīgākā izmeklēšana un tiesa tomēr maldās? Tamdēļ, ka patiesība, kā it pareizi izsakās grieķu filozofs Dēmokrits, slēpjas dziļumā. Ir taču dažādi apstākļi, kas izmeklēšanu un tiesu maldina. Tiesnesis domā gan, ka patiesība guļ vienā, bet īstenībā tā slēpjas un ir meklējama citā virzienā. Tāpat tiesu var maldināt ar nodomu nepareizi izteiktas viltus liecības, ko dažkārt grūti apstrīdēt. Visos šādos un līdzīgos gadījumos tiesa spriež formāli pareizi, šādu spriedumu pamatos var būt vislabākie nodomi, un tomēr var gadīties, ka īstā patiesība nav atklāta, citiem vārdiem, patiesība tās īstenībā nav atklāta. Šādu fakti daudz. Nevienam nav noslēpums, ka cilvēku nereti notiesā nevainīgu. Tiesu, protams, nevar vainot; tā var spriest pēc labākās apziņas un tomēr maldīties. Tiesa spriež formāli, spriedums formāli pareizs un tomēr var gadīties, ka patiesība tās reālītātē nav atklāta. Taisni tiesu darbībā lieku reizi pierādās, cik patiesību ārkārtīgi grūti atklāt. Salīdzinot Aristotela un Kanta viedokli, jāatzīst pirmā priekšrocības. Principā pret Aristotelu nekādus iebildumus nevar celt, jo teorētiski ņemot, ir neapstrīdams, ka patiesība slēpjas sprieduma sakrišanās ar īstenību. Kā par šo sakrišanu pārliecināties, un vai tas vienmēr iespējams, tas cits jautājums. Patiesība guļ īstenībā un šās īstenības izziņā. Izziņa izpaužas prāta spriedumos, un ja spriedumu saturs atbilst īstenības saturam, patiesība neapšaubāmi atklāta. No otras puses ņemot, neapstrīdama ir Kanta doma: nav nepareizi, ja saka, ka patiesība meklējama spriedumu saskaņā ar domāšanas likumiem, jo patiesības izziņā prātā nevar būt pretrunu. Tomēr lai būtu kā būdams, no Aristotela uzskata nav iespējams atsvabināties. Lieta tā, ka domāšana vienmēr vēršas uz savu objektu, uz savu priekšmetu, un ja šis priekšmets nav izdomāts, bet ir, tad patiesības atziņā domu resp. spriedumu saturam jāsakān ar priekšmeta saturu. Šī saskaņa ir ideāla, loģiska, un tā pilnā

mērā. attaisnojas Aristotela domu pareizība, pie kam nebūt nav traucēta arī Kanta pārliecības pamatotība. No paida-gōģijas viedokļa tikai gribētos šeit apgalvot, ka taisni Aristotela uzskats patiesības jautājumā ikvienam cilvēkam liek nopietni raudzīties uz patiesības atklāšanu: ne vienmēr ir tā, ka patiesība tur, kur mums tā liekas esam; papriekšu jāpārliecinājas, vai apstākļi mūs neviļ un tikai tad jātaisa spriedums; nav jātic baumām, bet pašam jāpārliecinājas, kā ir īstenībā, un tikai tad jāļauj vaļa spriedumiem. Pretējā gadījumā būs vilšanās, kļūdišanās un sevis maldināšana uz katra soļa, pie kam jāsaaka, ka pat visrūpīgākajā un uzmanīgākajā domāšanā un pētīšanā arvien iespējama kļūdu iespīšanās. Lai izsargātos no kļūdām un vienpusības, jāmeklē patiesības mērauklas jeb kritēriji. Var būt runa par divi patiesības mērauklām: acīmredzamību (evidenci) un spriedumu pareizības pierādīšanas nepieciešamību. Acīmredzamība ir patiesības tieša ieskatīšana. Ja mēs ar saviem jutekļu orgāniem tādu vai citādu parādību uztveram un esam pārliecināti, ka taisni tā ir un ne citādi, mēs patiesību ieskatām tieši, tā sakot, skatām to vaigu vaigā. Protams, arī šē var gadīties, ka esam maldījušies, jo jutekļi mūs bieži vien maldina, tomēr principā paliek spēkā apgalvojums, ka patiesības mēraukla meklējama tās acīmredzamībā. Leibnīca atziņas teorijā visas t. s. faktu patiesības (vérités des faits) konstatējamas, paļaujoties uz acīmredzamības. Gluži tik vienkārši nav dziļākajā zinātniskajā pētīšanā. Daudz vairāk tādu gadījumu, kur patiesība tik viegli neatklājas un vispār grūti iepriekš zināt, kur un kādā virzienā tā meklējama. Bet arī — ja izdodas patiesību atklāt, — jāpierāda, ka citas varbūtības nav, vārdu sakot, — jāizslēdz pretējais. Pretējības izslēgšana ir patiesības pierādīšana. Ja arī kādreiz ir izņēmumi, tomēr patiesības pierādīšanā pretējības izslēgšanai arvien būs liela nozīme. Nedrīkst domāt un palikt pārliecībā, ka patiesība vairs pierādījuma neprasa. Ja patiesība ir atklāta, nepieciešams vēl pierādīt, ka šī patiesība ir īstā un

vienīgā, un ka citas iespējamības nav. Tikai tad patiesības spriedums iegūs īsto nozīmīgumu.

Otra atziņas teorijas svarīgākā problēma ir īstenības jeb reālītātes jautājums. Šis jautājums nav jāsaprot tikai kā īstenības problēma vien, bet arī kā domāšanas un zinātniskās pētišanas priekšmets vispār. Par domāšanas un zinātniskās pētišanas priekšmetu var būt viss tas, kas īstenībā ir vai arī kā patlaban nav, bet kam jābūt saskaņā ar mūsu vērtētājas apziņas prasībām, proti — ideāls, norma, vērtība; tāpat arī skaitlis un attiecība. Īstenībai (reālītātei) šā vārda patiesajā nozīmē pieder: 1) materiālās lietas, 2) psihiskās parādības, 3) procesi, norises un 4) lietu resp. parādību būtība (t. s. absolūtā reālītāte); nozīmībām jāpieskaita: 1) vērtības, normas un 2) ideāli; ideālās reālītātes veidam: 1) skaitļi un 2) attiecības. Visi šie reālītātes veidi var būt par domāšanas priekšmetiem. Tiesa: domāt var arī par parādībām, kādu pavisam nav; citādi sakot, domāšanas priekšmetu var izfantazēt, izgudrot, bet šādu varbūtību mēs šeit neņemam vērā. Še iet runa vienīgi par tādiem domāšanas objektiem, kas ir un var būt, īsi sakot, kam piemīt īstenība. Zinātniska domāšana un spriešana iespējama vienīgi par šādiem (t. i. īstenības) objektiem un tikai par tiem var iegūt zinātniski pamatotu atziņu. Ja nu ņem šos īstenības objektus, izrādās, ka tiem jau piemīt izzināmības iespējamība. Uz šo apstākli vispirms aizrādījis Aristotels. Pēc Aristotela domām pašās lietās jau guļ to izzināšanas iespējamība. Cilvēka prātam un īstenībai (subjektam un objektam) no atziņas viedokļa raugoties ir it kā savstarpīga radniecība. Par lietām mēs varam iegūt patiesību, tamdēļ ka lietas ir izzināmas. Šai Aristotela domai atziņas teorijā ļoti liela nozīme. Te ir kritiskā reālisma sākumi. No Kanta transcendentālās filozofijas viedokļa gan pret šo Aristotela uzskatu varētu celt iebildumus, jo ja lietas absolūtā nozīmē uzlūko par neizzināmām, tad lietās arī nevar skatīt izzināmības iespējamību. Tomēr ja šādi iebildumi arī tiktu celti, tiem nebūtu principiālas nozīmes, jo lietu var uzlūkot kā parādību un ka absolūtu reālītāti („lietu sevī“), bet lieta kā parādība (als Erscheinung) pēc Kanta ir izzināma. Katrā ziņā ļoti svarīgi ir

atzīt, ka īstenība izzināma, ka lietās guļ to izzināšanas iespējamība, jo tad pētīšanas un meklēšanas darbībai var ne tikai nodoties ar ticību, bet arī iespējams visu izziņas procesu izskaidrot. Ja īstenībā guļ tās izzināmības iespējamība, tas tomēr nenozīmē, ka īstenība pilnīgi aptverama un izzināma. Īstenība ir daudz plašāka un bagātāka nekā cilvēka domāšana un atziņa. Uz šo apstākli dibināti norāda Vilhelms Vunts, kas pārlicināts, ka domāšana nevar aptvert reālītāti tās visumā, jo tā ir bezgala dziļa, plaša un bagāta. Bet ja reālītāte tās visumā nav pilnīgi aptverama, tas nesatricina izziņas lomu un nozīmi, un galvenais — nesatricina patiesības vienīgumu un absolūto raksturu. Reālītāte ir gan neizsmeļama, bet tas, ko cilvēks par reālītāti izzina, ir patiesss un saskan ar īstenību. Īstenība ir daudzpusīga, plaša, dziļa un bagāta, bet patiesība par šo īstenību ir viena, mūžīga un nepārejoša. Šī Vunta doma, ko aizstāv vēl Aloiss Rīls, Ernsts Kasīrers, Gosvīns Ufuēss u. c. ir Aristotela uzsāktā kritiskā reālisma turpinājums.

Paidagōģiju reālītātes jautājums interesē ne mazāk kā patiesības problēma, jo iztīrzājot audzināšanas jautājumus paidagōģija sastopas ar cilvēku sabiedrības īstenību. Tā ir sociālā īstenība. Paidagōģijai dzīves un sabiedrības īstenība ir jāpazīst un jāņem vērā, jo tikai zinot un saprotot šo īstenību, var dot pareizus mājienu audzināšanā. Taisni tas apstāklis, ka pēc atziņas teōrijas norādījuma un atzinuma īstenība ir tik plaša, bagāta, dziļa un daudzpusīga, paidagōģijai jāmaca uz īstenību raudzīties visai nopietni. It sevišķi paidagōģijai jāņem vērā tā īstenība, ko mēs augšā nosaucām par vērtībām, normām, ideāliem. Ja paidagōģija nav tikai aprakstītāja un izskaidrotāja zinātne vien, bet arī vērtētāja zinātne, tad paidagōģijai atziņas teōrijas uzskati par vērtību, normu, ideju un ideālu pasauli allaž jāuzklausā. Citādi izsakoties: paidagōģijai nav jāpaliek tikai pie dzīves un audzināšanas īstenības analīzes vien, nevis tikai pie tā, kas ir, bet jāpiegriežas arī pie tā, kam jābūt, kam jānotiek saskaņā ar vērtētājas apziņas prasībām. Pildot šo prasību, paidagōģija kļūst par tīro nozīmību (Gültigkeiten) zinātnei.

Pētījot dzīves īstenību, pedagogģija paliek reālītātes robežās, nododoties dzīves vērtēšanai un normēšanai, pedagogģija vērs skatu pāri īstenībai. Tas nepieciešams, jo audzināšanā mēs neapmierināmies tikai ar faktiski esošo, neapstājamies tikai pie tā, kas ir, neapmierināmies tikai ar dzīves īstenību un tiesāmību, bet meklējam ceļus uz labāku dzīvi. Šos ceļus palīdz apgaismot atziņas teōrija, kas tāpat neaprobežojas tikai ar faktiski esošo īstenību, bet pēti arī vērtību, normu, ideju un ideālu pasauli.

Tik daudz par pedagogģijas sakaru ar atziņas teōriju.

Vēl pedagogģijai ir cieša attiecība ar filozofijas otro lielāko daļu — metafiziku. Atziņas teōrija ir filozofijas pamats un galvenā baze, metafizika — filozofijas celtne un kronis. Metafizika ir mācība par visa esošā būtību, nozīmi, mērķi un jēgu. Šās problēmas pētījot un skaidrojot, metafizika ceļ pasaules uzskatu.

Pasaules uzskats nav tikai viens. Vēsturē parādījušies vairāki pasaules uzskati, no kuriem pazīstamākie ir materiālisms, ideālisms un reālisms. Un ja mēs arī kādreiz runājam par vienu pasaules uzskatu, tad īstenībā domāts viens vai otrs no nule minētiem, vai arī kāds no šo virzienu nozarojumiem un apakšveidiem.

Materiālisma pamatdoma tā, ka viss, kas ir, ir materiāls un tās izpauduma veidi. Dabaszinātniskais (naturālistiskais) materiālisms galvenām kārtām piegriežas dabai, bet arī cilvēku un viņa garīgā dzīvi izskaidro tikai kā materiālas daļiņas — atomu kustības. Ir tikai atomi un tukša telpa, viss cits nav nekas reāls, bet tikai šķietamība, illūzija. Šo domu jau izteica materiālisma nodibinātājs un atomu teōrijas pamatlicējs — Dēmokrits. Viņam pievienojās Epikūrs, Lukrēcijs, vēlākos laikos Robinē, Lametrī, Holbachs, Molešots, Bichners, Štrauss, Fogts u. c., atomu jēdziena vietā dažkārt likot spēku un vielas jēdzienu. Dvēsele un garīgā dzīve nav nekas par sevi esošs, nav patstāvīga reālītāte, bet tikai materiālas funkcija un modifikācija. Ja nav dvēseles, nav arī mūžīgas dzīvošanas. Ticība uz Dievu ir tikai cilvēka vājības pazīme. Vislabākais pasaules uzskats ir bezdievība (ateisms). Materiālisma pamatlīnijas vērojamas arī enerģētismā

(V. Ostvalds u. c.), tikai daudz mērenākā veidā. Ja dabaszinātniskais materiālisms vēršas galvenām kārtām uz dabu un cilvēku tā individuālajā dzīvē, tad vēsturiskais materiālisms ar Marksu, Engelsu u. c. priekšgalā cenšas izprast visas sabiedrības un vēstures gaitu, izvirzīdams pārliecību, ka materiālās ražošanas kārtība ir tā, kas noteic cilvēka pārliecību un viņa uzskatus zinātnē, mākslā, politikā, filozofijā, audzināšanā, reliģijā. Garīgā dzīve ir tāda, kādi materiālie apstākļi. Vēsturiskais materiālisms tā tad cilvēka darbības un visas sabiedrības vēsturiskās attīstības dzinējspēku ierauga bioloģiskos, t. i. dzīvības uzturēšanas jeb eksistences apstākļos. Kā zināms, vēsturiskais materiālisms vispilgtāki praktiski izpaudies Padomju Krievijas komūnisma iekārtā.

Ideālisms, salīdzinot ar materiālismu, ir prētējos ieskatos. Ideālistā vienīgi gars ir reāls, bet materiāla šķietamība. Objektīvajā ideālistā (Platons, Leibnics) gars eksistē neatkarīgi no tam, vai to kāds izzina, vai ne. Subjektīvajā ideālistā (Berklis) gars ir tikai uztvērējā un izzinātājā individā. Visvairāk pamata un domu bagātības objektīvajā ideālistā, un it īpaši grandiozajā Platona mācībā par idejām un Leibnica monadoloģijā, ko gan nav mūsu uzdevums šeit aplūkot. Teiksim tikai, ka ideālisms ir kļūvis par optimisma pamatu. Ideālistā ir spēks, kas dod ticību uz dzīvi, kas neļauj zūdīties par ikdienišķām neveiksmēm, bet modina skatu uz priekšu, uz augšu, uz cilvēka un visas dzīves labošanu.

Reālisms ieņem vidēju stāvokli. Reālisma pamatdoma tā, ka eksistē gars un materiāla, pie kam prioritāte brīžiem garam, brīžiem materiālam. Aristotela substancijālās vienības (unio substancialis) reālismā reāls ir kā gars, tā materiāla, bet garam piekrit materiāla veidotāja nozīme, un gars ir tas, kas materiālam piešķir formu. Dekarta savstarpīgās iedarbības (influxus physicus) reālismā atkal reāls ir kā gars, tā materiāla, tiem abiem ir līdzīga nozīme un tie viens uz otru iedarbojas. Gars ietekmē materiālu, materiāla garu. Ja Aristotela reālismā ir monisma pazīmes, tad Dekarta mācība ir spilgtākais duālistiskā reālisma izpaudums. Atpakaļ

pie monisma, kaut arī ne pilnīgā veidā atgriežas Spinozas paralēlisma reālisms, kur vienīgā reālitate ir Dievs, bet tā īpašības ir gars un materiija, kuŗu procesi norit paralēli. Pilnīgs monisms ir Šopenhauera, tāpat Eduarda fon Hartmaņa voluntārisms, kas par īsto un vienīgo reālītāti uzlūko gribu. Šis, ko varētu saukt par radikālo voluntārismu, gul pamatā pesimistiskajam pasaules uzskatam. Arī Vilhelma Vunta metafiziku var saukt par voluntāristisko reālismu, bet tai nav pesimisma nokrāsas.

Ko paidagōģija var mācīties no šiem metafizikas virzieniem? — Jāsaka, ka ļoti daudz. Paidagōģijai jāņem vērā visi pasaules uzskati, visas metafizikas strāvas, bet visvairāk atbalsta tā gūst no ideālisma. Materiālismam lielāko tiesu nozīme dabaszinātnē, jo, piem., uz Dēmokrita atomu teōrijas balstās visa fizika. Bet materiālisms nav spējīgs izskaidrot garīgo dzīvi un cilvēka lomu pasaules visumā. Materiālismā cilvēks ir tikai lieta starp lietām, un viņam nav sevišķas nozīmes, lomas un uzdevuma. Tāpat nepieņemams vēsturiskais materiālisms, jo garīgā dzīve, kā to apliecinājusi visa vēsture, nav atkarīga tikai no materiālās ražošanas apstākļiem. Sevišķi bīstams materiālisms ir audzināšanā, un ja audzināšanas teōrija — paidagōģija sāk balstīties uz materiālisma, tā neapšaubāmi nonāk pie pilnīgi neiespējamiem slēdzieniem. Jo ir taču skaidrs: audzināšanai jēga un attaisnojums vienīgi tad, ja visai dzīvei jēga, bet ja dzīvei nav jēgas, un cilvēks ir tikai lieta starp lietām, kā māca materiālisms, tad audzināšana līdz ar paidagōģiju ir lieka. Tā tad materiālistiskais pasaules uzskats īstai paidagōģijai nav pa ceļam un audzināšanai ļoti bīstams. Pavisam citādi ar ideālismu. Ideālismā spilgti izcelta cilvēka nozīme un loma pasaules visumā. Ideālismā cilvēks vairs nav lieta starp lietām, bet būtne, kam savs īpatnējs aicinājums un augstāka misija. Ideālisms māca, ka ir kaut kas paliekošs un mūžīgi esošs. Pasaule nav nejaušību un likteņa varā, bet to noteic likumība ar augstāku jēgu. Viss nav pārejošs un mainīgs, bet ir kaut kas, kas nemainās (idejas) vai arī kas attīstās uz lielāku un augstāku pilnību (monādes). Ideālisms aizstāv ticību uz dzīvi

un patiesību, aizstāv brīvību un atbildības apziņu. Tie ir principi, uz kā dibinājas visa audzināšana. Ideālisms it kā aicina censties un darboties, un mēs ikviens arī zinām, ka cilvēks ceļ kultūras ēku ideālisma rosināts, virzīts un vadīts. Ticība ideāliem, ideju mīlestība, vērtību atzīšana, — tie visi ir momenti, kas cilvēku garīgi ceļ uz augšu. Šo momentu nav materiālismam. Arī reālisms šai ziņā nevar līdzināties ideālismam. Reālismam ir gan tā priekšrocība, ka tas, atzīdams gara un materiālas reālītāti, mūs spiež arvien jemt vērā īstenības pasauli un it kā atgādina, ka viss reālais ir jāpazīst, un tikai to zinot un pazīstot, mēs varam celt vērtību un ideālu pasauli. Tomēr reizē ar to jāsaprot, ka reālismā par daudz pasvītota īstenības pasaule. Kaut gan reālisms atzīst kā garu, tā materiālu, kas ir visai teicami, tomēr vājā puse šam pasaules uzskatam tā, ka tas cilvēku pārāk pieskaita reālībai. Īstenībā, reālītāte ir gan jāatzīst un jāpazīst, bet mums jāskatās arī pāri īstenībai, jāmeklē ideāli, vērtības, kas ir vairāk nekā reālā īstenība. Te savkārt atklājas ideālisma priekšrocība, ko starp citu apliecina fakts, ka ideālisti garīgajā dzīvē ir stiprāki par reālistiem, nerunājot jau nemaz par materiālistiem. Reālisti un materiālisti ir stipri vienīgi tik tāl, cik tāl viņiem iet labi, bet tiklīdz rodas neizdošanās, šķēršļi un traucējumi, viņi kļūst izmisumā nesalīdzināmi ātrāk nekā ideālisti, jo viņi redz tikai esošo, tikai, tā sakot, rokām taustāmo, bet neredz vairs augstākus mērķus, neredz izeju. Ļoti maldās tie, kas domā, ka ideālisti tie vājākie. Šāda doma diemžēl sabiedrībā izplatīta, bet tā ir nepareiza. Īsti ideālisti garīgi ir visstiprākie cilvēki, jo viņi seko idejai, kas ir vairāk nekā īstenības pasaule.

Šās dažādās konsekvences pasaules uzskatos paidagōģijai dziļi un plaši jāizdomā. Akli piekrist vienam vai otram pasaules uzskatam nedrīkst. Jāskatās kritiski. Jāvērtē. To prasa kā filozofija, tā paidagōģija, jo abās ir vērtēšanas moments. Ja arī, kā redzējām, ideālismam no audzināšanas un dzīves viedokļa ir vairāk priekšrocības, tomēr arī reālismā ir daudz veselīgu domu. Materiālisms gan paidagōģijai var dot vismazāk, kas nebūt nemazina tā nozīmi dabas zinātnē. — Tā

redzam, ka filozofijas otro daļu metafiziku ar paidagōģiju saista jautājums par pasaules uzskatiem, un šī saistība ir tik cieša un svarīga, cik svarīga visa pasaules uzskatu problēma.

15. §. Paidagōģija un reliģija.

Paidagōģija, kas, kā redzam, ietur attiecību ar veselu virkni zinātņu un mākslu, nekādi nevar pāriet garām reliģijai. Reliģija nav zinātne un ir vairāk kā zinātne. Reliģija ir ticība uz Dievu, savienota ar dziļu atkarības izjūtu un cerību iegūt Dieva žēlastību un atpestīšanu. Reliģija ir plašākais, dziļākais un lielākais cilvēka apziņas izpaušums. Nav dziļāku pārdzīvojumu par reliģiskiem pārdzīvojumiem. Reliģija ir pēdējais atbalsta punkts, ko cilvēks meklē, ja visas citas varbūtības izmēģinājis. Ja visi citi ceļi izstaigāti un visas iespējamības izmēģinātas, vēl atliek reliģijas ceļš. Par to tuvāki pārliecināsimies, iztirzājot reliģisko audzināšanu. Še mēģināsim noskaidrot reliģijas attiecības ar paidagōģiju.

Reliģijas zīmīgais jēdziens resp. prēdikāts ir svētais ar tā pretstatu — grēcīgais. Ar reliģijas palīdzību cilvēks grib kļūt svēts, t. i. izbēgt no grēkiem, bet ja tie jau būtu — mēģināt tos izpirkt ar savas centības, labošanu un Dieva žēlastības palīdzību. Svētuma (das Heilige) jēdziens ārkārtīgi dziļš un bagāts. Bez pārspilējuma var teikt, ka svētumu cilvēks vēl nav izdibinājis tāpat kā nav izdibinājis visas reliģijas mistēriju. Svētuma jēdziens neapšaubāmi ietver sevī patiesā, labā, taisnā, skaistā idejas, t. i. visas augstākās vērtības, tomēr ar to vien svētuma jēdziens nav izsmelts. Pazīstamais reliģijas psihologs Rūdolfs Oto savā grāmatā „Svētais“ (Das Heilige, 12. izd. 1924.) svētā elementus redz arī dievišķīgajā (numinose), noslēpumainajā (mysterium), briesmīgajā (tremendum) un pievilcīgajā (fascinosum), kas viss kopā jemot iztaisa Dieva būtību. Svētais savā pēdējā un augstākajā nozīmē tā tad ir Dievs. Še tūdaļ izriet paidagōģijas un reliģijas sakarības iespējamība: reliģijas centrālais jēdziens — svētais (arī svētums), ietverdamš sevī visas pārējās vērtības, neapšaubāmi ietver arī paidagōģijas normas. Teiksim, ja cilvēku sa-

skaņā ar pedagogijas prasībām audzina virzienā uz labo, taisno, skaisto, patieso, it dabiski viņš tiek vadīts arī virzienā uz svēto, no kam savkārt var spriest, ka pedagogija palīdz sagatavot ceļu uz reliģiju.

Ieejot tuvāk pedagogijas un reliģijas attiecību noskaidrošanā, jānorobežo teoloģija no reliģijas. Kaut gan teoloģija ir reliģijas zinātne, tomēr ne vienmēr, kur teoloģija, darišana arī ar īstu reliģiju. Pietiek tikai minēt viduslaikus: teoloģija kā asākais baznīcas ierocis, ne katrreiz saskaņēja ar reliģiju. Tas izskaidrojams ar to, ka teoloģija balstās uz autoritātes principa. Autoritāte ir svētie raksti. Tos nu teoloģija izskaidro un iztulko, izveidojot veselu dogmas zinātni. Ka teoloģiskai dogmai ir zinātniska baze, tas neapšaubāms, bet vai dogmā ikreiz atklājas reliģijas saturs, tas apstrīdams. Šis apstāklis tomēr nebūtu pats svarīgākais. Zīmīgais tas, ka teoloģijai savā laikā nav pieticis nodarboties tikai ar savu studiju priekšmetu — svētajiem rakstiem, bet tā centusies būt noteicēja arī par zinātni. Visvairāk no teoloģijas un baznīcas cietusi dabas zinātne. Baznīcas un teoloģijas reprezentanti savā laikā likuši tūkstošiem laužu uz sārta, viņus mocījuši un spīdzinājuši. Visi mēs zinām Džordāno Brūno, Vanīni u. c. briesmīgos likteņus, pie kam daži kultūras mocekļi (piem., Huss) nākuši taisni no teologu aprindām. Lielus šķēršļus baznīca lika Kopernika, Galileja, Keplera u. c. ģeniālu zinātnieku mācībām. Pat tāds vīrs kā Luters — viens no izcilākajiem reformātoriem pasaules vēsturē, — kas karsti cīnījās pret noziedzībām tā laika oficiālajā baznīcas dzīvē, pats bija ierauts dogmu varā tādā mērā, ka Koperniku nosauca par ģeķi. Arī Melanchtons — šis augsti izglītotais cilvēks ar cildenu raksturu — tomēr nepiekrita Kopernika mācībai, jo tā pēc viņa domām graujot baznīcas autoritāti. Šādi un līdzīgi teologu ieskatī tagad izliekas neticami un drīzāk šķiet kā anekdotes, bet skatoties uz tiem vēsturiski, aina kļūst citāda: tais laikos baznīca ar savu oficiālo zinātni teoloģiju neatzina neko citu kā tikai svētos rakstus. Ikkatra brīva doma tika nesaudzīgi apspiesta. Tamdēļ nav brīnums, cik zemiski baznīcas pārstāvji (gan vairāk jūdi) izturējās pret Spinozu, kurš ar tais laikos ne-

dzirdētu drosmi nāca klajā ar bībeles vēsturisko kritiku. Līdzīgas parādības vērojamas vēl 18. g. s-nī: Christiāns Volfs, uzstājoties pret baznīcas iejaukšanos zinātnes sfairā, pazaudēja savu profesūru Hallē un tika notiesāts uz ilgiem gadiem cietumā, tikai ķeizars Fridrihs Lielais, sekodams taisnības pārlicībai, Volfu no cietuma atsvabināja. Arī Kantam Prūsijas toreizējais izglītības ministrs piedraudēja ar atlaišanu no profesūras Kaņālaučos, ja viņš turpinātu lasīt lekcijas par reliģiju vienīgi tirā prāta robežās. Šādu piemēru nav mazums, un tie met ēnu uz baznīcu. Še nerunājam, izteikdami baznīcai pārmetumus, tikai konstatējam vēsturē pazīstamus faktus un tos novērtējam. Vai var vēl būt zemiskāks darbs kā ģeniālā Leibnīca atdzīvošo trūdu slepena nogādāšana pie malas un uzraksta „atkritējs“ pagatavošana uz viņa dzīvokļa durvīm? Tagad pilnīgi noskaidrots, ka to darijuši baznīcas uzpirkti ļaudis, un mēs šo baltdien nezinām, kur atdusas Leibnīca miesas. Tas ir kauns un negods, kas baznīcai godu nedara! Bez šaubām, ņemot vērā tā laika apstākļus un ieskatus, baznīcas rīcība kļūst saprotama, bet attaisnot to nevar. Lai baznīcas pārstāvji un viņu rokas puīši diez' kā būtu dogmu varā, viņiem taču vajadzēja apzināties savu rīcību, vajadzēja saprast, ka, piem., miruša cilvēka liķa apgānīšana, kaut arī tas, dzīvs būdams, bijis viņu domu pretinieks, nav labs darbs, bet nekrietnība. Šādu soli taču neprasa svētie raksti, nerunājot jau nemaz par dzīvo reliģiju un modro sirdsapziņu. Kā tādus soļus varēja spert? Kur ir bijusi cilvēciskā saprašana? Kur līdzjūtība? Kur objektivitāte? Te nav ko atbildēt. Šī baznīcas rīcība paliks kā traips pasaules vēsturē. Mūsu dienās ir citādi. Zinātne — it īpaši savā filozofiskajā apgārotībā — izgājusi no baznīcas autoritātes un pilnīgi iekarojusi savu stāvokli un vietu. Tomēr arī tagad visvairāk nesaprašanās ir starp teoloģiju u. c. zinātnēm. Šī parādība ir vēl pagātnes mantojums. To sakot, nav domāts noliegt teoloģijas kā zinātnes lomu un nozīmi. Nav domāts apstrīdēt arī baznīcas nopelnus audzināšanā, izglītībā un visā kultūras dzīvē, tikai norādīts uz to savādo rīcību, kādu piekopusi baznīca. Šās agrāko laiku rīcības atskaņas nereti sastopamas arī tagad, un visvairāk domstarpību ir taisni audzināšanas lietās: Skolas prasības dažkārt saduras

ar baznīcas prasībām, un arī valstij rodas konflikti ar baznīcu. Tas viegli izskaidrojams ar to, ka baznīca negrib atteikties no tām formām, ko tai diktējusi dogmā. Vēstures gaita un visa dzīve attīstās un veidojas, baznīca tik grib palikt kāda bijusi. Te ir atslēga, aiz kā slēpjas domstarpību iespējamība. Dzīves straujums, dzīves liberālisms, ja tā varētu izteikties, un baznīcas konservātīvisms, tie ir tie apstākļi, kas uztur vēsumu starp baznīcu un teoloģiju no vienas puses, un valsti un pedagogģiju no otras puses. Tamdēļ arī attiecības starp teoloģiju un pedagogģiju nav tik siltas un tuvas, kā starp pedagogģiju un citām pārrunātām zinātnēm.

Pavisam citādi ar reliģiju. Reliģija nav zinātne. Reliģijai kā tādai nav dogmu. Reliģija ir dzīvs aktuāls pārdzīvojums. Reliģiju nevar uzspiest ar varu. Reliģija dzimst cilvēka dvēselē. Motīvi, kas modina reliģisko pārdzīvojumu, ļoti dažādi, piem., domas par pasaules pirmcēloni un mērķi; bailes, ko modina dabas katastrofas, un ko cilvēks nereti izskaidro kā Dieva sodu; pateicība, ko cilvēks izjūt, piem., ražas novākšanas gadījumos; dabas likumības un dabas norišu harmoniskā gaita, ko vērojot rodas doma, ka šo likumību un harmoniju vada augstāks, cilvēka prātam neaptverams spēks. Bez šiem u. d. c. motīviem, ko šie nav vajadzība minēt, un ko var uzlūkot par psiholoģiskiem, ir arī ētiski motīvi, piem., cilvēka priekšlaicīga (it sevišķi bērna) nāve, briesmīgi nelaimes gadījumi un netaisnība, kas vienu otru — dažkārt pat labāko cilvēku piemeklē. Šie ētiskie motīvi ir gan izskaidrojami zinātniski, bet zinātniskais izskaidrojums, apmierinādams prātu, tomēr neapmierina sirdssaprātu. Izlaužas jautājums: kamdēļ tas tā notiek? Vai nevarētu notikt citādi! Kamdēļ taisni labākajam jācieš? Ja Dievs ir, kamdēļ viņš netaisnību pielaiž, kamdēļ uzliek nepelnītas ciešanas, kamdēļ neattura nelaimi? Šie ir jautājumi, kas ar neatturamu spēku izlaužas no dvēseles, un tiem ir spilgti reliģiska nokrāsa. Kādu iespaidu uz cilvēku atstāj smagās dzīves parādības, kāda tām loma audzināšanā, to noskaidrosim, apskatot savā vietā tuvāk reliģisko audzināšanu. Še tikai jākonstatē, ka ir daži ētiski motīvi, kas cilvēku ved pie reliģiskām pārdomām. Neapšaubāmi, ka pedagogģijai kā audzināšanas sistēmai šie reliģiskie

jautājumi nevar būt vienaldzīgi, gluži otrādi — ļotisaistoši. Bet — īsti kādēļ? — Lieta tā, ka šie jautājumi, ko savkārt modina dziļākās sarežģītākās dzīves parādības, stāv sakarā ar dzīves jēgu. Dzīves jēgas problēma tuvina reliģiju paidagōģijai un otrādi — paidagōģiju reliģijai. Paidagōģija, nodarbojamās ar audzināšanas problēmām, noskaidro arī dzīves mērķa un uzdevuma jautājumu, bet dzīves mērķis un uzdevums savkārt nav atrisināms bez dzīves jēgas jautājuma, kas savkārt stāv sakarā ar reliģiju. Tas ir tāpat katrā reliģijas formā: deīsmā, teīsmā, panteīsmā, panenteīsmā. Deīsmā Dievs ir pasaules radītājs, kas neiemaisās dabas parādību gaitā, nedara brīnumus un atklājas tikai netieši. Pazīstamākie deīsti („brīvdomātāji“) ir Bodēns, J. Tolends, M. Tindls, Šaftsberi, Bolingbroks, Voltērs, Rusō, Lesings u. c. Teīsmā tāpat ir viens personisks Dievs, kas dzīvo ārpus pasaules, bet tomēr (un ar to teīsmas atšķiras no deīsmā) ar savu gribu un spēku darbojas pasaulē, — tā tad ir dzīvs Dievs. Jau Kants, savā laikā salīdzinādams abus reliģijas veidus, izteicās, ka deīsts tic vienam Dievam, teīsts vienam dzīvam Dievam (summam intelligentiam). Teīstiem pieskaitāmi Dekarts, Leibnics, F. Bādērs, Šellings, Fichte, Herbartss u. c. Tomēr arī teīsmā, tāpat kā deīsmā, Dievs pasaulei ir transcendentss. Pavisam citādi panteīsmā: šē Dievs pasaulei immanents. Dievs un pasaule ir viens. Dievs ir iekš pasaules, vienalga, kādu panteīsmā formu jem, kosmisko, reālistisko, ideālistisko vai c. — visur atzīta Dieva esamība pasaulē, nereti indentificējot Dievu ar dabu (Spinoza, Ģēte, Hēgels, Šleiermachers, E. fon Hartmanis, G. T. Fechnerss u. c.). Panenteīsmā (gr. pān en theō) viss ir iekš Dieva; Dievs pasaulei immanents un reizē transcendentss. Immanents Dievs pasaulei tiktāl, ciktāl pasaule, t. i. visums ir Dievā, bet transcendentss Dievs tiktāl, ciktāl viņš ir vairāk nekā pasaule. Panenteīsmā ir teīsmā un panteīsmā sinteze, kaut gan panenteīsmā Dievs un pasaule nav viens un tas pats. No panenteīsmā pārstāvjiem jāmin Skotus Eriugena, Meisters Ekharts, pa daļai Lesings, P. Chr. Krauze, kas pirmais sācis lietāt šo terminu, Loce, Būstrems, V. Vunts u. c. Visās šais reliģijas formās, ko, atšķirībā no vēsturiskajām reliģijām (budisms, muchāmedā-

nisms, Kristus reliģija u. c.), dēvē par prāta reliģijām, Dievs ir pasaules radītājs un mērķis. Dievs ir absolūtā pilnība, absolūtā būtne, kas noteic un vada pasaules likteņus. Izņēmums vienīgi deisms: kaut gan arī deīsmā Dievs ir pasaules radītājs, bet tomēr viņš pats paliek ārpus pasaules un neiemaisās dabas un cilvēku dzīves parādību gaitā. Tamdēļ arī no deisma viedokļa iespējams fātālisms, t. i. iespējams gadījums vai citādi sakot liktenīgās parādības, kas nav pakļautas nei Dievam, nei dabas likumiem. Ja Dievs neiejaucas dzīves un dabas parādību gaitā, tad kļūst saprotamas tādas parādības kā, piem., cilvēka priekšlaicīga nāve, nepelnītas ciešanas, nelaime, netaisnība u. t. t. No pārējām Dieva uztveres un iztulkošanas formām turpretim šādas liktenīgas parādības nav saprotamas: nav iespējams saprast, kamdēļ Dievs pielaiž šādas parādības, kamdēļ viņš pielauj nevainīgā ciešanas, kamdēļ neaptur priekšlaicīgo nāvi, kamdēļ nenovērš nelaimi un netaisnību. Jau Dostojevskis izsakās, ka visu citu cilvēks varbūt kādreiz būs spējīgs saprast, bet nesaprotamas palikšot bērna, — proti nevainīga bērna ciešanas. Jā, tiešām, te ir daudz neizprotama. Bet par to nav sevišķi jābrīnās. Reliģija nebūtu reliģija, ja viss mums būtu un kļūtu saprotams. Reliģijas būtība taisni slēpjas tās noslēpumainībā, tās mistērijā. Ja, piemēram, zinātne nestu mums pēdējo skaidrību, tad reliģijas nebūtu. Ja kaut kas cits varētu aizpildīt reliģijas vietu, tā ka mums ataustu pēdējā skaidrība un atklātos pēdēja patiesība, reliģija būtu lieka un tā nemaz arī nemostos. Bet ikvienam zināms, ka tā nav. Tas, ko palīdz zinātne, ko dod māksla vai filozofija, gaužām maz, lai iegūtu zināmu jēgu dzīves un pasaules būtības problēmā. Neskatoties uz vislielākiem zinātnes panākumiem, uz visjaukākiem mākslas sasniegumiem un grandiozām filozofijas izvīzītām uzskatu celtnēm, pasaule tomēr stāv mūsu priekšā ne tikai visā tās diženumā, bet arī noslēpumainībā. Vēl lielāks noslēpums ir nemirstības problēma. Vai dvēsele ir nemirstīga un kas sagaida mūs pēc nāves? — tas, lūk, ir jautājums, kas spiež meklēt palīdzību reliģijā. Bet vai reliģija dod skaidrību? Arī ne. Bet vai tādā gadījumā reliģija nav pašapmānīšanās? Tā daži arī domā. Še nu jāsaprot, ka uzlūkot reliģiju par

pašapmānīšanos savkārt ir vislielākā pašapmānīšanās. Nevar būt lielākas vieglprātības par šādu soli. Tie, kas noliedz dvēseles dzīvi pēc nāves, Dieva esamību u. tml., domā, ka viss tas, kas nav droši pierādāms, arī neeksistē, vai arī — vispār par visu to, kas apšaubāms, nav vajadzība galvu lauzīt. Tas vairāk kā bērnišķīgi. Ar šādu vieglprātību izskaidrojami arī daudzi noziegumi: ja viens otrs, kas nonāk noziedzīgās domās, padomātu, kas viņu sagaida pēc nāves, ja viņš pastrādā noziegumu un viņu neķer laicīgs sods, viņš no nozieguma atturētos. Tā gan ir pašapmānīšanās, ja pamatojoties uz tā, ko mēs nezinām, taisam slēdzienus, kas mūs it kā apmierināta, t. i. dibinoties uz ieskata, ka Dieva esamība nav zinātniski pierādāma, dievu noliedzam. Kā var spert tik vieglprātīgu soli? Kā var pielaist tādu domu? Nevajaga aizmirst arī to, ko Kants pēc ilgas pētīšanas atzina, ka mūsu prāts par Dievu izvērza tikpat daudz pierādījumu par kā pret, tā ka Dieva esamība zinātniski nav nei pierādāma, nei apgājama. Jautājums tā tad atklāts. Un taisni šis apstāklis ir svarīgākais. Taisni nezināšana un jautājuma neatrisināšana reliģijai raksturīga. Reliģija ar to iegūst savu nozīmi, vērtību un spēku, ka slēpj nezināmo. Tas nezināmais, kas mūs sagaida pēc nāves, liek ļoti nopietni raudzīties uz dzīvi. Nedrīkst būt tā, ka katrs dara to, kas viņam patīk. Nedrīkst būt tā, ka cilvēks metas noziegumā tai pārliecībā, ka ja viņu neķers citu cilvēku likums un sods, viņš izies sveikā arī citā dzīvē, t. i. nemirstības pasaulē. Še nu atklājas lielais audzināšanas uzdevums, un tas būtu: vest cilvēku pie atziņas, ka šās zemes dzīve ir tikai sagatavošanās citai dzīvei, un jo labāka šī sagatavošanās, jo vairāk izredzes izbēgt no soda viņpasaulē dzīvē un iegūt dvēseles nemirstību. Šādai pārliecībai cilvēks jāgatavo ar audzināšanu, pie tam nav jānostājas dogmatiski, bet jāapgaismo apstākļi par un pret, un jāizcilā pēc iespējas visas varbūtības. Tā izrādās, ka taisni visgrūtākajā jautājumā, proti — par viņpasaulē dzīvi, nemirstību, Dieva esamību, dzīves jēgu — paidagōģija nonāk attiecībās ar reliģiju. Paidagōģijai jānorāda tie audzināšanas ceļi, pa ko ejot cilvēks var iegūt pareizu atziņu un skatu dziļajā reliģijas problēmā.

Visi šie dažādie un bagātie paidagōģijas sakari un attiecības tomēr nedrīkst mūs novest pārliecībā, ka paidagōģijai trūkst patstāvības. Paidagōģija nav ne lietājamā psiholoģija, ne socioloģija, ne citas kādas augšā pārrunātās gara zinātnes piederība. Paidagōģija ir patstāvīga zinātne, un ja tai ir plaša attiecība ar c. gara zinātnēm un mākslām, tas tikai liecina, ka tā spēj sajemt daudz ierosinājumu un materiāla no citiem gara dzīves novadiem. Jemot vērā, ka paidagōģijā ir aprakstīšanas (deskripcijas), izskaidrošanas un vērtēšanas (normēšanas) moments, paidagōģiju var uzlūkot par psiholoģisku, sociālu un filozofisku zinātni.

16. §. Paidagōģijas rašanās, attīstība un virzieni.

Jau augšā (sk. 3. un 6. §) nācās aizrādīt, ka paidagōģija parādījās Herbartā sistēmā, bet universitātēs tā savas patstāvības tiesības ieguva tikai šā gadsimtenā sākumā, pateicoties Ernstam Meimanim, kas, pierādīdams, ka paidagōģijai ir drošs pētīšanas viedoklis, prasīja, lai universitātēs būtu patstāvīga paidagōģijas katedra. Neskatoties uz to, ka paidagōģijas, ja tā varētu izteikties, juridiskā atzīšana (questio juris) nāca tik vēlu, faktiski (questio facti) tās saknes ir ļoti vecas, un nav nekādu šaubu, ka lielākie sasniegumi paidagōģijā konstatējami pirms Herbartā nekā pēc tam. Līdz Herbartam nefigurēja paidagōģijas jēdziens, bet pastāvēja audzināšana, pastāvēja pat didaktika (sal. Komenska „Didactica Magna“), kas ietver sevī visus svarīgākos paidagōģijas principus un tie ar retiem izņēmumiem palikuši arī mūsdienu paidagōģijas pamatā.

Grieķiem bija gan pazīstams jēdziens „paidagōgs“ (paidagōgos), un tā nozīme bija kalps resp. vergs, kas pavadīja sava kunga bērnu uz skolu. Tā tad vadīšanas un pavadīšanas elements ietveras jau šai grieķu „paidagōga“ jēdzienā, kaut gan tam nav garīgās vadīšanas nozīmes. Paidagōga jēdzienu mūsdienu sajēgumā vispirms lietāja Herbart, bet līdz viņam bija vairākas plašas un dziļas strāvas audzināšanas mācībā, ko mēģināsim aplūkot.

Paidagōģijas attīstības gaitas pirmsākumā, ja šeit savā aplūkojumā norobežojamies no senajām austrumu tautām, jā-

konstatē grieķu ētiskā intelektuālisma paidagōģija. Seno grieķu domātāji ar retiem izņēmumiem visnotaļ aizstāvēja prāta priekšrocības. Audzināšanas mērķis te ir harmonisks cilvēks, bet dzīves mērķis dvēseles svētlaimība (eudaimonija). Harmonisks cilvēks tāds, kam līdzsvars visās dvēseles izpausmēs, it īpaši — kam dziņu un jutekļu dzīve prāta noteikta. Lai prāts būtu jutekļu pasaules noteicējs, nepieciešamas zināšanas. Zināšanas noteic un dara iespējamu iekumību. Tikumība un zināšana ir viens. Tikumība parādās labā zināšanā. Netikumība un viss ļaunums rodas no nezināšanas. Tikumību tā tad noteic intelekts. Visspilgtāk šī doma izteikta pītagoristu, eleātu, Dēmokrita, bet it sevišķi Sōkrata un Platōna filozofijā. Zināmā mērā (un tad arī tikai pa daļai) izņēmums vienīgi Aristotels, kas uzsāka reālisma strāvju, bet tomēr arī Aristotela ētika un audzināšanas mācība ir intelektuālisma varā. Šam grieķu intelektuālismam radikāli ideālistiska nokrāsa, kas citādi nemaz nevar būt, jo visu lietu un parādību būtība grieķiem ir gars, ideja, kas iztaisa lietu nemainīgo, nepārejošo un mūžīgo principu. Grieķu paidagōģija tāpat kā visa grieķu ētika ir brīvības nesēja un iemiesojums. Cilvēks brīvs tad, ja viņš ētiski darbojas, bet ētiski darboties nozīmē likt savas rīcības pamatā zināšanas, skaidru atziņu. Šī pati doma vērojama arī vēlāko laiku racionālismā (Dekarts, Spinoza, Leibnics, Vofs u. c.).

Pēc tam, kad grieķu garīgā dzīve izkusa hellēnismā, uz skatuves nāca reliģisko jūtu, ticības, cerības un Dieva žēlastības paidagōģija. Tās nesējs ir Kristus. Kristieši nebūt nenicina prāta dāvanas, jo Kristus visnotaļ aicina uz gudrību, bet tomēr Kristus ētikā un audzināšanā priekšrocība dota ticībai uz Dievu, kas līdz ar to ir arī Dieva mīlestība. Īsta ticība un mīlestība uz Dievu ir arī mīlestība uz cilvēkiem, kas ir reizē mīlestība uz tuvāko un tālāko, gudro un vientiesīti, bagāto un nabago, labo un noziedzīgo. Kristus audzināšanas mācība pamatojas uz mīlestības. Varas un spēka vietā šeit stāv pakļaušanās, nepretošanās. Tā nav nepretošanās ļaunumam, bet visu to pārestību un sāpju uzņemšanās, ko uzliek citu ļaunā un nežēlīgā rīcība. Ārēji raugoties gan izliekas, ka Kristus audzināšana ieteic pasīvitāti, bet dziļāks

skats paver vislielāko aktīvitāti. Tā ir iekšēja aktivitāte, kaut ārēji tā liktos pasīvitāte. Šā apstākļa dēļ daudzi pat vēl mūsu dienās Kristus ētikai un reliģijai taisa piezīmi, norādot uz tās aktīvitātes trūkumu. Tā, protams, maldīšanās. Diezin vai izdosies atrast lielāku gara spēku par Kristus mācību, kaut gan tas ir iekšējs, kluss un apslēpts. Taisni šā iekšējā un dziļā rakstura dēļ Kristus mīlestības mācību tik grūti piepildīt. Daudz vieglāk mīlestības vietā likt ienaidu un pretdarbību. Nesalīdzināmi vieglāk uz ļaunumu reaģēt ar ļaunumu, uz dusmām ar dusmām, pret sitienu ar sitienu, bet sekas, kas no tam rodas, runā citu valodu. Dzīve un vēsture apliecina, ka ļaunums nekad nav iznīcināts ar ļaunumu. Mīlestības soli nesuši uzvaru. Kristus „K a l n a s p r e d i k i s“, kur mīlestības doma izpaužas tik dziļi, plaši un vispusīgi kā nekur, ir Kristus audzināšanas domu iemiesojums. Pamatdoma visā Kristus ētikā ir labā atmaksāšana ar labu un galvenais — arī pret ļaunu uzstāšanās tikai ar labu. Sāpes, ciešanas un bēdas Kristus mācībā nav ļaunums, no kā jāizvairās, bet nepieciešamība, ko pārciešot sasniedzama mūžīga dzīvošana. Šās zemes cilvēku dzīve ir tikai sagatavošanās citai — augstākai dzīvei, kas turpināsies nemirstības pasaulē. Ticība mūžigai dzīvošanai, ticība un cerība uz Dievu un Dieva žēlastību Kristus mācībā ir tik spēcīga un pārliecinoša, ka tā palīdzējusi Kristus mācekļiem un viņa draudzes locekļiem pārvarēt bezgala daudz nicināšanas, sāpju un mocību. Arī pats Kristus gāja šo ērkšķu ceļu, bet tas, kā zināms, bija uzvaras ceļš.

Ap to pašu laiku, kad sāka izplatīties Kristus mācība, visā savā spožumā izvērtās arī romiešu reālistiskā un praktiskā audzināšana, kaut gan tās pirmsākumi jau sniedzas atpakaļ vairākus gadsimtus priekš Kr. Romieši bija laicīgās varas nesēji un iemiesotāji. Viņu ilgas tik daudz nesaistījās ar pārliecīgo pasauli, bet uzmanību nodarbināja vairāk reālie apstākļi. Romiešu audzināšanas centrālais uzdevums bija sagatavot derīgu valsts pilsoni. Romā jauniešus audzināja valsts mērķiem. Individuālās intereses nestāvēja pirmā vietā. Šai ziņā romiešu un grieķu audzināšanā ir izšķirība: kamēr grieķiem pārsvarā bija personīgi-individuālais, tikmēr romiešiem vispārīgi - valstiskais, kaut gan jāsaprot, ka

arī grieķi valsts ideju vērtēja ļoti augsti, kas starp citu noskāršams no tam, ka par vislielāko noziegumu viņi uzskatīja pārkāpumu pret valsti un lielāko sodu — izraidīšanu no valsts. Romiešiem tomēr prasība pēc valsts iejaukšanās pilsoņu privātajā dzīvē bija daudz stingrāka kā Grieķijā un tamdēļ Romā arī nebija tādas brīvības kā Grieķijā. Romā viss vairāk ietverts likumu robežās, un romieši pasaules vēsturē pazīstami ne tikai kā lieli karotāji, organizātori un administrātori, bet arī kā likumu izstrādātāji. Taisni ar šo praktiski-reālistisko un organizātoriski-juridisko romiešu garu izskaidrojama viņu Lietiškā stingrība audzināšanā, kas novērojams arī pazīstamā romiešu pedagogā Kvintiliāna (35.—95./6.) rakstos. Kvintiliāns uzlūkojams par pirmo sistematisko pedagogu, jo viņš licis pamatu mācību gaitai un plānam. Izcila vēriba piegriezta audzināšanai ģimenē un skolā, un kā ģimenei, tā skolai jāsadzīvo gudri un stipri valsts pilsoņi. Ģimenē pirmā vietā stāvēja reliģijas mācība, bet skolā — biografijas, ģeografija, runas māksla, kas viss kalpoja valstiskiem un patriotiskiem nolūkiem. Ar šo praktisko un lietderības audzināšanu romieši sasniedza jo spēcīgu varas valsti, kaut gan nav noliedzams, ka šī audzināšana blakām visām pozitīvajām pazīmēm slēpa sevī Romas valsts iziršanas motīvus.

Ilgie viduslaiki raksturīgi ar disciplināro un formāli-autoritātīvo audzināšanu. Pirmā vietā bija prasība pēc paklausības un zināšanām, neizdibinājot un tuvāki nenoskaidrojot, kāda visam tam nozīme. Šis audzināšanas un mācīšanas veids parādījās līdz ar baznīcas iejaukšanos laicīgajās lietās. Tā ir zīmīga un interesanta pārmaiņa, salīdzinājot ar pirmkristīgo draudzi: Kristus draudzē nebija nekādu pavēļu un formu, kam vajadzētu paklausīt bez ierunām, tur visnotaļ bija griešanās pie sirds un sirdsaicinājuma; bez tam pirmkristīgās draudzes locekļi uz citiem ļaudīm skatījās kā uz saviem brāļiem un no viņiem nenovērsās. Bet jau tuvākajos gadsimtos pēc Kristus (it sevišķi starp 3. un 5.), sakarā ar bīskapu un klosteru skolu dibināšanos un klosteru izveidošanos, kristiešos sākās strauja norobežošanās no pārējās sabiedrības locekļiem. Klosteru ļaudis bēga no citiem cilvēkiem, lai vienātnē nodotos Dieva lūgšanām un miesas

mērdēšanai (sal., piem., „stabu stāvētājus“), izpelnītos Dieva žēlastību un gūtu mūžīgu dzīvošanu. Tas ir pilnīgs pretstats Romas pasaulei. Tāpat ar pirmkristīgo draudzi viduslaiku dzīvei nav tuvas radniecības. No klosteru un bīskapu skolām dveš pretim ledains vēsums. Nav sirds tuvuma. Uz katra soļa paklausība burtam un atsacīšanās no visa, kam sakars ar ķermeni, dzīvi un laicīgām prasībām. Pirmā vietā svētie raksti, to iemācīšanās no galvas un burtiska atstāstīšana. Kāda jēga šiem rakstiem, kāds to dziļākais saturs un nozīme, — to nedrīkstēja jautāt, jo pretējā gadījumā tiktu traucēta svēto rakstu un baznīcas autoritāte. Vissspilgtāk šī klosteru gara attīstība norisinājās līdz 8. g. s. pēc Kr. Nodibinoties pirmajām universitātēm (Salernā, Boloņā 1158., Parīzē 1213., Neāpolē 1224., Prāgā 1348., Vīnē 1365., Heidelbergā 1386., Erfurtē 1392.) sākās lielāka modrība. Zināms, arī universitātēs valdīja Romas katoļu baznīcas gars, un teoloģija bija tas priekšmets, ap ko grupējās pārējie, bet tomēr še sākās jau zinātniska darbība. Gara modrību pastiprināja arī Krusta kari un bruņniecības sākšanās. It sevišķi bruņinieku skolās un visos tais elementos, kas saistās ar bruņniecību (sal., piem., trubadūrus, minežingerus u. c.), jau ir daudz pasaulīgu momentu. Protams, pārsvarā visos viduslaikos, sevišķi sākot ar 9. gadsimteni, ir scholastika, kur disciplinārais, formāli-autoritātais un loģiskais elements allaž ir pirmā vietā, bet tomēr scholastikā nesalīdzināmi vairāk dzīvības nekā klosteru skolās šā vārda šaurākā nozīmē. Kaut arī dogmatisma garā, tomēr scholastikā veidojās loģiska domāšana. Scholastika ir kopīgs apzīmējums viduslaiku zinātnei, un tā kā tās autoritāte bija Aristotels, īpaši viņa formālā un dēduktīvā loģika, tas liecina, ka visa scholastu garīgā darbība bija dogmatiskas disciplīnas varā, it sevišķi, ja vēl jēmam vērā, ka viss tas nāca caur baznīcas stingro filtru.

Scholastikas važas salauza humānisms. Humānisma audzināšanas virziens, ko ievadīja renesanses gars, ir intereses modināšana uz cilvēku, viņa dzīvi un klasisko senatni tās neviltotā veidā. Viduslaiku dogmatiski-teoloģiskā un disciplināri-formālā audzināšana bija tā ierobežojusi un nospiedusi cilvēka garu, ka pret šo audzināšanu radās neapklusināms protests, kas

ilgi kvēloja un kūšāja cilvēku sirdis, līdz beidzot izlauzās uz āru. Dzīldomīgākie gari (lai minam tikai Petrarku, 1304.—1374.; Vitorino da Feltre, 1378.—1446.; Johanu Reichlīnu, 1455.—1522.; Jēkabu Vimfellingu, 1450.—1528.; Dezīdēriju Efrasmu, 1467.—1536.; Rodžeru Ašamu, 1515.—1568) redzēja, ka daudz vairāk pamata griezt vērību uz pašu cilvēku (homo, no kurienes arī nosaukums humānisms) un viņa dzīvi nekā aizsauli. Papriekšu jāuzlabo šas dzīves apstākļi, gar cilvēku ir jānodarbojas, cilvēks jāizrauj no tumsības, tikai tad sāksies gaišāka dzīve. Tāpat jāpaver skats uz isto, neviltoto zinātni. Scholastika gan uzlūkoja Aristotelu par savu skolotāju, bet tas nebija īstais, tas bija tulkotais Aristotels. Lūk, kamdēļ humānisma paidagōģi prasa grieķu valodas prašanu un avotu, sevišķi grieķu literātūras, studijas oriģinālvalodā. Latīņu valodas vietā stājās grieķu valoda, gramatikas vietā literātūra. Galvenā prasība bija izdaiļot iekšējo cilvēku, pacelt viņa sirdsskaidrību, modināt un izveidot cilvēcību. Nav brīnums, ka humānisma posmā parādās dzīva interese arī par vēsturi un mākslu, kam skolās ierāda pienācīgu vietu. Jaunais skolu tips, kas radās humānisma posmā, ir ģimnazija s. Pirmo ģimnaziju nodibināja un izveidoja J. Šturms Strasburgā 1537. g.

No humānisma principā nav šķirams protestantisms, kas izpaudās reformācijā. Centrālie vīri še ir Lutērs (1483.—1546) un Melanchtons (1479.—1560.), kam paidagōģijas vēsturē izcila nozīme. Īstenībā arī humānismā ir protestantisma gars, tikai Lutērs un Melanchtons baznīcas dogmu salaušanā gāja citu ceļu: kamēr humānisti ieteica audzināšanu kā līdzekli, tikmēr reformātori prasīja un arī panāca radikālas reformas, vārdu sakot, reformācijas pārstāvji gāja organizātorisku ceļu. Sāka nodibināties galma, muižnieku un pilsoņu skolas, kam pirmsākumi meklējami jau agrinajā humānismā. Klosteru skolu skaits arvien mazinājās, jo humānisti un reformātori pierādīja šo skolu neauglību. Tomēr izcilākā humānistu un sevišķi reformātoru nozīme paidagōģijas vēsturē ir tā, ka viņi prasīja visas tautas izglītību. Lutērs pat izstrādāja tautas izglītības programmu, ar ko griezās pie valdības. Tāpat Lutērs un viņa draugs Me-

lanchtons prasīja sievietes izglītību, pie tam tādā garā, kas atbilstu sievietes būtībai. Skolās reformātori paredz pieņācīgu vietu mākslai, sevišķi dziedāšanai, fiziskai audzināšanai un intereses modināšanai uz amatiem. Svēto rakstu autentiskai pazišanai Lutērs prasa skolās mācīt ebrēju valodu, ko arī panāca. Ģimnazijas strauji attistījās, bet šai laikmetā dibinātajās ūniversitātēs (Vitenbergā, Jēnā, Karalaučos, Marburgā, Helmštātē, Nirnbergā, Altdorfā) ieviesās protestantisma gars, kaut gan ar scholastiku un baznīcas dogmatiku tam vajadzēja izcīnīt sīvas cīņas. Protestantisms tomēr iznāca kā uzvarētājs, jo reformātori bija pareizi uzminējuši un sapratuši lietas pareizos apstākļus: viņi zināja bijušo, esošo un to, kam jānāk; viņi saprata laika garu un cilvēku dvēseles. Ir daudz vēsturisku faktu, kas apliecina, cik satrūnējusi bija baznīcas rīcība. Lai minam tikai grēku piedošānu par naudu, kas nereti piejēma pat avantūras raksturu. Modinot ļaudis pārliecību, ka vienīgi Dievs var sodīt vai apžēlot, un ka vienīgi pats cilvēks savā sirdī spēj iet grēka vai atzīšanas ceļu, reformātori neticami straujā kārtā ievadīja jaunu posmu gara dzīvē. Ja vēl jem vērā, ka reformātori prasīja skolotāju kadra sagatavošanu, var teikt, ka reformācija nes sevī sistematiskas audzināšanas un izglītības sākšanos. Pretreformācijas tendences, kas parādījās jezuītu ordenī, reformācijas gaitai vietām gan lika šķēršļus un traucēkļus, bet nekur to pilnīgi neapturēja.

Sakarā ar dabaszinātņu straujo attistību jau 16. g. simtenī pādidagōģijā rodas reālisma tendences. Reālisma pirmāsākumi gan meklējami Aristotēla mācībā, jo Aristotēls atzīņas procesā svarīgu lomu piešķīra sajūtām un vispār pieredzei, tādējādi nostādāmie pret Sōkrata un Platōna uzskatu. Tāpat Aristotēls tikumību darīja atkarīgu ne tikai no zināšanām, bet arī no darbības, paskaidrodams, ka īstā tikumība parādās ne tik daudz domāšanā, kā reālajā darbībā. Šās Aristotēla domas visnotaļ reālisma garā. Pilnīgi tomēr no intelektuālisma Aristotēls neatsvabinājās, jo pēc viņa pārliecības īsto ceļu dzīvē var uzrādīt tikai prāts, kaut gan šo ceļu sagatavo novērojumi un fakti. Aristotēla pārliecība par pieredzes nozīmi atjaunojās 16. g. simtenī un dominē arī 17. g. s. un 18. g. s. pir-

majā pusē, kad valdīja reālisms un naturālisms. Lielie sasniegumi astronomijā (Koperniks, Keplers), mēchanikā un fizikā (Galilejs, vēlāk Ņutons), fizioloģijā (Harvejs), bioloģijā (Svammerdams u. c.) izskaidrojami tikai ar novērojumiem, eksperimentiem. Novērošanas resp. eksperimentālo metodi prasīja sevišķi Frensis Bēkons (1561.—1626.). Ja arī Bēkons visai asi nostājās pret Aristotelu, tas nenozīmē, ka Aristotels nebūtu atzinis novērošanas un pieredzes nozīmi. Aristotels to darija. Bēkona cīņa pret Aristotelu ir galvenām kārtām cīņa pret Aristotela dēduktīvo loģiku, kā vietā Bēkons izvirza savu induktīvo loģiku, kas īstenībā ir dabaszinātņu metodoloģija. Lai dabu izziņātu, tā jānovēro. Atziņa iegūstama tikai uz novērojumu pamata. Zināšana ir vara, bet lai pie tās nāktu, izpētījamais objekts jānovēro un par to jāvāc fakti. Tamdēļ arī audzināšanā Bēkons ieteic dabu un dzīvīkā gudrības grāmatu. To pašu dara Rāblē (1483.—1533.), Džons Miltons (1608.—1674.), Mišels de Montens (1533.—1592.), kas liek pamatus sociālajam reālismam, Ričards Milkasters (1548.—1611.), Volfgangs Ratke (Ratichius, Ratic, 1571.—1635.). Zināšanas un gudrība nav jāmeklē grāmatā, bet dzīvē un dabā, kas iespējams, pasauli novērojot. Tā var izteikt reālisma pamatdomu. Reālistiskā virziena paidagōgi audzināšanā un mācīšanā ieteic uzskatāmību un novēršas no abstrakti-teorētiskās „kalšanas“. Audzināšanā jānodarbina jutekli, jo ar tiem vispirms mēs nākam sakarā ar pasauli. Auglīga ir tikai tā audzināšana un mācīšana, kam pamatā guļ uzskatāmības (Anschauung) elements. Reālistu loma audzināšanā ir arī tā, ka viņi nāca ar prasību zināšanas dot mātes valodā un mātes valodu izkopt. Reālisma virzienam pa daļai pieskaitāms arī lielais paidagōgs Jans Amoss Komenskis (1592.—1670.), kas reālisma idejas ietvēra sistēmātiskās mācības grāmatās, uzrādīdams mācības saturu, organizāciju un metodi. Tīrs reālists Komenskis tomēr nav: viņā ir spēcīgas psiholoģiskas tendences, kas arī citādi nav domājams, jēmot vērā Komenska milzīgo didaktisko un organizātorisko darbību paidagōģijas laukā. Reālisma strāva stāv pamatā jaunam skolu tipam — reālskolām. (Pirmā reālskola 1747. g., J. Hekera dabināta Berlīnē.)

Tāpat kā protestantisma virziens būtiski neatšķiras no humānisma, arī naturālisma un reālisma strāvā nav principiālas starpības. Ir tomēr dažas nianse, kas paidagōģijas vēsturniekiem pietiekošs iemesls runāt par naturālisma virzienu. Šo virzienu ievada Džons Loks (1632.—1704.), nodibinādams sensuālisma uzskatu (no lat. sensus, sajūta), kas māca, ka nekas nav dots prātam, kas iepriekš nav bijis sajūtās. Domāšana rodas un izveidojas no sajūtām. Atziņas pamatā guļ pieredze. Starp prātu un jutekļiem nav principiālas izšķirības. Prāts ir tikai sajūtu augstākā attīstības forma, tā ka visas augstākās garīgas darbības pamats ir sajūtas. Bērna apziņa pēc dzimšanas ir bez jebkāda satura, tā ir tikai kā iespējamība un varbūtība, kā „balta lapa“ (tabula rasa), uz kā apkārtne raksta savus iespaidus. Loks audzināšanā izšķirēju lomu redz apkārtņē, tās apstākļos un iespaidos. Daba (natura) cilvēkam devusi iespējamības izveidoties par apzinīgu un ētisku būtni. Audzināšanas uzdevums — garīgās veidošanas darbu veikt. Audzināšanu Loks saprot kā disciplīnu, kā metodi. Bērnā dota tikai iespējamība veidoties, un šī iespējamība jāatrasa ar metodi. Visvarīgā loma pēc Loka domām piekrīt morāliskai audzināšanai, un ja cilvēks pagrimis, tā atjaunošana jāiesāk no morāliskās puses. — Visā savā spilgtumā naturālisma doma izpaužas Žana Žaka Ruso (1712.—1778.) mācībā. Ruso izejas viedoklis audzināšanā ir bērns. Audzināšanā jāiziet no bērna, t. i. bērna dabas, bērna īpatnībām, no viņa individuālītātes. Tamdēļ arī Ruso viedokli var saukt par naturālistiski-individuālo audzināšanu. Tā ir ļoti īpatnēja un pirms Ruso nekad nav parādījusies, ja neņem vērā radniecīgo Loka mācību. Ruso audzināšanas mācība nav audzināšanas normu sakopojums parastajā nozīmē. Ruso bērna audzināšanā nerīkojas ar pamācībām, ietekšanu vai pavēli, bet grib audzināšanu ievadīt tā, lai pats bērns savā pieredzē mācītos izšķirt labu un sliktu, derīgu un kaitīgu. Audzinātājs nedrīkst iemaisīties bērna gribā, uz to viņam nav tiesības: lauzt bērna gribu drīkst un var vienīgi daba, un, saduroties ar dabu, bērns savā pieredzē arvien vairāk un vairāk iegūst zināšanu kā jārikojas. Audzinātājam Ruso paidagōģijā sekundāra nozīme:

viņam jāskatās vienīgi uz to, lai bērns nenonāktu tādos apstākļos, kas apdraudētu viņa dzīvību vai arī morāliski gremdētu, turpretim, piem., no fiziskām sāpēm bērns nebūtu nav jāizvairā, jo tās izbaudāms viņš redzēs, kas šās sāpes sagādā. Pats Rusō šo stāvokli audzināšanā nosauc par negatīvo momentu, un tas būtu izsakāms vārdiem: audzināšanas uzdevums bērnu iepriekš ievadīt tādos apstākļos, kas līdzētu veidoties viņa individuālītai un atturētu viņu no morāliskas pagrimšanas. Rusō lielu vēribu piegriež bērna materiālajiem apstākļiem un pārliecināts, ka slikti materiālie apstākļi cilvēku noved noziedzīgos ceļos. Tamdēļ morāliskā atdzimšana atkarājas no materiālo apstākļu un sociālās apkārtnes uzlabošanas. Šai ziņā maza izšķiriba Rusō un Loka uzskatos: Loks cilvēka garīgo celšanos redz cilvēka iekšējās pasaules reformācijā, Rusō — ārējo apstākļu labošanā. Šī Rusō doma bija viena no tām, kas lika uzliesmot lielajai franču revolūcijai. No citiem visai svarīgiem Rusō uzskatiem še atzīmēsim viņa izvirzīto sakarību starp bērna vecumu un mācības vielu. Būdams labs bērna dvēseles pazinējs, Rusō aprādīja, kādā vecumā un kas bērnam jāmacā. Rusō ietekmēti: Johans Bernards Bazedovs (1723.—1790.), Joahims Heinrichs Kampe (1746.—1818.), Christiāns Gothelfs Zalcmanis (1744.—1811.) u. c., kas morālisko un reliģisko audzināšanu centās savienot ar naturālisma garu un dibināja pat speciālas mācības iestādes, piem., Bazedovs „filantropinumu“. Nav nepareizi sacīt, ka naturālisma virzienā meklējami arī darbas skolas pirmie dīgli.

Naturālisma strāvu nomaina filozofiski-psīcholoģiskais virziens audzināšanā, ko ievadīja Kants (1724.—1804.) Kaut gan Kantu lieliski ietekmēja Rusō, ko viņš pats, cildinādams Rusō, vairākkārtīgi atzīst, tomēr Kanta viedoklis audzināšanā citāds. Ja Rusō mācībā bērns ir pozitīvais faktors audzināšanā, t. i. bērns ir tas, no kā jāiziet, Kanta paidagōģijā izejas viedokli iztaisa kultūras jēdziens. Kants dabai stāda pretim kultūru. Kultūra ir cilvēka darinājums, un tamdēļ visa audzināšana jāvirza nevis dabas, bet kultūras plāksnē. Ar audzināšanu sevī jāpārvar dabiskais un jāklūst par garīgu būtņi, jātop par personību. Audzināšanā jā-

iet pāri dabai. Audzināt var tikai cilvēku, un ar audzināšanu cilvēks kļūst par kultūras locekli. Kanta domu attīsta tālāk Fichte, Šellings, Hēgels, audzināšanas mērauklas meklēdami objektīvā gara vērtībā. No dabas uztvērums parastajā vārda nozīmē šie vairs nav nei vēsts: daba ir gara iemiesojums — bet dažādās attīstības pakāpēs. Audzināšana ir viens no gara attīstības veidiem. — Ja šie trīs Kanta pēcteči palika filozofiskā plāksnē, tad Heinrihs Pestaloci (1746.—1827.), Johans Fridrihs Herbarts (1776.—1841.) un Fridrihs Vilhelms Augusts Frēbels (1782.—1852.), kas uzlūkojami par lielākajiem pedagogiem 19. g. s. pirmajā pusē, izgāja no psiholoģijas. Šiem vīriem milzīgi nopelni kā pedagogijas teorētiskajā, tā praktiski-organizatoriskajā laukā. Viņu kopīgā pamatdoma būtu izsakāma vārdos: audzināšanas un izglītības gaitai jāiet saskaņā ar jaunieša psihiskās attīstības procesu. Audzināšanas ceļu uzrāda psiholoģija, bet audzināšanas mērķi — ētika. Psiholoģija palīdz bērnu saprast, reizē ar to norādot uz tiem līdzekļiem, kādi jāpiemēro bērna audzināšanā, ētika turpretim izvirza mērķi, uz ko audzināt. Šis mērķis ir tikumiskais cilvēks. Tā iznāk, ka pedagogija pamatojas uz psiholoģijas un ētikas. Viskonsekventāk šo domu izteica Herbarts, un viņu arī uzlūko kā pedagogijas zinātniskās bāzes pirmo licēju. Herbarta psiholoģija un pedagogija ļoti sarežģīta, bet nosaukt to par pārāk samākslotu, kā to daži dara, nav nekāda iemesla: Herbarta nolūks bija rādīt, kamdēļ jāaudzina un jāmāca tā un ne citādi. Ikvienam pedagogiskam solim viņš meklēja psiholoģisku pamatojumu, lai pēc tam nāktu ar tā ētisku attaisnojumu. Tik rūpīgi to nav darījis neviens cits pedagogs. Pestaloci un Frēbels nav tik daudz teorētiski kā praktiski: tie ir audzinātājmākslinieki. Abi nepārspējami bērnu dveseles pazinēji praktiskā nozīmē, kas spilgti pierādījās Pestaloci darbībā savās jaundibinātajās skolās un Frēbela pazīstamajos bērnu dārzos. Izprazdami bērnu pasauli, šie lielie pedagogi arī zināja, kā bērni jāaudzina un kāds darbs tiem attiecīgajā vecumā jānod. Pestaloci un Frēbela

sistēmā grūti atrast vienpusību. Viņi nav krituši ekstrēmos, jo audzināšanā pratuši savienot dabu un kultūru.

Straujie un lielie sasniegumi dabas zinātnēs 19. g. s-nī nevarēja palikt bez iespaida arī pedagogijā, un tā pag. g-ņa vidū radās dabas zinātniskais virziens pedagogijā. Pamatojoties uz lielo dabas zinātnieku — Johana Millera (1801.—1858.), Teodora Fechnera (1801.—1887.), Roberta Maijera (1814.—1878.), Helmholtza (1821.—1894.), Maksvela (1831.—1879.), Tomasa H. Heksli (1825.—1895.), Mengelejeva (1834.—1907.) u. c. eksaktiem pētījumiem, pedagogijā ātri iesakņojās prasība piegriezt skolās lielāku vērību dabas zinātnēm. Dabas zinātnes — fiziku, ķīmiju, bioloģiju, fizioloģiju u. c. iekārtoja visu tipu skolās. Visenerģiskākais šo zinātņu veicinātājs bija Heksli, kā rakstī pedagogijā un praktiski-organizatoriskais darbs zināmā mērā ir skolu reforma dabas zinātniskā garā, sevišķi Anglijā. Pilnīgi atjaunojās 16. un 17. g. s-ņa naturālisms un pozitīvisms, kas nereti nonāca galējībās, pārspilēdams fizisko un fizioloģisko norisu lomu cilvēka garīgajā dzīvē. Tomēr palielošais šai virzienā tas, ka skolās ieviesās īstais skats uz dabas zinātnēm. Šā laikmeta dabas zinātnes pilnīgi atsvabinājušās no mānticības važām, kļuvušas noteiktas un eksaktas, tā ka noteiktības elements, kam ciešs sakars ar matēmatiku, atrada pienācīgu vietu skolās. Pateicoties dabas zinātņu ietekmei, skolās sāka mācīt higiānu, kas līdz tam nebija. Audzināšanu un mācīšanu uzskatīja nevis kā sagatavošanos dzīvei, bet kā pašu dzīvi.

Dabas zinātniskais virziens stāv ciešā radniecībā ar socioloģijas strāvu pedagogijā un abi tie radušies vienā laikā — pag. g. s-nī. Sociālās pedagogijas virziena pārstāvji: Konts, Špensers u. c., ko jau agrāk aplūkojām citā sakarībā (12. §). Šie sociologi dabas likumību pārnes uz sabiedrības dzīvi un par audzināšanas uzdevumu uzlūko cilvēka sagatavošanu sabiedrībai un valstij.

Visi šie pedagogijas virzieni, kas konstatējami līdz pag. g. s-ņa pēdējam posmam un šā g. s-ņa sākumam, mūsdienu nav palikuši savā agrākajā veidā. Ir vērojamas pārmaiņas. Neviens no tiem nav palicis bez redzamākas ietekmes mūsai

paidagōģijā. Tamdēļ arī mūsu dienu paidagōģijā visnotal vērojami agrāko virzienu elementi, protams, dažādās variācijās un saistībās, kas tagadējās paidagōģijas virzienu savstarpīgu norobežojumu nereti ļoti apgrūtina. Diezgan droši tomēr tagadējā paidagōģijā var izšķirt individuālās, sociālās, personības un kultūras paidagōģijas virzienu.

Ja patur vērā, ka paidagōģijas svarīgākajiem uzdevumiem pieder individa un sabiedrības attiecību noteikšana, tad viens no pirmajiem individuālpaidagōģijas idejas ierosinātājiem ir Rusō. Ar savu prasību pēc „brīvības, vienlīdzības un brālības“ Rusō noteic individa tiesības, protams, reizē ar to uzrādot individa vietu un stāvokli sociālajā kopā, tā ka Rusō ar līdzīgu tiesību var uzskatīt arī par vienu no sociālpaidagōģijas ierosinātājiem. Spilgtāki individuālisma tendences izpaužas jau Fridricha Šlēgela darbos, jo viņš prasa, lai katrs iet savu ceļu un droši pilda savus uzdevumus visideālākā kārtā.¹⁾ Līdzīgos ieskatos Fridrichs Šleiermachers, kas domā, lai ikviens individs izteiktu un tēlotu cilvēci savā īpatnējā kārtā.²⁾ Tomēr visspēcīgākās individuālisma ietekmes paidagōģija mantoja no Nicšes, un zināmā mērā no viņa priekšteča Makša Štirnera (Kaspara Šmita, 1806.—1856.), kas ir spilgtākie individuālisma reprezentanti. Maksis Štirners savā darbā „Vienīgais un viņa īpašums“ rāda, ka ikvienam sevi jāuzlūko kā centru, no kā izriet visa dzīve. Individs ir visas dzīves un darbības sākums. Šis Štirnera egocentriskais pasaules uzskats kļuva par ierosinājumu Nicšes „pārcilvēka“ idejai. Visa audzināšana un izglītība Nicšem ir lielo garu dzīve, un šiem lielajiem gariem ir lieli mērķi.³⁾ Līdzšinējā audzināšana pēc Nicšes domām pamatojusies uz pagātnes un tagadnes, bet patiesībā tai jāvēršas nākotnē, jo pārcilvēka radītāja darbība raugās nevis atpakaļ un apkārt, bet uz priekšu. Tamdēļ arī Saratustra runā: „Ak, mani brāļi, nevis atpakaļ lai raugās jūsu aristokratija, bet uz priekšu; izdzītajiem no visām tēvu un sentēvu zemēm jātop jūsējiem! Jums jāmiļo jūsu bērnu zeme: šī mīlestība, lai ir jūsu jaunā aristokratija,

¹⁾ Fr. Schlegel, Prosaische Jugendschriften, hrg. von Minor II, 362. lapp.

²⁾ Fr. Schleiermacher, Monologen 2, 22. lapp.

³⁾ Fr. Nietzsche, Werke, IX. sēj., 346. lapp., 1896.

kas vēl neatklāta un atrodas Tālākajā jūrā! Viņas dēļ jums jāmeklē buras! Jūsu bērnos jums jāklūst labiem un tad tie patiesi zinās, ka viņi jūsu bērni; no visa pagājušā viņiem tā sevi jāatpestī! Šo jauno tāfeli karu jums priekšā!“ Nicšes ietekmēti: dzejnieks Richards Dēmeļs (sal. viņa dzejoli „Dziesma manam zēnam“, kur dēls aicināts tēvam nepaklausīt); Pauls de Lagards, kas prasa nacionālu reliģiju un audzināšanu uz tīri individuālistiskiem pamatiem; Pauls Langbēns (sk. viņa „Rembrandt als Erzieher“), kas individuālo saista ar māksliniecisko; Ludvigs Gurlits, kam cilvēka audzināšanas mērķis ir tāda dzīve, kas saskan ar paša cilvēka dabu. Arī zviedru rakstniece, audzinātāja un sieviešu kustības vadone Elēna Keija (Key) piešķaitāma individuālpaidagōģijas pārstāvjiem un pat krasākajiem, jo viņa, runādama par vecāku attiecībām ar bērniem, izsakās, ka vecākiem tikpat maz tiesību un varas bērniem rakstīt priekšā likumus, cik maz varas un tiesību nospraust zvaigžņu ceļus. Kā redzams, individuālpēsihologģijas pārstāvji audzināšanas centrā liek bērnu un tiecas attīstīt tās dabiskās dispozicijas, kas bērnam jau dotas līdz ar dzimšanu. Nicši, Gurlitu, Keiju var nosaukt pat par naturālistiskā individuālisma pārstāvjiem, jo viņi, pasvītrodami bērna individuālītātes momentu, reizē izceļ arī visu to pamatu principiālo negrozāmību, ko bērns manto no dabas, un tā tad bērns audzināms šo pamatu resp. dispoziciju virzienā.

Kā redzēsīm kritiskajā pārskatā, naturālistiski orientētā individuālpaidagōģija slēpj sevī lielus trūkumus.

Individuālpaidagōģijas pretstats ir sociālpaidagōģija. Sociālpaidagōģijas saknes meklējamas Platōna lielajā darbā „Valsts“, vēlāk Pestaloci u. c. rakstos. Kā Platōna, tā Pestaloci paidagōģija ideālistiski orientēta un tā tad nosauicama par ideālistisko sociālpaidagōģiju, jo ideja, gars še ir kā virzītāji spēki. Tai pretstatā guļ Konta un Spensera naturālistiski-bioloģiskā sociālpaidagōģija, kas pasvītiro dzīvības (bioloģisko) uzturēšanas apstākļu lomu sociālajā dzīvē. Mūsu dienās sociālpaidagōģiju sistēmātiski mēģina pamatot Pauls Natorps, savu viedokli nosaukdams par sociālideālismu un tādē-

jādi tuvodamies vairāk Platōnam un Pestaloci. Jēdziens sociālideālisms („Sozial-Idealismus“) Natorpam nozīmē tikdaudz, ka „idejai sevi no jauna jāatrod sociālajā kopā, kopai idejā, jo abām — idejai un kopai jādzīvo tālāk cilvēcē.¹⁾ Tā tad Natorps, līdzīgi Platōnam, iziet no idejas kā parādību nemainīgā un mūžīgi esošā pamata. Ideja nav nekas dots, bet uzdots. Ideja ir vērtība, norma, kas jāpilda. Un ar idejām jāregulē arī individa un kopas attiecības. Šās attiecības kļūst saprotamas un ir pareizi regulējamas vienīgi tad, ja blakām individam un kopai jē vērā arī individa un kopas ideju. Un šē nu jāsaka, ka galveno uzmanību Natorps vēš uz k o p a s i d e j u (Idee der Gemeinschaft), kam, salīdzinot ar individa ideju, piekrīt prioritāte. „Atsevišķs cilvēks nav nekas vairāk kā abstrakcija tāpat kā fiziķa atoms. Cilvēks attiecībā ar visu to, kas viņu padara par cilvēku, ir tāds nevis atsevišķs būdams, lai tad ietu arī ar citiem kopībā, bet bez šās kopas viņš nemaz nav cilvēks,²⁾ saka Natorps. Atsevišķā un norobežotā stāvoklī cilvēks nevar izveidoties, viņam trūkst apziņas. Apziņa un pašapziņa veidojas tikai attiecībā un sakarībā ar citām apziņām. Viss cilvēku dzīvē panākams tikai individa un kopas savstarpīgajās attiecībās. Individa attiecības ar kopu loģiskā sajēgumā ir atsevišķā attiecības ar vispārīgo, un līdzīgi tam, kā atsevišķais (ko Natorps uztver kā d i s k r ē c i j u) izriet no vispārīgā (ko Natorps tēlo kā kontinuīvo), tāpat individs atkarājas no kopas. Kā redzams, Natorps jautājuma pamatošanai jē palīgā atziņas teoriju un dibinājas uz Kanta domas, ka atsevišķo (diskrēto) dara iespējamu kontinuītāte, t. i. citu atsevišķo sakarība un sintētiskā vienība. Tamdēļ arī viņš saka, ka individuālais ikvienā tiri teorētiskā nozīmē pakārtots vispārīgā likumam³⁾. Sabiedrības resp. sociālās kopas pamatos guļ kontinuītātes, individuālītātes turpretim — diskrēcijas princips, pie kam diskrēciju noteic kontinuītāte, nevis otrādi. Pādidagōģijā pirmā vietā jāliek kopas, nevis individuālītātes princips.

¹⁾ Paul Natorp, Sozial-Idealismus, III. lapp., 1920.

²⁾ Sozialpädagogik, 84. lapp., 3. izd.

³⁾ Paul Natorp, Philosophie und Pädagogik, 158. lapp., arī 168. lapp. (1909).

Īsta paidagōģija ir yienīgi sociālā paidagōģija. Tā var nodrošināt un pamatot arī individuālītātes tiesības, kas nekad nav iespējams, norobežojoties no kopas principa.¹⁾ Atsevišķa individa lomu sevis veidošanā Natorps nenoliedz, bet atzīst, ka izveidošanās sociālajā kopā ir sava „es“ paplašināšana. Tas notiek galvenām kārtām ar ētiskās gribas palīdzību. Arī kopas ideja, kas nozīmē vērtību, normu, — tā tad prasību pēc tā, kam jābūt, ir gribas akta rezultāts. Griba Nartopam ir „mērķa spraušana, t. i. jābūtības idejas priekšnoteikums. Griba Natorpa sociālpaidagōģijā ieņem svarīgu vietu. Audzināšana ir gribas attīstība, un arī izglītība ir gribas process. Īsi sakot, Natorpa sociālpaidagōģija ir „gribas audzināšanas teorija uz sociālās kopas pamatiem.“

Ja Natorps savu sociālpaidagōģiju dibina uz ētiskām vērtībām un normām, ko viņš, līdzīgi Kantam, atvasina a priori, t. i. neatkarīgi no pieredzes, un tādējādi viņa ideālistiskās socioloģijas sakne ir ideālistiskā sociālētika, tad angļu un amerikāņu sociālpaidagōģija un paidagōģi no vērtību apriorā rakstura novēršas. Lai minam tikai Mak-Dougelu (Mc Dougall), Torndaiku (Thorndike), F. H. Grīnu (Green). Šie zinātnieki un viņu domu biedri par cilvēka darbības virzītājiem spēkiem uzlūko nevis prātu, bet instinktus, dziņas, ēmōcijas, kas izskaidrojamas ar angļu un amerikāņu praktisko raksturu. Tamdēļ arī viņu paidagōģija nes vairāk praktisku un reālu nokrāsu: tā ir reālistiski noskaņotā sociālpaidagōģija. Nav principu un normu, ko neizveidotu pieredze. Piem., sirdsapziņa nav no piedzīvojumiem neatkarīgu motīvu kopa; individs pats par sevi vien nevar darināt un izveidot sirdsapziņu, jo šie vienmēr nepieciešama sabiedrības palīdzība (F. H. Grīns). Tāpat tikumiskie spriedumi nenoteic tikumisko darbību, bet gan tikumiskās ēmōcijas resp. dziņas stāv tikumisko spriedumu un reizē ar tikumiskās darbības pamatos.²⁾ Angļu un amerikāņu psihologu, sociologu un paidagōģu nopelns tas, ka viņi cēlušī gaismā instinktu, dziņu un jūtu nozīmi dzīvē pretstatā vācu zinātniekiem, kas lielāko tiesu pa-

¹⁾ Turpat, 205.—206. lapp.

²⁾ Mc. Dougall, Social Psychology, 170.—190. lapp., 1924. Group mind, Cambridge 1920.

svītrojuši prāta lomu. Nav šaubu, ka tādā gadījumā angļu un amerikāņu pedagogījai trūkst vērtību un normu rakstura: tā ir vairāk dotības, nevis uzdotības un jābūtības pedagogija.

Izrādās tomēr, ka ir vesela virkne zinātnieku, kas nav apmierināti nevien ar individuāl-, bet arī ar sociālpedagogiju. Par iemesliem runāsim turpmāk — kritiskajā apskatā. Še teiksim, ka blakām nule aplūkotiem divi pedagogijas virzieniem parādīties trešais — personības pedagogija. Arī šās pedagogijas pirmsaknes meklējamās pagātnē, it īpaši Fichtes, Vilhelma fon Humbolta un Šillera uzskatos. Fichte savās ievērojamās runās vācu nācijai karsti aizstāv pārliecību, ka visas nācijas locekļi jāaudzina par personībām, par brīviem, patstāvīgiem un pašnoteicējiem gara cilvēkiem. Audzināšanā un izglītībā jāmēģina atsvabināties no individa patmīlības, un tam jāiedveš cieņas un mīlestības spēks. Tikai tā tauta var kļūt par nāciju un vienu garīgu kopu. Fichtes pedagogiskās domas caur un cauri ētiska gara apdvestas un viņa mācība personības audzināšanā ar nacionālo audzināšanu visai cieši saistīta.¹⁾ Vilhelma fon Humbolta un Fridricha Šillera personības ideāls ir vairāk ar aistētisku nokrāsu. Humbolts par audzināšanas paraugu uzlūko senajos grieķus, kā dvēselē bijusi labā, patiesā un skaistā harmonija („kalokagatijas“ princips). Šillers savās vēstulēs par cilvēka aistētisku audzināšanu („Die Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen“) mākslu un vispār daiļuma sajēgas izkopšanu uzlūko par svarīgāko audzināšanas līdzekli. Šillera minētās ievērojamās vēstules radās lielās franču revolūcijas laikā, jo Šillers, vērodams, kā revolūcijā cilvēki kļūst zvēriem līdzīgi, nāca ar apgarotu saucienu — griezties pie mākslas, modināt skaistuma izjūtas un sapratnes jēgu un tādējādi celties ētiski. Šillers pārliecināts, ka daiļums un skaistums cilvēku daudz ātrāki padara tikumisku nekā ētiskās mācības. Pilnīga personība nav domājama bez skaistuma sajēgas, izpratnes un izjūtas. Mūsdienu filozofi un audzinātāji, kas pieskaitāmi personības pedagogijai, piem., Rūdolfs Eukens (1848.—1926.), Jonāss Kōns (Cohn, dz. 1869.), Viljāms Šterns (dz. 1871.), Ernsts Linde,

¹⁾ J. G. Fichte, Reden an die deutsche Nation. (No audzināšanas viedokļa svarīga sevišķi 3. un 9. runa.)

Gerhards Bude (Budde) u. c., galvenām kārtām padziļina personības jēdzienu un uzrāda tā izšķirības ar individuālītāti. Sevišķi nopelni šai ziņā Šternam, kas personības jēdzienu izvirza pat sava pasaules uzskata centrā, nosaukdams šo uzskatu par personālismu. Šterns principiāli šķir personas jēdzienu no lietas jēdziena. Persona ir „tāds eksistētājs, kas, neskatoties uz daļu daudzumu, iztaisa reālu, savdabīgu un īpatnēju vienību, un neskatoties uz daļu funkciju daudzumu, risina vienotu mērķtiecīgu pašdarbību.¹⁾ Personas pamatpazīmes ir daudzuma vienība (Vieleinheit), mērķtiecība (Zweckwirken) un īpatnība (Besonderheit). Persona ir „unitas multiplex“, t. i. vienotā substance, kas savā veselumā satur daudzuma vienību. Tomēr šī substance nav negrozāmi nemainīga, bet darbīga un mērķtiecīga substance, līdzīga Aristotela entelēchijai, kas savā īpatnībā atšķiras no citām substancēm. Līdzīgi spriež Kōns, kas par personas pamatpazīmēm uzlūko vienību (Einheit), vienreizīgumu (Einmaligkeit) un īpatnību (Besonderheit). Visu šo pazīmju attīstīšanās un izveidošanās personu padara par personību. Sevišķi svarīgs personībai vērtības un mērķa moments. Personība savā aktīvajā darbībā nevienmērķus un vērtības atzīst, bet rada arvien jaunas vērtības. Personība ir gan apkārtnes ietekmēta, bet tā arī no savas puses ietekmē apkārtni un pārveido apkārtnes iespaidus ar savas struktūras individuālajām īpatnībām. Audzināšana iziet no individuālītātes un arī vēršas vispirms uz individu, cenšoties šai individā attīstīt vērtības, kas atbilstu viņa individuālītai un izveidotu to par personību. Tāds ir personības paidagōģijas domu gājiens. Kā redzams, personības paidagōģija ir filozofisks individuālpaidagōģijas padziļinājums: ja individuālpaidagōģijā vīdus stāvokli ieņem dabiskais individs, personības paidagōģijā — centrā stāv garīgais individs, ko var uzlūkot kā vērtību sfairā pacēlušos individuālītāti, un kas nav nekas cits kā personība. Personība ir mērķis, uz ko tiecas visa audzināšana un izglītība kā ģimenē, tā skolā. Šāda skola ir īsta darba skola, un tās galvenais uzdevums, kā to prasa, piem., praktiskais paidagōģs Hūgo Gaudigs (1860.—1923.), kalpot personībai.

¹⁾ William Stern, Person und Sache I, 16. lapp., 1906.

Līdzīgos ieskatos arī otrs ievērojams praktisks pēdāgōgs G e o r g s K e r š e n š t e i n e r s (1854.—1931.), tikai viņš, salīdzinot ar Gaudīgu, vairāk uzsver kultūras un sociālo momentu. Abi tomēr — kā Gaudīgs, tā Keršenšteiners, — uzlūkojami par personības pēdāgōģijas pārstāvjiem, tikai viņu nolūks — personības pēdāgōģiju ievirzīt vairāk reālītātes robežās un saistīt ar praktisko skolas darbu.

Personības pēdāgōģijai visai radniecīga kultūrpēdāgōģija. Tās pirmsākumi vērojami jau humānismā. 19. g. s. ievērojams šās pēdāgōģijas pārstāvis ir F r i d r i c h s Š l e i e r m a c h e r s (1768.—1834.) Visus cilvēka garīgās dzīves izpaudums kā, piem., zinātņi, mākslu, reliģiju, tāpat arī kultūras organizācijas, kā, piem., skolu, bazņicu Šleiermachers uzlūko par kultūrālās dzīves formām, kurās cilvēks jāieaudzina. Arī ģimene un valsts augstākā sajēgumā ir kultūrālās dzīves formas. Cilvēks jāaudzina un jāizglīto tā, lai viņš visās šais kultūrālās dzīves formās ieaugtu par vērtīgu un nozīmīgu locekli. Protams, ka audzināšanas un izglītības procesā cilvēks vispirms no kultūrālās dzīves formām saņem iespaidus un arī no savas puses šās formas ietekmē. Cilvēks ietekmē pasauli, pasaule cilvēku. „Audzināšana cilvēku ievirza pasaulē, ciktāl tā pasauli viņā ieliek; un tā liek viņu veidot pasauli, ciktāl pasaule viņu veidojusi,¹⁾ saka Šleiermachers. Tā iznāk, ka audzināšanā un izglītībā cilvēks nāk visciešākajos sakaros ar visu kultūras dzīvi, tā ka audzināšanas un izglītības problēmas pa daļai ir arī visas kultūras problēmas. Mūsu dienās redzamākie kultūrpēdāgōģijas pārstāvji: T e o d o r s L i t t (Litt, dz. 1880.), E d u a r d s Š p r a n g e r s (dz. 1882.), A l o i s s F i š e r s (dz. 1880.). Individuā un sociālās kopas attiecības viņi saprot vienīgi kultūras gaismā. Taisni ar kultūras vērtību starpniecību personība tuvojas kopai un kopa personībai. Kultūras labumi (Kulturgüter) kā zinātne, māksla, reliģija glabā sevī objektīvas vērtības, un šo vērtību virzienā cilvēks jāveido. „Modernajam cilvēkam ētiski un intelektuāli jāiet objektīvo vērtību virzienā; viņā jāmodina jēga par sociālo, nacionālo un visas pasaules politikas dzīvi. Tam visam jāklūst par viņa iek-

¹⁾ Schleiermacher, Aphorismen zur Pädagogik 72. Sämtliche Werke, III. Abt., 9. sēj., 685. lapp.

šēju piederumu un dzīvu formu... par vienas pienākumu apzinātājas personības spēku vispusīgu mundrumu¹⁾, saka Šprangers.

Kā redzams, arī kultūrpaidagōgi augsti vērtē personību. Tikai viņi iet vēl tālāk, un proti, personību saista nevien ar sociālo kopu, bet ar objektīvajām gara vērtībām, ar visu kultūras dzīvi un visiem kultūras labumiem. Viss audzināšanas un izglītības darbs kultūrpaidagōģijā visnotaļ dzīvs, aktuāls. Te nav nekāda sastinguma un nedzīvuma. Interesanti, ka Šprangers šķiro izglītību (Bildung) no zināšanas (Wissen). Vienkārša zināšana ir nedzīva, līdzīga nedzīvam kapitālam, izglītība turpretim ir dzīva, līdzīga augošam kapitālam. Tamdēļ arī izglītība nav tikai zinātne vien, bet daudz vairāk: tā ir aktīva zināšanu vairošana un tieksme pildīt bezgalīgo pašizveidošanās ideālu. Zinātni Šprangers salīdzina ar virsmu, kur var projecēt visus izteiksmības veidus, izglītība turpretim, viņa paša vārdiem runājot, ir „kaut kas plastisks,²⁾ tā ir forma, kas dzīvo un attīstās. Izglītības attīstībā Šprangers redz gājienu no vienkāršākām uz sarežģītām un augstākām formām: tas ir virziens no pamatizglītības uz arodizglītību un augstāku vispārīzglītību. Šo izglītības gaitu ejot, jāievēro cilvēka individuālītātes īpatnības, jāņem vērā cilvēku tipiskās izšķirības un līdzības. Šprangers izvirza sešus cilvēku pamattipus: intelektuālo, oikonomisko, sociālo, aistētisko, varas un reliģisko tipu un sakarā ar tiem runā arī par tipiskām dzīves formām („Lebensformen“). Ja vēl neaizmirstam, ka Šprangeram krietni izdevies izcelt saprašanas principu gara un visā kultūras dzīvē, apgaismojot, ka saprašanas metode (Die Methode des Verstehens) viens no galveniem garīgās dzīves pazīšanas līdzekļiem pretstatā dabas zinātnēm, kas pamatojas uz aprēķināšanas, nav šaubu, ka Šprangers un viņa domu biedri savai paidagōģijai ir likuši ļoti drošu kultūrpēsihologisku un kultūrfilozofisku pamatu.

1) E. Spranger, Kultur und Erziehung, 32. lapp., 1919.

2) E. Spranger, Gedanken über Lehrerbildung, 1.—4. lapp., 1920.

17. §. Paidagōģijas virzienu kritika. Vērtību un normu (filozofiskās) paidagōģijas pamatojums.

Nule aplūkotie paidagōģijas virzieni nav visi. Mēs pakāvējamies tikai pie spilgtākajiem, ciktāl to prasa orientēšanās vispārīgajā paidagōģijā. Sevišķi raksturīga parādība, ka gandrīz vai visi paidagōģijas virzieni ar filozofisku nokrāsu. Ja arī viens otrs no ievērojamiem filozofiem nav nodevušies praktiskajam audzināšanas darbam un nav bijuši praktiski paidagōģi, tomēr ikkatrs no tiem rakstījis par audzināšanas jautājumiem, un ar retiem izņēmumiem ir tāda vai citāda audzināšanas virziena idejiskais noteicējs. Paidagōģijas vēsture rāda, ka bez filozofiskā skata audzināšana nevar būt, un paidagōģija nevar iztikt bez filozofijas. Tamdēļ arī vēsturē pazīstamo paidagōģijas virzienu novērtējumā jānostājas uz filozofijas viedokļa. Iekš kam slēpjas šā viedokļa īpatnība, to redzēsīm, mēģinot rast pamatus filozofiskai paidagōģijai, kā dvēsele ir vērtību un normu princips.

Ikvienai paidagōģijas strāvai, salīdzinot ar pārējām, ir savas priekšrocības, un katra no tām izskaidrojama vēsturiski tāpat kā pasaules uzskati. Nereti viena radusies kā pretstats otrai, nereti jaunā centusies novērst iepriekšējās vienpusības, nereti viena tiekusies papildināt otru. Katram paidagōģijas virzienam savs attaisnojums, jo daudz tur pozitīva un pieņemama. Jāizsargājas tikai domāt, ka katrs no tiem spēj atbildēt uz visiem paidagōģijas jautājumiem un izveidot paidagōģiju visā tās visumā. Ja kāds to dara, tā grūti attaisnojama kļūda un vienpusība, jo tādā gadījumā paidagōģija vienā otrā virzienā nozīmētu galīgu audzināšanas un izglītības jautājumu atrisinājumu, kas, protams, nav iespējams. Tamdēļ vispareizāk runāt par zināmām priekšrocībām, kas piemīt vienam vai otram virzienam un tiem principiem, kas vislabāk izceļ isto paidagōģijas dabu un būtību.

Grieķu intelektuālistiskā paidagōģija, kam pamatā guļ grieķu ētiskais intelektuālisms, vērtīga tai ziņā, ka zināšanām un intelekta skaidrībai patiešām liela nozīme, bet ka vienīgi zināšanas noteiktu tikumību, tas nepareizi, jo cilvēks spēj darīt ļaunu arī zinādams, ka tas ļauns. Tamdēļ

grieķu intelektuālistiskās audzināšanas vietā stājās romiešu reālistiskā paidagōģija, kas kļuva vairāk uzmanīga par īstenības parādībām. Romieši gan pārāk pasvītroja dzīves reālismu, kamdēļ Kristus reliģija centās vērst cilvēku uzmanību nevien uz šās zemes, bet arī viņsaules dzīvi, Dieva valstību, pie kam viduslaikos baznīca ar savu autoritāti prasīja sekošanu svētajiem rakstiem, pārvēršot Kristus mīlestības audzināšanu par autoritātīvi-disciplināru un formālu paidagōģiju. Arī šai paidagōģijai sava pozitīvā puse, jo tā lika cienā un godā autoritātes principu, kam audzināšanā ir nozīme, bet tā kā šis princips kļuva nedzīvā un dogmatiska pavēle, tad renesanse s un humānisma strāva pūlējās celt atkal cienā īsto cilvēku, patieso, cilvēcību un īsto, neviltoto klasisko senatni. Tomēr arī humānismam bija maza vienpusība, jo tas neko negribēja dzirdēt par dabu, pārāk mazu vēribu piegriezta reālās dzīves apstākļiem, kamdēļ straujā dabas zinātņu attīstība pamodināja reālistiskās un naturalistiskās paidagōģijas izveidošanos, kā ekstrēmi modināja filozofiskās un psiholoģiskās paidagōģijas mošanos. Neskatoties uz lielajām priekšrocībām, kādas ir šai paidagōģijai, nav noliedzami arī daži trūkumi, ko centās novērst socioloģiski un dabas zinātniski orientēta audzināšana. Tā ir mainījušās paidagōģiskās strāvas līdz pag. g. s-ņa beigām un tas pats sakāms arī par mūslaiku paidagōģijas virzieniem: individuālo, sociālo, personības un kultūras paidagōģiju. Lai mēs varētu kaut cik tuvāk noteikt visu šo virzienu savstarpīgās priekšrocības un trūkumus, jāaizrāda uz vienu visai svarīgu apstākli, kas nav nekas cits kā paidagōģijas virzienu svārstība no gara uz dabu un no individa uz sociālo kopu resp. sabiedrību. Tamdēļ tuvākā paidagōģijas virzienu novērtējumā mums jāapstājas pie visām tām paidagōģijas strāvām, kuŗu galvenā interese saistās vai nu ar garu un dabu, vai arī individu un sabiedrību.

Visas tās paidagōģijas strāvas, kas galveno vēribu piegriezta cilvēka garīgās pasaules izveidošanai (grieķu intelektuālistiskā paidagōģija, Kristus reliģijā dibinātā audzināšana, viduslaiku disciplinārā, humānisma, kultūrpaidagō-

nes sevī arī patstāvīgu īpatnību. Liela vienpusība un pat kļūdas reālistiski un naturālistiski orientētās audzināšanas strāvās rodas tad, ja tās iekļūst radikāla pozitīvisma žņaugos. Tādā gadījumā audzināšanas un izglītības normas nemeklē vis atziņā, bet dzīves īstenībā, kas, protams, nepareizi, jo dzīve nav vienmēr savu uzdevumu augstumos un tamdēļ no tās nedrīkst jemt vadītājas audzināšanas un izglītības mērauklas. Cik un kādā kārtā pozitīvisms kaitīgs īstai paidagōģijai, par to izteiksimies mazliet turpmāk.

Individuālpaidagōģijai pieder nenoliedzamais nopelns — individa izcelšana. Šī paidagōģija cenšas audzināt īpatņus. Tas ir visai labs nolūks. Individuālpaidagōģija kā pretstats sociālizēšanai nāca īstā laikā. Piegriežot galveno vērību bērnam un bērnu nostatot audzināšanas procesa centrā, individuālpaidagōģija uzsākusi diezgan pareizu un visai noteiktu gaitu. Jo patiesībā viss audzināšanas un izglītības darbs saistās ar atsevišķiem individiem: mēs taču audzinām un izglītojam cilvēku, un cilvēks ir garīgās attīstības centrs. Bez tam individuālpaidagōģija cenšas izcelt taisni cilvēka tipiskās raksturīgās dāvanas: tā audzina un izglīto individuālīti, īpatņus. Kā šķiet, šais domās nav nekā nepareiza. Bet tomēr ir. Lieta tā, ka individuālpaidagōģija, — it īpaši savā naturālistiskajā izveidojumā, — tos pamatus, ko cilvēks manto līdz ar dzimšanu, uzlūko par pirmatnīgiem un negrozāmiem, — par to drošo bazi, uz kā jāceļ individa audzināšana. Še nu ir vieta individuālpaidagōģijā, kas jākritizē bez žēlastības. Nepareizi, ja domā, ka dispozīcijas, ko cilvēks manto līdz ar dzimšanu, nemainīgas un negrozāmas. Pārlicība par dispozīciju nemainību pa daļai bija gan agrāko laiku psiholoģijā, bet mūslaiku empīriskā psiholoģija šo pārlicību vairs neuztur. Lieli nopelni šā jautājuma pētišanā Viljāmam Šternam, kas izsakās, ka dispozīcija nav sastingusi, saturā nemainīga „spēja“, līdzīga metafiziskam spēkam, bet personības teleoloģiska „līdznoteicēja“... „Dispozīcija katrā individuālās dzīves mirklī nav tīrā iekšējība (reine Innerlichkeit), bet mainās konverģences formā; tā nav vairs tikai personīgo darbu cēlonis, bet arī personīgo pārdzīvojumu iespaids; un tamdēļ tā nav visu dzīvi konstanta, bet veidojas un

ir plastiska.“¹⁾ Tā ir pareiza un dziļa doma. Individuālītāti nedrīkst uzlūkot par kaut ko nemainīgu, gatavu, sastingušu. Tiesa: individuālītātē ir savs dispozicionālais elements, bet tas dzīves gaitā pildās ar saturu, ko cilvēks gūst attiecībās ar apkārtni. Dispozīcijai tā tad ir zināma mainīšanās tendence, zināma variabilitāte; viņa, kā Šterns it pareizi izsakās, var veidoties un ir plastiska. Šo veidošanās iespējamību dod ārpusaule. Ja dispozīcija būtu sevī noslēgta un ierobežota, tai nebūtu iespējams veidoties un tādā gadījumā mums būtu darīšana ar sastingušu individuālītāti, bet sastingums vairs nav dzīvība: tas liecina par miera stāvokli un nāvi. Ja individuālītātes sakne būtu sastingusi dispozīcija, tā nedzīvotu un neattīstītos. Individuālītātes augšana un attīstība iespējama vienīgi ar priekšnosacījumu, ka viņā slēpjas mainīties spējīgs pamats. Tā iznāk, ka dispozīcija ir vairāk tikai kā iespējamība, nevis gatavība. „Dispozīcijas“ jēdzienu Šterns pilnīgi pareizi papildina ar „konverģencijas“ jēdzienu, kas nozīmē individuālītātes mainīšanās un veidošanās iespējamību apkārtnes ietekmē. Še tomēr jāaizrāda uz svarīgu apstākli, un proti, ja individuālajā dispozīcijā iespējama maiņa, nav jādodomā, ka individuālītāte ar savu dispozīciju ir tikai maiņa. Tā būtu liela vienpusība. Nē, individuālītātē ir arī kaut kas paliekošs un īpatnējs, bet šis īpatnējais nav sastinguma stāvoklī. Taisni šai punktā naturālistiskā individuālpaidagōģija, ko reprezentē Ludvigs Gurlits, Elēna Keija u. c., un par ko jau agrāk runājām (sk. 149. lapp.) nav pieņemama. Ko, piem., lai saka par šādu Gurlita izteicienu, ka audzināšanas mērķis ir „dzīve, kā tā jādzīvo saskaņā ar tās dabu“, vai arī šādu Keijas spriedumu: „Mierīgi un lēnām ļaut dabai pašai sev palīdzēt un tikai skatīties, lai apkārtējie apstākļi atbalstītu dabas darbu, tā ir audzināšana“. — Šie vārdi neiztur nekādu kritiku un runā pretim īstajam audzināšanas uzdevumam. Ja jau jādzīvo saskaņā ar dabu, ja jāatbalsta tikai dabas norises kā tās notiek cilvēkā, tad audzināšana šā vārda patiesajā nozīmē zaudē savu nozīmi un ir lieka, jo bioloģiskās, fizioloģiskās un fiziskās norises ir ar savu likumību, kam spēks neatkarīgi no audzinā-

¹⁾ William Stern, Die menschliche Persönlichkeit und ihr persönliches Leben. Zeitschrift für päd. Psychologie, 21 Jahrg., 1920., 17. lapp.

šanas. Īsi sakot, individuālpaidagōģija — it īpaši savā naturālistiskajā izveidojumā, — kaut gan no vienas puses ir it kā uz pareiza ceļa, jo tiecas izcelt un atbalstīt īpatni, no otras puses tomēr slēpj sevī bīstamu trūkumu, kas izteicas iedzimtības lomas pārspilēšanā (sastingušās dispozīcijas!), un vispār dabiskā faktora pārmērīgā izcelšanā. Reizē ar to jāatzīst, ka naturālistiskā individuālpaidagōģija ir gan sekmējusi fiziskās audzināšanas ideju, bet tā kā šis virziens bez pietiekoša pamata izcēlis dabas faktora lomu, tas vienpusīgi ļauj pasvītrot fiziskās resp. ķermeņa audzināšanas nozīmi. Naturālistiskā individuālpaidagōģija ļauj par audzināšanas uzdevumu uzlūkot dzīvu ķermeni, kamēr patiesībā ar audzināšanu ķermenis jā a p g a r o. Kā redzams, individuālpaidagōģijas biedrošanās ar naturālismu šo paidagōģijas virzienu ļauj pieņemt tikai ar vairākiem ierobežojumiem.

Mazāk iebildumu, salīdzinot ar individuālpaidagōģiju, var taisīt sociālpaidagōģijai. Sociālpaidagōģijas neatsverāmais nopelns tas visai skaidrais viedoklis, ka cilvēks audzināms kā sociāla būtne. Šī doma, kā sarkans pavediens iet viscaur — no Aristotela uz Pestaloci un tālāk — uz Paulu Natorpu. Bet vai līdzīgas tiesības nav arī individuālpaidagōģijai prasīt, ka cilvēks audzināms kā individuāla būtne? — Liekas, nē, jo cilvēks kļūst par cilvēku tikai sabiedrībā, un sabiedrība ir individa attīstības veidošanās nosacījums. Tā ir sabiedrības prioritāte. Tamdēļ arī cilvēka sagatavošana sociālajai dzīvei grūtāka un sarežģītāka nekā sagatavošana individuālajai dzīvei. Dzīve sabiedrībā cilvēkam uzliek lielākus pienākumus nekā norobežošanās vientulībā. Sociālās paidagōģijas nozīme nu pastāv iekš tam, ka tā apgaismo individa un sabiedrības attiecības un noskaidro, kādi nosacījumi individam jāpilda, lai izaugtu par krietnu sabiedrības locekli. Izrādās, ka individa un sabiedrības (arī sociālās kopas) attiecības lielāko tiesu ir g r i b a s a t t i e c ī b a s, kādēļ nav brīnums, ka sociālpaidagōģija — it īpaši Natorpa izstrādājumā — ir gribas paidagōģija. Natorpa sociālpaidagōģija sevišķi ievērojama ar to, ka tā glabā pavisam īpatnēju metodi gribas audzināšanā: audzināt gribu Natorpam nozīmē — krāt zināšanas, izsmalcināt jūtu dzīvi un izkopt reliģisko apziņu. Gribas audzināšana ir prāta apgai-

smošana, jūtu izkopšana un reliģiskās pārliecības nostiprināšana. Visa šī darbība var notikt tikai sabiedrībā, jo mēs smēlam zināšanas no — un sazinā ar citiem: jūtas izveidojas tikai attiecībā ar citiem, un tāpat reliģiskā apziņa un pārliecība gūst ierosinājumus, dzīvojot citu sabiedrībā. Un ja nu šī prāta, jūtu un reliģiskās apziņas audzināšana ir reizē gribas audzināšana, nav nekādu šaubu, ka indivīda gribas audzināšana norit sociālā plāksnē. Šie atzinumi sociālpaidagōģijā ļoti vērtīgi. Un tomēr pamats šaubīties, vai sociālpaidagōģija drīkst aizvietot visu paidagōģiju. Uz to, tiecas Natorpa sociālpaidagōģija: Natorpa sociālpaidagōģija nav tikai viena paidagōģijas puse vai daļa, bet grib būt v i s a paidagōģija. Šo tendenci mums pamats neatzīt. Taisnība, ka paidagōģijai jāiejem attiecība ar sabiedrību, bet tas vēl neliecina, ka visai paidagōģijai jābūt sociālpaidagōģijai Natorpa nozīmē. Ka indivīds nav šķīrams no sociālās kopas, tas tiesa, bet vai audzināšanas mērķis guļ sociālajā kopā, kā to pieņem sociālpaidagōģija, — tas radikāli apšaubāms. Tiesa: indivīds jau dabiski un savā eksistencē sabiedrības noteikts, bet viņa vērtība nepastāv tikai iekš tam, ka viņš dzīvo sabiedrībā. Natorps gan nenoliedz individuālās dzīves vērtību, bet to viņš meklē sabiedrības pusē, t. i. indivīda orientācijā sabiedrībā. Pret šo ieskatu jāceļ iebildums. Jau Vilhelms Reins it pareizi aizrāda, ka atsevišķs cilvēks „nav tikai veselā sastāvdaļa, bet patstāvīgs spēka avots sabiedriskajā organismā,“ ... nav vienkāršs līdzeklis ārpus viņa paša esoša mērķa, bet „mērķis pats par sevi.“¹⁾ Natorps gan atbild, ka sociālajā kopā „ikviens ir līdzeklis citu mērķiem, un tas tamdēļ, ka kopas mērķi ir arī atsevišķā mērķis,“²⁾ bet šī atbilde nepārliecina, jo atsevišķā indivīda vērtība nekādā ziņā neslēpjas iekš tam, ka atsevišķais ir citu vai arī visas sociālās kopas „līdzeklis“ un kopas mērķi jau eo ipso ir arī atsevišķā mērķis. Pieņemot Natorpa uzskatu, atkrīt cilvēka individuālā vērtība, kam nekādi nevar piekrist. Natorpa viedoklis saprotams, jo viņa sociālpaidagōģijā sociālās kopas ideja (Gemeinschaftsidee)

¹⁾ W. Rein, Pädagogik in systematischen Darstellung, I. sēj., 68. lapp., 1902.

²⁾ P. Natorp, Philosophie und Pädagogik, 137. lapp.

stāv pāri indivīda pasaulei, bet reizē ar to šē ir vieta sociālpaidagōģijā, ko pamats radikāli apstrīdēt.

Kā redzams, vēsturē pazīstamajos lielākajos paidagōģijas virzienos ir domas, kas augstī vērtējamas, bet ir arī uzskati, kas nav pieņemami. Mūsū kritisko piezīmju nolūks bija, — rādīt, ka starp nule pārrunātiem nav tāda paidagōģijas virziena, kas spētu iejēmt visas paidagōģijas vietu visā tās visumā. Tas nav pa spēkam nei gara un dabas, nei arī indivīda un sabiedrības virzienā orientētām strāvām. Par daudz ir trūkumu un vienpusību, lai tas notīktu. Bet uz kāda pamata to sakām? Ar kādu drošību mēs varam meklēt citus pamatojumus, neriskēdami krist, varbūt, vēl lielākās klūdās? Uz to jāatbild, ka daudz drošāku bazi paidagōģijai, nekā tikko aplūkoti virzieni, dod personības un kultūrpaidagōģija. Augšā pakavējoties pie šiem divi virzieniem, redzējām, ka tie cenšas izeelt cilvēka personību un ierindot cilvēku objektīvās kultūras sistēmā. Kā personības, tā kultūrpaidagōģijai, kam sākumi meklējami Platōna, Šleiermāchera, vēlāk Kanta sistēmā un ko mūsu dienās aizstāv Keršenšteiners, Lits, Šprangers u. c. ir tā neatsveramā priekšrocība, ka abi šie virzieni operē ar vērtības jēdzienu un nāk ar prasību, ka cilvēks jāaudzina objektīvu vērtību virzienā. Ne jau cilvēks kā tāds ir audzināšanas mērķis; šis mērķis nav arī sabiedrība, mērķis ir spēcīgā personība un īsts kultūrālās dzīves loceklis. Lai redzētu, kā īsti izriet nepieciešamība prasīt pēc vērtībām un audzināšanu vadīt vērtību virzienā, jāapstājas pie paša vienkāršākā audzināšanas fakta, lai to mazliet analizētu.

Mūsu priekšā bērns, kas jāaudzina. Uz ko šā bērna audzināšanas darbā lai skatāties? Kur lai meklējam un jēmam audzināšanas mērauklu? Vai šī mēraukla meklējama apkārtņē, citu ļaužu rīcībā? Jeb, varbūt, savā sirdī? Tālāk nei mazāk svarīgs jautājums: uz ko bērnu lai audzinām? Kāds bērna audzināšanas uzdevums, nolūks un mērķis? Īsi sakot: uz ko un kā lai audzinām?

Jemot šo pašu vienkāršāko audzināšanas faktu ar visiem jautājumiem, kas šeit pamostas, gribot negribot jānonāk pie vērtību un normu principa. Bērns jāaudzina, bet — kā un uz

ko? — Vai atbildi var dot pati dzīves īstenība? Vai sabiedrība, visa apkārtne, kādā atrodamies, spēj uzrādīt īsto ceļu? Daudzi domā, ka tas tā ir, proti, ka dzīve pati ir skaidrības devēja. Pietiek tikai ieskatīties dzīvē, un mēs zināsim, kā jāaudzina. Pati dzīve augstākā skola. Šis uzskats, dziļāki skatoties, neiztur kritikas. Ja dzīvē viss noritētu tā, kā vajaga, ja dzīvē būtu tikai labas un attaisnojamas parādības; ja dzīve neuzrādītu bezgala daudz ļaunuma un sliktu parādību, tad bērna audzināšanā vadītājas normas neapšaubāmi varētu jemt no dzīves, jo tad dzīve, t. i. sabiedrība un apkārtne visā tās daudzpusībā būtu visa labā spogulis un priekšzīme. Bet ikviens kultūras cilvēks zina, ka tas tā nav. Dzīvē tik daudz neļūdzību, posta un ļaunuma, ka tā nekad nevar pretendēt uz vadītājas un normētājas lomu audzināšanas un izglītības laukā. Lūk, kamdēļ audzināšanas mērauklas, t. i. vadītājus kritērijus un normas dzīve nespēj uzrādīt. Tie jāmeklē citur. Un šī vieta ir cilvēka a t z i ņ a, var arī teikt — viņa s i r d s a p z i ņ a. Vienīgi ar vērtētājas domāšanas palīdzību var atrast pareizu izeju. Tas nav viegli. Nepieciešamas zināšanas, nepieciešama īstenības smalka pazīšana. Un ja izdodas nākt uz pareiza ceļa, tas iespējams vienīgi ar kritiskas domāšanas palīdzību. Šai domāšanā ir kritiskas vērtēšanas moments. Ja vērojot un vērtējot dzīvi, bērna audzināšanā izdevies atrast pareizo ceļu, izšķirēju lomu spēlējusi vai nu mūsu teorētiskā atziņa, vai arī sirdsapziņa, t. i. tikumiskā pārlicība. Kā vienā, tā otrā gadījumā priekšrocība piekrīt nevis dzīvei kā priekšzīmei, bet — atziņai. Bieži vien audzināšanas darbībā var būt tā, ka dzīve prasa vienu, bet tam nepiekrīt sirdsapziņa. Piem., zināmā laikmetā dzīve prasa arīšķības, seklu spožumu, bet vai tam visam jāseko? Vai bērns tūdaļ jāmaca tā, lai viņš pieskaņotos šām laika prasībām? Ja tā darām, audzinām nevis personības, bet ļaudis bez jebkāda garīga satura un dziļuma. Cilvēki, kas dara visu to, kas notiek apkārt, nav patstāvīgi; viņi rīkojas nevis aiz iekšējas pārlicības, bet tamdēļ, „ka citi tā dara.“ Un tas izskaidrojams ar to, ka viņi audzināti, sekojot nevis vērtētājai atziņai un domāšanai, bet dzīves piemēriem. Dzīve, nevis atziņa, bijusi viņu skolotājs. Vadītāju normu devējs nav bijusi viņu sirdsapziņa, viņu iekšējā pārlicība, bet dzīve bijusi

viņu spogulis. Taisni ar šo apstākli izskaidrojami tie bezgala daudzie fakti, kas novērojami mūsu dienās: tagad, piem., vecāki nereti savus bērnus audzina, pieskaņojoties apkārtnes uzskatiem; sūta savus bērnus skolā, klausīdami citu spriedumus; bet kāda būtu pašu vecāku pārliecība un ieskati; ko runā viņu pašu sirds; kādas īpatnības ir viņu bērnā, — šie u. c. līdzīgi jautājumi viņiem nemostas. Bet savai pārliecībai, saviem ieskatiem vajaga būt. Viens otrs, varbūt, iebildīs, ka vecākiem nav tik daudz zināšanu un jāuzklausā gudrāki ļaudis. Tas tiesa. Bet mēs šeit runājam principā. Lieta tā, ka arī „gudrākie” ļaudis tagad ne tik daudz spriež patstāvīgi, bet skrien pakal dzīves prasībām. Viņi saka: „Tagadējā dzīve prasa, lūk, tādus un ne citādus cilvēkus, un šādi cilvēki jāsaģatavo.” Bet vai tas ir labi un attaisnojami, tas viņiem blakus lieta; vai šis ceļš ir pareizais, — tāds jautājums nerodas vai arī ar nodomu netiek kustināts. Tā iznāk, ka mūsu dienās audzināšanas gaitu noteic nevis iekšēja pārliecība, bet sabiedrības uzskati un pārējoši laika ieskati. Nav šaubu, ka tādā gadījumā personība neveidojas. Izaug nevis dzīves noteicēji un veidotāji, bet pakalskrējēji laika mainīgajiem ieskatiem.

Tā tad bērns, kas mūsu priekšā, jāaudzina nevis sekojot dzīvei kā piemēram, bet klausot atziņai un sirdsbalsij. Pretējā gadījumā par attaisnojumu var izrādīties melošana, flirts, mēlošana u. c. nejēdzības, — jo arī šās parādības pieder dzīvei. Taisni šādas parādības mūsu dienās vērojamas plašos apmēros. Tas izskaidrojams ar to, ka mūsai laika cilvēkam nav gribas un spēka pacelties pāri dzīves īstenībai un skatīt to, kam jābūt saskaņā ar dvēseles prasībām. Tagadējais cilvēks redz tikai to, kas ir, bet nespēj meklēt to un censties pēc tā, kam jābūt. Vārdu sakot, mēs necenšamies pēc i d e ā l a. Dzīves īstenība tur mūs savās ķētnās, un mēs esam par kūtriem domāt, kādai jābūt ideālai īstenībai un kā pēc tās jātiecas. Ar šo gara vājumu un kūtrumu arī izskaidrojama audzināšanas un izglītības normu meklēšana tepat dzīves īstenībā, kas ir ne tikai nepareizi, bet pilnīgi ačgārni. Audzināšanas mērauklas nav meklējamas dzīves īstenībā, bet sirdī, atziņā, var teikt — arī dvēselē resp. gara pasaulē. Bet vai tad atziņa, vai visa gara pasaule nav dzīve? — P r o t a m s, nav. A t z i ņ a ir kas cits,

nekā dzīve. Ja es nāku pie atziņas, kā man jādzīvo, es savā dzīvē sekoju savai atziņai. Mana atziņa tādā gadījumā ir kā vadītāja zvaigzne, kas rēgulē un noteic manu jauno dzīvi. Dzīves jēdziens liecina vairāk par bioloģisko stāvokli. Dzīve ir dzīves norisa, pats dzīvošanas process. Blakām bioloģiskai runājam gan arī par garīgo dzīvi, tomēr atziņas, pie kā nākam savā gara dzīvē, nav tas pats, kas dzīve, bet iet un stāv pāri tai. Atziņa jau ir vērtība, kas nav sajaucama ar reālo dzīves procesu. Vērtība ir ideālajā sfairā, kas nav pakļauta dzīves bioloģiskā procesa gaitai. Vērtību ideālā sfairā stāv pāri dzīves realitātei, un šī dzīves realitāte jāveido ar ideālās sfairas palīdzību. Dzīves īstenību nav iespējams labot ar pašu dzīvi, jo šī īstenība neuzrāda izejas. Dzīves īstenība sevī akla. Vadītāja loma pieder vērtību pasaulei, ar kā palīdzību vienīgi var īstenību labot, ja tas vajadzīgs un uzrādīt īsto ceļu, kādā jāievirzās labajai dzīvei. Tā izrādās, ka audzināšanas un izglītības darbībā nav iespējams iztikt bez vērtību atziņas; citādi sakot, paidagogģijas pamatā jābūt vērtību principam, un īsta paidagogģija var būt tikai vērtību paidagogģija. To, kā nule redzējām, apstiprina pati vienkāršākā audzināšanas fakta analīze.

Kā vērtību principam jāguļ paidagogģijas pamatā, to apliecina arī personības un kultūrpaidagogģija. Personību nav iespējams veidot bez vērtēšanas; tāpat cilvēks nav ieaudzināms kultūras pasaulē, nevērtējot dzīves īstenību. Šī atziņa personības un kultūrpaidagogģijā visai svarīga. Ja mēs personības vai kultūrpaidagogģijas jēdziena vietā šai savā grāmatā liekam vērtību un normu paidagogģiju, kam vienmēr filozofiska nokrāsa, tad nevis ar nolūku kaut ko jaunu likt personības un kultūrpaidagogģijas vietā, bet — lai vēl jo vairāk izceltu un pasvītrotu paidagogģijas vērtētāju un normētāju raksturu nekā tas darīts personības un kultūrpaidagogģijā. Paidagogģijai uzmanīgi jāvēro dzīves īstenība, bet pie tās vien paidagogģija nevar palikt. Ja paidagogģija paliek tikai dzīves īstenībā, tā nepaceļas virs psiholoģiskās un bioloģiskās bāzes, un neietiecas vērtību un normu sfairā. Bet tas nedrīkst notikt. Pretējā gadījumā paidagogģija paliek bez vadītājas zvaigznes un nevar iz-

šķirt, uz ko un kā pareizi audzināt. No otras puses jēmot, paidagōģija nedrīkst ladināties arī tikai vērtību un normu ideālajā pasaulē, jo tad tā zaudē sakaru ar īstenību, nepazīst dzīvi un nezina, kas tai trūkst, kas nepieciešams un no kā jāizvairās. Pareizais paidagōģijas ceļš, kā šķiet, ir — iziešana no dzīves īstenības psiholoģiskas pazīšanas, šās dzīves vērtēšana no augstāko normu (labais, patiesais, skaistais, svētais) viedokļa un audzināšanas darba vadīšana saskaņā ar šām normām. Paidagōģija kā audzināšanas zinātne nedrīkst būt nei tīri praktiska, nei tīri teorētiska. Viņas īpatnējais uzdevums prasa aptvert kā audzināšanas teōriju, tā praksi un šā uzdevuma veikšanā tai jābūt filozofiskai. Filozofiskā paidagōģija neskatās tik daudz uz to, ko prasa attiecīgs laikmets audzināšanā, bet kādai jābūt istai audzināšanai sakarā ar audzināšanas ideālu. Paidagōģijai, kas filozofiski orientēta, nav iemesla sekot svārstīgajām laikmeta prasībām, bet tai pašai jāvada audzināšana, jādod virziens. Filozofiskā paidagōģija, kā kodols ir vērtēšana un normēšana, pati rada laikmetu un dod tam nokrāsu, nevis laikmets viņu. Un ja te runājam par filozofisko paidagōģiju, tad nevis par citu, kā to, kas dibinās uz klasiskās filozofijas — it īpaši ar Platōnu un Kantu priekšgala. Klasiskās filozofijas neatsveramais nopelns tas, ka tā meklējusi un arī atradusi nepārejošas vērtības ar mūžīgu nozīmi; piešķirusi garam to lomu, kāda tam pienākas un pratusi kritiski raudzīties uz atziņas priekšmetu un dzīvi. Un līdzīgi tam, kā šai filozofijai piemīt priekšrocība, salīdzinot ar citiem virzieniem, tāpat arī tai padaigōģijai, kas centusies balstīties uz klasiskās filozofijas, ir ciešāks un drošāks pamats. Ar klasiskās filozofijas garu apdvestā paidagōģija gūst nevien skaidru virzienu, bet arī saturu, kas audzināšanas gaitai palīdz tiekties audzināšanas ideāla virzienā.

II. Audzināšanas nepieciešamība, mērķis un līdzekļi.

18. §. Audzināšana un dzīve.

Audzināšana norisinājas dzīvē. Ārpus dzīves nav audzināšanas. Kur dzīve, tur audzināšana. Bez dzīves nav audzināšanas. Dzīve audzināšanas priekšnoteikums. Ja dzīvojam, tikai tad varam sevi un cits citu audzināt. Dzīves izbeigšanās izbeidz arī audzināšanu.

Ja audzināšanas priekšnoteikums dzīve, tad dzīves priekšnoteikums dzīvība. Par dzīvi var runāt tikai tur, kur dzīvība. Dzīvība dara iespējamu dzīvi. Ja nu dzīve dara iespējamu audzināšanu, bet dzīves priekšnoteikums dzīvība, iznāk, ka dzīvība ir audzināšanas baze. Kā redzēsīm, tas ir tā tikai pa daļai: audzināšanai bez dzīvības vēl ir savs autonoīms, t. i. patstāvīgs un ne no kā neatkarīgs pamats.

Ne visu to, kas dzīvs, var audzināt. Audzināšanai pakļaujas dzīvība tikai savās augstākajās formās, proti tur, kur dzīvība saistās ar gāru. Varbūt, ka gars ir arī zemāk attīstītai dzīvībai, piem., kas iemiesojas stādos un mazāk attīstītajos dzīvniekos, bet ja tas arī tā būtu, šis gars vai nu pavisam nepakļaujas, vai arī ļoti mazā mērā pakļaujas audzināšanai. Šis gars vēl nav izveidojies līdz apziņai, un tā kā audzināšanas darbībai nepieciešama apziņa, nevar būt arī runa par stādu un dzīvnieku audzināšanu. Dzīvniekus var gan dresēt, bet ne audzināt.

Audzināt var tikai cilvēku kā apzinīgu būtni. Ja arī sākumā viņam šās apziņas trūkst, to iespējams modināt un attīstīt. Šī apziņas modināšana un attīstīšana norisinājas dzīvē — visā tās plašumā, dziļumā un daudzpusībā.

Kā viegli noskāršams, dzīve nav tikai bioloģiska eksistence vien. Dzīve ir eksistence un darbība. Bet kāda darbība? — Ne jau tikai fizioloģiskā un bioloģiskā veģetēšana. Darbības jēdziens ietver sevī arī gara jēdzienu. Cilvēka dzīve ir

viņa bioloģiska esamība un garīga darbība. Eksistence un darbība — abi šie momenti iztaisa dzīves saturu.

Tomēr ar sacīto vien vēl nav pietiekoši raksturots dzīves jēdziena saturs. It sevišķi jātiek skaidrībā ar darbības jēdzienu. Kas tā ir par darbību? — Tā ir garīga darbība. Atkarībā no tam, cik intensīvi cilvēks garīgi darbojas, viņa dzīve iegūst saturu. Gara elements ir ikvienā cilvēkā, bet visos nav vienādi attīstīts. Tomēr nav tāda cilvēka, kas nedarbotos garīgi. Arī tais cilvēkos, kas atrodas uz viszemākās attīstības pakāpes, ir sava daļa gara, tikai neskaidrā un maz attīstītā stāvoklī. Primitīvajos un visos pārējos mazāk attīstītos cilvēkos gars kalpo vairāk tikai eksistences nodrošināšanai, bet tā kā arī primitīvajiem ir māksla, reliģija u. c. līdzīgas intereses, viņu dzīve nav tikai eksistence vien, bet satur arī garīgu pasauli. Zināms, šī gara pasaule, kā teikts, maz izkopta. Tomēr jāsaka, ka šāds garīgas dzīves stāvoklis nereti vērojams arī mūsdienu cilvēkos. Ir laudis, kas visai maz interesējas par garīgām lietām. Viņus maz saista mākslas, zinātnes, audzināšanas, politikas, tautsaimniecības u. c. jautājumi. Šos laudis nodarbinā vienīgi domas par labāku eksistenci, par ērtāku iekārtošanos un baudu. Nereti šie laudis materiālo apstākļu ziņā ir ļoti turīgi, bet, kā mēdz teikt, „viņi ne par ko neinteresējas“, tikai „ēd un gul.“ Šādā stāvoklī dažkārt nonāk tādi cilvēki, kas agrāk bijuši ļoti strādīgi un uzcītīgi, bet, iegūdami ienesīgu nodarbošanos, savas garīgās dzīves turpmākajā trauksmē apstājušies, un viņu interese saistās vienīgi tikai ar eksistences un peļņas lietām. Šādā dzīvē gara visai maz. Tā ir vienkārša dzīvošana. Tiesa, arī šādā dzīvē ir darbība, bet tās nolūks nav cits kā padarīt patīkamāku dzīvošanas procesu. Šī darbība ir vienīgi ērtākās un patīkamākās dzīvošanas nolūks. Cita mērķa tai nav. Principā šāda dzīve diezin vai atšķiras no kustoņa dzīves, jo tas apstāklis vien, ka kustonis gul sūnu midzerī un cilvēks pūku gultā, abus tos principā nešķiro. Neskatoties uz to, ka cilvēkā ir garīgās darbības moments, viņš nereti šo momentu neattīsta, bet taisni apspiež ar savu veģetēšanu un rūpējas tikai par savas miesas prasībām un iekārēm, un tad viņš dzīvo tikai kustonisku dzīvi. Tā ir vienkārši fizioloģiska resp. bioloģiska dzīve. Kā izšķirību starp šām

divējādām dzīvēm varētu formulēt? — Itin vienkārši: garīgi noskaņots cilvēks dzīvo, lai strādātu; fizioloģiski noskaņots turpretim strādā, lai dzīvotu. Tā patiesi liela izšķirība. Ja es savā dzīvē strādāju un darbojos ar nolūku tikai dzīvot, eksistēt, veģētēt, t. i. ar nolūku vienkārši turpināt savu eksistenci, tad pats dzīvošanas process man ir mērķis, tad es pašu dzīves norisu uzskatu par uzdevumu. Gluži otrādi tad, ja es visu savu dzīvošanu veltīju darbam, jo tādā gadījumā darbs un tā sekas ir mans mērķis un aicinājums. Tā ir būtiska izšķirība. Nav viens un tas pats — strādāt, lai dzīvotu un dzīvot, lai strādātu. Vienīgi tad, ja cilvēks dzīvo, lai strādātu, viņa dzīve iegūst vērtību. Tāda dzīve, kur visa darbība ir ar nolūku uzturēt un turpināt dzīves procesu, neslēpj sevī nekādas vērtības. Bet ko tad vajaga strādāt? Vai katrs darbs piešķir dzīvei vērtību? — Vienīgi tas darbs paceļ dzīves vērtību, ko attaisno mūsu sirdsapziņa un kas veicina visas sabiedrības un cilvēces labumu. Šāds darbs tad ir mūsu aicinājums, mūsu dzīves misija. Mēs tak neesam pasaulē gadījuma dēļ. Mums ir savs uzdevums tāpat kā cilvēcei un visai pasaulei ir mērķis un jēga. Cilvēkam, reiz viņš sūtīts un nācis pasaulē, jākalpo savam uzdevumam, viņam jādzīvo, lai pildītu savu dzīves uzdevumu. Šī uzdevuma pildīšana ir darbs — vialga — vai tas būtu garīgs, vai fizisks, kad tikai tā nolūks — sekmēt dzīves uzdevuma pildīšanu. Augstākā un dziļākā sajēgumā cilvēka dzīve tā tad ir nevienbioloģiska eksistence, bet galvenām kārtām darbība dzīves uzdevuma pildīšanas virzienā. Vienīgi tas dzīvo pilnvērtīgu dzīvi, kam ir šī pārlicība par dzīves vērtību, un kas dzīvošanas procesu uzlūko tikai kā priekšnoteikumu un līdzekli dzīves uzdevuma pildīšanai. Īsti un patiesi saprastā dzīvē mērķis ir nevis veģetēšana, bet dzīves mērķa realizēšana. Ja dzīves uzdevuma izpratne nesniedz tālāk par apgērbu, naudas maku, pārtiku un dzīvokli, tā vairs nav īsta dzīve, jo šie iztrūkst paša svarīgākā, proti — darbības dzīves uzdevuma pildīšanai.

Ar audzināšanas palīdzību cilvēks sistematiski jāsagatavo sava dzīves uzdevuma pildīšanai. Audzināšanai cilvēks jānostiprina tā, lai viņš būtu nevien izturīgs dzīves cīņos, bet lai

saprastu dzīves nozīmi, jēgu un darbotos šās jēgas sakarībā. Bez audzināšanas tas nav iespējams. Paliekot bez audzināšanas, cilvēks paliek dzīves bioloģiskajā plūsmā un nepaceļas tās darbības plāksnē, kas viņu rāda kā cilvēku. Ar audzināšanu cilvēks paceļas cilvēciskajā pasaulē. Bez audzināšanas cilvēks ir tikai veģetētāja, vienīgi eksistētāja būtne tāpat kā kurš katrs dzīvnieks. Audzināšana cilvēkā tiecas iznīdēt dzīvnieku un iedēstīt ipatnēji cilvēcisko. Tas vien, ka saucamies cilvēki, vēl nenozīmē, ka tādi īstenībā esam. Patiesībā mums vēl ir jātop par cilvēkiem. Cilvēka jēdzienā nav tikai bioloģiskas eksistences jēga, bet šeit slēpjas arī uzdevuma nojēgums. Cilvēkam nav tikai jādzīvo vien, bet arī jācenšas būt sava aicinājuma cienīgam. Dzīve tā tad mums savā ziņā ir uzdota. Dzīve nav tikai dota, bet arī uzdota. Viss tas, ko apzināmies pildāmu, ir mūsu uzdevums, kas dzīvē uzdots. Dota vienīgi eksistence, dzīvības un dzīvības procesa gaita, uzdota darbība visā tās plašumā, dzīlumā un daudzpusībā. Ja kāds aprobežojas vienīgi ar savas eksistences turpināšanu un nodrošināšanu, tas paliek vienīgi dotības robežās; turpretim ja savu eksistenci uzlūkojam vienīgi kā priekšnoteikumu savu dzīves mērķu sašņiegšanai, mēs ieejam uzdotības sfairā. Bet vai nav iespējams dzīves mērķi saprast arī tikai kā dzīvošanu? Varbūt, ka mums nav cita mērķa kā tikai dzīvošana, t. i. dzīves bioloģiskās gaitas turpināšana? Daži tā arī domā vai, pareizāki sakot, par šo jautājumu nemaz nedomā. Viņu atbilde ir: „Kad esi nācis pasaulē, tad jādzīvo; ko tur tik daudz gudrot!“ vai arī: „Kad jādzīvo, tad jādzīvo!“ u. tml. Protams, no tādām atbildēm skaidrība nav panākama, pie kam ne tikai aiz tā iemesla, ka šādās atbildēs nav nekādas jēgas, bet arī tamdēļ, ka iztulkojot dzīvi tikai kā savas miesas barošanu, par dzīves mērķiem citādā sajēgumā nevar būt nei runas. Ja grib dzīvē saskatīt ko vairāk nekā eksistenci, jāskatās pāri dzīves bioloģiskajam procesam. Arī tai diezgan pazīstamajā izteicienā, ka mums jādzīvo mūsu bērniem, nav norādījuma uz augstāku dzīves uzdevumu pildīšanu, jo bērnu rašanās un augšana ir bioloģiska parādība, kas pati par sevi vien vēl neko neliecina par garīgu darbību. Vienīgi tad, ja bērnus audzina dzīves uzdevumu

pildīšanas virzienā, bērnu radišana iegūst attaisnojumu. Kā redzams, var jemt kādu bioloģisku parādību grib, iekams no tās neizejam garīgā pasaulē, dzīve neiegūst to vērtību, kādu tai parasti piešķiram. Vienīgi dzīve kā uzdevums norāda uz to, ka dzīvot nenozīmē vienkārši veģetēt, bet censties pēc mērķa, ko esam sprauduši saskaņā ar savu sirdsapziņu.

Šo cenšanos pēc dzīves mērķa sagatavo un sekmē audzināšana. Nav nepareizi dzīvi saprast kā audzināšanu, bet, jēmot vērā nule teikto, redzams, cik bīstami visu dzīvi iztulkot kā audzināšanu, jo tādā gadījumā audzināšanu var saprast tikai kā bioloģisku dzīves procesa gaitu, kas, acīm redzot, nepareizi. Ja audzināšanas jēdziens savā saturā ietelp dzīves jēdzienā, tas nenozīmē, ka tam trūktu arī savas īpatnējas nozīmes. Šī īpatnējā nozīme pastāv iekš tam, ka ar audzināšanu gribam dzīvi pārveidot. Ja audzināšana būtu tas pats, kas dzīve, tā būtu lieka. Tad pats dzīves process, pati gaita uzrādītu ceļu, pa ko jāiet. Bet tā nav. Dzīve pati par sevi ir akla. Audzināšana padara to redzīgu. Audzināšana parādās kā dzīves normētāja, vērtētāja, labotāja. Bioloģiskā dzīvošanas gaita audzināšanu nerada. Audzināšana dzimst garā, dvēselē. Audzināšana gan ietveras dzīves gaitā, bet tai ir arī savs — autonomis pamats, kas nav meklējams nei ēšanā vai dzeršanā, nei dzimumkaislībās vai c. miesas prasībās, bet garā, šaurāki sakot — atziņā. Audzināšana ir tikai dzīves daļa, pie kam tās darbība norisinājas dzīvē, ciktāl dzīve ir audzināšanas priekšnoteikums. Audzināšana ir vairāk kā dzīve, ciktāl tā dzīvi vada, veido un labo, pamatojoties uz savas autonomās saknes. Audzināšanas process gan norisinājas dzīvē, bet savu spēku un nozīmi audzināšana jēn normās un vērtībās, kam šūpulis ir gars. — Kā redzams, dzīves un audzināšanas robežas nereti gan ietiecas viena otrā, bet reizē ar to ir princips, kas dzīvi no audzināšanas šķir. Šis princips ir tās vadītājas normas, kas pieder audzināšanai, un ar tām vēršamies uz dzīvi, lai to veidotu un labotu.

19. §. Daba un kultūra.

Audzināšana ir kultūras darbs. Audzināšana tāpat kultūras elements kā zinātne, māksla, reliģija. Kultūru veido viss tas, kas ir cilvēka gara produkts. Kultūra ir cilvēka galvas un roku darbs. Viss tas, ko cilvēks rada, izgudro, atklāj un veido, pieder kultūras pasaulei. Cilvēks rada kultūras pasauli. Acīm redzot, kultūra ir pretstats dabai. Daba nav cilvēka radīta, nav viņa galvas un roku darbs. Daba jau ir mūsu priekšā, un mēs ar to sastopamies. Daba ir no mūžības. Kas to radījis, mēs nezinām, jo paši esam tās produkts. Kādā attiecībā atrodas daba un kultūra, un reizē ar to daba un audzināšana?

Daba ir materiālā pasaule. Tā ir dzīvā un nedzīvā viela, ko noteic mēchaniskā cēlonība un likumība. Dabas lietu gaitu noteic negrozāmi likumi, kas izņēmumu nepazīst. Nav tādas lietas un notikuma dabā, kas nestāvētu mēchaniskās attiecības važās. Vai šī cēlonība un likumība attiecas arī uz cilvēku? — Ja gan: kā dabas būtne cilvēks visnotaļ dabas likumības varā. Mūsu ķermenis ar visiem tā fizioloģiskiem un bioloģiskiem procesiem dabas cēlonībā un likumā nav izņēmums. Pavisam citādi ar garu. Garam sava likumība. Un tamdēļ tā pasaule, ko ceļ un veido gars, proti, kultūras pasaule, pamatojas uz savas cēlonības. Mākslas, zinātnes, reliģijas, tehnikas sasniegumi izskaidrojami ar radītāja darbību. Viss, ko cilvēks sasniedzis kultūras laukā, nav, ja tā varētu izteikties, dabas, bet gara dāvana. Gars ir kultūrālās pasaules cēlētājs un veidotājs.

Ja gara un dabas pasaule stāv blakām viena otrai, vai to attiecības nav naidīgas? Vai gars nav dabas un daba — gara ienaids? Uz to jāatbild, ka šās attiecības nereti var būt arī naidīgas. Ševišķi tas sakāms par cilvēku, jo cilvēkā abas pasaules atradušas viszīmīgāko iemiesojumu. Cilvēkā ir gars un miesa, dvēsele un ķermenis, starp ko notiek nemītīga cīņa. Mēs vienmēr cīnāmies pret miesas kārībām. Ja miesas kārības jē m pārsvaru, cilvēks nokļūst kaislību verdzībā. Jādomā, ka visi pārkāpumi un noziegumi izskaidrojami ar ķermeņa iekārēm. Var ļoti šaubīties, vai cilvēks grib otram ļaunu, t. i.

vai ļauns darbs ir ļaunā gribēšana. Drīzāk domājams, ka cilvēkā dažkārt miesas kāriņas tik stipras, ka pārvar labo gribu, un cilvēks pats pret savu gribu kļūst ļaundaris. Ļaunie darbi nav dvēseles, bet miesas kāriņu sekas: citiem vārdiem daba kūda cilvēku uz ļaunu, kaut gan gars tam pretojas. Saprotams, daba pati par sevi, ķermenis pats par sevi nav nei labs, nei ļauns, bet ķermenī mīt tendences — kūdt cilvēku uz to, kas neatļauts. Cilvēka miesā sēž kāre tiekties kaislibās, piem., dzimumbaudā, pēc iespējas labākā ēstgribas apmierināšanā, narkotisku un reibinātāju vielu lietāšanā u. t. t. Šais kaislibās ir gan sava nepieciešamība un būtu pavisam nedabiski, ja to nebūtu, bet lieta tā, ka blakām šai nepieciešamībai kaislibās guļ tendence uz arvien jauniem kairekļiem un vilinājumiem, tā ka nereti cilvēks pilnīgi nonāk kaislību verdzībā. Neviens tak neņemsi apgalvot, ka ķermeņa kaislības dvēseles izsauktas. Šis aicinātājs ir ķermenis pats, miesa pati, vārdu sakot, — daba, kas sēž mūsos. Tamdēļ nav brīnums, ka ģeniālais grieķu filozofs Platōns ķermeni uzlūko par dvēseles cietumu, no kā allaž jātiecas atsvabināties. Miesa dvēseli tura gūstā. Miesa ar savām iekārēm un visādām kaislibām dvēseli apgrūtina un moka, tā ka dvēselei ar miesu jāizcīna mūžīga cīņa. Gars un daba cilvēkā nav draudzīgās attiecībās, jo miesai, kas nav nekas cits kā daba, allaž tendence graut un iznīcināt to, ko pūlas uzcelt un izveidot dvēsele. Grēcīga nevis dvēsele, bet miesa.

Šacītais tomēr nenozīmē, ka vienmēr, visos apstākļos un gadījumos ķermenis ir kaut kas tāds, kas pelna nosodīšanu. Šacītais jāsaprot tā, ka ķermenī guļ tendence uz grēku, iekāre uz pārmērībām. Ķermenī ļaunums var ieperināties, jo ķermeņa daba labvēlīga ļaunumam. Arī tad, ja sliktās iekāres iemiesojas ķermenī, pats ķermenis vainojams nav. Ķermenī nav apziņas. Ķermenis ir neapziņīga dzīva viela, un mēs to nevaram darīt atbildīgu. Atbildība gulstas uz mums kā garīgām būtņēm. Gars atbild kā par sevi, tā ķermenī. Mūsu garīgajam „es“ jāatbild par miesas grēkiem. Ja izdarām noziegumu, mūs soda kā garīgas būtnes, un tas pareizi, jo no gara prasa atbildību. Garam jāatbild un tas atbildību nes, jo gara

būtiskā pazīme ir apziņa un domāšana, un atbildību var nest tik tas, kas apzinīgs.

Lai gars, teiksim, mūsu garīgais „es“ nonāktu tādā stāvoklī, ka viņš spēj vadīt ķermeni un valdīt pār to, tas jāaudzina. Mēs gan runājam arī par ķermeņa audzināšanu, bet vispirms šī audzināšana vēršas uz garu. Audzināšana vispirms ir gara stiprināšana, un ja gars audzināšanā tā nostiprināts, ka viņš spēj noteikt un vadīt ķermeni, iestājas gara un ķermeņa, dvēseles un miesas saskaņa. Tad miesa vairs nav spējīga uz sliktām un ļaunām iekārēm, bet paklausa gara aicinājumam. Garam paklausīga miesa ir apgarota miesa. Citādi izsakoties: ja cilvēkā iestājas un izveidojas saskaņa starp dvēseli un miesu, viņa daba kļūst apgarota. Cilvēkā apgarotā daba nav cits kā viņa ķermenis gara noteikšanā un vadīšanā. Harmonija garā un miesā ir pamats personībai, kas spēj pati sevi noteikt un atbildēt par saviem darbiem. Personībā gars neatrodas miesas, bet gan miesa gara kalpībā. Personībā kultūra dabu uzvarējusi.

Cīņa starp gara un ķermeņa pasauli nenotiek vienīgi cilvēkā, bet visā pasaulē, — īpaši starp cilvēku kā gara būtņi un dabu visā tās plašumā un bagātībā. Daba ir bezgala daudzpusīga un dažāda. Te daba stāv mūsu priekšā visā savā krāšņumā, te atkal vienmuļībā. Mēs priecājamies par dabas krāšņumu un kritām šausmās, kad tā mūs apdraud. Mēs pētām dabu un cenšamies par to atklāt patiesību. Daba ir arī mākslas objekts, un tās bezgalīgā daudzpusība ir neizmēlams mākslas avots. Daba mūs baro un uztur. Un tomēr visas šās bagātības, ko gūstam no dabas, nāk ar darba palīdzību. Daba tikpat daudz devīga, cik skopa. Devīga daba tad, ja tai pieliekam savu darbu un pūles, skopa tad, ja to nedarām. Kas nu iznāk? — Iznāk tā, ka dabai nozīme un vērtība cilvēka dzīvē vienīgi tad, ja to kultivējam, t. i. ja tai pieejam ar savu garu. Tas redzams ik uz soļa. Piem., nekopjot stādus, tie nenes augļus. Tie visai reti gadījumi, kur augļi krīt rokā bez stādu kopšanas, un ja arī tas notiek, tomēr zemes spēks, ja to neatjauno, ar laiku tiek izsmelts. Zemes auglības atjaunošana ir garīgas darbī-

bas sekas. Tas pats sakāms par ikviena cilvēka darbu dabā un ikkatru cilvēka attiecību ar dabu: daba nebūtu skaista, ja tur skaistumu neredzētu cilvēka dvēsele; daba nekļūtu izziņas objekts, ja pie tās neietu cilvēks ar savu izzinātāju prātu. Gars ir tas, kas dabai piešķir vērtību un nozīmi. Pati par sevi daba nav nei vērtīga, nei nevērtīga, nei skaista, nei riebiņa, tāpat kā tā nav — kā augšā teikts — nei laba, nei slikta. Šās īpašības viņa ienes cilvēka gars. Gars ir arī tas, kas dabu izmanto, kas zināmā mērā dabu uzvar. Un visu, ko cilvēka gars radījis un veidojis, saucam par kultūras darbu. Izmantojot un uzvarot dabu, rodas kultūras augļi. Un tā visa kultūras pasaule paceļas paralēli dabai. Daba materiāls, kam pieiet gars ar veidotāja darbību. Gars autonomš; viņam sava likumība. Dabas likumbā parādības atkārtojas. Gara likumbā parādības dzimst. Dabas likumbai vairāk regresīva, gara — progresīva tendence. Daba ir, gars top. Dabā allaž tas pats vecais, tikai jaunās formās, garā mūžam jauns, — pie kam ne tikai formā, bet arī saturā. Daba nevar būt citāda nekā tā ir, gars spēj būt arī citāds. Koka vietā, kas audzis un nokaltis, uzdīgs otrs, un ja tas pieder tai pašai klasei, neviens to neuzlūkos par saturā citādu. Turpretim, piem., mākslas darbs, ko darījis mākslinieks, nekad nelīdzinājas otra mākslinieka darbam, ja tikai tā nav vienkārša kōpija. Visā kultūras pasaulē valda individuālītātes princips, dabā turpretim atkārtošanās, ūniversālītāte. Kultūrā katra parādība īpatnēja, individuāla un tā neatkārtojas, dabas parādības līdzīgas, ūniversālas un tās pašas atkal parādās no jauna. Daba gan pārmainās, bet stingri jēmot, ir mūžam tā pati vecā, kultūras darbi arvien jauni, pie tam nemaz nav jaskaļ jautājums, vai tie vērtīgāki vai mazvērtīgāki kā iepriekšējie.

Šis divu pasaulu — dabas un kultūras — salīdzinājums pavedina uz domām, ka audzināšanas darbs var noritēt vienīgi kultūras pasaulē. Vēl vairāk: šis darbs ir kultūras darbs. Audzināšanā gars izcīna cīņu ar dabu, pie kam šī cīņa sevišķi sīva pašā cilvēkā. Ar audzināšanu cilvēkā daba jāpārspēj. Ar audzināšanu cilvēkā jāpanāk tāds stāvoklis, lai kultūra valdītu pār dabu, t. i. lai gars noteiktu ķermeni. Ar

to nebūt nebūs mazināta dabas nozīme, bet tikai garam resp. kultūrai ierādīta vieta, kas tai godam pienākas. Dabas loma cilvēkā nav jānoliedz, jo viņš pats ir dabas daļa, jācenšas tikai garīgo pasauli izveidot tā, lai tā nenonāktu dabas kalpībā. Daba nedrīkst apdraudēt kultūru, bet lai kultūra nekļūtu tik vāja, ka tā nevar pretoties dabai, tā jāstiprina ar gara audzināšanu. Daba ir, kultūrai jātop. Un šai kultūras tapšanā audzināšana ir viens no svarīgākiem faktoriem.

20. §. Dzīves mērķis un audzināšanas uzdevums.

Lai daudz maz pareizi saprastu audzināšanas uzdevumu, jābūt skaidrībā ar dzīves mērķi. Reiz cilvēks jāaudzina, jāzina arī, uz ko audzināt. Ja audzināšanai savs uzdevums, jābūt arī skaidrībā, kam šis uzdevums kalpo. Ja nav skaidrības par audzināšanas uzdevumu, var pamosties šaubas vai viss audzināšanas darbs nav veltīgs. Var mosties jautājums — un tā nereti tas īstenībā ir, — vai tikai visi cilvēka pūlīņi šās zemes dzīvē nav sevis apmānīšana, jo visa cenšanās ir bez augstākas jēgas un nozīmes. Šādas šaubas cilvēku nereti pārsteidz dažādu neveiksmju un izmisuma brīžos. Tad bieži vien vairs nepatīk dzīvot, jo visa dzīve izliekas bezvērtīga. Tādā gadījumā, protams, arī audzināšana liekas bez jēgas un nozīmes.

Jāsaka tomēr, ka šādām šaubām nav nei mazāka objektīva pamata. Ar subjektīviem ieskatiem, kas radušies no personīgiem un tīri individuāla rakstura pārdzīvojumiem, nevar satricināt audzināšanas nozīmību un dzīves vērtību. Fakts tomēr tas, ka audzināšanas uzdevumu var nospraust vienīgi ar dzīves mērķa pamatojumu, jo audzināšanas uzdevums galu galā kalpo dzīves mērķim.

Kas ir dzīves mērķis? Vai vēl tuvāki jautājot: kas ir visas cilvēces, t. i. visu cilvēku pēdējais mērķis? Uz šo jautājumu visi domātāji nav devuši vienādu atbildi. Mēs no savas puses nākam ar šādu apgalvojumu: cilvēku dzīves mērķis ir atrisināt pasaules noslēpumu un kļūt Dievam līdzīgiem. Cilvēkiem savā attīstības gaitā

jāizdibina pasaules mikla. Kad šis uzdevums būs veikts, attīstība un visa dzīves gaita apstāsies: pasaule atgriezīsies Dievā. Tas nenotiks laikā, bet laika bezgalībā. Zinātnisku pierādījumu gan šai domai nevar dot, jo, kā liekas, tai neiespējams atrast nesatricināmu pamatu. Bet taisni šai apstākli slēpjas dzīves jēgas kodols. Ja mēs zinātu, kā pasaule radusies un kur tā izbeigsies; ja mums būtu pilnīgi droša un pamatota pārlicība par cilvēces un visas pasaules likteņiem, tad līdz ar to mums būtu rokā pasaules pēdējās miklas atslēga. Bet kāds gan tad dzīvei vairs būtu mērķis? Kā redzams, ar dzīves mērķa un jēgas problēmu lieta nav tāda kā ar citiem jautājumiem: kamēr parastie zinātnes un dzīves jautājumi, ja dažkārt arī nav atrisināti, tomēr arvien iespējamība tos atrisināt; dzīves mērķa un jēgas problēma turpretim — mazākais līdzšinējā zināšanu stāvoklī — šķiet zinātniski neatrisināma. Izteiktie uzskati šai problēmā drīzāk ir prasījumi, vai Kant a vārdiem runājot, postulāti, kas izpaužas vairāk sirdsapziņas prasībās un ticībā nekā prāta pierādījumos: mēs it kā prasām, lai dzīvei būtu mērķis, un ticam, ka šāds mērķis patiešām ir. Vajaga tikai padomāt, kāda jēga būtu visam esošajam; kāda nozīme būtu cilvēkiem, ja tiem nebūtu mērķa un nolūka, kādēļ tie ir. Viss, kas ir, allaž ir tāda vai citāda mērķa dēļ. Bez mērķa, kā šķiet, nav nevienas parādības. Visam sava ziņa. Viss notiek ar savu ziņu, kaut gan cilvēks ne vienmēr to pareizi noskārš. Daudzreiz mērķi patiešām grūti konstatēt. Dzīvas būtnes ik sekundu rodas un beidzas. Ir grūti vai pat neiespējams tām konstatēt mērķi. Bet neviens nevar arī pateikt, ka šā mērķa nebūtu. Kas zina, varbūt ikvienai — pat visnenozīmīgākai būtnei un pat nedzīvai lietai — ir sava vieta, nozīme un jēga. Vai tad šādas jēgas trūktu cilvēkam? No visiem radījumiem vienīgi cilvēks apveltīts ar pašapziņu un augstāku saprašanu. Cilvēks ir tas, kas sāk meklēt pēc visuma jēgas. Viņš vēro un vērtē, līdz nāk pie slēdziena, ka nei cilvēks, nei visa pasaule nav gadījuma dēļ, bet ka visam esošajam ir mērķis un jēga, jo pretējā gadījumā visas pasaules dotības un esamības fakts nav saprotams. Ja pasaulei nav mērķa, kamdēļ tad tā ir? Ja cilvēkam nav mērķa, kamdēļ viņš tad isti

ir? Ja mums nav dzīvē jāpilda augstāki uzdevumi kā tikai pati kailā dzīvošana, kādēļ gan mēs īsti esam pasaulē? Nevar taču būt tā, ka mēs dzīvojam pašas dzīvošanas dēļ. Jo pretējā gadījumā pats esamības fakts nav attaisnojams un ir bez nozīmes.

Tā jautājot un analizējot, nekādi nav iespējams noliegt vai apstrīdēt cilvēka dzīves un visas pasaules mērķi. Ja pasaule ir, tai jābūt ar savu uzdevumu un mērķi. Ja cilvēks ir, viņš ir kāda mērķa labad. Jādomā, ka atsevišķs cilvēks piepilda tikai daļu visas cilvēces mērķa. Jau Hēgels cilvēka nāvi izskaidro ar to, ka cilvēks nespēj atklāt pasaules pēdējo miklu. Cilvēkam jāmirst, tamdēļ ka viņš neaizsniedz cilvēces mērķi. Cilvēce nemirstīga, cilvēks mirstīgs. Hēgela doma tomēr nenoliedz atsevišķa cilvēka vērtību. Cilvēce sastādās no atsevišķiem cilvēkiem un tamdēļ daļa nemirstības ir arī atsevišķā cilvēkā. Cilvēks nemirst kā gars; mirst vienīgi ķermenis. Ikvienu individuālu cilvēku centieni sekmē visas cilvēces centienus, un katrs atsevišķs cilvēks kalpo visas cilvēces mērķim. Ja par visas cilvēces mērķi, kā redzējam, var uzlūkot pasaules pēdējās miklas atrisināšanu, t. i. atbildes došanu uz jautājumu: kas ir viss esošais, kā tas radies un kur izbeigsies, atsevišķa cilvēka dzīves mērķis būtu pašpiepildīšanās, t. i. savu gara dāvanu izveidošana līdz neaprobežotai pilnībai. Atzīstot un izveidojot tās gara dāvanas, kā pamati mums doti līdz ar dzimšanu, mēs kalpojam savas dzīves mērķim, un reizē kalpojam arī visas cilvēces un visuma mērķim. Kā redzams, cilvēka dzīves mērķis mazliet augstāks un cēlāks nekā parasti domā. Dzīves mērķis nekādā ziņā nav bagātība, slava, dažādas materiālas ērtības vai tml. Protams, ir ļaudis, kam dzīves mērķis par materiālajām ērtībām tālāk nesniedzas. Daudz vairāk to cilvēku, kas savas dzīves mērķi redz vienīgi laicīgā mantā, baudās, ērtībās. Visi viņu nodomi saistās tikai ar šām lietām. Visu viņi dara tikai savas miesas labklājības nolūkos, savas fiziskās dzīves ērtību pacelšanas labad. Šāds dzīves mērķa iztulkojums pilnīgi nepareizs. Jau tas apstākļi vien, ka materiālā pasaule, piem., materiālā bagātība pārejoša, norāda uz to, ka materiālajā labklājībā dzi-

ves mērķis nav meklējams. Tāpat tas nav meklējams baudās, jo baudas nepazīst robežu, bet, viļņot cilvēku savos tīklos arvien dziļāk, beidzot viņu iznīcina. Nei materiālai bagātībai, nei jutekliskajām baudām nav robežu; tās nepazīst piepildījuma, un reizē ar to ir pārejošas, — lūk, kamdēļ tās un tāpat arī materiālā bagātība, nevar būt par dzīves mērķi. Bet arī tas nav viss. Ja jutekliskās baudas un materiālā bagātība nepazītu tikai piepildījuma, tas vēl nebūtu nekāš ļauns. Ļaunums slēpjas iekš tam, ka baudās un bagātībā guļ tendence pašu cilvēku iznīcināt. Nododamies baudai un kārodams arvien lielāku bagātību, cilvēks kļūst par šo apstākļu vergu; viņš vairs par neko citu nedomā; visas intereses saistās tikai ap bagātību vai baudu, līdz beidzot viņš sabrūk zem šo pavedinātāju un kārdinātāju apstākļu nastas. Īsi sakot, par cilvēka dzīves mērķi nevar būt tas, kas pašu cilvēku sagrauj kā garīgi, tā miesīgi. Dzīves mērķis nevar būt laicīgi apstākļi. Dzīves mērķis meklējams savu gara dāvanu attīstīšanā. Gars ir īstais vadonis. Garā nav nekā bīstama. Gars cilvēku neiznīcina, bet aicina un ceļ vienmēr uz augšu. Vienalga, kādā virzienā cilvēks darbojas, kad tikai viņš kalpo garam. Vai mēs nododamies mākslai, zinātnei, filozofijai, reliģijai, politikai, audzināšanai, teknikai vai praktiskiem arodiem, — ja tikai to darām sava dzīves mērķa, savas pašpiepildīšanās nolūkos, mēs ejam pareizu ceļu. Visi nedarbojas vienādi. Ikviens darbojas saskaņā ar savu individuālītāti. Nevienš, stingri jēmot, nevar stāvēt un darboties otra vietā, jo katram sava īpatnība. Ikvienam sava vieta un nozīme pasaulē. No dzīves mērķu un uzdevumu viedokļa raugoties nevienš cilvēks nestāv augstāki par otru, ja vien viņš seko mērķim saskaņā ar savu sirdsapziņu. Zemkopja darbs tāpat augsti vērtējams kā mākslinieka sasniegums; zinātnieka pētījums lai nelepojas ar savu pārkumu, salīdzinot ar krietna amatnieka darbu u. t. t. Jo ikviens darbojas saskaņā ar savu aicinājumu; katrs darbojas saskaņā ar savām spējām. Par sevi jēmot, protams, viena darbs var būt vērtīgāks par otra, bet tas tūdaļ nedod iemesla vienu cilvēku vērtēt augstāku par otru. Ar tikumiskām īpašībām citādi: šeit lielas dažādības gluži tā-

pat. kā lielas dažādības un izšķirības gara dāvanās. Visi ļaudis nav nei vienādi tikumiski, nei vienādi apdāvināti. Mēs gribam teikt tikai to, ka ja cilvēks nododas sevis pašpiepildīšanai, klausīdams savai sirdsapziņai un augstākam aicinājumam, viņš nestāv nei augstāk, nei zemāk par otru. Kā savam dzīves mērķim sekotājs un sava uzdevuma pildītājs ikviens ir savā vietā, un viņš ir taisni tāds, tamdēļ ka viņa individuālītāte tam neļauj būt citādam.

Sakarā ar dzīves mērķa nospraušanu izriet arī audzināšanas uzdevums. Audzināšanas uzdevums sagatavot cilvēku tā, lai viņš labāki un sekmīgāki varētu tiekties pēc sava dzīves mērķa. Īsti izprasta audzināšana visnotaļ kalpo dzīves mērķim. Pat ja teiktu tā, ka audzināšanas uzdevums cilvēku sagatavot sekmīgai valsts un sabiedrības dzīvei, galu galā nepieciešami jāatzīst, ka arī sagatavošanās sabiedrībai un valstij savā pēdējā un dziļākā nozīmē ir kalpošana dzīves mērķim. Jo pretējā gadījumā — uz ko gan citu lai cilvēka audzināšana vēršas? Pārāk novazātais un apdrāztais izteiciens, ka audzināšanas uzdevums sagatavot dzīvei derīgus cilvēkus, neko neizsaka un pareizs tikai pa daļai. Jo — vai arī tādā gadījumā, ja dzīve prasa melošanu, krāpšanu, vilšanu u. tml. — audzināšanai šādi cilvēki jāsgatavo? Dzīve nereti taču prasa pavisam ko citu nekā audzināšanas ideāls. Vai tad tādā gadījumā audzināšanai jāpielāgojas un jāpiemērojas dzīvei? — Pats jautājums jau norāda uz atbildi: Audzināšana jāvada un jāvirza nevis saskaņā ar dzīvi, bet sekojot audzināšanas ideālam. Neapšaubāmi dzīvē ir arī labas parādības; dzīve uzrāda arī cildenus un cēlus piemērus. Tiem audzināšana var sekot un klausīt. Bet arī šai gadījumā audzināšanas darbs iet saskaņā ar savu ideālu. Ideāls un nevis dzīves īstenība lai ir vadītājs.

Nereti dzīves mērķa un uzdevuma jautājumu ved sakarā ar personīgām domām un izjūtām. Atkarībā no tam, kā dzīvē klājas, iztulko dzīves būtību un mērķi. Daži, kam dzīvē labi klājas, kam veselība, panākumi, bagātība, sekmes, izdošanās — dzīvi sauc par skaistu. Turpretim citi, kam daudz sāpju, ciešanu un bēdu, kas neveseli, kam materiālas likstas, dažādi dzi-

ves šķēršļi, neizdošanās un neveiksmes, dzīvi sauc par drūmu. Pirmajiem dzīve prieka šūpulis, otrajiem — sājpu arēna. Un tomēr — lai cik saprotams tas būtu, nav pietiekoša pamata dzīvi tā iztulkot. Dzīvi mēs nedrīkstam iztulkot no savu personīgo izjūtu, pārdzīvojumu un ieskatu viedokļa, jo pretējā gadījumā par dzīvi būs tikpat daudz uzskatu, cik cilvēku, un dzīves būtības izpratnē mēs pilnīgi pazaudējam pamatu zem kājām. Dzīve nav jāsaprot, izejot no dzīves īstenības, bet gan, izejot no dzīves uzdevuma un mērķa viedokļa. Dzīves īstenība gan jāņem vērā, bet nav jādomā, ka šī īstenība iztaisītu visu dzīves būtību un saturu. Dzīves būtībai pieder nevien dzīves īstenība, bet arī dzīves ideāls, mērķis, uzdevums. Dzīvi saprast iespējams nevien skatot un vērojot tās reālītāti, bet jemot vērā arī tās ideālītāti. Dzīves būtību iztaisa ne tikai tas, kas dzīvē ir, bet arī tas, kam dzīvē jābūt. Šos noteikumus vērā jemot, iznāk šāda dzīves iztulkošana: dzīve nav nei prieku šūpulis, nei sājpu arēna, bet augstākā dzīves uzdevuma un mērķa piepildīšana. Kas mūs dzīvē piemeklē, tas neizteic dzīves būtību. Vai mēs gūstam sekmes vai ciešam neveiksmi; vai mūs pārsteidz prieki vai bēdas, tas nav tas svarīgākais. Svarīgākais tas, vai mēs pildām savu dzīves uzdevumu, un vai mums ir pareiza dzīves mērķa uztvere. Nekas vairāk netraucē dzīves uzdevuma un mērķa pildīšanu kā pakļaušanās dažādām subjektīvām izjūtām un pārliecības veidošana saskaņā ar šām izjūtām. Pārdzīvojumiem un izjūtām dzīvē liela un nereti svarīga nozīme, bet pārliecību, uzskatu nekad nedrīkst dibināt uz jūtām. Jūtas ir gan domu ierosinātājas un gribas dzinējspēks, bet lai pārliecinātos, vai domas pamatotas, vai ne, tās jāpārbauda ar prātu. Tikai tā iegūstama skaidrība. Ir vairāk kā bērnišķīgi un pat smieklīgi, ja jautājumu par dzīves mērķi un uzdevumu pūlamies atrisināt atkarībā no saviem pārdzīvojumiem un izjūtām. Izjūtas var būt skaistas, bet reizē aklas. Skaidrību spēj dot vienīgi prāts. Un arī dzīves mērķa un uzdevuma izpratne nav jūtu, bet prāta rezultāts. Tikai tad, ja sekojam izjūtām, par dzīvi nonākam ieskatos, ka tā ir sājpu šūpulis vai prieka arēna. Turpretim stājoties pie šā jautājuma ar kritisku domāšanu, dzīves mērķa

un uzdevuma jautājumā gūstama cita pārlicība, un proti, ka šis jautājums atrisināms, izejot nevis no faktiski esošās dzīves, bet no dzīves ideāla principa. Dzīve kļūst saprotama, stādot sev priekšā ideālo, t. i. labo, skaisto, patieso un svēto dzīvi. Centienos pēc ideālās dzīves slēpjas arī dzīves jēga. Lūk, kamdēļ dzīves mērķi un uzdevumu var saprast arī kā dzīves jēgas meklēšanu. Ja zinām, kamdēļ jādzīvo, tad mums ir dzīves jēga. Pilnīgi atrisināt šo jautājumu gan diezīn vai jebkad būs iespējams, jo tas stāv radniecībā ar pasaules miklas problēmu, par ko iepriekš runājām. Bet ne jau iekš pēdējo pasaules problēmu atrisināšanas slēpjas dzīves jēga. Tā būtu pārāk liela prasība. Ja dzīves jēga būtu pēdējās miklas atrisināšanā, tad tai gadījumā, ja šo miklu neatrisinātu, dzīvei jēgas nebūtu. Tā, protams, nav. Dzīves jēga slēpjas dzīves uzdevuma pildīšanas centienos. Kādi un cik lieli sasniegumi, tas nekrīt svarā un atkarājas no katra individa gara dāvanām. Arī tad cilvēka dzīvei ir jēga, ja viņš pēdējo miklu neatrisina, bet cenšas to atrisināt, kalpodams tādējādi savas dzīves uzdevumam. Pasaules pēdējo miklu atrisināt ir visas cilvēces uzdevums, kas jāpiepilda laika bezgalībā.

Kā redzams, audzināšanas uzdevumu nav iespējams apcerēt, neapstājoties pie dzīves mērķa un reizē dzīves jēgas problēmas. Ja audzināšanu saprot tikai kā cilvēka sagatavošanu dažādām dzīves ērtībām, kā viņa piemērošanu un pielāgošanu dzīvei, tā ir audzināšanas nepilnīga saprašana. Nē: audzināšanai daudz lielāks un svarīgāks uzdevums. Ar audzināšanu cilvēkam jādod iespēja labāk un sekmīgāk kalpot savas dzīves mērķim, ko darot dzīve iegūst jēgu. Jēgas pilna dzīve vairs nav nodošanās tikai eksistences nodrošināšanai, bet ir jau kalpošana dzīves ideālam. Cilvēkam jādzīvo pilnvērtīga dzīve, bet tāda tā kļūst vienīgi tad, ja viņš, cenzdamies kalpot savas dzīves mērķim, iet pašpiepildīšanās ceļu, reizē sekmēdams un atbalstīdams visu cilvēci.

21. §. Audzināšanas subjekts un objekts. Objektīvais gars.

Audzināšanas darbībā vispirms jāsaprot ar divi elementiem: audzinātāju un audzēkni. Audzinātājs ir audzi-

nāšanas subjekts, a u d z ē k n i s — objekts. No audzinātāja audzināšanas darbība iziet un vēršas uz audzēkni. Audzinātājs audzināšanas iespaidus rada, audzēknis uzņem. Plašākā nozīmē audzinātājs ir ikviena būtne, un pat ikviena parādība, kas uz cilvēka apziņu atstāj pārveidotāju iespaidu. Turpmāk savā vietā redzēsim, cik daudz to apstākļu, kas cilvēku audzina. Šaurākā audzinātāja un audzināšanas jēdziena nozīmē audzinātājs var būt vienīgi apzinīgs cilvēks, kam vairāk vai mazāk skaidri audzināšanas mērķi un līdzekļi. Tāpat šaurākā sajēgumā audzēknis var būt tikai tāds cilvēks, bērns vai jauniešs, kas saprot vai mājākais cenšas saprast audzinātāja nodomus un audzināšanas uzdevumus.

Audzinašanas subjekta un objekta attiecībās svarīgākais jautājums tas, vai audzināšanas subjektam, t. i. audzinātājam audzināšanas objekta, t. i. audzēkņa ietekmēšanā jāseko vienīgi saviem ieskatiem un pārliecībai, vai jāuzklausā arī sabiedrības domas? Bez tam: ciktāl audzinātājs drīkst iemaisīties audzēkņa gribā un individuālītātē? Var šo pēdējo jautājumu formulēt arī šā: vai audzināšanā jāiziet no subjekta, vai no objekta kā izšķirēja faktora?

Līdz R u s ō laikiem audzināšanas baze un izejas punkts bija vienīgi audzinātājs. Nevien audzināšanas darbība izgāja no audzinātāja, bet arī audzināšanas normu devējs bija audzinātājs pats. Audzinātājs bija vienīgā autoritāte, un visu audzināšanas pasauli radīja audzinātājs. Viss audzināšanas darbībā izgāja un atkarājas no audzinātāja („vom Erzieher aus“).

Rusō ir pirmais, kas audzināšanas gaitā ieteica iziet no bērna („vom Kinde aus“). Rusō sprieda, ka visa audzināšanas interese saistās ar bērnu. Mēs taču bērnu audzinām. Uz bērnu vēršas mūsu darbība. Bērnu mēs gribam izveidot, labot. Bērna dēļ skolas un visa audzināšana. Audzināšana un mācīšana jāizdara saskaņā ar bērna individuālītāti. Dabas dotajās bērna īpatnībās audzinātājam ar savu gribu nav tiesība ielauzties. Audzinātāja uzdevums tikai sekmēt bērna individuālītātes attīstību. Jau iepriekš (sk. 144.—145. lapp.) redzējām, ka daudz pādidzītāju, kas piekrit Rusō, tāpat kā ir audzinātāji, kas simpātizē pirmajam ieskatam. Salīdzinājumā ņemot, vairums pādidzītāju mūsu dienās piekrit Rusō uzskatam.

Lai konstatētu, kam no šām abām pārlicībām dodama priekšroka un vai atrisinājums nav meklējams vēl trešajā momentā, jāsaka, ka tiklab audzināšanas subjektam, kā arī objektam audzināšanas procesā sava nozīme un loma. Tiktāl, kā šķiet, būtu skaidrs, ka audzēknis prasa audzināšanu, bet audzinātājs audzināšanu izdara. Audzināšana uz audzēkni vēršas, un šo vēršanos izdara audzinātājs. Vai var būt audzinātājs bez audzēkņa? Protams, ne. Tāpat nevar būt audzēknis bez audzinātāja. Audzinātājs un audzēknis korrelatīvi jēdzieni. Tas jākonstatē, pamatojoties uz atziņas teorijas. Līdzīgi tam, kā nav iespējams atziņas subjekts bez atziņas objekta un atziņas objekts bez atziņas subjekta, tāpat nav iespējams audzinātājs bez audzēkņa un otrādi, jo audzinātājs ir audzināšanas subjekts, bet audzēknis — audzināšanas objekts. Audzinātājs vadītājs, audzēknis vadāmais. Audzinātājs mācītājs un skolotājs, audzēknis mācāmais un skolojamais. Vienā pārveidošana jāizdara, un tas ir audzēknis, otrs šo pārveidošanu izdara, un tas ir audzinātājs. Ja bērns vai audzēknis spētu tikt pats ar sevi galā, audzinātājs nebūtu vajadzīgs. Ja ikvienā individā pašā par sevi mistu pašpārveidošanas iespēja, pilnīgi atkristu viss audzināšanas institūts.

Jau šai niecīgajā salīdzinājumā redzams, ka abi elementi — audzināšanas subjekts (audzinātājs) un audzināšanas objekts (bērns, audzēknis) nešķirami saistīti. Audzināšanas procesā abi elementi nepieciešami un tā tad vienādi svarīgi. Audzināšanas darbībā audzinātājs vienlīdz nepieciešams ar audzēkni. Bērns resp. audzēknis bez audzinātāja nevarētu garīgi augt un veidoties, bet ja nebūtu bērna, ko audzināt, audzinātājs būtu lieks. Tā tad no audzinātāja un audzēkņa esamības fakta izejot, abi momenti — kā audzinātājs, tā audzēknis — vienādi svarīgi un nepieciešami.

Tomēr ar šo atzinumu vien jautājums nav atrisināts. Galīga atbilde nav dota jau tamdēļ vien, ka audzināšanas darbībā audzinātājs un audzēknis nav vienīgie elementi. Audzinātāja un audzēkņa jēdziens vēl neizsmēļ audzināšanas norisi. Kaut kā vēl trūkst. Kas tad ir tas, kā trūkst?

Tiesa, audzināšanas darbs iziet no audzinātāja un vēršas uz audzēkni, bet vajaga būt vadītājai normai, saskaņā ar ko šo audzināšanas darbu izdara. Audzināšana taču nenotiek bez normām, kas nosaka, ka jāaudzina taisni tā un ne citādi. Maldīgi domāt, ka audzināšanas gaitu vadītājas un rēgulētājas normas atrodas audzinātājā vai audzēkni. Šās normas atrodas garā. Tas ir objektīvais gars, kas glabā audzināšanas likumus, noteikumus un prasības vai citādi sakot — audzināšanas normas. Objektīva gara jēdziens nav svešs jau grieķu filozofijā, it sevišķi Platona mācībā par idejām, bet tomēr skaidrā formā tas parādījās tikai Hēgela (arī Šellinga un Fichtes) filozofijas sistēmā. Hēgels izšķir subjektīvo, objektīvo un absolūto garu. Subjektīvais gars ir cilvēka apziņas dzīves izpausme; objektīvais gars ir šās izpausmes konkrētais sastāvs, kādu to konstatējam, piem., zinātnē, mākslā, filozofijā; absolūtais gars ir Dievs, ko var uzlūkot par garu vispilnīgākā veidā. Hēgela mācība par garu atrada ārkārtīgi plašu atbalsi visās kultūras nozarēs, to starpā arī pedagogijā. Lai minam Vilhelmu Dilteju (Dilthey, 1833.—1911.). Eduardu Šprangeru u. c. Šo autoru pedagogiskajās mācībās objektīvā gara jēdzienam piekrit svarīga nozīme. Taisni brīnums, kā tik ievērojami audzinātāji, kā, piem., Komenskis, Loks, Ruso, audzināšanu gribēja izskaidrot vienīgi ar divi faktoriem — audzinātāju un bērnu. Lai cik liela nozīme šo domātāju uzskatiem, tomēr tai ziņā viņu mācībās vienpusība, ka tur pilnīgi trūkst normatīvā momenta. Komenskis gan visas audzināšanas mērķi redz dievbijībā un svētuma izmaņā, bet tas viņa audzināšanas sistēmu no vienpusības neglābj, jo kā dievbijība, tā svētums šai gadījumā ir ar pārāk plašu saturu. Ar Hēgela objektīvo garu pavisam citādi: tas audzināšanu satur noteiktā gultnē. Atzīstot objektīvo garu kā normu glabātāju, tūdaļ iegūstam norādījumu, kā audzināšana jāizdara, kādi noteikumi jāievēro, kas audzināšanas darbā pieņemams, kas atmetams. Audzināšana jāizdara saskaņā ar objektīvo garu, jo objektīvais gars ir audzināšanas vērtību un normu sargātājs un arī glabātājs. Audzināšanas vadītājas normas audzinātājs neizgudro un nerada, bet atzīst, konstatē. Ja, piem., audzinātājs savu audzēkni

māca taisnīgi dzīvot un nemelot, tas nenozīmē, ka viņš taisnību, kas ir norma un vērtība, pats radītu. Viņš taisnību atzīst un konstatē, jo taisnība ir mūžīga. Tālāk, — ja nu audzinātājs prasa, lai audzēknis taisnīgi izturētos un dzīvotu, viņš rīkojas saskaņā ar objektīvo taisnību, saskaņā ar taisnības ideju. Tāpat tas ir ar audzināšanu patiesībā, skaistumā, svētumā, uzticībā, godīgumā u. t. j. pr. Nevienu no šām vērtībām audzinātājs nerada un neizgudro: jo tās jau ir no mūžības. Cilvēku uzdevums tās piepildīt dzīvē. Pareizi ievadīta audzināšana tiecas iet saskaņā ar objektīvo garu. Vadītāja zvaigzne objektīvajā garā. Šo zvaigzni skata audzinātājs un saskaņā ar to virza audzēkņa dzīvi. Ja audzinātājs nerīkojas saskaņā ar objektīvā gara vērtībām, viņš var kļūt patvaļīgs, pārāk personīgs un subjektīvs. Ar novirzīšanos no objektīvā gara izskaidrojami visi tie ekstrēmi un galējības, kas nereti vērojami skolu dzīvē. Sevišķi tagadējais laikmets ar to raksturīgs. Tagad skolu dzīvē visai daudz dažādu mēģinājumu, ko nereti dēvē par „eksperimentiem“. Tas notiek tā, ka ļaudis, kam pietiekoši uzjēmības, bet nav visai skaidra skata audzināšanas lietu būtībā, pie kam viens otrs no tiem par katru cenu grib kļūt „populārs“, nāk ar „jaunām metodēm“, ar „jaunu uzskatu“ skolu dzīves jautājumā. Viņi grib sagāzt „vecos elkus“, „izvest skolu no sastinguma“, radot tādējādi „jaunu skolu“. — Protams, ir labi un teicami audzināšanā un izglītībā meklēt jaunus ceļus, bet jāizsargājas no pārmērībām. Ikvienam solim jābūt labi pārdomātam. Par visām lietām nedrīkst veco kārtību iznīcināt, pirms vēl nav radusies jauna celtne. Nav jāaizmirst, ka arī tā sauc. jaunā skola ir vecās produkts un šai jaunajai mācīšanas un audzināšanas sistēmai būs nākotne vienīgi tad, ja tā būs fundēta uz pārbaudītiem pamatiem. Viens no šiem pamatiem ir objektīvais gars, kas glabā vērtības un normas kā un uz ko audzināt. Novirzīšanās no objektīvā gara saistīta ar maldiem. Audzinātājs, lai viņš savā darbā gūtu paliekošas vērtības un rezultātus, kam nozīme kultūras gaitā, nevar iztikt vienīgi ar sevi, bet viņam, bērna garīgās veidošanas nolūkā, jāmet skats uz objektīvā gara pasauli, no tās jāņem vadītājas normas un audzēknis jāveido tā, lai viņš ieaugtu objektīvā gara vērtībās. Audzināšanas subjekts — audzinātājs — var īsti un

pareizi veidot audzināšanas objektu — audzēkni — tikai ar objektīvā gara skaidrību. Objektīvais gars ir vadītājs mērķis, uz ko jāaudzina un reizē avots, no kā smeļamas audzināšanas normas. Audzinātājs ir tikai izpildītājs, bet audzēknis veidojamais materiāls.

22. §. Audzināšanas vērtības un normas.

No tikko izdarītā audzināšanas fakta elementu — audzinātāja, audzēkņa un objektīvā gara — savstarpīgā salīdzinājuma jānāk pie slēdziena, ka audzināšanas darbs visnotaļ jāpakļauj objektīvajam garam. Tikai tā izredzes izbēgt no vienpusībām, pārmērībām, kļūdām. Kaut gan mēs šeit vēl šobrīd neuzņemtos nesatricināmā pārliecībā teikt, ka audzināšanā nav nepamatoti dibināties uz audzinātāja autoritātes vai arī par izejas bazi neuzlūkot audzēkņa individuālītāti, tomēr nav izslēgts, ka varbūt vispareizāki iziet no objektīvā gara („vom objektiven Geiste aus“). Citādi sakot, ir pamats domāt, ka audzināšanas ideāla virzienā vadīta audzināšana direktīvas jēn no objektīvā gara, bet nevis no audzinātāja personīgās gribas vai audzēkņa individuālītātes.

Ka tas tā ir un citādi arī nevar būt, to apstiprina audzināšanas vērtības un normas.

Kas ir tās par vērtībām un normām? Vai audzināšanai ir savas patstāvīgas vērtības un normas, vai tās aizgūtas no vērtētājam zinātnēm. Lai atbildētu uz šo jautājumu, jāapstājas pie kardinālās izšķirības zinātnēs.

Visas zinātnes, ko pazīstam, var iedalīt divi lielās grupās: aprakstītājās resp. izskaidrotājās un vērtētājās zinātnēs. Pie pirmās grupas bez izņēmuma pieder visas dabas zinātnes, piem. fizika, ķīmija, zooloģija, bioloģija u. tml., bez tam arī dažas gara zinātnes, piem., vēsture, psiholoģija, socioloģija u. c. Šo zinātņu uzdevums guļ sava priekšmeta pareizā novērošanā, pēc iespējas precīzā aprakstīšanā un pilnīgā izskaidrošanā. Pavisam citādi ar vērtētājam zinātnēm. To uzdevums nav tikai parādību novērošana, aprakstīšana un izskaidrošana, bet arī to vērtēšana un normēšana. Vērtētājās zinātnes ir loģika, ētika, aistētika, bez tam tām pieskaitāma arī

paidagōģija, tiesības, reliģija, politika. Loģika vērtē domāšanas pareizību un tās prēdikāti (vērtēšanas jēdzieni) ir pareizs-nepareizs. Ētika vērtē dzīvi no tikumības viedokļa, tās prēdikāti ir labs-ļauns. Aistētika vērtē dabu un mākslas darbus no skaištuma viedokļa, un tās prēdikāti skaists-riebīgs. Tāpat vērtēšanas elementi ir reliģijā (svēts-grēcīgs), tiesībās (likumīgs-noziedzīgs), politikā (taisns-netaisns). Bet kā ir ar paidagōģiju? Cik lielā mērā paidagōģija vērtētāja zinātne, un vai tai ir savi īpatnēji vērtēšanas prēdikāti? Uz to jāatbild, ka paidagōģija ir vērtētāja zinātne, un vērtēšanas normas tām no visām vērtētājām zinātnēm. Arī paidagōģijai ir savi īpatnēji vērtēšanas prēdikāti, bet tie allaž stāv saskaņā ar prēdikātiem citās vērtību sfairās un audzināšanas jēdzienu. Tamdēļ arī runājam, piem., par pareizu, par labu audzināšanu u. t. t., vai arī sakām, ka audzināšanai cilvēks jāvirza pa pareizu, labu, skaistu, taisnu, likumīgu, svētu ceļu. Izmantojot vērtību prēdikātus no citiem garīgās dzīves novadiem, paidagōģiskā darbība kļūst ļoti plaša. Ja paidagōģijai vērtēšanas normas no citiem vērtību novadiem, tas nenozīmē, ka tai trūktu patstāvības, bet gan, ka tai plaša attiecība ar citām garīgās dzīves sfairām, it īpaši ar vērtību zinātnēm, un no otras puses, ka vērtību zinātnēm auglīgs iespaids paidagōģijā.

Bet kas ir vērtības un normas, un kāda loma tām audzināšanā?

Vērtības un normas jēdzienu parasti lietā līdztekus. Būtiskas izšķirības starp tiem nav, tā ka viens paskaidro un atbalsta otru. Viens ar otru arī dēfinējams. Vērtība ir ideāls mērķis, pēc kā cenšamies un reizē norma, ar kā palīdzību regulējam savu garīgo darbību. Norma ir mēraukla, ar ko vērtēšanu izdarām, pie kam norma var būt kuŗa katra vērtība. Tā, piem., tikumība ir vērtība, pēc kā tiecamies un reizē norma, ar ko vērtējam darbību un visu dzīvi. Tas pats sakāms par patiesību, patiesīgumu, skaistumu, taisnību, svētumu. Vērtība vienmēr jāsaprot pilnības ideāla nozīmē, t. i. kā ideja. Tamdēļ vērtība ir reizē arī uzdevums, kas jāpiepilda. Piem., taisnība kā princips, kā būtība ir ideja. Vai dzīvē cilvēks to pie-

pilda, vai ne, no tam šī ideja necieš. Taisnība kā uzdevums vienmēr mūs aicina to realizēt, bet ja to nedarām, taisnība kā ideja ar to nav satricināta. Arī taisnības vērtība un nozīme no tam necieš. Šam apstāklim ļoti svarīga nozīme audzināšanā. Daudzreiz tā, ka, redzot dzīvē netaisnību vai ik uz soļa, rodas šaubas par taisnības vērtību. Daži pat izsakās, ka taisnības nemaz neesot. Vēl citi iet tālāk, un proti, piedzīvodami un izjuzdami netaisnību, paši sāk netaisni rīkoties, aizbildinādamies, ka, lūk, dzīvē nekur neesot taisnības. Tā gaužām greiza doma un pilnīgi neattaisnojama rīcība. No tam vien, ka dzīvē tik reti sastopāma taisnība, nekādi neizriet slēdziens par taisnības mazvērtību. Pat ja dzīvē taisnība nekad netiktu realizēta, taisnība kā tāda, t. i. kā vērtība, kā ideja, kā norma no tam neciestu. Tāpat arī patiesība ir, neskatoties uz to, vai to atklāj, vai ne, jo tā ir no mūžības. Īsi sakot, vērtību nozīme no tam negrozās, vai tās pilda, vai ne. Cilvēka uzdevums ir gan tās pildīt, bet ja viņš to nedara, vērtību nezīme paliek nesatricināta. Tamdēļ arī cilvēks vērtību virzienā jāmaca un jāaudzina. Jau no mazotnes topošais cilvēks jāaicina mīlēt taisnību, patiesību, skaistumu, svētumu, pēc šām vērtībām censties un tās piepildīt. Reizē ar to ikviens mūsu solis no šo vērtību viedokļa jāvēro un jānormē. Normējot, ikvienu parādību ar šām vērtībām, salīdzinām un raugāmies, cik tās minētajām vērtībām tuvinās. Tā, piem., vērtējot cilvēka darbību tikumiski, to salīdzinām ar tikumības ideālu, t. i. ar tikumību kā normu un raugāmies, ciktāl tā tikumībai kā ideālam, kā normai atbilst. Gluži tāpat var normēt darbību no skaistuma, pareizības, svētuma u. c. vērtību viedokļa. Un tā norisinājas viss audzināšanas darbs. Audzināšana ir normēšana. Audzinot un mācot bērnus, jauniešus un pieaugušus, liekam viņiem manīt prasības, uzdevumus un raugāmies vai viņi tos pilda, vai ne. Citādi sakot, mēs salīdzinām viņu darbību ar prasībām, kas sakņojas vērtībās, idejās. Vērtību sfaira ir it kā skaidras debesis virs audzināšanas īstenības, ko varētu salīdzināt ar zemi. Un līdzīgi tam, kā zemi apspīd saule, tāpat vērtību pasaule apgaismo dzīvi. Vērtības ir tās, kas ienes gaismu un skaidrību dzīves jucekļī. Audzināšana un dzīves pārveidošana bez vēr-

tībām un normām nav iespējama, jo audzinot un mācot, ikvienu cilvēka domu un rīcību esam spiesti salīdzināt ar kaut ko augstāku, pilnīgāku, proti — ideālu, normu, vērtību. Katra audzināšanas norma ir vadītājs princips, ar ko audzināšanas gaitu un visu dzīvi rēgulējam. Bez normām dzīve būtu bez pieturas punkta un audzināšana nebūtu iespējama. Audzināšanas iespējamība guļ ne tikai tai faktā, ka viens var mācīt un garīgi pārveidot otru, bet arī (un tas ir galvenais), — ka audzināšanas gaita un kārtība visnotaļ jāpakļauj normām un vērtībām. Šās normas audzināšanas zinātnē — pedagogijā — nāk no citām vērtētājām zinātnēm, ievirzot visu audzināšanas darbu vērtību sistēmā.

23. §. Vērtības būtība.

Vērtībām ir pazīmes, kas visnotaļ spilgti izceļ vērtību būtību. Tā kā vērtību objektīvā nozīme vai, citādi sakot, to forma pilnīgi vienāda, un tās viena no otras atšķiras tikai ar saturu, pamats runāt par vērtību vienskaitlī, un kas sakāms par vienu vērtību, attiecas arī uz otru.

Kā šķiet, var runāt mazākais par četrām vērtības pazīmēm: viennozīmīgumu, mūžību, nemainīgumu resp. absolūto raksturu un piepildīšanas nepieciešamību.

Vērtības viennozīmīgums norāda uz to, ka vērtība savā individuālajā norobežotībā ir viena. Vērtības ir gan vairākas, bet par sevi jemot, vērtība tikai viena un vienīga. Ir tikai viena patiesība, viena taisnība, viena tikumība, viens skaistums, viens svētums. Tas saprotams tādējādi, ka vienā lietas apstākļī, vienā gadījumā viena patiesība, viens skaistums u. t. t. Citādi sakot, ja patiesība ir vērtība, šī vērtība tikai viena; tāpat arī tikumības vērtība viena u. t. j. pr. Šam noteikumam kā ikvienā vērtību zinātnē, arī audzināšanā ļoti svarīga nozīme. Ja vienā lietas apstākļī būtu vairākas patiesības, vairākas taisnības, vairākas tikumības u. t. t., nebūtu iespējama nei zinātne, nei tiesības, nei ētika; tāpat ja būtu vairāki skaistumi, vairāki svētumi, nekādi nebūtu iespējama nei māksla, nei reliģija. Vēl tuvāki izsako-

ties, ja nebūtu spēkā vērtības viennozīmīgums, nekādi nevarētu izdarīt zinātnisko, tiesisko, tikumisko, māksliniecisko, reliģisko vērtēšanu. Tādā gadījumā katram būtu sava patiesība, sava taisnība, sava tikumība, savs skaistums, savs svētums. Tas nebūtu vairāk kā absurds. Zinātnes vēsturē pazīstams fakts par divējādām patiesībām. Baznīcai bija sava patiesība, zinātnei sava. Kad viduslaikos un pat vēl jaunajiem laikiem sākoties pāvests vai viņa augstākie ierēdņi sevi uzlūkoja par Dieva vietniekiem, kas ļaudīm var piedot grēkus, šādu rīcību uzskatīja par nesatricināmu patiesību. Tā bija baznīcas patiesība. Bet kad zinātne un reformātori pret šo ieskatu nostājās un mācīja, ka vienīgi prāts un sirdsapziņa īstais atziņas avots, tā bija jauna patiesība. Neapšaubāmi, ka abas patiesības nevarēja pastāvēt un šoreiz baznīcai vajadzēja atzīt savu maldīgumu. Kur runa par divējādām patiesībām, nav šaubu, ka viena neīsta vai arī iespējams, ka abas neīstas, bet īstā meklējama citur. Patiesība tikai viena, kaut gan dažādi ceļi tās atklāšanai. Tāpat tas ir ar tikumību, taisnību u. c. vērtībām. Skaidrības panākšanas nolūkos apstāsimies mazliet kaut pie taisnības. Kas iznāktu tad, ja vienā lietā, vienā lietas apstākļi būtu divas vai vairākas taisnības? Tad katram būtu sava taisnība. Bet ja tā, tad dažkārt arī ne-taisnība kļūtu par taisnību. Ne vienreiz vien dzīvē tas konstatējams. Bieži vien taisnību kājām min un kā mēdz sacīt „melnu padara par baltu“ vai otrādi. Te nu atkal jāsaka, ka ja dzīvē taisnību viens otrs nepilda, tas nebūt nenorāda uz divējādām vai vairākām taisnībām. Dzīvē nereti ļoti grūti un dažreiz pat neiespējams taisnību panākt, bet tas taisnības vērtību ne mazdruscīn nesatricina. Taisnību var noliegt un nepildīt, bet neatzīt to nav iespējams. Bez tam savā atziņā mēs spiesti konstatēt tikai vienu taisnību. Taisnība kā vērtība tikai viena. Un tikai šis taisnības vienīgums un viennozīmīgums dara iespējamu tiesisku iekārtu. Gluži tāpat var apgaismot un izskaidrot tikumības, skaistuma, svētuma viennozīmīgumu.

Vērtības mūžība izteic vērtības neatkarību no cilvėka. Vērtības no mūžības un mūžīgas. Šī doma skaidri izmanāma Platona ideju mācībā tāpat kā vis-

pār vērtību problēmā. Platona ideālisms glabā paliekošu nozīmi. Vērtība jāsaprot kā ideja, bet ideja ir mūžīga. Ikvienai lietai, ikkatrai parādībai, īpašībai un norisei ir sava ideja. Ideja paliekošais, nepārejošais, jo tā ir no mūžības. Ja nu tā, tad ideja neatkarājas no cilvēka. Viņš tikai var to konstatēt, atzīt, piepildīt. Tā, piem., ja mēs apstātos pie skaistuma idejas, t. i. skaistuma kā vērtības, būtu jāatzīst, ka šo ideju cilvēks nerada, bet tikai cenšas to piepildīt. Skaistuma ideja ir skaistuma pilnības ideāls. Kas radījis šo ideālu — Dievs vai cita vara, to nezīnām. Mūsu prāts šo ideālu atzīst un cenšas, piem., mākslas darbos to piepildīt. Skaistuma idejā guļ vērtība un tas mākslas darbs vērtīgs, kas darināts pēc šās idejas. Skaistums kā vērtība un norma uzstāda cilvēkam prasību šo vērtību realizēt. Skaistuma idejā guļ uzdevums šo ideju iemiesot konkrētā tēlā. Cilvēks darina mākslas darbu saskaņā ar ideju, pie kam pats viņš šo ideju nevar mainīt un grozīt, jo tā no viņa neatkarīga un autonoma. Vērtības mūžība liecina arī par tās bezlaicīgo raksturu. Vērtība nozīmīga vienmēr: tai nav nozīme tikai tagad, vakar un rītdien, bet vienmēr, mūžīgi. Tiesa, nereti runā arī par cilvēka radītām vērtībām, piem., saimnieciskajā laukā. Par vērtību uzlūko naudu, preces u. tml. Tās ir materiālas vērtības. Materiālās vērtības var mainīties. Tās nav mūžīgas. Garīgās vērtības turpretim nemainās, tās mūžīgas. Materiālās vērtības pats cilvēks rada un piešķir tām nozīmi; garīgās vērtības turpretim cilvēks nerada, bet tikai atzīst un piepilda.

Trešā vērtības pazīme, kas stāv ciešā sakarā ar abām iepriekšējām, ir tās absolūtais raksturs, t. i. nemainīgums. Vērtības nemainās. Patiesība, taisnība, likumība, skaistums, svētums nav mainīgs, un ir mūžīgi viens un tas pats. No pirmā acu uzmetiena tas liekas neticami. „Kā: vērtības nemainās? Viss ir mainīgs, vai tad tikai vērtības lai būtu nemainīgas?“ tā nereti dzird jautājam un izsaucamies. Jā: vērtības nemainās! Tā var droši atbildēt. Tiesa: dažādos laikos un dažādiem cilvēkiem savi uzskati par taisnību, tikumību, skaistumu. Bet tas nebūt nesatricina vērtības nemainīgo raksturu. Mainās gan cilvēku uzskati par vērtībām, bet vērtības nemainās. Mainās laikmeti, mainās dzīves ap-

stākļi un ļaužu domas, bet vērtības nemainās. Tuvāki sakot: vērtība kā ideja nemainās. Pārlicība par vērtību nemainīgumu nav nekāds izdomājums, bet patiesība, kas slēpjas vērtības būtībā. Ja bieži dzird runājam, ka nav nekā paliekoša, ka viss mainīgs un pārejošs, parasti skatās uz dzīves nemitīgo plūsmu, kur patiesi kaut ko paliekošu grūti konstatēt. Dzīve, tās apstākļi un parādības mainās un pārveidojas tāpat kā dabā. Arī cilvēka psihiskajā dzīvē ir maiņas. Un tomēr neskatoties uz visām šām maiņām pasaulē ir kas nemainīgs, un tās ir vērtības, idejas. Ar šo vērtību nemainīgumu arī izskaidrojama dzīves normēšanas iespējamība. Ar vērtību garīgajā pasaulē ir tāpat kā ar mēru praktiskajā dzīvē: līdzīgi tam, kā mēram, ar ko mērojam priekšmeta svaru, garumu u. tml., jābūt nemainīgam; tāpat jābūt nemainīgām arī vērtībām, ar ko normējam domāšanu, darbību un visu dzīvi. Nemainīgums vērtībās faktiski ir vienmēr, tikai cilvēku nesaprašana maiņu meklē un ierauga tur, kur tās īstenībā nav. Mainās gan mūsu pašu uzskati, domas, pārlicība, bet vērtības paliek nemainīgas un negrozāmas. Pār visu mainīgo dzīves īstenību visā savā spilgtumā un varenībā stāv vērtību ideālās nozīmības pasaule, kas dod dzīvei gaismu un rāda kā jādzīvo.

Visbeidzot par ceturto vērtības pazīmi jāuzlūko tās papildīšanas nepieciešamību. Vērtība prasa savu papildījumu. Vērtībā it kā guļ aicinājums to piepildīt. Tas ļoti zīmīgi: ar šo 'savu īpašību vērtība vairs nav tikai jēdziens, bet ideja, pie kam, ja tā varētu izteikties — dzīva ideja. Vērtība nav tikai norma pati par sevi, bet tā satur aicinājumu un norādījumu pēc tās dzīties un to piepildīt. Šī īpašība izceļ vērtības praktisko nozīmi. Visas iepriekš minētās pazīmes vairāk raksturo vērtības teorētisko pusi, pēdējā turpretim runā par tās praktisko dabu. Iedomāsimies, piem., taisnību. Taisnība kā vērtība nav tikai norma, ar kā palīdzību normējam cilvēka darbību, bet tā arī satur noteikumu, ka cilvēkam taisni jādarbojas un jādzīvo. Taisnība nav tukša skaņa, bet aicinājums taisni rīkoties. Bez šās aicinājuma pazīmes taisnībai būtu tikai tīri teorētiska jēdziena nozīme un līdz ar to tā būtu it kā sa stinguma stāvoklī. Patiesībā tā nav: taisnība kā ideja, kas iz-

teic jēdziena objektīvu saturu, ir gan nemainīga, bet reizē ar to tā glabā sevī uzmodinājumu to piepildīt, pēc tās dzīvot un darboties. Tas pats sakāms arī par visām citām vērtībām. Arī svētums, skaistums, patiesība, tikumība u. t. j. prasa sevi piepildīt. Vērtības, atrazdamās, tā sakot, savā sfairā, savā plāksnē un reprezentēdamas ideālu pasauli, satur saucienu, lai cilvēks savā īstenības dzīvē tiektos pēc šiem ideāliem. Patiesībā tā arī notiek. Neatkarīgi no tam, cik tuvu mums izdodas nonākt pie ideāliem, mēs allaž pēc tiem tiecamies. Pilnība aicina, un šī pilnība iemiesota vērtībās. Vērtībās nav pakāpju. Pakāpes, t. i. gradācijas ir vienīgi vērtību piepildīšanā. Cenšoties vērtības piepildīt, ieejam arvien lielākā pilnībā, pie kam vienam šī gaita veiclāka, otram gausāka, viens paceļas augstāk, otrs paliek zemāk. Vērtība turpretim savā ideālītātē stāv, kur stāvējusi. Kā pilnības iemiesojums tā cilvēkus aicina to piepildīt. Ar šo aicinājumu vērtība iegūst nozīmi kā domu, darbības un visas dzīves rēgulētāja. Vērtība netop, tā ir, bet cilvēks garīgi top, sevi arvien vairāk attīstīdams, vērtības virzienā.

Vērojot šās vērtību pazīmes, kļūst skaidra to nozīme un loma audzināšanā. Ja vērtībām nepiemistu vienīguma, mūžības un nemainības īpašības, tām nebūtu nekādas praktiskās nozīmes. Ja, piem., svētums būtu vienam citāds nekā otram, vai tad maz būtu iespējama cilvēku vērtēšana no svētuma viedokļa? Ja svētuma ideja mainītos un pats cilvēks to radītu, vai tad tai piemistu tā nozīme un loma dzīvē, kāda tā faktiski ir? — Pašā jautājumā jau guļ atbilde. Tikai svētuma idejas neatkarība no cilvēka, tās mūžība un nemainība izceļ tās nozīmi audzināšanā un visā dzīvē. Tas pats sakāms arī par citām vērtībām.

Tomēr jāievēro vēl viens apstāklis. Pārrunātās vērtību īpašības norāda uz to, ka neviena vērtība nav indentificējama ar dzīvi. Vērtība vairāk kā dzīve. Jau tas vien, ka vērtība mūžīga, norāda uz to, ka vērtība nav tas pats, kas dzīve. Dzīve nav vērtība. Dzīve var gan būt vērtīga, bet nav pati vērtība. Dzīvē pēc vērtībām tiecamies, tās pūlamies sasniegt, bet pati dzīve reizē ar to par vērtību nepaliek. Tā kļūst gan vērtīga, bet tomēr nav pati vērtība.

Vērtības apgaro dzīvi, bet nekad neietveras reālās dzīves procesā, jo pretējā gadījumā tās mainītos un būtu pārejošas kā pati dzīves gaita. Dzīve un vērtība stāv gan ciešā sakarībā, bet tomēr tās viena no otras jāšķiro. Dzīvei ir vērtība, bet tikai tad, ja cilvēks dzīvē pēc vērtībām tiecas, ja viņš meklē patiesību, cenšas piepildīt taisnību un tikumību, tiecas pēc skaistuma, svētuma u. t. t. Šai sakarībā Rūdolfš Eikēns saka šādus zīmīgus vārdus: „Vienkārša tieksme dzīvot nav spējīga dzīvi aizpildīt, bet neatslābstoši norāda pāri sev — uz saturu valsti.“¹⁾ Šī „saturu valsts“ nav nekas cits kā vērtību pasaule vai Kanta valodā „mērķu valsts“, kas taču ir vairāk nekā dzīve. Tiesa: cilvēks dzīvi mīl. Mums (kas neesam nonākuši dzīves apnikumā) patīk dzīvot. Mēs mīlam dzīvi. Bet tamdēļ vien, ka dzīvi mīlam, tā vēl nav vērtība. Dzīves mīlēšana vien dzīvi nepadara par vērtību un vērtīgu. Dzīve var gan kļūt vērtīga, bet vienmēr tā tāda nav. Vērtīga dzīve vienīgi tad, ja tā pauž un izteic vērtību meklēšanu, vērtību piepildīšanu. Acīm redzot, vērtība pati par sevi nav īstena: tā ir tīrā nozīmība. Dzīve turpretim īstena, un tā iegūst jēgu ar vērtību realizēšanu. Piepildot vērtību kā tiro nozīmību, dzīve kļūst vērtīga un iegūst jēgu. Piem., tiecoties pēc taisnības, kā dotajā mirklī nav, bet kas ir kā ideja, kā tīrā nozīmība un norma, mēs taisnību piepildam, mūsu dzīve kļūst vērtīga un iegūst jēgu. Pēc vērtībām tiecamies, tamdēļ ka tās ir vērtības. Patiesība nav nei laba, nei slikta, tā vienkārši ir patiesība! Mēs mīlam patiesību tamdēļ, ka tā ir patiesība, bet tā nav patiesība tamdēļ vien, ka to mīlam. Tā ir liela, principiāla starpība. Vērtības būtības izpratnē nedrīkst sajaukt vērtību ar bioloģisko dzīvi. Vērtība ir pat vēl vairāk kā garīga dzīve. Vērtība ir nozīmība, tā ir neīsta un stāv pāri dzīvei. Nereti arī veselību un spēkus sauc par vērtību. Stingri ņemot, tas nepareizi. Veselība ir gan, kā mēdz teikt, „dārga manta“, bet vērtība tā nav, jo pretējā gadījumā tikai fiziski veselie un stiprie būtu vērtību nesēji, un tādi ģeniji kā Mocarts, Šillers, kas gandrīz vai visu savu mūžu bija slimīgi, par vērtību nesējiem nebūtu saucami. Tā, saprotams, pasaciņa. Ar vērtībām tik vienkārši nevar mētāties, jo tās

¹⁾ R. Eucken, Lebenserinnerungen, 108. lapp., 1921.

grūti iegūstamas. Vērtības ir uzdevums, bezgalīgs cilvēces uzdevums. Bet ja atsevišķs cilvēks veic kaut niecīgu šā uzdevuma daļu, viņa dzīve iegūst vērtību. Kas patiesību meklē, tamdēļ ka tā patiesība, kas cenšas pēc labā, taisnības, skaistuma, svētuma, tas jau ikvienu savas dzīves mirkli padara mūžīgu. Vērtības tā tad var uzlūkot arī par dzīves mērķi. Dzīve — kā fiziskā, tā garīgā — ir tikai priekšnosacījums vērtību sasniegšanai. Tādu vērtību, kas ir tikai dzīves vērtības, pavisam nav. Šo domu izteica jau Heinrichs Rikerts un viņa uzskatu biedrs Vilhelms Vindelbands, tāpat dziļdomīgais Bruno Bauchs (dz. 1877.). „Kā vērtība un dzīve vienkārši nesakrīt, tāpat kā divi šķirtas pasaules, tās savstarpīgi nenodalās. Un līdzīgi tam, kā vērtība nav dzīve un dzīve vērtība, tāpat dzīve nav sveša vērtībai un vērtība dzīvei. Kaut gan mēs dzīvē šķīram dzīvi bioloģijas sajēgumā no gara dzīves, tomēr izrādās, ka tās stāv sakarā, un caur to bioloģiska dzīves sfaira ar gara dzīves starpniecību stāv attiecībā ar vērtību sfairu. Tam visam bezgala liela praktiska nozīme. Tas ir tikpat svarīgi cilvēku pazišanai praktiskajā dzīvē, kā politiskajā dzīvē, tā arī visā izglītības un audzināšanas pasaulē,¹⁾ saka Bauchs. Tie ir dibināti vārdi. Ševišķi tā sfaira, par ko mēs šai grāmatā runājam, proti audzināšanas pasaule, nav nei sapratoma, nei arī pareizi apgaismojama, neieskatoties vērtību būtībā. Vērtības nav sajaucamas ar dzīvi. Tās atrodas savā plāksnē, tām ir sava īpatnēja likumība un pazīme, kas neļauj tās iemaisīt dzīves virpulī. Vērtības ir ideālās dzīves simboli, un saskaņā ar šo simbolu dzīve jāpārveido.

24. §. Audzināšanas metodes.

Audzināšanas uzdevuma veikšanai kalpo sevišķi audzināšanas pajēmieni, ko var saukt arī par audzināšanas metodēm. Metodes nav tikai zinātnē vien, bet arī mākslā, dažādos arodos, īsi sakot, ikvienā darbā. Metode ir pajēmiens, kas ievirza darbu tā, kā tas jā dara saskaņā ar

¹⁾ B. Bauch, Philosophie des Lebens und Philosophie der Werte, 30.—31. lapp. Fridrich Mann's Päd. Magazin. Heft 1155; 1927.

tā ideju. Audzināšanas metodes diezgan grūti šķirt no mācīšanas metodēm, jo ikviena mācīšana ir reizē audzināšana un arī audzināšana pa daļai ir mācīšana. Tomēr audzināšanas jēdziens, salīdzinot ar mācīšanu, ir plašāks, pie kam mācīšana attiecas galvenām kārtām tikai uz intelekta attīstīšanu, kurpretim audzināšana vēršas uz visu psiho-fizisko personu. Tamdēļ arī audzināšanas metodēm vispārīgāks, mācīšanas turpretim speciālāks raksturs.

Audzināšanas metodes varētu iedalīt trijās grupās: nepareizās, vienpusīgās un pareizās.

Pilnīgi nepareiza audzināšanas metode ir dresūra. Ja audzināšana pieņem dresūras formu, audzināmais nav skaidrībā, kādi audzinātāja nolūki, kāds audzināšanas uzdevums u. tml. Patiesībā dresēt var tikai dzīvniekus, bet nav mazums gadījumu, kur audzināšanas un vispārīgās izturēšanās ziņā arī ar cilvēkiem apietas tā, ka šāda rīcība nav uzlūkojama par audzināšanu, bet gan par dresūru. Tā, piem., ja vecāki uzklie dz saviem bērniem, lai viņi dara tā un ne citādi; tāpat ja skolotāji prasa tādu vai citādu audzēkņu uzvešanos, tuvāki nepaskaidrojot, kamdēļ jādara taisni tā un ne citādi; vai arī, piem., virsnieki kareivju apmācībā nāk ar pavēlēm, nepaskaidrodami tuvāk pavēļu jēgas, — tā ir dresūra, bet nav audzināšana. Dažkārt dresūru dēvē arī par audzināšanu ar dūres vai pātagas palīdzību. Šāds neīstas audzināšanas veids bija novērojams agrākajos laikos — gan ģimenēs, gan skolās, gan mācīšanā amatos, gan armijā. Parastie klie dzieni bija: „Bez ierunām!“ „Mutī ciet!“ „Klusēt!“ „Es jums pavēlu!“ u. t. t. Nereti paspruka arī lamāšanās visneķītrākajiem vārdiem; tāpat neiztika arī bez sitieniem ar roku, rungu vai pātagu un kāju spērieniem. Ja kāds no audzināmiem gribēja tuvākus paskaidrojumus, kamdēļ jādara tā un ne citādi, viņu rupji norāja. Arī tagad dresūra ne visur zudusi. Arvien atrodas ļaudis, kas pret saviem apakšniekiem izturas kā dresētāji. Dresūras nolūks pakļautajos iedvest bailes. Baidīdamies no soda, dresētie izpilda visu, ko viņiem liek. Viņi ir kā mēchanismi. Nekādas pašierosmes, nekādas iniciatīvas. Pašdarbība pilnīgi nokauta. Dresēti cilvēki nekad nav aktīvi. Viņi ir stumdāmi, grūstāmi. Viņi kaut ko dara tikai tamdēļ, ka tiem pavēlēts.

Viņi zina, kas draud, ja pavēli neizpilda un tamdēļ ķeras pie darba pildīšanas nevis darba paša dēļ, bet baidoties no soda. Ar iedresētu cilvēku šai ziņā tāpat kā ar iedresētu dzīvnieku: dzīvniekam ir priekšstats par to, kas draud, ja neklausā, un tamdēļ viņš arī klausā sava dresētāja pavēlēm, nereti zobus griezdam. Arī iedresētiem cilvēkiem parasti nav patikas pildīt pavēli, bet to viņi dara aiz bailēm, iekšēja nemiera, dusmu un atreibības domu pilni. Īsi sakot, dresūras metodi var nosaukt par pavēlēšanas un izpildīšanas metodi, un tā ne tikai neveicina pašdarbību, bet modina slepenu atreibības kāri, kas bieži vien izlaužas vairāk vai mazāk smagā noziegumā. Dresūra cilvēku maitā kā garīgi, tā miesīgi.

Vienpusīgajām audzināšanas metodēm, ko var saukt arī par nepilnīgajām, jāpieskaita pamācība un prasība to izpildīt. Šai metodē dod priekšrakstus, norādījumus un raugās, vai tos izpilda. Tas ir audzināšanas pajēmiens, kas vērojams ģimenē, skolā, arodos, karāspēkā. Audzinātāji pamāca, dod norādījumus un raugās, vai audzēkņi norādījumus izpilda. Skolotājs, teiksim, klases audzinātājs uz saviem audzēkņiem saka šā: „Kā skolā, tā ārpus skolas jums jāuzvedas godīgi; attiecībā uz pieaugušajiem — kā tuviniekiem, tā svešniekiem — jāizrāda bijība un cieņa; jāpalīdz tiem, kas palīdzību lūdz un kam tā nepieciešama. — Tā rikodamies un izturēdamies jūs ne tikai celsit skolas cieņu sabiedrības acīs, bet arī paši augsit par godīgiem cilvēkiem.“ Šis audzināšanas pajēmiens novērojams visvairāk. Tas, šķiet, arī visparastākais un dabiskākais. Audzinātājs pamāca un raugās, lai audzēkņi pamācībām seko. Ja nē, pamāca no jauna, izsaka piezīmi, bridinājumu, rājienu, pie tam nereti dod jaunus norādījumus. Īsi sakot, te ir norādījums un atkārtojums. Audzinātāji norāda, pamāca, prasa, audzēkņi atkārto, izpilda, seko. Ārēji raugoties, šai metodē nav nekādu trūkumu. Tā liekas vispareizākā un pilnīgākā. Tiešām, vēsturiski raugoties, tā parādījusies visupirms, Dabas resp. primitīvajās tautās tā arī tagad sastopama. Izšķirība varbūt tikai tā, ka primitīvie ne tik daudz pamāca ar vārdiem, bet paši parāda ar savu rīcību, kā un kas jādara. Vārdu un runas māksla primitīvajos vispār maz attīstīta un nav cieņā. Galvenais darbība. Lai

piem., iemācītu bērnu peldēt, primitīvais to aiz kājām vai rokām vienkārši iesviež ūdenī, pats raugās un priecājas, kā mazais kliez un ķepurojas. Ja pēdējais grimst, tūdaļ pieaugušais to rauj ārā, sviež otrreiz, varbūt arī piepatur virs ūdens, un tā peldēšanas vingrinājumi turpinās. Pamācību mutes vārdiem te nav. Kultūrtautās pirmo vietu iejēmusi pamācība: Pret to nav ko iebilst, bet ja paliek vienīgi pie pamācīšanas un raudzišanās šo pamācību izpildīt, mūsu priekšā neapšaubāmi vienpusīga un nepilnīga audzināšana. Kas šeit aizmirsts? Aizmirsta audzinātāja paša persona; aizmirsts personīgais piemērs. Un tā rodas nepieciešamība uzrādīt pilnīgu un pareizu audzināšanas metodi.

Ar pareizu un pilnīgu audzināšanas metodi darīšana tad, ja audzinātājs, pareizi izprazdams audzināšanas ideju, nevien dod audzēkņiem norādījumus un pamācības, kā un kas jādara, bet pats itin visur rāda piemēru un priekšzīmi. Kā ikvienam redzams un noskāršams, šī metode viegli saprotama un pati par sevi liekas pārāk skaidra. Tomēr izpildīt to visgrūtāki. Reti kas būs grūtāki, kā pašam pildīt citiem teiktās pamācības un uzstādītās prasības. Izteikt pamācību allaž vieglāk, kā to piepildīt. Izskaidrojums slēpjas vārdos un darbos: vārdi dibinājas gan uz saprašanas, bet saprašana un zināšana vien vēl nav piepildīšana. Zināšanā un saprašanā parādās prāta skaidrība, darbībā turpretim personība. Lūk, kamdēļ pareizākā un pilnīgākā audzināšanas metode ir audzināšana ar personību, audzināšana ar personīgo piemēru un priekšzīmi. Tas ļoti grūts uzdevums. Jo šai pajūmienā audzinātājam vispirms jāpārvar savi trūkumi, jāizlabo savas kļūdas. Un tikai tad, ja viņš parādās savu audzēkņu priekšā kā pirmais uzstādīto prasību pildītājs, kā pirmais savu pamācību reālizētājs, viņa audzināšanas taktam reāla nozīme. Ka tā īstenībā patiešām ir, to apliecina fakti ik uz soļa. Ja vecāki nepilda paši, ko saviem bērniem māca, pēdējie to tūdaļ ievēro un sākumā slepšus, bet vēlāk atklāti sāk neklausīt. Vislielākais pārsteigums tomēr skolu audzēkņiem, ja viņu skolotāji un audzinātāji paši savā dzīvē nepilda, ko vārdos māca. Nav šaubu, ka audzinātājiem tas nav vieg-

lais uzdevums, jo arī viņi ir cilvēki ar cilvēku vājībām un trūkumiem. Bet tomēr šis apstāklis vien viņus neatsvabina no lielās atbildības. Personīgais piemērs jādod. Tam audzināšanā izšķirēja nozīme. Varbūt visgaišāk to apliecina ievērojamu karavadoņu dzīve. Aristeids Temistokls, Aleksandrs Lielais, Marijs, Sulla, Jūlijs Cēzars, Fridrihs Lielais, Kārlis XII., Pēteris Lielais, Suvorovs, Napoleons u. c. allaž atradās nevien savas armijas priekšgalā, bet cīnijās taisni pirmajās rindās, tā aizraudami sev līdz savus kara pulkus. Tikai tā izskaidrojamas viņu uzvaras, protams, neaizmirstot šo vīru zināšanas stratēģijā, taktikā, pūļa, masu, sabiedrības kā arī individuālajā psiholoģijā. Lielie karavadoņi ir reizē audzinātāji ar savu piemēru. Viņi pirmie rāda, kas un kā jādara. Viņi paši iet pa priekšu. Tā dara arī ievērojami paidagōgi. Viņi tik daudz nerunā, bet dara, rīkojas, pilda. Zināmā mērā tā ir audzināšana bez vārdiem. Taisnība, labi tēmēti vārdi spēj klausītājus sajūsmināt, bet aizraut var tikai personīgā rīcība, priekšzīme, piemērs. Ja, piem., revolūcijas vai tml. juku laikos, masu vadītājs tikai runās vien, bet pats pa priekšu neies, nebūs panākumu. Lielie revolūciju vadītāji, piem., Garibaldi, Dantons, Leņins, Musolini, Piļsudskis u. c., no kuriem viens otrs ir arī labs politiķis un karavadonis, tāpat allaž stāvējuši taisni pašā cīņu priekšgalā. Šādos lielos pārmaiņas un juku laikos, tāpat kā kara gadījumos varoņdarbi nav darāmi, slēpjoties citiem aiz muguras un, tā sakot, no tālienes dodot pavēles. Nē, vadonim jābūt priekšgalā, un viņa pavēlei vispirms jāiemiešojas viņa paša rīcībā. Ja arī dažkārt jēdziens „priekšgalā“ nav jāņem burtiski, tomēr īsts vadonis allaž būs sācējs un personīga piemēra devējs. Tā tas ir ar katru īstu audzinātāju. Jā audzinātāji vairāk paši pildītu to, ko vārdos māca, un no citiem prasa, patiesībā nemaz tik daudz nebūtu jārunā. Audzināmie — vienalga vai tie bērni, skolnieki vai pieauguši — sekotu savu audzinātāju piemēram bez ierunām, jo piemērs un priekšzīme ir apstāklis, kas aizrauj vairāk nekā vārdi. Audzināšanā ar priekšzīmi, piemēru un personīgo taktu slēpjas vairāk *a u d z i n ā t ā j s - m ā k s l i n i e k s*, kurpretim audzināšanā ar pamācībām *a u d z i n ā t ā j s - z i n ā t n i e k s*. Kaut gan abi elementi (zinātne un māksla)

audzināšanā nepieciešami, tomēr mākslas elements svarīgākais un audzināšana, kā jau šās grāmatas sākumā redzējam (22. lapp.), ir vairāk īpatnēja māksla nekā zinātne.

Ar nule aprādīto pareizas audzināšanas metodi stāv sakarā vēl otra, ko gribētum nosaukt par darbības un seku metodi. Šam audzināšanas pajēmienam ir gan sakars ar augšminēto pamācības metodi, bet tomēr tas zināmā mērā pamācīšanas metodes vērtību satricina. Darbības un seku metode ne tik daudz dibinās uz pamācīšanas kā visu to seku aprādīšanas, kas nāks tad, ja audzēknis rīkosies tā un ne citādi. Iedomāsimies, ka jauniešis jāaudzina dzīvot taisnīgi un nemelot. Vienkāršām pamācībām nemelot un teikt, ka melošana slikta, nebūs sevišķas nozīmes. Pavisam citādi ja aprādīsim tās sekas, kas draud līdz ar meliem. Citiem vārdiem, jaunieši jāizsauc melošanas nepatīkamo seku priekšstats. Šādai rīcībai pavisam cita nozīme. Audzēknim jā dara skaidras sekas, kas draud no meliem vai arī kas iznāk tad, ja no patiesības neatkāpjas. Novērojumi liecina, ka ar šādu audzināšanas metodi gūstami daudz labāki panākumi nekā ar mācīšanu vai rāšanu. Mācīšanas metode, zināms, nezaudē savu nozīmi, bet sacensties ar seku metodi tā nevarēs. Aprādot, kādas sekas draud no tādas vai citādas rīcības, izsaucam audzēkņa gara acu priekšā skaidrus seku priekšstatus, kam nesalīdzināmi lielāks iespaids nekā pamācībai. Pamācība nav atmetama, bet ierobežojama, jo tā nereti kļūst uzbāzīga, uzmācīga. Seku priekšstats tupretim objektīvs: tas runā pats no sevis. Ar pamācību metodi audzināšanā ir tāpat, kā ar didaktiku literātūrā: līdzīgi tam, kā didaktiskā dzeja vērtības ziņā daudz ko zaudē, tamdēļ, ka taisni ar savu uzbāzīgo pamācīšanas tendenci nepārlicina, tāpat mazāks iespaids audzināšanā pamācīšanai, bet daudz lielāks nepretenciozai seku uzrādīšanai. Nule sacīto pastiprina vēl cits fakts. Novērots, ka, ja cilvēku par viņa negatīvajiem darbiem pastāvīgi nopulgo, viņam nav vairs nei prieka, nei arī cenšanās laboties. Turpretim, ja neuzkrītošā kārtā viņam liek manīt, kas iznācis tagad, kad viņš turpina slikti rīkoties; kā bija agrāk, kad viņš labi darija, un kā atkal viss varētu mainīties uz labu, ja viņš mitētos slikti darīt, cilvēks neapšaubāmi labosies. Vārdu sakot, šādam cilvēkam jāmodina priekš-

stats par to, kas ir, kā bijis un kā būs. Tas jādara pavisam neuzkrītoši, varbūt pat tā, ka viņš to neuzlūko kā tiešu attiecinājumu uz viņu. Šās grāmatas autoram zināmi vairāki gadījumi, kur cilvēks, kas vienā otrā apstākļi tikumiskajā dzīvē stipri vien klibojis, pilnīgi pārvērties virzienā uz labu, sajemdams audzināšanas iespaidu ar nule pārrunāto metodi. Audzināšanā pēc iespējas vajadzētu atsvabināties no didaktiskās resp. pamācīšanas metodes, kas nereti kļūst uzbāzīga, un vairāk piekerties darbības un seku metodei. Šai metodei, ja tā varētu izteikties, vairāk kautrības, mazāk uzbāzības, bet par to tās panākumi nesalīdzināmi lielāki.

25. §. Audzināšana un mācīšana.

Audzināšana nešķirami saistīta ar mācīšanu. Ikvienu mācīšana ir audzināšana. Tomēr ne ikkatra audzināšana jau mācīšana. Audzināšana galvenām kārtām vēršas uz gribu un jūtām, mācīšana uz intelektu. Illūstrātīvi runājot, audzināšana iet uz sirdi, mācīšana uz galvu, vai arī — audzināšana uz dvēseli, mācīšana uz prātu. Abi faktori — kā audzināšana, tā mācīšana — cilvēku ietekmē, tomēr katrs savādi, un jātiek skaidrībā, kāda katram loma un kādas to savstarpīgās attiecības.

Audzināšana plašākā sajēgumā ir katra cilvēka ietekmēšana, kas izsauc viņā psicho-fizisku pārmaiņu. Šai nozīmē ne tikai viens cilvēks audzina otru, viens visus un visi vienu, vai arī katrs pats sevi, bet cilvēku audzina arī bērns, dzīvnieks, daba, mākslas, zinātnes darbi, vārdu sakot, visa kultūra un civilizācija. Tamdēļ šādā plašākā nozīmē jemta, audzināšana ir ļoti dziļa un daudzpusīga darbība. Pat tad, ja audzināšanu jēm cilvēku darbības plāksnē, tā, kā it pareizi izsakās Ernsts Kriks¹⁾ un Pēteris Pētersens,²⁾ ir cilvēka pirmfunkcija („Erziehung als Urfunktion des Menschen“). Tomēr ja audzināšanu iztulko vēl plašāk, t. i. ne tikai kā cilvēka darbību, bet arī kā dabas un visu kultūras un civilizācijas sa-

¹⁾ E. Kriek, Grundriss der Erziehungswissenschaft, 35.—47. lapp., 1917.

²⁾ P. Petersen, Zur Begründung des neuen Schullebens, 7. un 8. lapp., 1926.

sniegumu iespaidu uz viņu, kas nebūt nav nepareizi, iznāk, ka cilvēka dzīvē nav dziļākas, plašākas un vispusīgākas darbības par audzināšanu, jo ikvienā darbā jau ietveras audzināšanas elementi.

Tomēr audzināšanu var saprast arī šaurāk un tā istenībā arī jādara, jo pretējā gadījumā zūd audzināšanas īstais raksturs. Audzināšana šaurākā nozīmē ir cilvēku apziņas ietekmēšana virzienā uz pareizu audzināšanas mērķi. Šai šaurākajā iztulkojumā tas, kurš audzina (audzinātājs) pareizi saprot audzināšanas mērķi, uzdevumu un līdzekļus, un tas, ko audzina (audzēknis), cenšas pareizi saprast audzinātāja nolūkus. Kā redzams, šaurākajā nozīmē audzināšana ir vienīgi cilvēka darbība, pie tam apzinīga darbība.

Šaurākā nozīmē jemta audzināšana ir reizē arī mācīšana. Audzināšana nav mācīšana vienīgi tad, ja audzināšanu iztulko arī kā dzīvnieka vai dabas, t. i. neapzinīgās pasaules iespaidu, jo tas, kas sevi neapzinās, nevar arī otru mācīt, kaut gan var audzināt. Mācīšanas iespaidi allaž apzinīgi raidīti, audzināšanas iespaidi turpretim var būt arī neapzinīgi. Te parādās mācīšanas jēdziena šaurākais saturs, salīdzinot ar audzināšanu.

Mācīšanas, tā sakot, apzinīgais raksturs dara iespējamu tās vērsanos uz prātu, uz intelektu. Ar mācīšanu vispirms apskaidrojam prātu. Nav pareizi sacīt, ka mācām jūtas, mācām gribu. Griba un jūtas pakļaujas gan audzināšanai, izdaiļošanai, nevis mācīšanai. Te nu nāk interesantā attiecība starp mācīšanu un audzināšanu: mācot prātu, reizē audzinām arī jūtas un gribu. Cik šī jūtu un gribas pārveidošana izdodas, tas cits jautājums. Patiesi tomēr tas, ka jūtu un gribas audzināšanai pieklūstam ar intelekta apskaidrošanu. Piem., ja mūsos ir kāda slikta paraša, no kā gribam atsvabināties, jāstiprina griba, lai šo parašu atmestu. Bet iekams tas notiek, mēs esam jau ieguvuši vairāk vai mazāk skaidru zināšanu par lietas stāvokli. Zināšana, apzināšanās ir tā, kas ierosina jūtas vai gribu audzināt. Pie audzināšanas nonākam ar prāta palīdzību, bet lai tas notiktu, prātam jāiegūst skaidrība. Šī skaidrība iegūstama ar mācīšanu. Tā tad pie audzināšanas šā vārda šaurākajā nozīmē mūs noved mācīšana. Audzināt sevi un citus sākam vienīgi tad, ja esam kaut ko mā-

cījušies, ja mums ir zināšanas. Arī dažādas maiņas un grozījumi audzināšanas kārtībā iespējami vienīgi uz zināšanu pamata. Zināšanā izpaužas pārliecība, kamdēļ jādara tā un ne citādi, bet šī pārliecība atkarājas no tam, vai, ko un kā mēs esam mācījušies. Tā iznāk, ka audzināšana ir gan plašāka darbība nekā mācīšana, bet mācīšana dara iespējamu audzināšanas organizēšanu — ja vajadzīgs — tās pārveidošanu. Mācīšana ir audzināšanas dzīvības princips. Ar mācīšanu audzināšana iegūst nozīmi. Bez mācīšanas elementa audzināšana būtu akla, tā būtu it kā bez stūres. Kaut gan audzināšanā (ņemot to šaurākā nozīmē) jau ietelp mācīšana, tomēr nevis pati audzināšana, bet taisni mācīšana ir veidotāja darbība. Mācīšana šeit nav jāsaprot pamācības nozīmē, par ko iepriekš runājām, bet gan kā zināšanu, kā prāta skaidrības iegūšana. Un ja tā, nav šaubu, ka audzināšanu kā apzinātu uzdevumu var pildīt vienīgi ar zināšanu palīdzību, kas iegūstamas mācoties. Skaidrība nepieciešama arī audzināšanā, bet lai to panāktu, jāapgaismo prāts, kas iespējams, krājot un vairojot zināšanas. Audzināšana ir gan plašāka darbība nekā mācīšana, bet mācīšanā slēpjas audzināšanu noteicējs faktors: *drīzāk audzināšana ir mācīšanas funkcija nekā mācīšana audzināšanas sekas*. Šī attiecība abās darbībās izskaidrojama ar to, ka ikkatra mācīšana ir reizē arī audzināšana, bet audzināšana ir mācīšana vienīgi, iztulkojot audzināšanu kā apzinīgu darbību. Audzināšana, bez šaubām, plašāks darbs, mācīšana turpretim šaurāks, bet totiesu dziļāks. Reformas audzināšanā var izdarīt vienīgi iegūstot jaunas zināšanas, bet jaunas zināšanas nāks tikai ar mācīšanos. *Mācīšana un mācīšanās ir audzināšanas pirmfaktors*. Uzlabot audzināšanu var tikai, uzlabojot mācīšanos, jo to darot, iegūstam jaunus zināšanu krājumus. Tamdēļ, lai uzlabotu audzināšanu, jāuzlabo mācīšana, kas, protams, izdarāms, izpētījot un padziļinājot mācīšanas metodes.

26. §. Mācīšanas metodes.

Mācīšana var izpausties divējādos virzienos. Vispirms to var attiecināt uz audzināšanu, otrkārt — uz izglītību. Mēs varam

otru mācīt kā jādžīvo, kā jāuzvedas un varam to mācīt arī zināšanās, izglītībā. Bez šaubām, starp abiem mācīšanas veidiem stingra robeža nav velkama, tomēr izšķirība ir, un tā jāievēro.

Mācīšanas metodes, vērstas uz audzināšanu, ir augšā aplūkotās audzināšanas metodes. To nolūks ir labāki audzināt, citādi sakot, audzināt cilvēku tā, lai viņš labāki sasniegtu savu dzīves mērķi. Tomēr vēl ir viena pavisam īpatnēja mācīšanas resp. audzināšanas metode, kas ir kā pāreja no audzināšanas uz mācīšanas metodēm vai vienkārši izsakoties — pāreja no audzināšanas uz mācīšanu.

Šī metode uzlūkojama kā noteikums, ka mācīt otru tādā vai citādā jautājumā var vienīgītas, kas šai jautājumā gudrāks par mācāmo. Tik tas var mācīt otru, kas par otru pārāks zināšanās. Ir, protams, gadījumi, kur tie, kas uzklausa citu mācības, kompetentāki, bet vispār tomēr paliek spēkā noteikums, ka mācīt otru var un drīkst tikai tas, kas attiecīgajā lietā gudrāks par otru. Šis noteikums slēpj sevī, vēl trīs citas prasības, un proti: 1) tam, kas otru māca, pilnīgi jāpārziņa savs priekšmets, 2) arvien jāvairo savas zināšanas un 3) viņš drīkst kritizēt otru tikai tad, ja viņš sabiedrības acīs ar saviem darbiem jau redzami pacēlies pār kritizējamu. Visas šās prasības ļoti svarīgas. Ja tas, kas otru māca, nepārziņa savu priekšmetu, viņam nav nekāda paliekoša iespaida. Teiksim, ja skolotājs, kas uzjēmie mācīt audzēkņus matēmatikā, savu priekšmetu nepārziņa vai neprot to skaidri saviem audzēkņiem celt priekšā, viņš nonāk pavisam nožēlojamā stāvoklī. Audzēkņi drīz vien ievēro, vai viņu skolotājs ir sava priekšmeta pārziņātājs, vai ne. Nekas šai ziņā neaizslīd viņu acij gaŗām. Tamdēļ skolotājam ar asu paškritiku sevi jākontrolē, un ja viņš nāk pie pārliecības, ka nevar veikt savu uzdevumu, labāk no tā atteikties. Tāpat skolotāja uzdevums neatlaidīgi papildināt savas zināšanas. Viņš nedrīkst savos centienos apstāties. Arvien jāvairo savas zināšanas; arvien jāmacās un neatlaidīgi jāstrādā. Teiktais par skolotāju attiecas uz katru darbinieku, kas māca un skolo citus. It sevišķi šis noteikums jāņem vērā profesoriem, docentiem, lektoriem, asistentiem, kas māca augstskolās. Viņiem

vienmēr un neatlaidīgi jāveidojas. Savu skolotāju zināšanu līmeni allaž ievēro arī audzēkņi. Tiem saviem skolotājiem, kas vienmēr tiecas pēc jaunām atziņām un bagātākiem zināšanu krājumiem, audzēkņi silti pieķeras un viņus ciena. Palikšana vienmēr uz vietas, ko dažkārt sauc par „apsūnošanos“, nedrīkst notikt. Ja vadoņi neveidojas un tālāk neattīstas, arī pārējā sabiedrība savā attīstībā apstājas, jo apakšnieki raugās uz priekšniekiem, un apstājoties vadoņiem, apstājas arī vadītie. Mazāka nozīme nav arī trešajai prasībai, proti, ka kritizēt otru drīkstētu vienīgi tas, kas par kritizējamo savās zināšanās nesalīdzināmi pārāks. Cik daudzkārt šo noteikumu neievēro. Bieži otru kritizē tas, kam pašam zināšanas ļoti vājas. Nereti par „kritiķiem“ uzmetas ļaudis, kas citur nekur nav derīgi. Ir gadījumi (arī Latvijā starp latviešiem), kur šādi kritiķi raksta savas atsauksmes par citu grāmatām. Pašam kritiķim nav nekādu darbu, bet otru viņš uzjemas kritizēt. Pašam zināšanas ļoti vājas, bet par otra darbu viņš raksta vērtējumu. Tas vairāk kā smieklīgi. Pats vienkāršākais kritikas noteikums taču māca, ka vienīgi tam morāliska tiesība atklāti spriest par otra darbu, kas pats ir radījis vērtīgākus vai mazākais vērtības ziņā līdzīgus darbus. Personīgi un tīri individuāli vērtējumi var būt katram, bet tas vēl nenozīmē, ka šie vērtējumi jāizsaka publiski, rakstiskās recenzijās. Atklātas recenzijas būtu pieļaujamas vienīgi tiem cilvēkiem, kam attiecīgajā jautājumā lielāki nopelni. Pretējā gadījumā „kritiķis“ tikai maldina publiku. Ja vēl viņu ar kritizējamo saista draudzības saites, viņš par tā vērtējamo darbu izsaka pārāk cildinātājus vārdus, kaut gan darbs, varbūt, nemaz to nepelna; turpretim, ja pret kritizējamo viņam nav simpatiju, viņš krīt pretējā ekstrēmā un par gluži labu darbu raksta sliktu, pat nievātāju un zākātāju atsauksmi. Lūk, kamdēļ ievērojami zinātnieki, mākslinieki, filozofi, karavadoņi, valstsvīri vai c. lietpratēji, kas pa šiem šiem ko dara un sasniedz, uz kritiķiem nav raudzījušies nopietni. Bez šaubām ir arī īsti kritiķi, bet tie savā arodā ir speciālisti, viņiem ir savi darbi, savi pētījumi, kur viņi jau iepriekš pierādījuši savas spējas, savas zināšanas. Īsti kritiķi savu darbības gaitu uzsākuši nevis ar citu darbu kritizēšanu, bet cēlušī sabiedrībai priekšā patstāvīgus darbus. Tad, zināms, viņiem ir morāliska

tiesība citus kritizēt. Bet ko lai saka, piem., par mūzikas kritiķi, kas pats nav savu dāvanu un zināšanu iepriekš pierādījis, vai arī, kuŗš nesalīdzināmi vājāks par kritizējamo? Kādos ieskatos lai mēs būtu, teiksim, par ievērojama vijolvirtuoza kritiķi, kas pats spēlē nesalīdzināmi vājāk? Ko lai mēs teiktu par zinātniskas grāmatas kritiķi, ja viņam pašam nav nekādu darbu? — Atbilde var būt tik tāda, ka šādu kritiķu vērtējumam nav objektīvas nozīmes. Zināms, atkal neaizmirsīsim, ka ir ļaudis arī starp viena vai otra aroda speciālistiem, ko pārāguši viņu bijušie skolnieki. Tādā gadījumā viņiem tiesība spriest par savu bijušo audzēkņu sekmēm: viņi var un drīkst tos kritizēt. Tāpat arī sekmju bagāti audzēkņi drīkst kritizēt savus bijušos audzinātājus, protams, ievērojot vajadzīgo taktu. Īsi sakot, katrs drīkst otru kritizēt, ja viņš savos darbos nestāv zemāk par to. Vienīgi tad kritikai vērtība un pozitīva nozīme. Pret šo noteikumu, šķiet, nevarētu būt iebildumu. Ja to neievēro, tas liecina par kultūras trūkumu. Jo kritiķa uzdevums nav tikai uzrādīt kļūdas, bet arī norādīt uz izeju no kļūdām. Īstam kritiķim jāatbild nevien uz jautājumu: kas ir un kā tas ir, bet arī — kā tam jābūt. Otra kļūdas redzēt nav grūti, bet līdz ar to jāapzinās, vai arī pašā šo kļūdu aizrādītājā nav vairāk kļūdu. Bez tam jāpasaka, kur izeja no kļūdām, kā rast, uzmeklēt un izveidot pareizo ceļu. Ja mans darbs, ko kritiķis nopajā, pēc viņa domām, slikts, kritiķim jāapzinās, vai viņš ir radījis labāku darbu. Jo nav jāaizmirst, ka kļūdās vienīgi tas, kas darbojas. Vienīgi tas kritiķis var pareizi apgaismot kritizējamo darbu, kas izpilda pieminētos noteikumus, un tikai tad viņš nemaldina lasītājus. Ja kāds uzjemas kritiķa lomu, viņam jāapzinās, ka šai uzdevumā ir prasība sabiedrības prātus apgaismot, nevis apmīgot.

Piegriežoties tieši mācīšanas metodēm, vispirms būtu jāmin dialektiskā metode. Dialektiskā (no gr. dialegein, sarunāties) metode ir mācīšana sarunājoties. Sōkrats tās zinātniskais nodibinātājs. Arī pirms Sōkrata dialektika bija kā sevišķs mācīšanas un audzināšanas pajēmiens, bet Sōkrats to izveidoja un pamatoja kā zinātnisku metodi, un tā kopš Sōkrata kļuvusi par visas mūsu mācīšanas un audzināšanas, par visas skolas pamatu un neatņemamu sastāvdaļu. Dialektiskās meto-

des loma mācīšanā slēpjas iekš tam, ka sarunājoties: 1) pārrunājamais jautājums kļūst skaidrāks, 2) mostas jauni jautājumi un līdz ar to jaunā interese, un 3) ļaudis viens otram garīgi tuvojas. Taisni šo triju apstākļu dēļ sarunas metodes nozīme neatsverama. Ar šo metodi cilvēks nāk pie skaidrības un patiesības. Saruna palīdz atsegt patiesību. Lai saruna būtu auglīga, mazākais vienam sarunu loceklim pārrunājamā lietā jābūt gudrākam, un tas noteic un vada sarunas virzienu. Saruna auglīga arī tad, ja abi sarunu dalībnieki zināšanās līdzīgi, kurpretim neauglīga, ja abi nekompetenti vai arī viens kompetents un otrs pavisam ne. Sōkrats savas sarunas izveidoja tā, ka tas, kam sākumā pārrunājamā lietā nebija skaidras atziņas, pats nonāca pie patiesības, jo Sōkrats no savas puses sarunu virzīja un pretjautājumus uzstādīja tā, ka sarunu biedrs pats sāka dot pareizas atbildes. Tā izrādījās, ka Sōkrats savam otram kollēgam palīdz nākt pie skaidrības: viņš patiesību nepasaka, bet tikai virza sarunas gaitu tā, lai kollēga, kam sākumā par izteikto lietu nav bijis skaidrības, sāktu dot pareizu atbildi. Tā ir Sōkrata maieutika, citādi sakot, patiesības atsegšanas māksla, pie kam šai mākslā Sōkrats tikai palīdzētājs gluži tāpat kā vecmāte palīdz bērnam nākt pasaulē (maieutikas burtiskā nozīme ir vecmātes māksla, vācu Entbindungskunst). Tā kā bez sarunām mācīšanā nav iespējams iztikt, dialektiskā metode ir pamats visām pārējām mācīšanas metodēm. Šī metode slēpj sevī arī audzināšanas elementus — pie tam daudz vairāk nekā pārējās, un ja jēm vērā, ka ikviena cita metode, lai arī tai ir speciāla nozīme, nav apgaismojama bez sarunām un pārspriešanas, nevar noliegt, ka dialektiskā metode nestāvētu citu mācīšanas metožu pamatā.

Otrā vietā — nu tas arī vēsturiski būtu pareizi — nosauksim elementu metodi. Sekojot šai metodei, mācīšanu izdara, izejot no vienkāršākā un tuvojoties sarežģītākajam. Vienkāršākais saprotams ātrāki un tamdēļ no tā jāiziet. Sarežģītākais jādibina uz vienkāršākā. Papriekšu jāiepazīstas ar vienkāršāko, pēc tam ar sarežģītāko. Nav tomēr jādomā, ka vienkāršākais vienmēr arī svarīgākais. Nereti otrādi. Un tomēr paliek spēkā prasība mācībās pamatoties uz vienkāršākā. Šis vienkāršākais nav nekas cits kā elements. Elements nav jāiz-

tulko tikai kā sastāvdaļa veselajā, bet arī kā atsevišķs princips komplicētajā, un lai saprastu šo komplicēto, jāiziet no principa gluži tāpat kā veselā saprašanaī jāiziet no veselajā daļām. Elementu metodi redz visvairāk piemērotu bērna mācīšanās lasīt, rakstīt. Iekams bērns iemācās lasīt, viņš jāiepazīstina ar burtiem un šo burtu sakarību vārdos; tāpat lai tiktu pie rakstīšanas, jāiemācās atsevišķu burtu rakstīšana; lai prastu rēķināt, jāzina skaitļi. Kā redzams, šeit visnotaļ pirmā vietā stāv elementu zināšana. Bet vai visur un vienmēr jāiziet no elementu metodes? Vai dažreiz pirmiesākums mācībās nav pretēja metode?

Šī pretējā ir kompleksu metode. Lietājot mācības gaitā kompleksu metodi, iziet no sarežģītākā, no komplicētākā un virzās uz vienkāršāko. Citādi sakot, no saliktā vēršas uz daļām, no veselā uz elementiem. Šo metodi ar zināmu ierobežojumu var izteikt arī tā, ka nereti ieteicams iziet no grūtākā un virzīties uz vieglāko. Tā darīt ieteica Frensiss Bēkons. Viņa pārlicība tā, ka grūtākais jau ietver sevī vieglāko, veselais ietver daļas un papūloties vispirms tikt skaidrībā ar grūtāko resp. veselo, kļūst skaidrs arī vieglākais resp. daļas. Saskaņā ar šo metodi mācot, vispirms jāapgaismo veselais tā visumā; jādod iepriekš vispārīga, visaptvērēja skaidrība par galveno un tikai pēc tam jāiet pie elementiem. Kompleksu metode piemērojama vēlākajos gados, t. i. kad jaunie tīs jau spējīgs jēdzieniski domāt. Līdz 7. vai 8. dz. gadam to varētu lietāt tikai ļoti retos gadījumos, piem., pavadot bērnu dabā un stāstot viņam par dabas krāšņumu, par dabas bagātību. Tomēr arī šai vai līdzīgā gadījumā bērns no vispārīgā apgaismojuma nekad negūs tik skaidru ieskatu kā no stāstījuma par atsevišķu dabas parādību, par atsevišķu faktu, lietu, notikumu. Daudz labāk šo metodi piemērot gara zinātnēs. Norādīsim kaut uz psiholoģiju. Psiholoģijā ļoti ieteicams sākumā pakavēties nevis pie atsevišķām psiholoģiskajām parādībām (t. s. „elementu psiholoģija“), bet iziet no veselā, piem., apziņas jēdziena, un tad, kad panākta skaidrība veselajā, var stāties pie tā daļu, piem., sajūtu, jūtu, gribas aktu u. c. psihisku parādību noskaidrošanas. Tas būs mācīšanas gājiens no sarežģītāka uz vienkāršāko, no grūtākā uz vieglāko.

Pieskaņojoties bērnam, pusaudžam un jauniešam attīstībai, sevišķi jāievēro uzskatāmības metode (Auschaunungsmethode). Šam mācīšanas pajēmianam izcilu vērību piegriezuši: Agrikola, Vimfelings, Roterdamas Erasmus, Komenskis, Ruso, Pestaloci, Frēbels. Pamatdoma: jā māca tā, lai bērns varētu mācības vielu vieglāki uztvert un labāki saprast. Tamdēļ papriekšu jā rāda, pēc tam jā skaidro. Piem., Pestaloci izsakās, ka bērnam vispirmš jā parāda priekšmets, pēc tam tas jā nosauc un jā izskaidro. Citādi sakot, jā iziet no uzskatāmības, vispirmš jā skata un tikai tad jā stājas pie skatītā materiāla jēdzieniskas analīzes. Bērnam nav jā māca tas, ko viņš vēl nevar saprast. Ruso, kā zināms, ieteica grāmatas mācību neuzsākt agrāk par 7. dz. gadu. Lidz tam bērns iepazīstināms vienīgi ar skatāmiem un viegli uztveramiem priekšmetiem, kas neprasa domāšanas piepūlēšanu, pie kam visā agrākajā bērnībā galvenā vērība piegriežama bērna veselības kopšanai. Vārdu sakot, uzskatāmības metode prasa mācīšanas gājienu no konkrētā uz abstrakto, no atsevišķā uz vispārīgo. Atkarībā no jauniešam attīstības un saprašanas pieņemšanās jā stāv visam mācību grūtumam. Jā māca tas, kas pieejams jauniešam prātam, jā izsargājas no tā, kas nestāvētu attīstībai parallēli. — Jāsaka, ka uzskatāmības metodei nav tikai tā nozīme vien, ka tā mācīšanu ievirza sakarībā ar jauniešam attīstību, bet ka uzskatāmībai vispār krietna loma kā saprašanas palīglīdzeklim: mēs allaž saprotam labāki un ātrāki visu to, kas illūstrējams jutekliski-uzskatāmā veidā. Uzskatāmības metodei redzama vieta arī dažu mūslaiku pazīstamu paidagōgu, piem., Dekroli, Marijas Montesori u. c. reformās. Zīmējumi, ainavas u. c. tml. palīglīdzekļi, ko tagad tik plaši lietā ne tikai vēstures, ģeografijas, dabas zinātņu stundās, bet arī valodu mācīšanā, ir šās metodes svētīgās sekas.

Speciālāks raksturs koncentrācijas vai kā citādi to dēvē — koncentrisko riņķu metodei. Šo mācīšanas metodi var piemērot it sevišķi priekšlasījumos, bet mācīšanas gadījumos, kur spilgti izceļas viena centrālā ideja, t. i. svarīgākais jautājums. Tā, piem., vēsturi var mācīt nevien chronoloģiski, bet uzskatīt arī kā svarīgāko notikumu vēsturi. Tādā gadījumā šos notikumus liek centrā un pārējās vēsturiskās pa-

rādības grupē ap svarīgākajiem notikumiem. Var, teiksim, vēsturi uzlūkot kā sociālu kustību attīstību; tāpat to var uzskatīt kā valšķu iekārtu rašanās, izveidošanās un maiņas gaitu u. t. t. Gluži tāpat filozofijas vēsturi var uzlūkot kā problēmu vēsturi. Šādos un līdzīgos gadījumos nav darīšana ar gājienu no vienkāršākā uz sarežģītāko vai otrādi, bet gan te ir zināmu jautājumu izvirzīšana centrā, to izvirzīšana pēc būtības, un tikai pēc tam ar tiem sakarā stāvošu faktū analīze. Ap svarīgāko problēmu kā ap centru grupējam tos jautājumus, kas problēmai tuvāki un stāv ap to organiskā sakarībā. Nav šaubu, ka šo metodi iemesls un pamats piemērot galvenām kārtām tad, ja audzēkņi vai citi klausītāji atrodas uz tāda garīgās attīstības līmeņa, kas atbilst pārrunājamo jautājumu izprašanas iespējamībai. Arī zinātniskā pētīšana nereti dibinās uz koncentrisko riņķu metodeš, jo dažreiz visai svarīgi jau pētīšanas sākumā būt skaidrībā ar pamatjautājumu, lai ap to koncentrētu organiskā sakarībā stāvošos pārējos. Šī metode pētījumam piešķir viengabalainību un uztur tā iekšējo sakarību. Tā ir kā mugurkauls, kas satur kopā miesas resp. pētījamā daļas.

Visbeidzot vēl jāmin Daltonas plāns, 1910. g. Helēnas Parkurst nodibināts Ziemeļamerikā Daltonā. Daltonas plāns nav pētīšanas, bet vienīgi mācīšanas metode. Pamatdoma šai metodei tā, ka skolotāja uzdevums palīdzēt audzēknim mācībās vienīgi tad, ja pēdējais netiek galā pats saviem spēkiem. Skolotāja uzdevums nav siki aprādīt, kas un kā jādara, bet dot vienīgi mājienuš un vispārīgus paskaidrojumus, lai tad audzēknis pats tiek galā ar savu uzdevumu. Pasvītrotot šo savu noteikumu, Daltonas plāns kļuvis par ļoti svarīgu mācīšanas metodi. Jo skaidrs tas, ka tikai tam galvenām kārtām audzēkņa mācību gaitā nozīme, ko viņš veic saviem spēkiem. Sajemot visu skaidrību no sava skolotāja, audzēknis nedabū patstāvīgi strādāt. Jā, piem., skolotājs pats izrēķinātu visus matēmatikas uzdevumus audzēknim priekšā, un pēdējais tikai būtu norakstītājs, viņš neko neiemācītos. Ka patstāvīgam darbam izšķīrēja nozīme, to apstiprina novērojumi ik uz soļa: piem., skolnieks, kas ilgi cīnās ar matēmatikas uzdevumu un beidzot to atrisina, kļūst ļoti priecīgs un viņam rodas arvien jauna darba enerģija; norakstītājs turpretim flegmatisks, mie-

gains, jo viņš instinktīvi jūt, un arī zina, ka viņa solis nepareizs. Taisni šo sava patstāvīga darba augļu izmaiņa un redzēšana ceļ Daltonas plāna kā īpatnējas mācīšanas metodes nozīmi. Daltonas plāns ir caur un cauri pašdarbības metode. Tā veicina pašierosmi, personīgu iniciatīvu. Trūkums šai metodei var būt tikai tas, ka tā pilnīgi nenoteic robežas starp skolotāja palīdzību un audzēkņa pašdarbību. Paļaujoties uz audzēkņa pašdarbības principa, audzinātājs nereti liek audzēknim pilnīgi veltīgi mocīties, kurpretim viens niecīgs aizrādījums no skolotāja puses tūdaļ rādītu skaidrību. Tas, protams, nav apstrīdams. Bet Daltonas plāns principā šo apstākli neizslēdz. Gluži otrādi: Daltonas plāns prasa, lai skolotājs uzmanīgi sekotu sava audzēkņa mācībai un lai nāktu tam palīgā vienīgi tad, kad palīdzība tiešām nepieciešama. Kur skolotājs tiešām uzmanīgs, pie tam ļabi pazīst ne tikai audzēkņa dvēseli, viņa spējas un centienus, bet ļabi pārzina arī mācību vielas struktūru un tās sakaru ar audzēkņa inteliģenci, tur Daltonas plānā pārpratumu nevar būt. Kā mācīšanas metode labuma ziņā Daltonas plāns liekams pirmajā vietā.

Ar šo pārskatu par biežāki sastopamām mācīšanas metodēm mūsu nolūks bija tikai aizrādīt uz viena un otra mācīšanas pajēmienu principiālo pusi. Sīkāki iztirzāt mācīšanas metožu jautājumu, noskaidrojot, kādos priekšmetos kuŗa metode vairāk piemērojama, ir didaktikas uzdevums. Tomēr arī no šā pārskata izejot, jānāk pie slēdziena, ka mācīšanā nav iespējams kavēties tikai pie vienas metodes, bet ka mācīšanas gaitā prasa dažādas metodes. Ir mācību priekšmeti, kur vairāk piemērojama viena metode. Citu pazišana atkal prasa citu metodi. Bez tam metodes kļūst arvien pilnīgākas; dažas izrādās nederīgas, un to vietā rodas citas. Visbeidzot daudz kas atkarājas arī no paša metodes piemērotāja, t. i. no skolotāja un audzinātāja. Viena rokās un saprašanā tā pati metode būs ražīgāka nekā otra, jo mācīšana tāpat ir māksla kā audzināšana.

III. Audzināšana un izglītība. Izglītības veidi.

A. Audzināšana un izglītība.

27. §. Audzināšanas sakars ar izglītību.

Mācīšana, ko aplūkojām, visnotaļ kalpo izglītībai. Ar mācīšanu nevien audzina, bet arī izglīto. Un ja jau — kā redzējām — mācīšana cieši saistīta ar audzināšanu, arī izglītībai ar audzināšanu visai cieša sakarība. Vislabāk, kā šķiet, var izprast audzināšanas un izglītības attiecības, salīdzinājot audzināšanas uzdevumu un izglītības mērķi.

Audzinašanas uzdevums — kā jau agrāki redzējām — kalpo dzīves mērķim. Audzināšanas uzdevums sagatavot cilvēku tā, lai viņš varētu labāki tiekties pēc sava dzīves mērķa. Kāda loma šai tieksmē un centienos piekrist izglītībai? Kāds izglītības mērķis?

Izglītības mērķis ir zināšanām apveltīts cilvēks. Var teikt arī, ka izglītības mērķis ir gudrība. Izglītojoties mēs vācam un krājam zināšanas. Zināšanas iegūstam ar mācīšanos. Mācīšanās zināšanu iegūšanas līdzeklis. Tā tad mācīšanās izglītības līdzeklis. Izglītība paplašina domu pasauli, audzināšana turpretim vēršas vairāk uz raksturu. Ja līdz ar Herbartu un Vilhelmu Reīnu par audzināšanas mērķi uzlūkojam tikumisku raksturu resp. personību, kam nav pamata nepiekrīst, var teikt, ka šis mērķis kultūrtautās paliek nemainīgs. Kultūrtautās bez izņēmuma par audzināšanas mērķi uzlūko stipra ētiska rakstura īpašību ieaudzināšanu un izveidošanu. Gluži nemainīgs turpretim nav izglītības mērķis. Izglītības mērķi lielā mērā noteic laika gars, t. i. visi garīgās un miesīgās dzīves izpaudumi un apstākļi. Grieķu izglītības ideāls bija citāds nekā romiešu; pēdējais savkārt atšķīrās no kristiešu; viduslaiku klērikālais izglītības gars slēpj sevī atkal pavisam citas īpatnības; tāpat savstarpīgi atšķiras jauno laiku, apgaismības laikmeta un mūsu dienu izglītības

mērķi. Ikviens laikmets izglītībai uzstāda savas prasības. Vienīgi ja teiktu tā, ka izglītības mērķis gudrība, nevarētu pieļaut šā mērķa maiņu, jo gudrība vienmēr bijusi izglītības ideāls. Ja turpretim saka, ka izglītības mērķis zināšanu iegūšana, droši var runāt par šā mērķa maiņu, jo zināšanas nav tas pats, kas gudrība, pie kam zināšanu raksturs, nokrāsa un gars dažādos laikmetos pavisam dažāds. Piem., mūsu dienās vērojama spēcīga prasība pēc tehniskajām zināšanām, kas stāv sakarā ar materiālistiskajām interesēm tagadnē: ja tagad pārsvarā ir lietderības princips, t. i. tieksme dzīties tikai pēc tā, kas praktiski derīgs, arī skolās un visās citās izglītības izpausmēs cenšas sagatavot, kā mēdz sacīt „dzīvei derīgus cilvēkus“. Izglītības ideālā vairāk maiņu nekā audzināšanā. Izglītības mērķis vairāk svārstās nekā audzināšanas ideāls. Audzināšanas mērķis absolūts, izglītības mērķi turpretim vairāk relatīvisma. Kaut gan kā audzināšana, tā arī izglītība vēršas uz iekšējo cilvēku, tomēr izglītībai vairāk ārējs raksturs. Visa izglītības lieta norit vairāk mainīgā gultnē, audzināšanas lieta turpretim stabilāka. Izglītības ideāls labilāks, audzināšanas — stābilāks. Audzināšana, kā it pareizi izsakās Rūdolfis Eikens, tiecas pacelt iekšējo kultūru un padziļināt garīgo dzīvi, izglītība turpretim izteicās šās kultūras izstrādāšanā, t. i. vairāk tehniskajā pusē.

Tomēr nepareizi būtu domāt, ka izglītība vienmēr kaut kas ārējs, tehnisks, relatīvs. Arī izglītībā iespējama tīri ideāla gaita. Lai to saprastu, jāizšķir vairākas izglītības pakāpes.

Kā pirmo izglītības pakāpi varētu uzlūkot viena vai otra aroda zināšanu. Tā ir arodnieciskā izglītība, citādi sakot, — izglītība kā amata zināšana. Tā, piem., galdnieks, kurpnieks, skroderis izglītoti savā arodā, savā speciālitātē. Kaut ja viņiem arī nava zināšanu citos jautājumos, viņi ir ar zināšanām savā nozarē. Vienam šo zināšanu vairāk, otram mazāk, jo arī arodnieciskajā izglītībā iespējamās pakāpes un darba īpašību dažādība. Tamdēļ par arodnieciski izglītotiem jāuzskata arī ārsts, advokāts, tiesnesis, inženieris, agronomis, mērnieks u. t. t. Viņiem zināšanu caurmērā vairāk kā vienkāršo profesiju pārstāvjiem, bet tomēr arī šo augstāko profesiju ļaudis arodniec-

ciski izglītoti. Ja šie ļaudis savā izglītībā neiet tālāk, bet paliek tikai kā sava amata pildītāji, tikai sausi „arodnieki“, tie piešķaitāmi pirmajai izglītības pakāpei. Tas nav domāts viņu pazemošanai, bet gan darba kvalifikācijai. Ja reiz, piem., inženieris savas zināšanas vairs nepapildina, bet paliek pie jau agrāk sasniegtā, viņš ir tikai arodnieks. Viņa zināšanas ir gan nesalīdzināmi bagātākas kā, teiksim, vienkāršam tehniķim, bet tomēr ja viņš visu savu darbību balsta tikai uz agrāk iegūtām zināšanām un necenšas pēc jaunām atziņām, viņa darbība principā nav šķirama no zemākajiem arodiem.

Par otru izglītības pakāpi varētu uzlūkot savas speciālītātes pagātnes pārzināšanu un sava laika meta svarīgāko kultūras sasniegumu pazīšanu. Tas jau nozīmē nesalīdzināmi vairāk nekā vienkāršu aroda zināšanu. Ir tādi cilvēki, kas ļoti labi zina savu amatu, bet arvien cenšas vairot savas zināšanas, pie tam, nevien savā arodā, bet arī citās dzīves nozarēs. Lai minam tikai K. Deubneru (1814.—1884.) un J. Diegenu (Dietzgen, 1828.—1880.), kas būdami amatnieki un vienkārša darba strādnieki, sasniedza lielas zināšanas arī citos garīgās dzīves novados un sarakstījuši ievērojamus zinātniskus darbus. Tāpat tas bija ar Ogistu Kontu, Eduardu Hartmani, no kuriem pirmais strādāja kā skolotājs, otrs bija virsnieks, kas viņiem nebūt netraucēja sastrādāt ļoti dziļus un plašus darbus filozofijā. Abi pēdējie piemēri jau liecina par universālzināšanām, tā ka var būt runa par universālizglītību un enciklopēdiskām zināšanām. Nereti gan šādas zināšanas ir sastingušas un tur nav gandrīz vai nekādu radošu domu, bet tomēr ja kādam, kam bez savas speciālītātes zināšanām ir dziļa, smalka un vispusīga jēga citos jautājumos, viņa izglītība uzlūkojama par bagātāku nekā tam, kas pārzina tikai savu speciālītāti.

Visbeidzot trešajā izglītības pakāpē būtu pamats ierindot tos cilvēkus, kas nevien pārzina savu speciālītāti un svarīgākos sasniegumus citos dzīves novados, bet — kas tas galvenais — nākar jauniem sasniegumiem, ir jaunu atziņu nesēji, jaunu un patstāvīgu darbu cēlēji. Šie cilvēki ir radītāji. Viņi savos darbos piepilda augstākās vērtības, piem., zinātnē atklāj patiesību, mākslā — sastrādā darbus, kas tuvojas māksli-

nieciskajai pilnībai. Ar zināmu ierobežojumu var arī sacīt, ka augstākā izglītība ir jaunradīšanas darbība, t. i. pilnīga jaunradīšana tā nav, jo cilvēks neko pilnīgi no jauna nerada, bet, kā tas ir, piem., mākslā, darina un veido darbus saskaņā ar aistētisko ideālu. Tie ir tie lielie sasniegumi, ko saucam par ģeniju darbiem, bet pašus darītājus par ģenijiem. Šādu cilvēku visai maz: tie parādās tikai pa retam pēc gadusimteniem. Viņi ir tie, kas kultūras gaitu dzen uz priekšu. Viņu darbi vērojami mākslā, zinātnē, filozofijā, reliģijā, politikā, kara mākslā, audzināšanā, tautsaimniecībā, teknikā, izgudrojumos u. c. Vienam otram no tiem ir universālzināšanas, daži speciālisti tikai šaurā novadā, bet reizē ar to viņi dod cilvēcei vēl kaut ko pavisam jaunu, nebijušu, nedzirdētu. Ar to ģeniji atšķiras no talantiem. Kāmēr talanti nāk vienā vai otrā arodā ar lielām zināšanām, aikārtojoļ to, kas bijis, tikmēr ģeniji ir vienreizīgi, („exemplarisch“). Talanti ceļ skaidri priekšā — bijušo, ģeniji nebijušo. Talantam nereti varbūt ir vairāk zināšanu nekā ģenijam, bet tomēr pirmais otrajam nevar līdzināties ar spēcīgo radīšanas vai atklāšanas un izgudrošanas darbību. Šis nebijušais, nepiedzīvotais ir tas, kas iztaisa ģenija darba kodolu. Zināms, pavirši raugoties, izliekas mazliet savādi, kā garīgās radīšanas procesu var nosaukt par izglītību, un tomēr izglītība tā ir, jo slēpj sevī zināšanu, gudrību. Bez tam tā ir izglītība visaugstākajā pakāpē, jo nesatur tikai agrāko laiku sasniegumu atkārtosšanu, bet izpaužas pavisam jaunos sasniegumos un panākumos. Šie ģeniju sasniegumi ir tie, kas visvairāk dzen kultūru uz priekšu.

Salīdzinot šās izglītības pakāpes, jānāk pie pārliecības, ka izglītība ir nenobeidzams process, nenoslēdzama norise. Izglītība nekad nevar būt pilnīgi noslēgta. Mēs varam tikai tuvoties izglītības ideālam, bet tā sasniegšana un piepildīšana ir bezgalīgs uzdevums. Ikvienu speciālitāte arvien vēl padziļināma, ikviens arods arvien vēl izsmalcināms. Visur gūstami jauni panākumi, jauni sasniegumi. Sekmes šais panākumos jo lielākas tad, jo vairāk izveidotas mācīšanas metodes un gara dāvanas. Jo cilvēks garīgi vairāk apdāvināts un labāki izstrādātas mācīšanas metodes, jo lielāki panākumi izglītības laukā.

28. §. Audzināšana, izglītība, tikumība.

Izglītība, ko var iztulkot kā zināšanu vairošanu, arvien atbalsta audzināšanu. Tāpat arī audzināšana sekmē izglītību. Izglītība tomēr ir šaurāka darbība. Ja audzināšana tiecas uz visu cilvēku, izglītība galvenām kārtām uz domu pasauli (Gedankenkreis). Izglītojoties apskaidrojas prāts, audzinot izveidojas raksturs. Tāpat izglītojoties uzlabojas audzināšanas metodes, bet pašu izglītību var padziļināt ar audzināšanas palīdzību.

Sāksim ar audzināšanas lomu izglītībā.

Kur audzināšana ievirzīta un izveidota saskaņā ar audzināšanas uzdevumu, tur tā ierosina cilvēka dziņu pēc izglītības. Tādā gadījumā, zināms, tai jābūt arī tikumiski pamatotai. Visvairāk var sekmēt izglītību tikumiskā audzināšana. To apstiprina simtiem faktu. Norādīsim kaut uz priekšpilsētas dzīvi un audzināšanas stāvokli tepat Latvijā agrākajās lielajās muižās kalpu dzīvē. Kamdēļ priekšpilsētas ļaudis vienmēr zemāka izglītība nekā cilvēkos, kas dzīvo centrā? Izskaidrojums nav tālu jāmeklē, jo priekšpilsētas sliktie dzīves un audzināšanas apstākļi velk uz leju arī izglītības lietu. Jau materiālo apstākļu ziņā priekšpilsētu un nomaļu iedzīvotāji ar retiem izņēmumiem dzīvo trūcīgi un tamdēļ saviem bērniem nespēj dot līdzekļus ceļā uz pilnīgāku izglītību. Šiem trūcīgajiem materiālajiem apstākļiem pievienojas morāliskā nospiešana: nomaļu ļaudis mazāk iet sabiedrībā, mazāk apmeklē kultūras iestādes kā, piem., muzejus, teātrus, koncertus u. t. j. pr., un ir ieskatos, ka viņi radīti tikai bagātnieku spaidiem. Nereti smagā darbā nospiesti viņi nespēj atļauties laika izglītības lietām un tamdēļ izglītības līmenis viņos nesalīdzināmi zemāks. Līdzīgi apstākļi agrāko Baltijas muižnieku kalpu dzīvē lielajās muižās. Te auga simtiem bērnu. Atstāti bez pietiekošas pieaugušo uzraudzības un priekšzīmīgas audzināšanas, šie bērni auga un veidojās savā nodabā, cits citu ietekmējami. Pusaudži, kas paši neko labu nebija mācījušies, mazajiem bija tie lielākie „vadoņi“. Viņi runāja rupjus vārdus, cik vien jaudas, cenzdamies viens otru pārtrumpot. Mazajie atkal visu to dzirdēja un mācījās. Pieaugušie pusaudžus pa-

rasti ne tikai nesavaldīja un nemācīja uz labu, bet taisni uzkūdīja jaunās palaidnībās, jo viņiem pašiem tikumiskā apziņa nebija nekāda skaidrā. Lūk, kamdēļ muižu bērni reti kad dabūja pietiekoši labu skolu. Daudzi no šiem bērniem vēlāk kļuva par noziedzniekiem, jo jau bērnības dienās viņi, kā mēdza sacīt, „negrieza nevienam ceļu“. Šās grāmatas autors savā bērnībā un agrinās jaunības dienās pāris muižās tepat Latvijā pats to piedzīvojis un novērojis. Tamdēļ viņam ir pamats tā teikt un spriest. Pagasta ļaudis, atskaitot muižas iemītņiekus, par muižas bērniem bija ļoti sliktos ieskatos, jo nebija reti gadījumi, kur muižas pusaudzī apmētāja akmeņiem celiniekus un garāmbraucējus. Tāpat muižas kalpu bērni ar retiem izņēmumiem slepeni līda svešos augļu dārzos un zaga augļus; mēģināja iekļūt teātra zālē izrādes laikā vai arī starpbrīžos. Piedauzīga uzvešanās bija vērojama ik uz soļa; tāpat rupji vārdi, klaigas, savstarpīga izkaušanās u. t. t. Zināms, ka šādos apstākļos nevarēja plaukt izglītības stādīņš. Ja arī tas kādreiz aizmetās, tūdaļ vesela virkne kaitīgu apstākļu tā attīstību apturēja. Pavisam citādi, ja tikumiskās audzināšanas līmenis atrodas pienācīgā un atzīstamā augstumā. Tur visa garīgā atmosfaira jau ir tāda, kas izglītību atbalsta. Izglītība var plaukt tik tad, ja audzināšanas apstākļi tai labvēlīgi. Tādā gadījumā ikviena audzināšanas parādība sekmē izglītību. Labvēlīgie audzināšanas apstākļi ir kā fons, uz kā veidojas izglītības celtnē. Priekšzīmīga audzināšana sagatavo arī priekšzīmīgu izglītību. Turpretim slikta audzināšana pilnīgi izglītību nobremzē.

Līdzīgi tam, kā audzināšana sekmē izglītību, arī izglītība veicina audzināšanu. Ja izglītība ir zināšanu vairošana, neapšaubāmi, ka līdz ar izglītības pacelšanos ceļas arī audzināšana. Audzināšanā uz katra soļa vajadzīgas zināšanas, bet zināšanas iegūstamas izglītojoties. Cilvēks, kam labāka izglītība, arī labāk prot audzināt. Un ja arī audzināšana visnotaļ nedibinās uz zināšanām, bet ir arī māksla, tomēr zināšanas viņā nav bez nozīmes. Vispirms var sacīt, ka izglītība audzināšanā nostiprina tikumisko bāzi. Izglītoti cilvēki ievēro ētikas prasības. Kaut gan nav mazums gadījumu, kur izglītoti cilvēki nav tikumiski, par ko runāsim turpmāk, tomēr

nav iemesla noliegt, ka izglītība neveicinātu tikumību un runātu pretim īstas audzināšanas pamatnoteikumiem. Izglītots cilvēks zina, kā pret otru jāizturas un kā jādzīvo, lai dzīvē būtu harmonija. Otrkārt izglītotam cilvēkam daudz vieglāk pareizi ievirzīt audzināšanas gaitu, jo audzināšanā jāievēro noteikumi un metodes, kas iespējams tikai uz zināšanu pamatiem. Audzināšanas plāna un metožu izstrādāšana nav iespējama bez zināšanu iegūšanas, vairošanas un paplašināšanas. Kur šādas zināšanas ir, tur audzināšanas darbs rit pareizāk, un tam ir metodiska un sistēmatiska nokrāsa. Tas ārkārtīgi plašais bagātais audzināšanas darba iekārtojums, ar ko sastopamies mūsu dienās dažādās valstīs, nav domājams bez zināšanām. Zināšanas, skaidrs skats ir ļāvis izveidoties skolu tīklam un sarežģītai metodikai. Izglītība veicina arī tikumisko audzināšanu. Tikumības dīgļi gan slēpjas cilvēka psihofiziskajā struktūrā un doti līdz ar dzimšanu, bet tie prasa attīstīšanu un izveidošanu. Ja arī izglītība šai izveidošanā nav vienīgais līdzeklis, tomēr viens no līdzekļiem tas katrā ziņā ir. Izglītība, kas nav nekas cits kā zināšanu krāšana un vairošana, visnotaļ palīdz apskaidroties arī tikumiskai apziņai, tā ka izglītojot cilvēku, reizē audzinām viņu arī tikumiski.

Tā tad audzināšana, izglītība un tikumība ir parādības, kas izprotamas un noskaidrojamas tikai savstarpīgā saķērbā. Audzināšana var būt bez izglītības vienīgi savā zemākajā attīstības stāvoklī, turpretim līdz ar izešanu no primitīvās pakāpes tā atrodas izglītības ietekmē. Un vēl vairāk: audzināšanas līmeni var pacelt tikai izglītības līmenis. Gluži tāpat arī izglītība atrodas audzināšanas ietekmē. Lai cilvēks izglītotos, viņš jau ar audzināšanu izglītības darbam jā-sagatavo. Audzināšanu gan pacel izglītība, bet audzināšana izglītību dara iespējamu. Bez tam šai audzināšanai tikumiska nokrāsa. Citādi tas nevar būt, jo audzināšanas mērķis ir tikumiskais raksturs, t. i. personība. Audzināšana iegūst skaidrību ar izglītību, bet audzināšanas dvēseli iztaisa tikumība. Virzienu un organizatorisko pusi nodibina izglītība, bet audzināšanas — ja tā būtu atļauts izteikties „dzīvības nervu” — iztaisa tikumība. Kā redzams, audzināšana, izglītība un tikumība ir vienas un tās pa-

šas lietas, proti cilvēka garīgās attīstības un viņa pašpiepildīšanās atsevišķi elementi, kas viens otru atbalsta un papildina.

29. §. Audzināšanas un izglītības konflikts.

Ļoti zīmīgi, ka neskatoties uz audzināšanas un izglītības ciešo sakarību, tomēr abās parādībās iespējama savstarpīga nesaskaņa, ko var nosaukt arī par konfliktu. Šai nesaskaņai visai zīmīgs raksturs un lai to saprastu, jāņem vērā tikumības loma kā audzināšanā, tā arī izglītībā.

Ja cilvēks tikumisks, nekāds konflikts audzināšanā un izglītībā nerodas. Citiem vārdiem: starp tikumisko audzināšanu un izglītību konflikts nav iespējams. Konflikts parādās vienīgi tad, ja tikumībā un izglītībā nav līdzsvara. Kad un kā tas notiek?

Izglītība, kā jau iepriekš redzējām, ir cilvēka domu pasaules apgaismošana. Izglītotam cilvēkam ir zināšanas. Viņa prāts ir skaidrs un bagāts zināšanu krājums. Domas asas, dziļas, plašas, bagātas. Tomēr tas vēl neliecina, ka viņa raksturs būtu stiprs. Neskatoties uz prāta skaidrību, tomēr iespējamas rakstura vājības, pie tam nereti ļoti lielas. Nav mazums gadījumu, kur prāta skaidrība, illūstrātīvi runājot, dzīvo zem viena jumta ar ļaunu un zemisku raksturu. Sōkrats gan savā laikā izteica ievērojamu domu un proti, ka zināšanas noteicot tikumību, un ka netikumība izskaidrojama ar nezināšanu. Šai pārliecībā daļa patiesības. Ir patiesām gadījumi, kur pārkāpums izskaidrojams ar skaidra jēdziena trūkumu par lietas apstākļiem. Tāpat vispār runājot, nav nepareizi sacīt, ka pārkāpumi un noziegumi vairojas līdz ar gartumsību. Tomēr ne vienmēr pārkāpums pret tikumību vai juridisko likumu rodas no nezināšanas. Uz to aizrāda arī Aristotelis, kas Sōkrata uzskatam pilnīgi nevarēja piekrist. Pēc Aristotela domām tikumību noteic tikumiskā griba, un pati tikumība izpaužas nevien zināšanās, bet galvenām kārtām darbībā. Var, protams, gluži dibināti pierādīt, ka arī darbība nav vienīgā tikumības lieciniece, bet tiktāl Aristotelam taisnība, ka viņš noliedza zināšanām izšķirēju nozīmi tikumiskajā darbībā. Zināšanas dod gan skaidrību, bet pašām par sevi

vien tām vēl trūkst aktivitātes spēka. Prāts ir inaktīvs. Prāts pats sevi nevirza. Ikvienai domai nepieciešams savs, gleznaini runājot, kustinātājs, savs dzinējs, un tas meklējams gribas pasaulē. Tamdēļ pilnīgi iespējams, ka mēs savā prātā zinām gan, ka, lūk, tas un tas jādara, jo tas ir labs darbs, bet mums trūkst gribas šo darbu padarīt. Iespējama arī otrāda parādība, proti, labās gribas pietiekoši, bet trūkst zināšanu. Gribas izturības un neatlaidības netrūkst, bet trūkst domu skaidrības. Kā vienā, tā otrā gadījumā darišana ar konfliktu, ko var tikpat labi nosaukt par prāta un gribas, kā arī izglītības un audzināšanas nesaskaņu. Šāda nesaskaņa visvairāk novērojama taisni mūsu dienās. Spriežot pēc vēstures liecībām, agrāki tāds konflikts — mazākais tik asā veidā kā tagad — nav bijis. Zināms, arī agrākajos laikos cilvēkiem bija savi trūkumi, bet, kā šķiet, vienā ziņā tie bija pārāki par mums, un šis pārākums izpaudās viņu dvēseles viengabalainībā. Tagad šādas viengabalainības bieži trūkst. Straujā zinātņu attīstība veicinājusi tehniku, bet tikumiskā pasaule palikusi novārtā. Prāta sasniegumi pavairojušies, tikumiskie spēki mazinājušies. Zināšanas pieaugušas, tikumiskā audzināšana palikusi novārtā. Šis apstāklis garīgajā pasaulē izsaucis līdzsvara trūkumu. Tamdēļ arī neviens vēstures posms nevar uzrādīt tik daudz dzīves apnikumā nonākušu cilvēku kā mūsu laikmets, it īpaši kopš lielā pasaules kara beigām. Nekad nav bijis tik daudz dzīves vērtības noliedzēju, pesimistu, skeptiķu, nihilistu, kā tagad. Nekad nav bijis tik daudz pašnāvnieku. Šie nelaimīgie ļaudis tāpat gribētu dzīvot kā pārējie, bet dzīves apnikuma domas viņos pārspēj dzīves prieku, tā kā viņi vairs nespēj uzņemties dzīves cīņiņus. Vienmēr nevar sacīt, ka dzīves apnikumā nonākušie ļaudis neatzītu dzīves vērtību: nereti viņi to atzīst, bet viņu gribā nav pietiekoši izturības cīnīties ar dažādajiem dzīves šķēršļiem. Bet kādēļ šās izturības nav? — Nav tādēļ, ka griba nav pietiekoši stipra, un tā savkārt nav stipra tādēļ, ka nav šai virzienā audzināta. Zināms, vienmēr arī audzināšana nav vainagota sekmēm. Gribas izturība un neatlaidība atkarājas arī no cilvēka iedzimtajām dispozīcijām, no tiem pamatiem, kas viņam doti līdz ar dzimšanu. Tomēr šis apstāklis nenoliedz audzināšanas nozīmi gribas izturības veidošanā. Ap-

zinīgā griba tomēr vairāk audzināšanas nekā iedzimtības rezultāts. Arī intelekts vien pats par sevi nespēj gribu padarīt stipru. Nepieciešama vingrināšanās gribas dzīvē, pie tam it sevišķi — gribas ētiskajos izpaudumos. Tikai tā var novērst izglītības un audzināšanas konfliktu, ja tas draud iestāties vai arī pārvarēt, ja tas jau iestājies. Citādi sakot, izglītība un audzināšana jā saskaņo. Kā izglītības, tā audzināšanas gaitā jāpanāk vienotāji apstākļi. Izglītību nedrīkst veidot uz gribas audzināšanas rēķina. Cilvēkā nemīt tikai intelekts vien, bet arī tieksme pēc ētiskajām, aistētiskajām un reliģiskajām vērtībām. Šī tieksme, kas mūsu garīgajā struktūrā sākumā tikai diglī, jāattīsta, jāstiprina un jāveido ar audzināšanu. Ševišķi jāpacel ētisko vērtību apziņa un gribas neatlaidība tās sasniegt un piepildīt. Sacitais nenozīmē intelekta ignorēšanu. Arī intelekts jāattīsta. Bet to nedrīkst darīt, aizmirstot citas intereses. Cilvēks jāattīsta harmoniski. Tikai tad, kad tiks attīstīti cilvēka garīgajā struktūrā visi mītošie spēki, audzināšanas un izglītības konflikts izbeigsies vai mazākais mītēsies būt par traucējumu centieniem pēc dzīves mērķa. Bez šaubām, nekad nebūs tā, ka cilvēks sevī nesīs un glabās pilnīgu harmoniju, jo tā vairs nebūtu dzīve, ja dzīvē viss noritētu tirajā saskaņā, bez iekšējiem un ārējiem konfliktiem. Un tomēr arvien būs prasība, lai cilvēka dzīvē šāda saskaņa būtu, jo sevišķi lai nebūtu konflikta starp intelektu un tikumisko apziņu, jo citādi bagātāka garīgā dzīve neiespējama. Kur cilvēku plosa un tirda konflikti viņa paša dvēselē, tur nemiers un iekšēja nesaskaņa, kas ražīgu darbību un harmonisku dzīvi dara neiespējamu. Izeja no šāda stāvokļa ir, un tā meklējama līdzsvara nodibināšanā starp izglītību un tikumību.

B. Izglītības veidi.

30. §. (a). Par tā saucamo prāta un sirds izglītību. Intelligences pētījumi un tās būtība.

Runājot par izglītību, neapšaubāmi vispirms jāņem vērā zināšanu vairošana. Izglītība vispirms ir prāta izglītība. To-

mēr nevienam, kas dzīvo kultūras dzīvi, nav svešs arī sirds izglītības jēdziens. Tas nav svešs pat tautas mazāk izglīto to slāņos. Ja nereti dzird runājam arī par sirds skaidrību, dvēseles daiļumu u. tml., nav divu domu, ka šie izteicieni nenozīmē neko citu kā sirds izglītību, kas savkārt nav nekas cits kā tikumība. Ja nu tā, tad par īsti izglīto tu nevar saukt cilvēku, kam tikai zināšanu bagātība, bet nav sirds cēluma. Tāpat, no otras puses jēmot, izglītots nav tas, kam cēlas tikumiskas īpašības, bet nav zināšanu. Īsta izglītība tā tad meklējama prāta skaidrībā un ētiskās apziņas apskaidrotībā. Ja vienīgi prāts skaidrs un bagātīgas zināšanas, bet nav sirds cēluma, izglītība vienpusīga; tāpat, kur ir tikai sirds skaidrība, bet trūkst zināšanu, atkal darīšana ar vienpusību. Un tomēr jā saka, ka daudz labāki tad, ja cilvēks tikumisks un ar mazām zināšanām, nekā ja viņam daudz zināšanu, bet trūkst tikumības. Šo apstākli dara skaidru mūsu pašu sirdsbalsis. Iekšējā balss, mūsu sirdsapziņa it kā saka, ka cilvēkam drīzāki piedodams, ja viņš to vai citu nezina, bet ir tikumisks, nekā ja viņš zina, bet rīkojas negodīgi. Ibsena lieliskā doma: „Tiks piedots tad, ja nevarēji, bet mūžam ne, ja negribēji“ principā izteic to pašu. Ja cilvēks faktiski nevar kaut ko izdarīt, viņam par to nevar uzvelt atbildību. Pavisam citādi, ja viņš var, bet negrib: tādā gadījumā cilvēkam ir pietiekoši spēka to darīt, piem., pietiekoši spēka un iespējas būt tikumiskam, bet ja viņš to negrib un nedara, piedot jau grūtāki. Ētiski iespējams rīkoties katram, kas „normāli attīstīts, tomēr ne ikkatram iespējams iegūt zināšanas. Tikumiskās rīcības iespēja guļ mūsu pašu spēkos, tomēr prāta izkopšana ar zināšanu palīdzību nav vienmēr atkarīga no mums pašiem. Ir gan piemēri, kas liecina, ka arī zināšanu iegūšana un vairošana atkarājas no paša cilvēka centības, bet ir arī fakti, kas norāda uz ārēju apstākļu varu. Tā, piem., slimība, nelaime, citu skaudība un šķēršļu likšana u. tml. nereti ļoti traucē viena vai otra individa izglītību, tā ka zināšanu iegūšana grūtāks uzdevums nekā ētiska darbība. Nenoliegsim gan, ka arī ētiska nodoma pildīšanas dēļ mums jāizcīna sīva cīņa ar savām dziņām un kaislībām, bet tomēr sirdsbalss ir tā, kas prasa, lai ar šo cīņu tiktum galā kā zemisko dziņu uzvarētāji,

un ja tas neizdodas, sirdsapziņa mūs nesaudzīgi un nežēlīgi tiesā. Sirdsapziņas pārmetumi nekad nav tik dzēlīgi, ja kaut ko neesam iemācījušies, kā tad, ja neesam klausījuši morāliskām prasībām. Ne no viena nevar prasīt, lai tas būtu ģenijs, bet var gan prasīt, lai tas rīkojas tikumiski. Zināšanu iegūšana atkarājas no apdāvinātības un darba; ētiskās skaidrības izkopšana turpretim vairāk no darba. Apdāvinātība no mums pašiem vien nav atkarīga, turpretim tikumiskā darba sekmes gan. Tamdēļ arī no ikviena normāla cilvēka pamats gaidīt, lai viņš darbojas tikumiski. Sirdsapziņai daudz vairāk pieņemams tāds stāvoklis, ja mēs to vai citu nezinām nekā zinām, bet rīkojamies pret ētiku. No tam var spriest, ka sirds skaidrībai dzīvē svarīgāka loma nekā prāta skaidrībai. Sirds skaidrība vērtīgāka manta nekā zināšanu krājums. To nevar apstrīdēt jau tamdēļ vien, ka pati sirdsbals savos vērtējumos no cilvēka kā tikumiskas būtnes prasa nesalīdzināmi vairāk atbildības nekā no viņa kā zināšanu nesēja.

Ja cilvēkā prāta skaidrība stāv līdzsvarā ar sirds skaidrību, viņu pamats uzlūkot par intelligentu. Intelligences jēdziens diskutējams gan no psiholoģijas, gan ētikas un pārgājības viedokļa. Vispirms paraudzīsimies, kādi intelligences iztulkojumi no psiholoģijas viedokļa, un kādi intelligences pētīšanas pajēmi, jēmot it sevišķi vērā bērna un jaunieša pētīšanas datus.

Viens no vecākiem mēģinājumiem noteikt intelligences jēdzienu pieder H. Ebbinghausam (1850.—1908.). Ebbinghaus¹⁾ intelligences jēdzienā saprot gara dāvanu no dotām atsevišķām daļām izveidot veselo, kas ietver sevī zināmu jēgu. Šo gara dāvanu viņš sauc par kombinācijas spēju. Piem., ārstu par intelligentu var uzlūkot tad, ja viņš no daudziem slimības simptomiem izveido veselu slimības tēlu. Valsts vīrs intelligentš tad, ja no daudzām politikas, sociālās un saimnieciskās dzīves pazīmēm viņš spējīgs darināt visu valsts dzīves veidošanas plānu. Ebbinghaus izstrādājis arī sevišķu intelligences pētīšanas metodi, t. s. kombinācijas testu („robu

¹⁾ H. Ebbinghaus, Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern, 1897.

testu“, „Lückentest“), kas vēlāk dažādi pārveidots un variēts, piem., atsevišķu bildes daļu savienošana vienā veselā bildē u. t. t. Ebbinghauša pamatprincips tomēr visnotaļ paturēts.

V. Šterns¹⁾ intelligenci dēfinē kā cilvēka spēju ievirzīt savu domāšanu jaunu uzdevumu veikšanai. Kā redzams, šai dēfīnijai līdzība ar Ebbinghauša formulējumu, tikai par pēdējo tā ieverojami plašāka.

Intelligenci var raksturot arī no citas puses, proti, par tās būtisko pazīmi uzrādot tādas vai citādas (piem., laika, telpas, vērtības) attiecības sajēgšanu, no kam izriet slēdziens, ka intelligence ir kombinētājas saprašanas spēja („Intelligenz-Fähigkeit des kombinierenden Verstehens“).

Visi šie nule pieminētie intelligences raksturojumi un dēfīnīcijas vairāk izceļ intelligences teorētisko un tīri jēdzienisko pusi, kas ļauj domāt, ka intelligencē galvenais ir domāšana un saprašana. Tomēr vēl ir cita iespējamība intelligenci raksturot. Gluži dibināti var teikt (un līdzīgi domā daži angļu psihologi), ka intelligence ir spēja no jauna piemērotreiz iegūtu pieredzi. Piemērot no jauna savu reiz iegūtu pieredzi, nozīmē agrākos vērojumus un visu to, ko cilvēks agrāki iemācījies, variēt, ja viņš sastopas ar jauniem lietas apstākļiem, ar jaunu situāciju. Praktiskajā dzīvē par cilvēka intelligenci arī spriež no tam, kāda viņam veiksmē, sastopoties ar jauniem dzīves apstākļiem, šiem pēdējiem piemēroties vai arī tos pārveidot. Kā redzams, pieredzes jēdziens intelligence izpratnei ļoti nepieciešams. Tomēr ar pieredzes jēdzienu vien intelligenci nav iespējams izsmelt. Intelligenci neizteic vienīgi spēja reiz iegūto pieredzi no jauna piemērot, bet arī spēja pieredzi veidot. Tā nonākam pie šādas — vēl izsmeltošākas intelligence dēfīnīcijas: intelligence ir spēja krāt zināšanas, tādējādi veidojot pieredzi, un prasme šo pieredzi piemērot jaunām situācijām.

Bērna intelligence kļūst labāki saprotama bez šā vispārīgā

¹⁾ W. Stern, Intelligenzprüfung an Kindern und Jugendlichen, 1912; Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen, 1920; Stern-Wiegmann, Methodensammlung zur Intelligenzprüfung, 3. izd., 1926.

intelligences raksturojuma kavējoties vēl pie dzīvnieka intelligences.

Dzīvnieku psihologi dzīvnieka intelligenci dēfinē dažādi, piem., kā spēju mācīties; to, kas iemācīts, piemērot jauniem apstākļiem; spēju saprātīgi darboties u. tml. Nav šaubu, ka augstāki attīstītajos dzīvniekos ir intelligence, bet nav arī nekādu šaubu, ka dzīvniekam intelligence ir vienīgi viņa dziņu ierocis. Dzīvnieks šai ziņā radniecīgs bērnam. Arī bērnam intelligence nav dziņu dzīves rēgulētāja, bet gan otrādi: dziņu dzīve noteic intelligenci. To apstiprina Kēlera cilvēkveidīgo pērtiķu intelligences pētījumi, kas ļauj slēgt, ka šo dzīvnieku intelligence izpaužas tikai kā dziņu (piem., ēstgribas) iekairināšanas sekas. Ar cilvēka intelligenci citādi. Cilvēka intelligence nav atkarīga no dziņām, bet ir spēja darboties, atrodoties svabadībā no dziņu prasībām. Piem., dažādu uzdevumu atrisināšanā cilvēks parasti brīvs no dziņām, jau aiz tā iemesla vien, ka nereti uzdevumus viņš saņem no ārienes. Bet arī paša sprauostos uzdevumus cilvēks veic taisni atraisoties no dziņu važām vai arī dziņu dzīvi pārvarot.

Bērna uzdevumi pa laikam nāk no ārienes. Lai bērns spētu piemērot savus vērojumus resp. savu pieredzi jauniem uzdevumiem, kas viņam nāk no ārienes, nepieciešami trīs noteikumi: lai bērns uzdevumu saprastu (kas iespējams ar intelekta palīdzību), lai viņš uzdevumu piejēmtu (kam pēc Š. Bileres pārliecības nepieciešama griba), un lai viņš uzdevumam sekotu, t. i. determinācijai jābūt pietiekoši ilgai (un te izšķirēju lomu spēlē uzmanība.) Ap 7. un 8. dz. g. bērns jau tiktāl atsvabinājies no savas dziņu dzīves, ka ir spējīgs pildīt intelektuālus darbus, kas citu ierosināti un uzdoti. Jautājums tikai pastāv iekš tam, vai bērns to intelligenci, ko viņš piemēro vienā darbības novadā, spēj piemērot arī otrā un trešā. Ilgu laiku psihologi bija tai pārliecībā, ka tas iespējams un runāja par vispārīgo intelligenci, kas parādas visdažādākajos darbības novados. Tomēr izrādījās, ka daži cilvēki ir sevišķi intelligenti vienā novadā, kurpretim citā ne. Šo parādību sāka izskaidrot ar to, ka ikvienu darbību darīja atka-

rīgu no divi faktoriem: vispārīgās intelliģences un speciālās apdāvinātības [Spirmena (C. Spearman, dz. 1863.) „divu faktoru“ teorija¹)]. Saskaņā ar šo mācību speciālai apdāvinātībai jābūt dažādos novados pilnīgi citādei, kas arī iespējams. Grūtums rodas tikai jautājumā, kā izskaidrot dažādus darbus cilvēces primitīvajā stāvoklī, kur taču nevar būt nei runas par vispārīgu intelliģenci un speciālu apdāvinātību vai izglītību. Nolikā izbēgt no šā grūtuma citi psihologi pieņem dažādas intelliģences, ko novērojumi it kā apstiprinātu: ir cilvēki, kas praktiskajos novados uzrāda aprīnojamus panākumus, teorētiskajos turpretim izrādās pilnīgi neģēgas, un otrādi. Tā radies nošķirojums praktiskajā un teorētiskajā intelliģencē. Arī šai nošķirojumā var paturēt vispārīguma apzīmējumu un runāt par vispār praktisku un vispār teorētisku intelliģenci. Tomēr arī šis nošķirojums neizskaidro visas parādības. Ir piem., tādi jaunieši, kuŗu darbības vingrums izpaužas tad, kad viņi nāk attiecībā ar reālām lietām, citi turpretim uzrāda galvenām kārtām dāvanas valodā, citi tīrajā teorijā u. t. t. Kā redzams, tās ir dažādas intelliģences, ko nevar pakārtot vienam vispārīgās intelliģences jēdzienam. Pieņēmums, ka ir viena vispārīga intelliģence, tā tad apšaubāms. Kā jauniešos, tā pieaugušajos drīzāk pamats runāt par dažādi diferencētu intelliģenci.

Līdzšinējie novērojumi un pētījumi liecina, ka intelliģences diferenciācija, kā to nule sapratām, nav vērojama bērņā līdz pamatskolas laikam, t. i. 7.—8. dz. gadam. Pirms un arī labu tiesu vēl pamatskolas laikā ir tikai viena vispārīga spēja veikt skolas uzdevumus, kas pūbertātes gados jau zaudē savu vispārīgumu. Vērojot pamatskolnieku darbības sekmes dažādos skolas mācību priekšmetos, ļoti bieži sastopami skolnieki, kas dažos vai gandrīz visos priekšmetos uzrāda labas, vidējas vai nepietiekošas sekmes. Turpretim pavisam reti ļoti lielu

¹) C. Spearman, Theory of two factors (6 Cg E Ps); Krüger und Spearman, Die Korrelation zwischen verschiedenen geistigen Leistungsfähigkeiten (Zeitschr. f. Psych., 1907).

vai arī ļoti mazu sekmju gadījumi vienā kādā priekšmetā. Šo vispārīgo skolas inteliģenci uzrāda ar korrelācijas statistiku. Koeficienti, kas iegūti ar korrelācijas metodes palīdzību, rāda, ka tais mācībās, kas prasa lielāku garīgu piepīestību, vērojamas diezgan lielas korrelācijas. Turpretim korrelācijas ir niecīgas, salīdzinot priekšmetus, kas prasa samērā lielu garīgu darbību, ar tiem priekšmetiem, kas galvenām kārtām prasa acu un roku nodarbināšanu. Kaut gan šī vispārīga uzdevumu veikšanas spēja pamatskolas gados nav pilnīgi vispārīga, tomēr šai vecumā arvien pamats runāt par vispārīgu inteliģenci.

Vēsturiski jemot, inteliģences pārbaudījumi resp. pētījumi sākumā kalpojuši psihiatra praktiskiem nolūkiem. Tagad tiem nozīme arī praktiski pedagogiskajā un psiholoģiski teorētiskajā laukā. Psihiatri sākumā pārbaudīja tikai skolā iegūtās zināšanas, ko galvenām kārtām izdarīja ar mehāniskas reprodukcijas palīdzību. Īstā inteliģences pētīšana turpretim pamatojas uz cita principa, proti, mēģina rast un formulēt uzdevumus, kas pēc iespējas stāv tālu no skolas mācībām un mācīšanās apstākļiem. Šis nodoms gan nav pilnīgi realizējams, jo nei audzēkņiem, nei pašam eksperimentātoram nav iespējams pilnīgi izolēties no skolā gūtām zināšanām, pamācībām u. c. iespaidiem.

Viena no visvecākām inteliģences pārbaudīšanas metodēm Alfrēda Binē (1857.—1912.) izvirzīta.¹⁾ Tās pamatā bija praktisks uzdevums, proti, izmeklēt un nodalīt skolniekus papildus skolai. Šā uzdevuma realizācijas nolūkos Binē izvirzīja trīs savas metodes veidus, no kuriem mūsu dienās piemēro gan 1908., gan 1911. g. izveidoto. Binē metodes pamatdoma šāda: 1. Uzdevumiem jābūt cik vien iespējams robežotiem no skolā gūtām zināšanām. Šo noteikumu piepildīt ļoti grūti un tas pilnīgi neizdevās arī pašam Binē. 2. Inteliģences pārbaudīšanai jābūt iekārtotai tā, lai bērniem dažādā vecumā tiktu doti dažādi uzdevumi. 3. Uzdevumiem jābūt jemtiem no dažādiem garīgās darbības un dzīves nova-

¹⁾ A. Binet, Nouvelles recherches sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants d'école (1911).

diem. 4. Intelligences mērs izteikts vērtībā „intelligences vecums“.

Binē izstrādājis uzdevumus 3.—15. dz. g. Caurmērā 75% uzdevumus atrisina. Iebildumi pret šo metodi tie, ka 11., 13. un 14. dzīvības gadam trūkst uzdevumu, bez tam uzdevumiem nereti gadijuma raksturs, un ar dažiem uzdevumiem grūti gūt panākumus intelligences pārbaudīšanā. — Tomēr sasniegumi ar Binē metodes palīdzību ļoti ievērojami. Vispirms kolektīvajos salīdzinājumos, proti, attiecinot šo metodi uz dažādu kultūrtautu bērniem, viņu intelligencē nav vērojama būtiska izšķirība. Turpretim, salīdzinot baltās rases bērnus ar krāsainiem, pēdējos redzama liela intelligences nosebošanās. Tāpat novērots, ka intelligences ziņā lauku bērni paliek iepakaļ pilsētas bērniem un strādnieku bērni vidusšķiras bērniem. Vēl redzamāki panākumi Binē metodei attiecībā uz bērnu intelligences salīdzināšanā un garīgā ziņā vāju bērnu intelligences noteikšanā. Ikviens debils bērns normālajam paliek iepakaļ par 2 gadiem, imbecīlais par 3—6 gadiem, bet idiots reti kad paceļas pāri 3 gadu intelligences vecumam. Šiem konstatējumiem liela praktiska nozīme, jo iespējams laikus norobežot vāji attīstītos no normāliem un katram bērnam piemērot tos audzināšanas un mācīšanas noteikumus, kas atbilst viņa intelligencēi. Tālākie (vairāk gan teorētiski) svarīgie rezultāti: ievērojamāka pakalpalikšana intelligencē attīstības gaitā neizlidzinās, bet kļūst vēl lielāka un otrādi: bērns ar spēcīgu intelligences uzliesmojumu nākāmo gadu gaitā savā intelligencē piejemas vēl straujāk. Tikai pūbertātes laikā nereti iespējama intelligences straujo lēcieni pavadīšanās. Šiem pēdējiem Binē metodes rezultātiem nenoliedzama nozīme topošā jaunieša gaitas paredzēšanā un priekšnoteikšanā. Vispār ņemot, ar Binē metodi var pierādīt, t. s. „apdāvinātības sadalīšanās likumu“, ko jau formulēja Goltens un Kettelē, un kas izteic to, ka visās kultūrtautās visvairāk vidēji apdāvināto, vēl mazāk talanta cilvēku un vismazāk idiotu un ģeniālo, kas izsakāms „intelligences simmetriskās sadalīšanās liknē“. — Binē metodes trūkumi: ar to var pārbaudīt bērnu intelligences pakāpi, bet mazāk — īpatnības; uzdevumiem trūkst vienotāja viedokļa, un tie sablīvēti vienā raibā jucekli;

tāpat neviens uzdevums nepalīdz konstatēt, kā bērns izturētos tad, ja viņš ar tiem nodarbotos ne tikai dažus mirkļus, bet ilgāku laiku. Šo trūkumu novēršanas nolūkos radušies vairāki mēģinājumi Binē metodi pārļabot vai modificēt.

No šādiem mēģinājumiem novērst Binē metodes trūkumus jāmin *Termena (Terman) modifikācija*.¹⁾ Termena nolūks bija novērst vienīgi rupjāko Binē metodes trūkumu, un šai nolūkā viņš paplašināja Binē metodes piemērošanas robežas, proti, līdz 18—20. dz. gadam. Citi metodes principi palika tie paši.

No citas puses jautājumam pietiek *Rosolīmo (Rossolimo) ar savu psihisko profilu metodi*,²⁾ kas tiecas dot uzdevumu veikšanai spēju kvalitatīvu aprakstu, neaprobežojoties kā Binē tikai ar skaitļiem vien. Šai nolūkā Rosolīmo pēc iespējas visiem darbības novadiem izstrādājis uzdevumus un centies noskaidrot, kā attiecībā uz tiem izveidojusies spēja mācīties, kā darbojas uzmanība, interese, kad mostas suģestibilitāte un kā ir ar visu inteliģenci. Visus pētījuma rezultātus Rosolīmo sakopo garīgās attīstības profila līnijā. — Kaut arī izliktos, ka Rosolīmo metode atklāj kaut ko jaunu, tomēr tā neatšķiras no Binē metodes un savos pamatos slēpj diletantisma pazīmes. Novērojumi liecina, ka uz šādu īsu mēģinājumu pamata, kā to grib Rosolīmo, pārāgri un pārsteidzoši spriest par bērna un jaunieša psihisko profilu.

Torndaika (Thorndike, dz. 1874. g.) metode inteliģences pētīšanā aprobežojas ar *valodas testu*.³⁾ To viņš dara ar nolūku, lai pārbaudītu saprašanu. Pētījums notiek tā, ka Torndaiks pārbaudāmiem ceļ priekšā zināmus lasīšanas gabalus, kuŗos tēloti daždažādi lietas apstākļi un situācijas, un pārbauda ar jautājumu palīdzību, kas attiecas uz saturu, vai testi saprasti. — Torndaika metode ir gan šaura, bet totiesu dziļa un pareizi ievirzīta. Savu mērķi — pārbaudīt sapraša-

¹⁾ Terman, *The Measurement of Intelligence*, 1916; *The Intelligence of School Children*, 1919.

²⁾ Rossolimo, *Das psychologische Profil*, 1926.

³⁾ Thorndike, *An introduction to the theory of mental and social measurements*, 1904, 2. izd. 1913.

nas spējas — tā lielā mērā panāk un ir uzlūkojama par laimīgu Binē metodes papildinājumu.

Šie ir galvenie Binē metodes paplašinājumi. No citiem mazāk ievērojamiem šie varētu minēt mēmo testu, ko lietā kurlmēmo intelliģences pārbaudīšanai, krāsainos testus, tad praktiskus intelliģences pārbaudīšanas testus u. c. Vienā otrā no tiem Binē uzdevumu vietā likti citi vai arī taisīta pavisam jauna uzdevumu izlase, pamatojoties uz citiem viedokļiem u. tml. — Tas viss liecina, ka viens otrs sasniegums bērna un jaunieša intelliģences pārbaudīšanā ir, kaut gan te vēl daudz neskaidrību. Sasniegumi intelliģences pētīšanā neapšaubāmi būtu lielāki, bet vēl līdz šim nav izdevies atrast vienu drošāku viedokli, labāki sakot, ideju, no kā izejot intelliģences pētīšana ievirzītos noteiktākās sliedēs. Visi pētījumi (to starpā arī paši jaunākie, piem., V. Šterna un Hillas) vēl šobrīd grozās ap Binē viedokli, kas diezgan auglīgs, bet tas nebūt nenozīmē, ka intelliģences pētīšanā nebūtu meklējama un rodama cita metode, kas dibinātos uz radikāli cita principa.

Visi šie intelliģences pētījumi un augšminētās intelliģences dēfīnīcijas atsedz tās psiholoģisko pusi. Psiholoģiski ņemot, intelliģence ir zināma veiksmē un prasme ar attapības un atjautības pazīmēm. Ar psiholoģijas palīdzību vien tomēr intelliģenci nav iespējams apgaismot. Jāievēro arī pādaģoģiski-ētiskais viedoklis, kas spiež runāt mazliet citu valodu, proti intelliģents ir tas cilvēks, kam prāta skaidrība savienota ar tikumisko apskaidrotību. Intelliģences jēdziens, kā redzams, gandrīz sedzas ar izglītības jēdzienu. Viņu saturs radniecīgs. Tuvāki salīdzinot, izšķirība tikai tā, ka intelliģences jēdziens mazliet plašāks nekā izglītības. Kaut gan, kā redzējām, arī izglītība tās īstajā nozīmē slēpj sevī kā intelektuālo, tā ētisko momentu, tomēr pirmais izglītībā ir pārsvarā. Turpretim intelliģence pilnīgi ievieno kā zināšanu krājumu, tā tikumiskās īpašības. Bet arī tas vēl nebūtu viss. Intelliģence prasa atsaucību uz visām augstākajām vērtībām, t. i. nevien loģikas un ētikas, bet arī mākslas, tiesību un reliģijas normām. Intelliģents cilvēks nav tikai intelektuālo un ētisko, bet arī

aistētisko, juridisko un reliģisko normu atzinējs un pildītājs. Ja viņš arī nav speciālists visās garīgās dzīves nozarēs, tomēr viņš atzīst un respektē šo nozaru vērtību. Intelligence tā tad var parādīties ikkurā katrā attaisnojamas darbības nozarē. Piem., intelligents būs tas amatnieks, kas blakām savai speciālitātei atzīs arī zinātnes, mākslas, reliģijas vērtības un izturēsies ar dziļu cieņu pret šo vērtību realizētājiem. Tas pats sakāms par citiem speciālistiem. Diemžēl tomēr, ka cilvēki ar augstāku speciālu izglītību un izcilām gara dāvanām ne vienmēr izrādās pietiekoši intelligenti. Tā, piem., dzirdēts, ka daži mākslinieki nezturas ar vajadzīgo cieņu pret zinātnieku darbu un tāpat arī otrādi, dažreiz zinātnieki ignorē mākslinieku darbu. Tāpat nav reti gadījumi, kur teologi nostājas pret zinātniekiem un māksliniekiem; politiķi pret zinātniekiem u. t. j. pr. Īsi sakot: arī augstākajā intelligento pasaulē vērojama savstarpīgā apkaņošana un ķildas. Mēs šeit nedomājam tās domstarpības, kas rodas kā pretstats pētīšanas vai meklēšanas rezultātos, bet gan otras speciālitātes pārstāvja darba vērtības neatzīšanu. Tas pavisam kas cits. Ko gan lai saka, piem., par zinātnieku, kurš noliedz mākslas vērtību, tamdēļ ka māksla esot subjektīva parādība, bet, lūk, zinātnieks tiecoties pēc objektīvas patiesības? Vai šāds zinātnieks ir intelligents? Tāpat ko lai saka par mākslinieku, kas cildina tikai mākslu, jo tikai māksla audzinot tautu, tikai mākslā izpaužoties dvēsele, tikai māksla runājot ikvienam saprotamā valodā, kurpretim zinātne esot nedaudzajiem? Vai šāds mākslinieks uzlūkojams par intelligentu? Te lieki atbildēt, jo pats jautājums jau norāda uz atbildi. Intelligence neparādās tikai tur, kur mēs atzīstam vienīgi sava darba vērtību. Mums jāprot cienīt arī citu darbi, ja tie cieņas vērti. Nav nekāda pamata celt un cildināt tikai savu interešu pasauli. Jāatzīst taču, ka arī citi tāpat pūlas un tiecas pēc vērtībām. Neieciētība un nenovīdība viens no lielākiem intelligences trūkumiem. Nereti nenovīdība pieņem vēl asāku formu, izpauzdamās skaudībā. Taisni brīnums, kā skaudība laidusi tik dziļas saknes taisni mācītajos ļaudīs. Mūsu zeme šai ziņā nav izņēmums. Starp latviešiem daudz skauģu. Piem., mākslinieku un zināt-

nieku aprindās ir tādi, kas visādi traucē saviem kollēgām tikt uz priekšu, nereti pēdējos pat aprunājot un apmelojot. Tāpat lišķība, pielīšana, glaimi bieži sastopama parādība. Vai dāvanas, zināšanas un centība ir vai nav, tas blakus lieta. Kaut tikai iejemt vietu un stāvokli. Tāpat šiem ļaudīm nerūp, kādus līdzekļus tie izvēlas. Galvenais — ietikt labi samaksātā vietā, „tikt pie vārda“ un nobīdīt savu sāncensi pie malas un pēc sava stāvokļa nostiprināšanas — bremsēt citu centienus un nelaist savus līdzbiedrus uz augšu. Ar šo skaudības un nenovīdības garu arī izskaidrojama tā sāpīgā un nožēlojamā parādība, ka viens otrs no apdāvinātākiem latvju dēliem spiests meklēt maizi citās zemēs, kurpretim, ja viņš strādātu šepat Latvijā, viņa darba augļi nāktu par svētību taisni mūsu pašu tautai. Zināms, varbūt ir vainas un kļūdas arī šais trimdiniekos, bet kurš gan ir bez trūkumiem? Izskaidrojums šai parādībai meklējams tai apstākļi, ka garīgajā pasaulē vajātie nemīl lišķību, viņi neprot, nei pielīst, nei glaimot, bet iet taisnības un goda ceļu. Lūk, kamdēļ nav brīnums, vēl it sevišķi vērā ņemot viņu spējas, centību un panākumus savā darbā, ka viņus citi tās pašas speciālitātes ļaudis apskauž un dara visu, lai tiem kaitētu. Tas ir intelliģences trūkums. Ja cilvēks, būdams izglītots, tomēr otru apskauž un tieši vai netieši liek šķēršļus viņa centieniem un darbam, viņš rīkojas negodīgi un nekādā ziņā nav uzlūkojams par intelliģentu. Šāds cilvēks varbūt ir gan izglītots, t. i. savā arodā un zināšanās speciālists, bet tomēr ar lieliem trūkumiem un vājībām tikumiskā ziņā. Vārdu sakot, viņam trūkst intelliģences; viņam nav dvēseles daiļuma un garīga cēluma. Vispār, ja izglītotais cilvēks tomēr spēj rupji rīkoties, ja viņam nav nei iecietības, nei smalkjūtības vai pieklājības, atsaucības un labvēlības, viņš nav intelliģents. Intelliģentais cilvēks rīkojas visnotaļ taisnīgi, patiesīgi, objektīvi. Savus spriedumus un izturēšanos viņš neliek atkarībā no savām subjektīvajām izjūtām un iegribām. Augstākā intelliģence, īsi izsakoties, ir augstākā objektīvitāte, un šī objektīvitāte izpaužas nevien prāta skaidrībā, bet arī sirds skaidrībā un dvēseles cēlumā.

31. § (b). Humānitārā un klasiskā izglītība.

Pieejot tuvāk dažādiem izglītības veidiem, vispirms apstāsimies pie humānitārās izglītības, jo tai centrāls raksturs, un cilvēku kultūras attīstības gaitā piekritusi viena no svarīgākām lomām. Humānitārā (no lat. *humanus*, cilvēcis), izglītība, kā pats nosaukums norāda, izglītības darba centrā liek cilvēku, tuvāki izsakties — iekšējo cilvēku. Šās izglītības pirmais dziļākais attīstības posms ir laikmets no 14.—16. g. s. pēc Kr., t. i. kad modās un izveidojās viens no plašākajiem virzieniem garīgās dzīves attīstības vēsturē — humānisms. Humānisms radās kā reakcija pret viduslaiku disciplināri-autoritātīvo un formāli-dogmatisko audzināšanu. Viduslaikos, kad Romas baznīca sasniedza neticami augstu stāvokli savā varā, par audzināšanas normu uzskatīja vienīgi svētos rakstus baznīcas iztulkojumā, bet par dzīves mērķi — sagatavošanos aizsaules dzīvei, nemirstības pasaulei. Viss audzināšanas un izglītības svars tika likts uz dvēseles sagatavošanu mūžīgai dzīvošanai. Miesu uzskatīja par visa ļaunuma sakni un pекekli. Tamdēļ cilvēks kā jutekliska būtne nepelnīja nekādu ievērību. Ar šo pārliecību arī izskaidrojama miesas mērdēšana un ķermeņa prasību apspiešana. Svētie raksti bija galvenais mācību avots un tos vajadzēja burtiski zināt no galvas. Pret šām audzināšanas un izglītības galējībām nu nostājās humānisms un aicināja piegriezt vairāk uzmanības cilvēkam un šās zemes dzīvei. Humānisms ieteica atgriezt skatu no debesīm uz zemes dzīvi, no Dieva uz cilvēku. Humānistu aicinājumam bija milzīgs iespaids. Tas, ko panāca lielie humānisti, piem., Petrarka, da Feltre, Reichlins, Vimielings, Ašāms u. c. tagad grūti aptverams un saprotams. Vairāk par gadu tūkstoti nebrīvībā turētais cilvēka gars traucās brīvībā. No dogmas važām viņš devās brīvībā. Viss cilvēks atbrīvojās. Tika sava tiesa dota arī ķermeņa kaislībām un prasībām, kas ilgos viduslaikos dzīvoja badā. Šo humānisma tieksmi pēc cilvēka brīvības silti atbalstīja arī renesanses gars un nedaudz vēlāk reformācija. Humānisms, renesanse, reformācija ir visi viena gara bērni, kas viens otru ietekmēja

un atbalstīja. Renesanses lielie mākslinieki: Ticiāns (1488.—1576.), Rafaēls (1483.—1520.), Leonardo-da-Vinči (1452.—1519.), Mikelandželo (1475.—1564.) u. c. par saviem skolotājiem uzlūkoja grieķu māksliniekus, bet reizē viņi bija arī patstāvīgi skolnieki. Neviltotās klasiskās zinātnes godā celšana bija viņu nolūks, bet viņi to darīja tik uzmanīgi, ka paši radīja patstāvīgu mākslu. Reformātori: Luters (1483.—1546.), Melanchtons (1479.—1560.) baznīcas pavēļu vietā lika cilvēka sirdsbalsi. Isī sakot, visa humānisma audzināšana un izglītība prasīja cilvēka paša gara spēkus, ļaujot tiem plaukt un veidoties. Šā laikmeta skolās sāka mācīt mātes, tāpat grieķu un ebrēju valodu, lai ikviens literātūras darbu varētu lasīt oriģinālvalodā. Līdz tam galvenā bija latīņu valoda, bet tā kā šai valodā pārceļtajos darbos bija milzums nepareizību, jo lielais vairums tulkotāju nei grieķu, nei ebrēju valodas pilnīgi nepārzināja, arī audzēkņi, kas pēc tulkojumiem mācījās, guva greizus ieskatus. Še radikālas reformas izdarīja humānisti. Pateicoties viņu enerģiskajiem soļiem, klasiskā senātne parādījās savā neviltotā veidā un diženumā. Humānisms lika arī pamatus jaunam skolas tipam — ģimnazijām, kur galvenie priekšmeti bija grieķu un mātes valoda, literātūra, vēsture. Humānitārās izglītības elementi arī mūsu dienās vai nu tieši izteicās šais priekšmetos vai arī stāv ar tiem visciešākajā sakarā. Kādi ir šie elementi un kāda viņu loma cilvēka garīgajā attīstībā?

Ja humānitārā izglītība cenšas izcelt un veidot iekšējo cilvēku, protams, tai izcila vieta jāierāda dvēseles pētīšanas mācībai — psiholoģijai. Cilvēks, kas izglītots humānitārajā garā, ir ar zināšanām psiholoģijā. Psiholoģijas izglītotāja loma nav tikai psihisko parādību pētīšanā un izskaidrošanā, bet arī — un it sevišķi — cilvēka dvēseles pazīšanā un saprašanā. Tamdēļ arī psiholoģija jā māca tā, lai mēs nevien zinātu, kas un kādas ir cilvēka psihiskās parādības, bet arī — kads ir cilvēks savā raksturā un visā savā garīgajā struktūrā. Psiholoģija jāstudē tā, lai cilvēks kļūtu viens otram saprotamāks. Mācot psiholoģiju ģimnazijās, jāpanāk, lai audzēkņi psihiskās parādības ne tikai zinātu aprakstīt, bet arī izskaidrot un kļūtu arvien labāki cilvēku pa-

zinēji. Skolas gados tas vēl gan pilnīgi neizdosies, bet pamats cilvēka dvēseles pazīšanai jāliek. Mācīt tā psiholoģiju, protams, var tikai tie skolotāji, kas paši labi mākslinieki cilvēku pazīšanā. Tamdēļ arī likumdevējai iestādei jāpiegriež uzmanīga vērība labu skolotāju sagatavošanai. Skolotājiem nav jābūt tikai labiem savas speciālītātes pārzinātājiem, bet arī labiem dvēseles tulkiem. Vienīgi tad viņi spēj arī audzēkņus sagatavot saskaņā ar īstas audzināšanas un izglītības ideju. Skolotājam un ikvienam, kas uzjēmies audzinātāja lomu, jābūt labam dvēseles ārstam. To prasa humānitārā izglītība, kas ir viens no drošākiem pamatiem harmoniskām cilvēku savstarpīgām attiecībām.

Redzamu vietu humānitārajā izglītībā iejam arī m ā t e s v a l o d a, s v e š v a l o d a s u n v a l o d n i e c ī b a. Jau principā raugoties, valodai dzīvē ne ar ko neatvietoājama loma. Valoda ir pārdzīvojumu un domu izteiksmes veids ar runas skaņu palīdzību. Kultūrtautu valodās runas skaņas, ar retiem izņēmumiem, artikulētas, t. i. tām vienmēr ir nozīme, un tās allaž saistās ar zināmu objektu. Vai nu tā būtu runas vai rakstu valoda — šis dvēseles izpausmes veids lielā mērā izceļ cilvēka stāvokli un lomu sabiedrībā. Bez valodas cilvēks nekad nebūtu tas, kas viņš ir. Bez valodas nebūtu iespējama garīgā attīstība tik strauji un labi kā ar valodu. Augstāk par valodu vērtības ziņā gan stāv saprašana, un valodai saprašana vairāk vajadzīga nekā saprašanai valoda, bet tomēr arī saprašana būtu ievērojami aprobežota bez valodas. Vislielākā loma dzīvē neapšaubāmi mātes valodai. Ikviens var labāki izteikties savā mātes valodā. Nekad cita valoda neaizvieto mātes valodu. Tamdēļ arī izglītībā mātes valodas izkopšanai jāierāda vieta, kas tai godam pienākas. Jāizkopj kā rakstu, tā runas valoda. Jāprot pareizi rakstīt un pareizi runāt. Šai nolūkā jāuzklausā valodnieku autoritātīvie spriedumi, tāpat arī tautas rakstnieku atzinumi, jo visiem tiem, kas iegremdējas valodas dvēselē, par valodu ir dziļāka jēga. Latvijā, diemžēl šimbrīžam vēl visā pilnībā nav vērojama valodnieku atzinumu cieņa. Pret valodniekiem, no kuriem viens otrs patiešām nopelniem bagāts un mātes valodas pētīšanā ievērojams zinātnieks, nereti strīdās nespeciālisti un klieudz, ka valodnieki krop-

lojot valodu. Tas, zināms, vēl kultūras apziņas trūkums, kas ar laiku izzudīs. Arī valodnieki nereti kļūdas, tomēr nav pamata teikt, ka viņiem nebūtu lielāku zināšanu savā speciālitātē kā pārējiem. Tas, kas valodu pētī visu mūžu un ir apdāvināts šai nozarē, zinās daudz labāki kā jārūnā un jāraksta. Ne katrs jau valodnieks, kas par valodu uzraksta pāris brošūras. Daži no tiem, kas uzstājas pret valodnieku spriedumiem, valodas jautājumos nav vairāk kā pirmziemnieki. Nevis valodnieki bojā valodu, bet gan tie, kas stūrgalvīgi neseko valodnieku atzinumiem. Arī *svešvalodā* liela nozīme cilvēka garīgajā augšanā. Zinot svešvalodas, iespējams lasīt oriģinālvalodā literatūras darbus un sarunāties ar cittautiešiem. Tulkojums nekad pilnīgi neatsedz tās domas, idejas un pārdzīvojumus, kas izteikti oriģinālvalodā. Ja vēl tulkojums slikts, var gūt pavisam nepareizu ieskatu tulkotajā literatūras sacerējumā. Tas novērojams mūsu dienās, kur saradies daudz pavisam vāju tulkojumu. Šie tulkojumi nav tik daudz radušies aiz tīras literāriskās intereses kā peļņas nolūkos. Tie sastādīti lielā steigā; nereti izlaistas veselas lapuses, pat nodaļas, lai tikai tulkojums ātrāki nāktu tirgū. Ikvienam izglītības alkstošam cilvēkam uz literatūru jāraugās dziļāki. Jāmācās vairākas valodas. Par visām lietām jāzina latīņu un grieķu valoda, kā milzīgā audzinātāja nozīme jau sen noskaidrota un izpētīta. Šīs valodas nav mirušas, bet dzīvo mūsu sirdīs, uzturot tur garīgu dzīvību. Bez tam, zinot klasiskās valodas, daudz vieglāki iemācīties Vakareiropas kultūrtautu valodas, piem., italiešu, franču, vācu, angļu, jo tās izveidojušās uz klasisko valodu pamatiem. Valodniecība ir svarīga nozīme, ja valodu studē dziļāki. Valodniecība ir zinātne par valodu kā tādu; tā pētī valodas rašanos un izveidošanos. Pētījot valodniecību, mēs ieejam valodas būtībā, cenšoties izprast tās filozofiju un psiholoģiju. Valodniecība pūlas atsegt valodas dvēseli, un tamdēļ tā zināmā mērā ir cilvēka dvēseles pazīšanas līdzeklis, jo valodā cilvēka dvēsele izpaužas. Visvairāk to, varbūt, var manīt *runas mākslā* („ars eloquentiae“, „Die Kunst der Beredsamkeit“). Šī māksla, ko pētī rētorika, sevišķi senajā Grieķijā un Romā bija lielā cieņā, un universitātēs šis priekšmets bija viens no sva-

rīgākajiem līdz pat pag. g. s-ņa pēdējiem gadu desmitiem. Bija izstrādāta runas mākslas teorija kā garīgajās, tā arī laicīgajās dzīves sfairās. Nereti gan to lietoja ar nolūku nevis pierādīt un pamatot, bet pārrunāt, pieminēt, tā ka tā kalpoja arī nekultūrāliem nolūkiem, dažreiz izpauzdamās arišķībās un asprātībās, bet tomēr tai bija arī svētīga nozīme, un var tikai nožēlot, ka mūsu dienās runas mākslai piegriež pārāk maz vērības. Cilvēks, kas skaisti runā, ielikdams savā runā dziļu un bagātu saturu un bez tam šo saturu loģiski pamato, līdzinās māksliniekam, kas iztulko skaņu pasauli klausītāju priekšā. Runas mākslai tāda pati vērtība kā citām mākslām, un tā audzina tāpat kā citas mākslas.

Ar valodas lomu humānitārajā izglītībā sacenšas literātūra un māksla. Abu šo garīgās dzīves izpaudumu un novadu lielā izglītotāja nozīme tā, ka tie galvenām kārtām runā uz iekšējo cilvēku, uz viņa sirdi. Literātūra, lai jemtū kādu tās formu (epu, drāmu, stāstu, līriku) jemdami, vienmēr — ja tikai darbs izdevies — atradīsim tā lielo izglītotāju nozīmi. Piem., drāma traģēdijas formā cilvēku var tā aizraut, ka viņš ētiski labojas; līrika ietekmē ar savu klusumu, pie kam, jo mazāk vārdu, jo labāki: ar mazāk vārdiem izteikt vairāk pārdzīvojumu un domu — tas līrikas uzdevums. Tā ir māksla vārdos noklusēt, lai tad lasītājā šie nedaudzie vārdi modinātu dziļas izjūtas. Līdzīgi literātūrai izglīto arī māksla (mūzika, glezniecība, dziesma, celtniecība, tēlniecība), kas brīnišķi paceļ iekšējo cilvēku. Māksla tīra mūsu dvēseli. Pat visdziļākās pamācības diezin vai tā ietekmēs apziņu kā māksla. Māksla vairāk pārlicina, pie tam tas notiek neuzbāzīgi, neuzkrītoši. Bet ar to vien mākslas un literātūras izglītotāja loma neizbeidzas. Literātūra un māksla atspirdzina nevien sirdi, bet apgaismo arī prātu. Šis tīri intelektuālais mākslas un literātūras moments konstatējams tai apstākli, ka literātūras un mākslas darbos atspoguļojas attiecīgais laikmets, un, vērojot mākslas vai literātūras darbus, reizē ar to iegūstam zināšanu par to laikmetu un ļaudīm, kad literātūras vai mākslas darbs radies. Šai ziņā māksla un literātūra nereti cilvēku izglīto vēl vairāk nekā vēsture, jo vēsture dod faktus, chronoloģiskus datus un notikumu virknes vairāk jē-

dzieniski, literatūra un māksla turpretim rāda dzīvus tēlus. Vairāk kā nožēlojams, ka tagad mācības iestādēs mākslai ierādīta pavisam niecīga vietiņa. Mēs šeit domājam taisni latviešu skolas. Dziedāšanai, zīmēšanai, kopā jemot, klasē nav vairāk kā pāris stundas nedēļā, pie kam bieži vien šo priekšmetu mācīšana nav obligātoriska, un kur tā obligātoriska, nereti nav tomēr nostādīta uz nopietniem pamatiem. Tamdēļ nav brīnums, ka latviešu jauniešos vesels garīgās dzīves novads vēl palicis neapkopts. Turpmāk šis trūkums nepieciešami novēršams. To var itin viegli izdarīt, ja vien ir griba, vēl jo vairāk tamdēļ, ka katru gadu no mūsu augstākajām mākslas iestādēm (akadēmijas un konservātorijas) nāk savā speciālitātē izglītoti laudis, kas ar prieku uzjemas mākslas skolotāja uzdevumus.

Visbeidzot nav jāpiemirst arī vēstures nozīme humānitārajā izglītībā. Pirms pāris gadu desmitiem, kad vēl psiholoģijā nebija tik daudz sasniegumu un arī literatūra ar mākslu nebija vēl paguvušas iekarot tik drošas pozīcijas, par pašu galveno humānitārās izglītības balstu uzskatīja taisni vēsturi. Tas, zināms, pārspilējums. Vēsture nav vienīgā un galvenā humānitārās izglītības baze, kaut gan viena no šiem pamatiem tā neapšaubāmi ir. Vispār izsakoties, vēsture ir notikumu gaita, un tā parādās kā gara un dabas vēsture, jo notikumi ir kā garīgajā, tā dabiskajā dzīvē. Notikumi cilvēku dzīvē iztaisa cilvēces vēsturi. Cilvēces vēsturei, kas savkārt var parādīties, piem., kā kultūras, zinātnes, reliģijas, tautsaimniecības, politiskā vēsture u. tml., humānitārajā izglītībā lielāka nozīme nekā dabas vēsturei, jo tā, kā redzams, galveno vēribu piegriež visiem tiem notikumiem cilvēku dzīvē, ko izsaukuši garīgi motīvi. Pētījot šos notikumus, kļūst redzams, kā radušās un izveidojušās valstis, kā mainījušās valšķu formas, kādi sasniegumi parādījušies valstīs tautu garīgās darbības laukā, un kāda likumība konstatējama visā parādību vēsturiskajā gaitā. „Cilvēks ar savu dzimšanu nav ievirzīts dabā, bet vēsturē vai, labāki sakot, orientēts uz vēsturi, t. i. uz to attīstības pakāpi, kāda sasniegta viņa dzimšanas laikā, un vēstures tapšana vai nu ar viņa vai pret viņa gribu pa lielāku daļai noteiks tā likteni. Un jo skaidrāku atsevišķais iegūs pašapziņu, jo vairāk viņš prasīs, lai pieminētā attīstība nori-

tētu saskaņā ar viņa vēlējumiem, un viņš uzlūkos par savu uzdevumu pielikt savus spēkus attīstības gaitai. Jo vairāk viņam tādā gadījumā nepieciešama pārliecība par iespējamībām, kas izpaužas vēsturiskajā darbībā, t. i. par likumību, kas viņā valda, par to virzienu, kādā tā nōrisinājas, un par tām robežām, kurās cilvēku ideāli reālizējami cilvēku sabiedrībā," saka Pauls Bārts.¹⁾ Pareizi izprasta vēsture ir it kā cilvēces sirdsapziņa: līdzīgi tam, kā atsevišķa cilvēka sirdsapziņa kontrolē viņa darbību no tikumības viedokļa, tā vēsture kontrolē cilvēces attīstību. Un ja arī vēsture nepieder tīri normatīvajām zinātnēm, tomēr zināma parādību vērtēšana arī no vēstures nav izslēdzama. Pilnīgi pareizs izteiciens, ka no vēstures var daudz mācīties, un ja tas tā, tad vēstures izglītotāja loma nenoliedzama.

Humānitarā izglītība principā neatšķiras no klasiskās. Abi šie izglītības veidi ir vienas un tās pašas izglītības divi puses. Varbūt vēl pareizāki teikt, ka humānitarā izglītība izaugusi no klasiskās, tāpēc ka visa humānitarā kultūra lielā mērā ir klasiskās kultūras atjaunojums. Šaurākā sajēgumā klasiskā izglītība ir sengrieķu un latīņu valodas prašana un visas antīkās literatūras pārzināšana; plašākā nozīmē klasiskā izglītība aptver skaidrības panākšanu visā antīkajā kultūrā, t. i. nevien klasisko valodu, bet visas antīkās literatūras, mākslas, filozofijas un vēstures pārzināšanu. Pamatā visai šai izglītībai, protams, stāv grieķu un latīņu valodas prašana, kas dod iespēju patstāvīgi pētīt filozofijas un literatūras avotus. Pirmais vietā stāv grieķu valoda. Grieķu valodā visi ievērojamākie grieķu filozofijas un literatūras darbi. Ikviens var būt lepns, ja spēj studēt Homēra, Platōna, Aristotela, Herodota, Tūkidida, Sofokla, Eschila, Eurīpida u. c. ievērojamo grieķu domātāju rakstus oriģinālvalodā. Klasiskās izglītības nozīme neaprobežojas vienīgi ar grieķu un latīņu valodas zināšanu; šī izglītība nav tikai valodnieciska, bet arī ētiska, jo grieķu filozofijas un literatūras pieminekļi glabā sevī ārkārtīgi svarīgas domas, idejas, uzskatus. Lasot grieķu autorus, gūstam daudz ierosinājumu dziļākām pārdo-

¹⁾ P. Barth, Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre, 394.—395. lapp., 1906.

mām, kam ļoti svētīga vispārizglītotāja un tikumiski-audzinātāja nozīme. Grieķu autoru rakstos tik bagāts saturs un dziļas idejas, ka visa vēlāko laiku vērtīgākā literatūra un filozofija uzlūkojama par grieķu gara mantinieci. Grieķu autori ir un paliek Vakareiropas tautu skolotāji. Visi lielākie cilvēces gari kopš grieķu laikiem bijuši labi grieķu valodas, literatūras, filozofijas un vēstures pārzinātāji: grieķu kultūra viņus audzinājusi. Tas jāzina un jāapzinās katram. Mums nav vis jābēg un jāizvairās no „nedzīvās grieķu un latīņu valodas“; kā to nereti dzird runājam, bet šās valodas jā-mācās, lai ieskatītos grieķu gara pasaulē. Pareizi saprasta humānitārā izglītība ir reizē klasiska izglītība. Humānitārā izglītība nav tikai jaunlaiku vēstures, literatūras un jauno valodu, bet galvenām un pirmām kārtām grieķu un latīņu valodu un avotu pārzināšana. Cilvēks, kas pārzina klasiskās valodas un tos literatūras (arī filozofijas) pieminekļus, kas atstāti šais valodās, reizē ar to ir ar skaidru skatu tai sakarībā, kāda pastāv starp antīko un Vakareiropas kultūru. Klasiskā izglītība palīdz noasināt skatu nevien kultūrā, bet arī vēsturē. Nekādas pūles nedrīkst būt par lielām, nekādi apstākļi par smagiem, lai smeltos klasisku izglītību. Antīkā kultūra, kā galvenie cēļēji ir grieķi, nav mirusi un spēj arvien dzīvot mūsu garā, ja vien mums prieks un griba nodoties tās studijām.

32. § (c). Reālā, tehniskā un arodnieciskā izglītība.

Humānitārās izglītības pretstats reālā izglītība. Varbūt apzīmējums „reālā“ izglītība nav sevišķi izdevīgs, jo arī humānitārā izglītība nav nereāla, bet tomēr, vēsturiski raugoties, apzīmējumam savs attaisnojums. Lieta tā, ka jau 16. g. s-nī pret humānitāro izglītību un audzināšanu radās reakcija, kas izpaudās reālismā un naturālismā. Spilgtātie reālisma un naturālisma pārstāvji R a b l ē, M o n t ē n s, F r e n s i s s B ē k o n s, L o k s, vēlāk R u s ō. Viņu galvenā pārliecība tā, ka cilvēku veido ārēji apstākļi, un gudrības avots nav vis grāmatas, bet daba resp. īstenība visā tās plašumā, dziļumā, daudzpusībā un dažādībā. Lai cilvēku labotu, jālabo ārējie

apstākļi, jāpārveido cilvēka sociālā apkārtnē. Reālisti un naturālisti no vienas puses lielu vērību piegrieza tikumiskajai audzināšanai, bet no otras — dabas zinātnēm un matēmatikai. Tamdēļ arī šis virziens kļuva par pamatu jaunam skolu tipam — reālskolām. Reālskolas un ģimnazijas savu īpatnību paturējušas arī mūsu dienās: ja pirmajās galvenie mācību priekšmeti ir matēmatika un dabaszinātnes, otrajās — valodas, sevišķi klasiskās, un vēsture. Reālskolas priekšmeti vairāk attīsta intelektu, mazāk ietekmē jūtas un gribu. Matēmatika, kā viena no skaidrākajām zinātnēm, piegriež mūsu skatu skaitļu pasaulei un uzrāda, kāda kārtība un pakāpenība valda skaitļos. Augstākā mērā zīmīgi tas, ka izdarot pareizus aplēsumus ar skaitļiem, iespējamās arī pilnīgi pareizas konstrukcijas reālajās lietās. Ar skaitļiem izdarām aplēsumus par lietām, tā ka lietu kārtība beidzot atbilst skaitļu kārtībai. Bet kamdēļ gan matēmatika vairāk vērsas uz prātu un prātu attīsta? Tas pa daļai izskaidrojams ar to, ka matēmatikas likumi faktiski ir prāta likumi. Mēs gan runājam par matēmatikas aksiomām, bet īstenībā šās aksiomas ir domāšanas principi. Aksiomas nav tuvāk pierādāmas, un to skaidrība ir acīmredzamība. Īstenībā šī acīmredzamība jāsaprot tā, ka domāšana neļauj šās aksiomas citādi saprast; prāts tā iekārtots, ka nevar domāt citādi. Tā iznāk, ka matēmatikas pamatlikumība ir prāta likumība. Visskaidrākā zinātne nav matēmatika, bet loģika, un nevis matēmatika ir loģikas, bet loģika matēmatikas pamats. Tāpat arī matēmatisko dabas zinātņu (mēchanikas, teorētiskās astronomijas un teorētiskās fizikas) atklātie dabas likumi vispirms ir prāta likumi, vai tuvāki izsakoties, dabas likumiem ir korrelatīvi likumi prātā, piem., cēlonības likumam dabā atbilst pietiekošā pamatojuma likums prātā; tāpat pazīstamajam principam, ka dabas parādībās nav lēcieni un robu, bet visnotaļ konstatējama parādību kopsakarība, ir savs korrelāts prātā, proti, kopsakarības likums, kas nosaka, ka nav izolētu lietu, nav no pārējām absolūti izslēgtu parādību. Šo prāta un dabas likumu korrelatīvitāti ievērojot, Kantš, kā zināms, nāca ar apgalvojumu, ka prāts dabai dod likumus. Šis apgalvojums izklausās gan dīvains, bet pareizs tai ziņā, ka prāts nevar domāt un izprast

dabu kā chaotisku un nelikumīgu. Prāts ir tas, kas redz kārtību un likumību dabā.

Izglītība matēmatikā un dabas zinātnēs savkārt ir pamats tehniskajai izglītībai. Techniskā izglītība nav vairs tik daudz teorētiska, cik praktiska. Tā, piem., dažādās inženierzinātņu nozares (ceļu, tiltu, mašīnu, kuģu būvēšana) ir spilgtākie techniskas izglītības paraugi, kam speciālistus sagatavo techniskās augstskolas. Bez tam techniskā izglītība ir veselai rindai speciālistu dažādās sīkās technisku darbu nozarēs, ko sagatavo gan vidējās, gan zemākās techniskās skolās. Technisku izglītību var uzlūkot kā matēmatikas un matēmatisko dabas zinātņu lietājamo pusi. Techniskās speciālitātes laudis nav tīrās, bet lietājamās zinātnes pārstāvji. Līdz ar to, jāsaka, ka pati technika nav tikai zinātne vien, bet arī sevišķa māksla. Ne ikkatrs zinātnieks, kaut arī tas labi pārzinātu matēmatiku, var būt tehniķis. Nepieciešamas sevišķas praktiskas dāvanas, kas izpaužas spējā veidot celtnes, mašīnas, tiltus, vadīt fabrikas, dažādas ķīmiskas ierīces u. t. t. Tamdēļ arī nav brīnums, ka taisni no tehniķu aprindām nāk visvairāk izgudrotāju. Izgudrojumā ir gan zināšanu elements, bet sevišķas techniskas veiksmes un prasmes tur vairāk, ar ko, starp citu, izskaidrojama tā parādība, ka daži lieli izgudrotāji baudījuši pavisam maz skolas. Techniskā izglītība attaisnojama tāpat kā kuŗš cits izglītības veids, tamdēļ ka to ierosina neatvairāma interese. Techniski izglītotais savā darbības laukā gūst panākumus tāpat kā citi citos novados, tā ka principā šī izglītība tikpat attaisnojama kā citas. Tās pamatā matēmatika un dabas zinātnes, un, iegūstot zināšanas šais priekšmetos, cilvēkam ir izglītība, protams, īpatnēja. Techniski izglītojamam viss vairāk dibināts uz aprēķina. Viņam intelekts visvairāk nodarbināts, un sakarā ar to mazāk jūtu siltuma. Taisni ar šo parādību arī izskaidrojama technikas straujā attīstība mūsu dienās un technisku līdzekļu izmantošana cīņā ar citiem cilvēkiem. Te parādās technikas negatīvā puse: iegūstot arvien vairāk technisku labierīcību, cilvēks samērā strauji sāk tās lietāt savu dzīves ērtību pacelšanai, bet tās viņu ļoti izlutina un beidzot padara kā technikas vergu. Un vēl tālāk: no technikas izmantošanas līdz tās lietāšanai pret

otru tikai viens solis, ko vislabāk novērot nemieru un kara gadījumos. Ar to nav sacīts, ka tehnika ir nemieru un kara cēlonis. Cēloņi šām parādībām citi. Tehnika ir tikai līdzeklis. Un kaut arī tā, šis līdzeklis tomēr palīdz pieminētajiem cēloņiem izpausties. Tehnika nepazīst nekāda dvēseles siltuma. Tā auksta un bezjūtīga. Un taisni tamdēļ tā tik stipra, ka pamudina cilvēku darīt to, kas vērsts pret cilvēcību. Sacītais nemazina tehniskās izglītības vērtību, bet tikai norāda, ka šai izglītībā slēpjas iespējamība izmantot tehniku pret pašu cilvēku, un tas arī bieži notiek.

Ja cilvēks nododas tādai vai citādai speciālītai ar nolūku piekopt to kā amatu, tā ir arodnieciskā izglītība. Arodnieciskā izglītība nav tikai tehniska vien, kā to nereti domā, bet var būt arī dažādās humānītārās dzīves nozarēs. Mēs varam un ir arī pamats runāt ne tikai, piem., par tehniskiem arodiem, bet arī, piem., par skolotāja, mākslinieka arodu. Nav gan šaubu, ka par arodiem visvairāk uzlūko tehniskus amatus, piem., mēhāniķa, inžiniera, ķīmiķa u. tml. amatus. Dziļākā arodnieciskās izglītības jēga tomēr tā, ka, reiz cilvēks ieguvīš šādu izglītību, viņš pie tās arī paliek. Samērā reti novērojama tieksme šo izglītību papildināt. Lielais vairums cilvēku, kas izmācās un izstudē vienu vai otru speciālītāti, tiecas tikai, kā mēdz sacīt, „ieņemt vietu“, un ja tas dodas, šai vietā arī paliek, izlietā savas agrākās zināšanas, bet visai reti domā par savu zināšanu papildināšanu. Protams, ir labi zināt vienu vai otru speciālītāti, bet ja to nepadziļina ar jaunām zināšanām, tā ir jau garīgās dzīves apsīkšana. Šāda apsīkšana vērojama ne tikai tehniskos arodos vien, bet arī, piem., skolotāju, ārstu, advokātu praksē. Ir gadījumi, kur daži šo speciālītātu ļaudis tikpat kā nelasa nevienu grāmatu, izņemot, varbūt, pāris oficiālus rīkojumus vai arī norādījumus, kas tieši saistīti ar viņu praksi. It īpaši tie speciālisti, kas savā arodā gūst lielu materiālu peļņu, tiktāl apsīkst savā garīgajā dzīvē, ka sāk visu mērot tikai no ienākumu un izdevumu vienkārša un apzinīgi vai neapzinīgi liek šķēršļus citu centieniem un visai kultūrai dzīvei. Vārdu sakot, arodnieciskā izglītība nereti pāriet kailā prakticismā, kas ļoti bremzē kultūrai dzīves ideālistiskos centienus. Šāds

arodnieciskais prakticismis stipri piejemas un iesakņojies arī Latvijā. Tamdēļ vēl samērā mazi panākumi tīrās zinātnes un tīrās mākslas novados. Ar arodniecisko prakticismu izskaidrojami izglītoto cilvēku lielie grūtumi darba atrašanā, jo daudz ir tādu, kas ieņem vairākus valsts algotus amatus, saņem lielu peļņu par neproduktīvu darbu, kamēr citiem nav iespējams sagādāt līdzekļus pat iztikai. Acīm redzot, ar cilvēku ir tā: jo vairāk viņš naudas ieņem, jo vairāk viņš tās alkst, un nav šaubu, ka pašos arodos guļ tendence cilvēku pamudināt galvenām kārtām uz materiālajiem, nevis garīgajiem labumiem. Rupjo arodniecisko prakticismu var ierobežot vienīgi ar ideālisma ieaudzināšanu. Arodnieciskā izglītība nevar būt traucējums kultūras plaukšanai vienīgi tad, ja to apgāro ar ideālismu, t. i. arvien cenšas arodus padziļināt ar jaunām zināšanām.

33. § (d). Mākslinieciskā izglītība.

Mākslinieciskā izglītība izpaužas mākslas teorētiskajā un praktiskajā pārziņāšanā. Var runāt kā par mākslinieka, tāpat arī ikuŗa katra cilvēka izglītību mākslas laukā. Bez tam nereti viens indivīds spēj pārziņāt ne tikai vienu mākslu, bet arī vairākas. Rezultāti atkarājas no tam, cik cilvēks apdāvināts un kādu izglītību savā speciālitātē viņš baudījis.

Apstājoties pie mākslinieka izglītības, vispirms jāsaka, ka viņa panākumi galvenām kārtām atkarājas no iedzīmtajām dāvanām. Laikam gan nevienā speciālitātē panākumi neatkarājas tik daudz no iedzīmtajām dispozīcijām kā mākslā. Izjēmums nav arī tehniski izgudrotāji resp. izgudrošanas māksla. Arī šeit izšķīrēju lomu veic nevis audzināšana un izglītība, bet iedzīmti pamati, t. i. tās dispozīcijas, ko indivīds jē sev līdz pēc dzīšanas no saviem priekštečiem. Mākslinieciskās dāvanas ir gan attīstāmas un izveidojamas ar audzināšanu un speciālu izglītību, bet šo dāvanu pirmpamati slēpjas cilvēka iedzīmtajā struktūrā. Pētījumi par mūzikālās dzirdes, tāpat zīmēšanas veikluma iedzīmtību liecina, ka nei mūzikālo dzirdi, nei rokas veiklumu zīmēšanā un zīmēšanas precīzītātē nav iespējams radīt audzināšanas un izglītības gaitā,

bet iespējams vienīgi attīstīt, ja pamati jau doti. Sacītais nebūt nemazina speciālās izglītības nozīmi. Ar iedzimtajām dāvanām vien nekas nav panākams. Šās dāvanas jāizveido, jāattīsta.

Mākslinieka izglītībai jāizpaužas galvenām kārtām divi virzienos: vēsturiskajā un sistematiskajā. Izglītības vēsturiskā puse saistās ar mākslas vēstures pamatīgu zināšanu. Māksliniekam ļoti labi jāpārzina mākslas vēsture. Pirmā vietā, protams, jāstāv savas speciālitātes vēsturei. Teiksim, ja mākslinieka speciālitāte ir mūzika, viņam pirmām kārtām jāpārzina mūzikas vēsture, otrajā vietā jāstāv pārējo mākslu vēsturei. Savas speciālitātes vēsturiskās studijas atver skatu, kā attiecīgā māksla radusies un pakāpeniski izveidojusies, kādas skolas, kādi virzieni viņā parādījušies, kā viens otru nomainījis, kādi stili dominējuši u. t. t. Šo jautājumu pārzināšanai ikvienā mākslā izcila nozīme. Bez skaidra skata savas mākslas vēsturē nevar būt neviens īsts mākslinieks. Tas viegli saprotams, jo mākslas vēsturiskās studijas liek manīt, ar ko un kā īsta māksla atšķiras no neīstas, ar ko izceļas labākie mākslas darbi no vidusmēra un mazvērtīgiem darinājumiem. Visi šie fakti mākslinieku izglīto. Mākslas vēsture ar savu plašo mākslas darbu illūstrāciju māksliniekam ir kā skolotāja. Vēsturiskajās studijās jābūt ļoti pamatīgai un vispusīgai mākslas darbu illūstrācijai. Ja, teiksim, māca mūzikas vēsturi, attiecīgajam speciālistam, kur izskaidrošanas apstākļi to prasa, uz instrūmenta jāillūstrē pārrunājamā kompozīcija. Ja pats mūzikas vēsturnieks to pienācīgi nevar, šī loma jāuzjemas citai personai, kas šā instrūmenta spēlē ir ar pamatīgām zināšanām. Tas pats sakāms, par celtniecības, tēlniecības, glezniecības u. c. mākslu vēsturi. Izskaidrojumam jāiet roku rokā ar attiecīgu mākslas darbu illūstrāciju. Vislabāk, ja speciālista vadībā iespējams aplūkot mākslas darbus īstenībā, apskatot celtnes, muzejus un bilžu galerijas. Šādām studijām lielisks iespaids un pilnvērtīga nozīme. Tāpat vairāk kā vēlams un ieteicams apmeklēt ievērojamu mākslinieku koncertus, operas un teātra izrādes. Šais priekšnesumos mākslinieks-skatītājs sevi salīdzina ar mākslinieku-izpildītāju un klusībā jēn no viņa, ko atrod par vēlamu un nepieciešamu.

Nav iespējams apšaubīt, ka mākslas vēstures studijām liela loma mākslinieka zināšanu un personības izveidošanā.

Diezin vai mazāka nozīme būs mākslas sistēmatis-
kās puses studijām. Mākslas sistematisko pusi apgaismo visi tie mācību priekšmeti, t. i. visas tās zinātnes un dažādi tehniski pajēmieni, kas iztirzā mākslas darba būtību, atbildot uz jautājumu, kas mākslas darbs ir un kā tas top. Piem., mūzikā šāds priekšmets ir mūzikas teorija ar visām tās nozarēm; glezniecībā perspektīvas un ēnu teorija u. t. t. Bez šo priekšmetu izsmelošas pārzināšanas māksliniekam nav iespējams iztikt. Mākslas sistematiskās daļas studijas ļauj ieskatīties nevien mākslas darba būtībā, bet arī tā tapšanas procesā. Sevišķas mākslas darba tapšanas gaitas studijas prasa iedziļināšanos mākslas darba veidošanas pajēmienos. Tā ir sistematisko studiju tehniskā daļa, kas prasa daudz praktisku vingrinājumu. Visus šos uzdevumus vislabāk var veikt mākslas augstskolās, kur kā skolotāji darbojas pazīstami lietpratēji. Pašmācības ceļā māksliniecisko izglītību pārāk grūti iegūt.

Kā teikts, mākslinieciskā izglītība ir nevien māksliniekiem, bet tā var būt arī citiem cilvēkiem. Izglītības ideja prasa, lai mākslinieciskajā izglītībā tiktu ievirzīti visi cilvēki. Mākslai ir tik liela nozīme cilvēka dvēseles izdaiļošanā, ka ikviens cilvēks ar mākslu jāiepazīstina. Ir gan ļaudis, kam, kā saka „prāts uz mākslu nenesas“, bet tomēr tie ir izņēmumi, kas nenoliedz mākslas ne ar ko neatvietojamu lomu dzīvē. Māksla, salīdzinot, ar zinātņi, nav ar mazāku nozīmi. Arī zinātnēs dažiem, kā mēdz izsacīties, „grūta galva“, bet šis fakts vien neapstrīd zinātņu izglītotāju lomu garīgajā dzīvē. Tamdēļ kā zinātnei, tā arī mākslai izglītības sistēmā jāierāda pienācīga vieta. To prasa izglītības ideja. Skolās ar mākslu iepazīstina, mācot zīmēšanu, dziedāšanu, mākslas vēsturi. Vairāk kā žēl, ka šiem priekšmetiem skolās ierādīta pārāk niecīga vieta: par visiem priekšmetiem kopā ne vairāk kā 2—3 stundas nedēļā. Protams, ka tā grūti panākt audzēkņos kaut cik smalkāku mākslas izpratni. Bez tam nereti šie priekšmeti nav obligātoriski, bet ir fakultatīvi, ar ko dots iemesls audzēkņiem uz

tiem paviršāki raudzīties. Arī attiecīgajiem skolotājiem grūtāk strādāt. Šī nevēriba skolās attiecībā uz mākslas priekšmetiem izskaidrojama ar to, ka sabiedrībā nav pietiekoši skaidras jēgas par māksliniecisku kultūru. Pat daži skolu dzīves vadītāji mākslu uzlūko nevis kā izglītotāju un audzinātāju faktoru, bet kā laika kavēkli un „luksus lietu“, ar ko var nodarboties tikai, tā sakot, svētdienās un svabada laika brīžos. Tas gaužām aplams ieskats. Tā ir viena no lielākām dažu laikmetu vienpusībām, ka mākslai piegriezta tik maza vēriba. Ja izglītība mākslās būtu vairāk ievērota visā izglītības sistēmā, ļaudis ieaugtu mākslinieciskajā kultūrā un mākslai uzstādītu arvien lielākas prasības. Tā tas bija antīkajā pasaulē, renesanses un humānisma laikmetā. Tur māksla visnotaļ iejēma redzamu stāvokli. Mākslai nepiešķīra mazāku lomu kā zinātnēm. Piemētajos laikmetos izglītības un audzināšanas mērķis bija harmoniskais cilvēks, pie kam valdīja pārliecība, ka harmoniju cilvēkā nevar ierosināt un nodibināt, attīstot vienīgi intelektu vai arī tikai ķermeni, bet veicinot visus dvēseles spēkus, to starpā arī mākslas gaumi. Lūk, kamdēļ, piem., Platona izglītības sistēmā redzam arī mūzikas teoriju. Aristotels izcīlu vēribu piegriež traģēdijai; viduslaiku audzinātāji baznīcas kora dziesmām, bet renesanses un humānisma laikmets blakām mūzikai paceļ arī zīmēšanu un glezniecību. Tikai reālisma un naturālisma virzienam sākoties, atslābst interese par mākslu, un tā līdz pat šai baltai dienai skolu programmas attiecībā uz mākslu izturējušās visai skopi. Tamdēļ arī tagad novērojams, ka visai maz tādu cilvēku, kas saprot mākslu. Daudz vairāk piekrišanas bauda sekli, nevis īsti mākslas darbi. Šī parādība nav izskaidrojama citādi, kā ar mākslas darbu nesaprašanu. Piem., kamermūzikas koncertus tepat Rīgā, kas allaž bijusi ar izsmalcinātu mūzikas gaumi, pavisam vāji apmeklē, jo šo mūziku ļaudis nesaprot, bet nesaprot tamdēļ, ka nav šai virzienā izglītoti. Tāpat vājāk apmeklē vērtīgas operas izrādes nekā paseklas operetes. Samērā maz apmeklētāju gleznu izstādēs u. tml. Tam visam par iemeslu mākslinieciskās kultūras trūkums. Bet kur gan šī kultūra lai rastos, ja to tik maz veicina mācības iestādēs?

Tā tad mākslinieciskā izglītība no vienas puses sagatavo

māksliniekus, bet no otras — publiku. Iegūstot plašas, bagātas un dziļas zināšanas mākslā, mākslinieks kļūst suverens un spēj ievadīt publiku mākslinieciskajā kultūrā. Tāpat ja publika kaut cik ieguvusi zināšanas mākslā, tā māksliniekam sekojot, viņu atbalsta. Mākslinieciskā kultūra veidojas mākslinieka un viņa cienītāju kopdarbībā.

34. § (e). Zinātniskā un filozofiskā izglītība.

Ar zinātnisko izglītību tāpat kā ar māksliniecisko: ir ļaudis, kam interesē zinātne, tā sakot, jau no bērna kājām, viņi tai nododas skolas un studiju laikā, izveidodamies par speciālistiem; un tāpat no otras puses zinātnē var izglītot arī plašākus visas sabiedrības slāņus, ja skolas un audzināšanas gaita pareizi ievirzīta un nostādīta. Citādi sakot, ir speciālisti zinātnieki un sabiedrības izglītošana zinātnēs. Vienkāršības labad runāsim par zinātnieku vienskaitlī, saprazdami ar šo vārdu ikkuŗu katru zinātnes pārstāvi, tāpat kā to darījam, runādami par mākslinieku.

Zinātnieka darbībā, salīdzinot ar mākslinieku, izglītībai lielāka nozīme. Ar to gribam sacīt, ka mākslinieka dāvanas vairāk atkarājas no iedzimtības, turpretim zinātnieka panākumi — no speciālas izglītības. Protams, arī zinātnieks nevar izveidoties tikai ar izglītību vien; arī viņa talanta pamati pa daļai meklējami iedzimtajās dispozīcijās, tomēr pēdējām nesalīdzināmi lielāka loma mākslinieka dzīvē. Zinātnieku daudz labāk var sagatavot ar izglītību nekā mākslinieku. Zinātnieka panākumi atkarājas vairāk no pašdarbības, mākslinieka — no iedzimta talanta, kas, protams, dzīvē neatlaidīgi jāveido.

Zinātnieka izglītība var izpausties savā speciālitātē resp. vienā zinātnē un nereti arī citās speciālitātēs, t. i. citās zinātnēs. Salīdzinoši raugoties, lielais vairums ievērojamāko zinātnieku ir speciālisti tikai vienā zinātnē. Lai minam astronomus: Koperniku, Kepleru, fiziķus: Galileju, Ņūtonu, matemātiķus: Gausu, Lagranžu, ķīmiķi Menģelejevu, valodniekus: Franci Bopu, Jāni Endzelīnu. Tie un daudzi citi šeit neminēti — speciālisti vienā zinātnē. Bet par to viņu pē-

tījumi dziļi un savā vērtībā paliekoši. Šo speciālistu pētījumos nav nei vēsts no paviršības. Tas izskaidrojams ar apdāvinātību un lielu centību. Centība, kas stāv darba pamatā, zinātnē vairāk kā nepieciešama. Kad Ņūtons jautāts, kā viņš atklājis gravitācijas likumu, atbilde bijusi: „par šo jautājumu nemitīgi domājoš”. Tiešām: tik svarīgus atklājumus nav iespējams izdarīt bez ilgākas un neatlaidīgas pētīšanas. Patiesības atklāšana gan dažreiz nāk nejauši un tas ir t. s. ģeniālās intuīcijas mirklis, bet iekams šis mirklis nāktu, vajadzīgs ilgi pūlēties, censties, strādāt. Iekš kam šī strādāšana pastāv? Kādā virzienā tā izpaužas? Jādomā, ka pirmām kārtām attiecīga jautājuma vēsturiskās puses noskaidrošanā. Lielo zinātnieku dzīves gaita māca, ka viņi centušies izprast savas zinātnes pagātņi. Dekarts, piem., gan izsakās, ka viss jāapšaubā un kritiski jāraugās uz lietām. No pirmā acumirkļa it kā liktos, ka šaubas neprasa pētīt pagātņi. Bet patiesībā — tā tas nava. Arī Dekarts ļoti labi zināja vēsturi un negāja nei soli tālāk, iekams savā studiju priekšmetā nenošaidroja to, kas bijis. Tāpat, Ņūtona atzinums bija, ka viņš varējis skatīties tālāk, pakāpjoties uz milžu pleciem. Šie „milži” nebija nekas cits kā Ņūtona ģeniālie priekšteči. Izstudējot savas speciālitātes vēsturi, var zināt, kas šai speciālitātē jau sasniegts un tikai uz šo sasniegumu pamata dibinoties, var iet tālāk. Zinātnes vēstures studijas rāda, kas un kā darīts, reizē ar to ierosinot jaunas domas. Bez vēsturiskajām studijām var rasties lielas neskaidrības. Nezinot savas speciālitātes vēstures, gluži nemanot varbūt ķeramies pie jau sen noskaidrotām lietām, sākdami pētīt to, kas jau izpētīts. Vēsturiskās studijas izsargā no pārāk rupjas maldīšanās. Vēsture atver acis. Iedziļinoties zinātnes pagātnē, kļūst skaidrs viss ceļš, ko šī zinātne nostaigājusi; tāpat atklājas kļūdas, ko viens otrs pētnieks pielaidis; vārdu sakot, atklājas pozitīvais un negatīvais, sasniegumi un trūkumi, un kas tas galvenais — rodas daudz maz skaidra aina turpmākajos pētīšanas uzdevumos. Zinātnes vēsturiskās studijas nav vieglas. Vispareizākais — studēt ikvienu darbu oriģinālvalodā, bet ja tas nav iespējams, — labos tulkojumos. Visus katra zinātnieka rakstus (kaut arī savā speciālitātē) būs grūti izlasīt, jo to ir daudz.

Protams, ja esam izvēlējušies par savu studiju priekšmetu tikai viena zinātnieka darbus, tie visi jāizstudē, pretējā gadījumā nav iespējams vispusīgs spriedums. Ja turpretim studiju nolūks ķerties pie viena vai otra atsevišķa jautājuma, pietiek pamatīgi izpētīt attiecīgajā speciālitātē lielāko zinātnieku galvenos darbus, un arī tas nav viegli veicams uzdevums. Par visām lietām jāizsargājas no tāda stāvokļa, ka vispirms lasām monografijas par vienu vai otru autoru. Droši var izteikties, ka desmit vislabākās monografijas par autoru neatver autora viena darba, jo nedod to skaidrību, kas oriģināldarbā. Monografijā jau ir paša tās sacerētāja uzskati, spriedumi un pārspriedumi par autoru, un tamdēļ lasītājam neatveras pilnīga skaidrība par oriģināldarba saturu. Blakām vēsturiskajām studijām zinātnieka izglītība izpaužas arī sistēmatisks studijās. Šās studijas jāsaprot kā iedziļināšanās vienā vai otrā speciālajā jautājumā. Teiksim, zinātniekam radies nolūks izpētīt tādu vai citādu parādību. Šās parādības pētīšana notiek tā, ka zinātnieks noskaidro visus apstākļus, kas ar šo parādību saistās, līdz agri vai vēlu atklājas patiesība. Sistēmatisks pētījums neizslēdz vēsturisko pusi; galvenā vēriba tomēr piegriežas doto parādību noskaidrošanai. Sistēmatisks studijās pētnieks, tā sakot, vairāk dzīvo tagadnē, kaut gan, iekams viņš ķeras pie attiecīga jautājuma izpētīšanas, viņam jau iepriekš jābūt skaidrībā ar šā jautājuma pagātņi. Visi šie sistēmatisks pētījumi arī iztaisa zinātnieka izglītību. Pētīdams, viņš arvien vairāk izglītojas. Jo vairāk un ilgāki pētī, jo izglītība kļūst bagātāka. Kā iepriekš teicām, šī zinātnieka izglītība var būt ļoti speciāla, t. i. var izpausties tikai vienā zinātnē vai pat tikai zinātnes vienā jautājumā. Tomēr ir arī izņēmumi, kaut gan ļoti reti. Ir zinātnieki, kas veic dziļus pētījumus divās un pat vairākās zinātnēs. Vairums no tiem ir arī filozofi. Šādi universāli cilvēki, ir, piem., Aristotels, Leonardo da-Vinči, Leibnics, Kants, Vilhelms Vunts. Viņi ir nevien speciālisti vairākās zinātnēs, bet ir dažas zinātnes nodibinājuši vai arī likuši pamatus zinātņu nozarēm. Šo universālo cilvēku izglītība ārkārtīgi plaša, dziļa un bagāta. Viņi aptvēruši zinātni, mākslu, filozofiju, reliģiju, un lielāko tiesu viss, ko viņi teikuši, ir ar

paliekošu vērtību. Šādai izglītībai ir radītājs raksturs: te nav apstāšanās pie reiz iegūtām zināšanām, bet cenšanās pēc arvien jaunām atziņām.

Zinātniskā izglītība, kur mūžam valda nerimstošs gars, kas tiecas arvien jaunus meklējumus, ir ar filozofisku nokrāsu. Filozofiskais gars var būt ikvienā zinātnē un pat — ikvienā garīgajā darbībā. Visur, kur cilvēks nododas darbam aiz prieka uz pašu darbu; visur, kur pirmā vietā patiesības mīlēšana un tās meklēšana, valda filozofiska apgarotība. Šāda apgarotība dažos cilvēkos ir jau no mazotnes kā neatņemama viņu garīgās dzīves sastāvdaļa. Ir, tā tad, filozofiski noskaņoti cilvēki un nereti arī starp vienas vai otras zinātnes pārstāvjiem.

Mūs šeit tomēr vairāk interesē filozofija kā speciālitāte. Filozofija kā speciālitāte ietver sevī galvenām kārtām divi disciplīnas: atziņas teoriju (gnōzeoloģiju) un mācību par pasaules uzskatu (metafiziku), bez tam filozofijas robežas ietver arī loģiku, etiku, aistētiku, tiesības. Ikviena no šām zinātnēm ietelp filozofijā ar visu savu vēsturi un sistēmu. Tamdēļ arī filozofijas vēsture ir filozofijas kā vairāku zinātņu kopuma neatņemama sastāvdaļa. Sistēmatisko pusi lielāko tiesu izveido atziņas teorija. Atziņas teorija ir zinātne par atziņas iespējamībām, noteikumiem un robežām. Ja šo zinātne izstudē kā vēsturiski, tā sistēmatiski, galvenais pamats filozofiskajā izglītībā rokā. Tomēr ar atziņas teoriju vien filozofijas būtība nav izsmelta un nav pilnīgi atklāts pats filozofijas gars. Filozofija pati kā tāda nav zinātne; viņa gan ietver sevī vairākas zinātnes, bet savā būtībā ir vairāk kā zinātne. Zinātne ir pamatota atziņa. Zinātniskā darbība iet pierādītu un pamatotu atziņu meklēšanas virzienā, bez tam tā aprobežojas vienīgi ar pieredzes pasauli, ar dotu īstenību. Filozofija vēl ir kas cits, vēl kas vairāk. Filozofiju raksturo nevien pamatotu un pierādītu atziņu sistēma, bet arī mīlestība uz atziņu resp. patiesību un karsta tieksme atklāt patiesību par visas pasaules, visa esošā būtību. Filozofijas objekts ir viss, kas ir un bez tam arī tas kā nav, bet kam jābūtu saskaņā ar vērtētājas apziņas prasībām. Arī zinātnes priekšmets ir esošais, bet tikai kā jutekliski tverama parādība, nevis

kā šās parādības būtība. Filozofijas priekšmets ir esošais tā būtībā un visumā. Tamdēļ filozofijas skats vēršas tālāk par zinātnes skatu, un filozofijas robežas, salīdzinot ar zinātnes pasauli, nesalīdzināmi plašākas. Filozofija sniedzas pārjutekliskajā pasaulē, bez tam reizē ar to viņa ietiecas arī vērtību un normu sfairā. Tomēr arī tas vēl nava viss: filozofija pēti atziņas iespējamību, noteikumus un robežas, un tā kā atziņa ir ikvienas zinātnes ierocis, iznāk, ka filozofija pārbauda pētīšanas gaitu ikvienā zinātnē: filozofija kontrolē zinātnes priekšnosacījumus, un šai darbībā tā izveido zinātņu metodoloģiju. Tā tad speciālā filozofiskā izglītība izpaužas: 1) visa esošā būtības pētīšanā, 2) patiesības iespējamības, noteikumu un robežu noskaidrošanā, 3) normu un vērtību pasaules atklāšanā un izpratnē, un 4) zinātņu metodoloģijas nodibināšanā. Šādu izglītību iegūt un tālāk veidot — ļoti grūts uzdevums. Cilvēks ar viduvējam dāvanām to nav spējīgs veikt. Cilvēks ar caurmēra gara dāvanām lielāko tiesu paliek vairāk vai mazāk diletantis. Bet arī tas nav slikti, jo ikviens darbojas, cik spēdams, un ja, neskatoties uz visu cītību, lielākās mīklas viņam nav iespējams pārvarēt, ir tomēr labi arī tas, cik viņš sasniedz. Dziļāko mīklu uzminēšana lai paliek ģenijiem, un arī tie vēl aiz sevis atstās daudzas mīklas neatrisinātas. Neskatoties uz visgudrāko cilvēku pūliņiem pētīšanas darbībā, pasaule tomēr mūsu priekšā arvien vēl stāv kā noslēpums, un arī paši sev mēs esam ne mazāk dziļa mīkla. Daudzi jautājumi noskaidroti, bet nenoskaidrotu problēmu vēl vairāk. Jādomā, ka cilvēks, vienu otru jautājumu noskaidrodams, reizē ar to atklāj jaunas problēmas. Un tā pētīšanas gaita virzās nenogurstoši uz priekšu: reizē ar vienas patiesības atklāšanu, parādās cits — jauns noslēpums. Tā zinātniskā un filozofiskā darbība nostājas bezgalīga uzdevuma priekšā. Censties šo uzdevumu pamazām risināt nozīmē veicināt zinātnisko un filozofisko izglītību. Zinātne principiāli nav šķīrāma no filozofijas. Zinātnes gaita tikai šaurāka, filozofijas plašāka. Filozofijas līdzekļi ir tie paši zinātnes līdzekļi. Izšķirība tikai tā, ka tieksme pēc patiesības un skaidrības ir tas gars, kas vada zinātniskās pētīšanas

a s m e n i. Filozofija bez zinātnes neauglīga, zinātne bez filozofijas akla. Abām — filozofijai un zinātnei — jāiet roku rokā. Tas arī notiks, ja cilvēku, jau sākot ar skolas solu, izglītos zinātnē un filozofijā, mācot viņu saprast zinātnes un filozofijas būtību.

35. §. Kādēļ izglītoti cilvēki ne vienmēr ir tikumiski?

Dzīve un pasaule pilna neizprotamu parādību. Daudz ko mēs zinām un saprotam, bet vēl vairāk neizprotamā. Ir arī tā, ka sākumā neizprotamais vēlāk noskaidrojas un kļūst saprotams. Šādām — mazākais sākumā — neizprotamām parādībām jāpieskaita arī tas diezgan bieži sastopamais fakts, ka izglītoti ļaudis bieži vien nav tikumiski. It īpaši mūsu laikmets bagāts šādiem faktiem. Tagad nav mazums gadījumu, kur izglītoti cilvēki grēko nevien pret tikumību, bet arī pret tiesisku likumu. Nav gluži retie, kas nāk arī uz apsūdzēto sola. Te nu pamostas jautājums: kā izskaidrojama šī parādība? Kur meklējami motīvi izglītoto ētiskai křišanai? Tautā nereti izglītota cilvēka křišanu uzlūko par brīnumu, tā ka dažkārt nākas dzirdēt izsaucamies: vai tas nav brīnums, ka skolots cilvēks strādā noziedzības? Daži pat vaimanā: „Kas to būtu domājis, ka cilvēks mācās, izglītojas un tomēr tālāk par noziedzīgām gaitām netiek! Vai, vai: mēs šos ļaudis sūtām skolā, darām iespējamu viņu attīstību, bet neko labu neredzam: viņi vēl sliktāki kā mēs!“ Šādus un līdzīgus vārdus bieži dzirdam. Nereti mazāk izglītajos iedzīvotāju slāņos iestājas pilnīgs sašutums par „izglītoto“ gaitām. Sakarā ar daudzajiem pārkāpumiem un visāda veida noziedzībām, kas notiek, kā saka, „labākajās aprindās“, tautā mostas īgnums un neuzticība pret skolotiem un izglītajiem. Tauta pēdējos sāk uzlūkot par liekēžiem, kas dzīvo no viņas sviedriem. Tādā kārtā dabū dzirdēt pārmetumus arī nevainīgi un godīgi izglītoti cilvēki. Un nav brīnums, ka, piem., revolūcijās iet bojā daudz nevainīgu cilvēku tikai tamdēļ, ka savilņotie ļaužu slāņi, kas ilgi cietuši un nu pēkšņi tikuši brīvībā, atmaksā katram, kas nepieder viņu stāvoklim. To nesenajos gados piedzīvojām arī Latvijā, nākot lielnieku valdības iekārtai. Šādas parādības tomēr nav tikai nemieru laikos. Pietiek jemt, piem.,

mūsu dienās sastopamo faktu, ka tie ļaudis, kam tādā vai citādā ziņā dāvāta sabiedrības uzticība, šo uzticību nepareizi vai pat noziedzīgi lietā, — lai redzētu, kā pret šiem ļaudīm saceljas sabiedrības sašutums. Tā, starp citu, ir ticības pazaudēšana vadoņiem: taisni tie, kas izmeklēti, izvēlēti un aicināti būt par pārējo vadoņiem, piemēra un priekšzīmes devējiem, izrādās ne tālu nav savam uzdevumam piemēroti. Bet tie taču ir tie „labākie“! Mazākais labākie meklēti. Ar ko izskaidrojams, ka tik bieži „labākajie“ par sevi pārējiem sagādā vilšanos? Ar ko izskaidrojams, ka izglītotie bieži vien nav tikumiski?

Lai atbildētu uz šo jautājumu, jābūt skaidrībā, vai tas ir īsti izglītots, kas krīt smagos tikumības un tiesību pārkāpumos. Vai labāk tādu cilvēku nav neuzlūkot par izglītotu? Vai labāk neteikt, ka tas, kas skolots, bet tomēr smagi noziedzies pret tikumu un tiesību likumiem, nav izglītots?

To darīt būtu visvieglāki. Nosaukt mācītu un skolotu cilvēku par neizglītotu, ja viņš izdara smagu pārkāpumu, viegla lieta. Bet vai ar to jautājums kļūst skaidrāks? Un galvenais: vai tas būtu pareizi? Vai skolotu cilvēku pamats uzlūkot par neizglītotu, ja viņš smagi noziedzies, un par izglītotu, ja viņš noziegumus neizdara?

Iedziļinoties lietas apstākļos, šķiet, nevarētu būt divu domu, ka ne tikai neizglītotie ir netikumīgi. Gadās taču, ka smagus pārkāpumus izdara zinātnieki, mākslinieki, pedagogi, valsts vīri. Mēs šeit varētu saukt piemērus, bet to darīt nav iemesla: ikviens, kas pārzina vēsturi un šolaiku dzīvi, to zinās. Noziegumus pastrādājuši garīgā ziņā pat ļoti ievērojami cilvēki. Mūsu dienās visvairāk faktu. Šos ļaudis taču neviens neuzlūkos par neizglītotiem. Viņos, varbūt, gan trūkst intelliģences, jo intelliģence ir plašāks jēdziens nekā izglītība [sk. 30. § (a)], bet izglītoti tie katrā ziņā ir. Augstskolā studējis cilvēks, kas izdara krāpšanu, taču nav neizglītotš. Vai viņš nezina, ka šāds solis ir pārkāpums? Par to velti runāt. Un ja kāds to gribētu noliegt, tas būtu pavisam smieklīgi. Ja jau šāds cilvēks nezinātu, ko viņš dara, viņu nevarētu darīt atbildīgu par saviem darbiem. Bet ja tā, tad jāatmet visa tiesiskā iekārta un jāpagriež ceļš patvaļai, ko gan

neviens apzinīgs cilvēks nevarēs atzīt. Atbildību ikvienam normālam cilvēkam uzliekam, to prasa dzīves viselementārākais noteikums. Ja dzīvi negrib pārvērst chaosā un padarīt par pilnīgi neiespējamu, atbildība jānes ikvienam par saviem darbiem, un taisni izglītotam cilvēkam šī atbildība vislielākā. Uz to spiež pati izglītība. Jo vairāk esmu izglītoti, jo vairāk man liekas, ka jāuzjemas atbildība un nav no tās jāizvairās. Un reizē ar to pati izglītība un gara gaisma prasa, lai izglītais būtu tikumisks. Netikumiskie nav tikai neizglītotie, un ja sastopami noziedznieki starp izglītajiem, t. i. starp tādiem ļaudīm, kas, mācīdamies kā zemākajās, tā vidējās un augstākajās skolās, baudījuši gara gaismu, ir pamats jautāt: kā izskaidrot, ka daži no viņiem sāk stāgāt ceļus, kas nesaskan ar tikumības un tiesību likumiem?

Ir galvenām kārtām divi motīvi, kas cilvēku pamudina uz pārkāpumiem: pirmkārt dzimumkaislības un otrkārt dziņa pēc materiālās mantas. Abus šos motīvus var arī uzlūkot par vienu un saukt par miesas kāribām. Miesas kāribas, vienalga, kur un kā tās izpaužas, ir visu kā ētisko, tā juridisko pārkāpumu pamats. Miesa ir tā, kas cilvēku dzen pārkāpumos. Ja cilvēks grēko dzimumkaislībās; ja viņš izdara zādzību, laupīšanu, slepkavību; ja viņš dūsmās otram iesit vai viņu piekauj, — tie visi ir pārkāpumi, un cilvēku uz tiem pamudina miesas kāribas. Diezgan drošā pārliecībā var teikt, ka gars nav tas, kas mudina uz ļaunu. Garīgi neviens (izņemot, varbūt, garīgi nenormālus cilvēkus) otram ļaunu nevēl. Ja, piem., mēs iedomātos tādus pārkāpumus, kā lāsti, skaudība u. tml., kur patiesi izliekas, ka garīgi viens otram tiecas sagādāt ļaunu, arī šādā gadījumā izrādās, ka ļaunuma vēlējumi ir ķermeņa izsaukti. Ķermenim patīkami izjust prieku par otra neveiksmi, neizdošanos, nelaimi un šie ķermeņa resp. jutekliskie prieki ir tie, kas pamudina uz ļaunu. Tamdēļ ikvienā cilvēkā, kas tā vai citādi dara otram ļaunu, vai arī izdara pārkāpumu, kas tūdaļ nenes otram ļaunu, bet tomēr ir noziedzīgs darbs, ķermeņa kāribas stiprākas par garīgo pasauli. Tuvāki sakot, pārkāpuma izdarītājos tikumiskā griba ir vājāka par ķermeņa kaislībām. Savā sirdī diezīn vai jel

viens vēlas darīt otram ļaunu, bet ja viņš to izdara, domājams, viņa labā griba nespēj pretoties miesas kāribām. Tāpat ja kāds izdara krāpšanu, vekselu viltošanu vai tml., jādodomā, ka savā prātā viņš to nevēlētos, bet ja patiesi to izdara, pieņemams, ka tikumiskās gribas spēks viņā vājāks par ķermeņa iekārēm. Dažādās miesas kaislības ir tās, kas mudina uz pārkāpumiem. Izglītotais cilvēks šai ziņā nav nekāds izņēmums. Izglītotajā ir gan zināšanas, ir gan prāta skaidrība, bet nav tikumiskās gribas spēka. Ja izglītotie ļaudis izdara noziegumus, tas izskaidrojams nevis ar to, ka viņiem trūktu zināšanu par sava soļa noziedzīgo raksturu, bet gan — ka viņu zināšanas nav apspiedušas miesas kaislības. Par to nav sevišķi arī ko brīnīties: zināšanas vien cilvēka gribas radīšanā bezspēcīgas. „Zināšana“, kā saka Frensiss Bēkons, „ir vara“, bet tikai attiecībā uz intelekta tveramo pasauli. Viss kas tverams un noskaidrojams ar prātu, pa daļai ir prāta varā. Iegūstot zināšanas, prāts iegūst arī varu, t. i. izpētīto parādību viņš tūdaļ spēj izmantot, kur, kam un kā tas vajadzīgs. Pavisam citādi ar tikumības pasauli, it īpaši ar tikumisko gribu. Ļoti dīvaini, ka prāts, kas citādi var kļūt tik varens, un šī vareņība pieaug līdz ar zināšanu uzkrāšanos, tomēr tikumiskās gribas vadīšanā visai nevarīgs. Kā gan citādi lai izskaidro nule aplūkojamo parādību par izglīkota cilvēka ētisko un juridisko krišanu? Cilvēkam zināšanas ir, viņš tās arvien vairāk krāj un veido, bet savai tikumiskai gribai nevar pavēlēt! Izliekas neticami, bet, diemžēl, tā ir. Bet ja, no otras puses, daudz tādu izglītotu cilvēku, kas darbojas tikumiski, vai tad īstais pārkāpumu un noziegumu izskaidrojums nav tomēr meklējams citur? Ja ir izglītoti ļaudis, kas noziegumus neizdara, par ko neviens nešaubās, jo tas acīm redzams, vai tad, — vērojot citus izglītos, kas noziegumos krīt, — krišanas iemesls šis ļaudis neslēpjās citur kā ētiskās gribas trūkumā? — Uz šo jautājumu tomēr jāatbild ar noliegumu: izglītotajiem, kas krīt pārkāpumos, neapšaubāmi ir tikumiskās gribas vājums. Viens otrs no šiem ļaudīm paši to apstiprina. Pašpiederze, pašvērošana labākā lieciniece: ikviens, kam vai nu izdodas pārvarēt sevī ļaunos dzinulus, vai arī kam ļaunie dzinuli jēn pārsvaru pār labo gribu, zina pa-

teikt, ka viņā cīnījušās divi varas, un zina arī, kuŗa no šām varām jēmusi pārsvaru. Pašpiederze, t. i. sevīs novērošana, atklāj un nemaldīgi apliecina, vai spēcīgāka bijusi ētiskā griba, vai jutekliskās zemiskās iekāres. Bet ja ir arī tādi izglītotie, kas smagākus pārkāpumus neizdara (un tādu lielais vairums), nav iemesla šaubīties, ka viņiem tikumiskā griba būtu vāja: arī šie cilvēki uz pašnovērošanas pamata apliecina, ka viņos zināmos gadījumos cīnas gan tikumiskā griba ar ķermeņa iekārēm, pie kam šī cīņa nereti ļoti sīva, bet tomēr virsroku gūst tikumiskās gribas spēks. Jautājums tikai, ar ko un kā izskaidrojams, ka vienā izglītotajā tikumiskā griba vājāka nekā otrajā. Abiem taču skaidrs prāts, abiem zināšanas, bet kur cēlonis tam, ka viens krīt noziegumos, otrs ne? Nav šaubu, ka šai parādībai var būt dažādi cēloņi. Minēsim tikai īpatnības psiho-fiziskajā konstitūcijā; tāpat norādīsim uz sociālo apkārtni. Šie apstākļi kā vienā, tā otrā gadījumā var būt izšķirēji: cilvēks, kam psiho-fiziskā konstitūcija jau iedzimtības ceļā izrādījusies par labu spēcīgākai, tikumiskai gribai, arvien būs spējīgs sekmīgāki cīnīties pret miesas kāribām un zemiskajām dziņām, nekā tas, kam šī konstitūcija par labu noziedzīgajām dziņām; tāpat, ja cilvēks jau no mazotnes dzīvo tādā sociālajā apkārtņē, kas pilna noziedzīgu tendenču, viņam grūtāki izveidot sevī tik spēcīgu tikumisku gribu, lai cīnītos ar zemiskajām iekārēm. Faktu šo parādību apgaismošanai papildnam, tā ka tos šeit neuzjemsimies tuvāki iztirzāt. Un tomēr jāsaķa, ka psiho-fiziskā konstitūcija un sociālā apkārtne diezīn vai būs izšķirēji motīvi izglītota cilvēka pārkāpumos. Drīzāk jādomā, ka šādam cilvēkam ir trūcis harmoniskas audzināšanas un izglītības. Viņš ir baudījis vienpusīgu izglītību un vienpusīgu audzināšanu. Viņa izglītībā galvenā vērība piegriezta zināšanām, bet audzināšanā — intelektuālajai pusei, tā ka novārtā palikusī tikumiskās gribas veidošana. Aizmirst ļoti svarīgs uzdevums: aizmirst, ka cilvēks nesastāv tikai no intelekta vien, bet arī no jūtām un gribas, vai tuvāki izsakoties: no tikumiskās apziņas. Šī apziņa audzināšanā jāizkopj. To nedrīkst neievērot. Cilvēks nav tikai jāizglīto, bet arī jāaudzina. Sevišķa vērība jāgriež uz tikumiskās gribas audzināšanu. Ja cilvēks tikumiskajā gribā

tiktu tāpat audzināts kā prāta skaidrībā un zināšanu krāšanā, viņš noziegumos nekristu. Krājot nevien zināšanas, bet veicinot arī savas tikumiskās gribas spēku, iespējams daudz labāki apspiest miesas kārības. Miesas kārības nebūt nav jāiznīcina, bet tikai jāprot un jāvar tās ieturēt vēlamajās robežās. Citādi sakot: mums savu ķermeni jāprot savaldīt. Ir gaužām bēdīgi, ja izglītots cilvēks nav kungs pār savu ķermeni. Izglītotais nedrīkst nonākt sava ķermeņa verdzībā. Lai tas nenotiktu, nav cita ceļa kā tikumiskās gribas stiprināšana. Izglītotais cilvēks nereti nav tikumisks tam dēļ, ka viņā vāja tikumiskā griba, bet stipras miesas kārības; tomēr viņš var ierobežot un rēgulēt šās kārības, izveidodams ar audzināšanas palīdzību spēcīgu tikumisku gribu.

36. §. Ceļš līdzsvara nodibināšanai starp izglītību un tikumību. „Skaidrās sirds“ jēdziens.

Ja novērojams līdzsvara trūkums izglītībā un tikumībā; ja bieži vien izglītoti laudis nav tikumiski; ja cilvēks izglītībā sasniedz lielus panākumus un šais panākumos iet arvien tālāk, bet tikumiskajā dzīvē, kā par brīnumu, ne tikai necelas uz augšu, bet krīt pat kustoniskā zvēriskumā, kā tas sevišķi novērojams mūsu dienās, — rodas jautājums: kā izlīdzināt lielo izglītības un tikumības pretstatu? Kāds būtu ceļš, t. i. līdzeklis un pajēmiens līdzsvara panākšanai izglītībā un tikumībā?

Šis jautājums pedagogijā un reizē arī ētikā pieder svarīgākajiem.

Galvenais līdzeklis saskaņas nodibināšanai izglītībā un tikumībā ir tikumiskās gribas audzināšana. Tomēr, šo apgalvojot, būtu pārāk maz kas sacīts. Uz audzināšanu jau augšā norādījām. No svara tuvāk un dziļāk izprast tikumiskās gribas un intelekta izglītības attiecības. Ka audzināšanai jāpiegriež daudz lielāka nozīme nekā to dara tagadējās ģimenēs, skolās un visā dzīvē, tas zināms un bieži pārspriests jautājums. Un tomēr panākumi arvien vēl vāji. Jo nekad konflikts izglītībā un tikumībā nav bijis tik ass un nesamierināms kā tagad. Uz to

norāda milzums noziegumu mūsu dienās, pie kam tie ārkārtīgi izsmalcināti; tāpat uz šo konfliktu norāda ģimenes iršana, dzīves apnikums; pašņāvības; tālāk — asais politisko partiju savstarpīgais cīņiņš, kas nereti pāriet naidā; nesaskaņas valšķu attiecībās u. t. t. Acīm redzot, vaina ir, bet — kur? Kā šo vainu atrast un izārstēt — tas, lūk, ir jautājums.

Ka līdzsvara trūkumu izglītības un tikumības attiecībās iespējams novērst ar tikumiskās gribas audzināšanu, par to nevarētu rasties divu domu. Grūtums problēmas atrisināšanā slēpjas vienīgi metodē, ko jautājuma veidā varētu formulēt šā: kā ievadīt tikumiskās gribas audzināšanu, lai izglītībā un tikumā nodibinātos līdzsvars? Citādi jautā: kādām jābūt audzināšanas un izglītības attiecībām, lai izbēgtu no tā apkaunotāja fakta, ka izglītoti cilvēki izdara noziegumus un dažāda veida pārkāpumus? Un pat, — ja samērā jemot, — pārkāpumu pret tikumības un tiesību likumu izglītoto aprindās ir mazāk nekā neizglītoto, arī tad pamats uzbudināties par šiem izglītoto noziegumiem, jo kā teorētiskais intelekts, tā sirdsapziņa prasa, lai līdz ar skološanos un izglītošanos cilvēks pieņemtos nevien zināšanās, bet arī cilvēcībā.

Galvenais trūkums līdzšinējā izglītībā un tikumā tas, ka tikumiskās gribas audzināšanu neiesāk pirms izglītības. Kā ģimenē, tā skolā vispirms neiesāk ar tikumiskās gribas audzināšanu, bet ar prāta izglītošanu. Tā ir kļūda. Ar to vien nepietiek, ja aizrāda, ka vēriba jāpiegriež audzināšanai. No svara atzīt, ka audzināšanai jāvēršas uz tikumiskās gribas veidošanu, pie kam šis uzdevums jāliek pirmā vietā, un tikai otrā vietā drīkstētu stāvēt prasība pēc zināšanu krāšanas. Tagadējo laiku audzināšanas un izglītības gaitā viss norisinājas otrādi: papriekšu rūpējas par izglītību un tikai tad par audzināšanu, pie tam nereti pēdējo atstājot pilnīgi novārtā. Tas vairāk kā savādi: noraugoties mūslaiku audzināšanas un izglītības gaitā, vērojama ačgārnība: bērnus jau 5—6 g. vecumā māca lasīt, rakstīt, skaitīt; vingrina svešvalodās, mūzikā u. t. t., bet par viņu tikumiskās gribas veidošanu tikpat kā nerūpējas. Citādi sakot: bērnam dod teorētiskās zināšanas, vingrinot

viņa intelektu, bet viņa tikumiskās pasaules apskaidrošanai nepiegrīž vajadzīgās vērības. Tamdēļ mūslaiku bērni nereti ir gan veikli sarunā; māc pat vienu otru svešvalodu; prot veikli nospēlēt uz klavierēm, bet nav ievirzīti tikumiskās dzīves gultnē, par ko liecina viņu nepaklausība, nerātība u. tml. Zināms, draiskulība allaž būs viena no bērna raksturīgākajām pazīmēm, un šai parādībā pašā par sevi vien nekā slihta nav. Mēs šeit domājam ko citu, proti, to palaidnību, kas arvien vairāk izvēršas nōziedzīgā rīcībā. Bērnībā sāk ar palaidnību un jaunībā beidz ar smagiem noziegumiem. Palaidnība mūs-laiku bērnos nesalīdzināmi vairāk vērojama nekā agrākajo laiku ģimenēs un skolās. Bērni, kā mēdz sacīt, tagad ļoti „iz-laisti“ un tos grūti savaldīt. Ģimenē viņi neklausā vecākiem, skolā skolotājiem. Disciplīna mūs-laiku skolā ne tuvu nav apmierinoša. Tagad bieži ir tā, ka skolnieki un nevis skolotāji noteic kārtību. Skolnieku sliktās apiešanās dēļ skolotāji ātri sabojā savu veselību, jo viņi pat ar vislabāko gribu netiek galā ar skolniekiem. Daudzos gadījumos, bez šaubām, vaina meklējama pašos skolotājos, jo viņi neprot klasē kārtību uzturēt, bet vienmēr un nekādā ziņā disciplīnas trūkums skolā nav izskaidrojams ar skolotāju nemākulību kārtības ieturēšanā. Mūsu dienās caurmērā neviena skola audzēkņu apiešanās ziņā nestāv pienācīgā augstumā. Pat Vācijā, kur skolās agrāk allaž bijusi kārtība, piedzīvojuši pādidagōģi sūdzas par tagadējo skolnieku sliktu uzvedību. Un tāpat tas ir ar bērniem ģimenē, jauniešiem un pieaugušajiem sabiedrībā. Laba uzvešanās, godīga rīcība reti sastopama. Ja novērojam, piem., to ālēšanos, kas notiek izrīkojumos, taisni jābrīnās, kas īsti ir ar tagadējo cilvēku. Kā pilsētās, tā laukos gandrīz nepaieš neviens izrīkojums bez kautiņiem, nerunājot nemaz par „talkām“ u. c. sanāksmēm, kur dažs labs kautiņā pilnīgi izbeidz savas dzīves gaitas. Lielu lomu šādās parādībās spēlē alkohols. Alkohola reibumā un tvanā cilvēks pastrādā to, ko viņš skaidrā prātā nekad neizdarītu. Bet kamdēļ tagad tik stipri izplatīta alkohola lietāšana? — Tamdēļ, ka tagadējais cilvēks nepietiekoši tikumiski audzināts. Zināšanu krāšana neko nav līdzējusi. Tā pati rupjība, neskatoties uz visām zināšanām. Ja izglītība būtu spējusi cilvēku paglābt no morāliskā sabrukuma, izgli-

toto aprindās zemisku darbu nebūtu. Acīm redzot, izglītība bijusi bezspēcīga cilvēku pasargāt no tikumiskās un juridiskās krišanas. Nereti mūsu dienās pat ir tā, ka daļa skolu un studētājas jaunātnes taisni it kā lepojas ar savu piedauzīgo uzvešanos. To šeit sakām uz novērojumu pamata. Smēķēšana, dzeršana pārāk bieži sastopama. Tāpat nav reta uzdzīvošana ar ielu staigulēm. Kokains, morfijs arī netrūkst. Nožēlojami ir, ka arī mūsaiķu jaunā sievietē neko nepaliek iepakaļ vīrietim. Vai tādi gadījumi, kur sievietē piedzēras, dažkārt pat līdz nesamaņai, reti? Ko lasītājs teiks, ja apgalvošu, ka vienā mācības iestādē, kur darbība notiek vakaros, starpbrīdī koridorā bija redzamas jaunas sievietes, kas visas, skaitā ap 15, kopā ar jaunekļiem kaislīgi smēķēja, velkot un laižot zilus un kodīgus dūmus? Vai lasītājs to atzīs par pielaižamu? Ja atzīs, mēs teiktu, ka taču ir mācības iestāde. Ja vēl viņš iebilstu: nu, kas par to: vai mācības iestāde neatspoguļo savas apkārtnes un laika garu? — mums atliktos atbildēt, ka tādā gadījumā mācības iestādēs tikumiskā audzināšana nemaz nav vajadzīga, un lai jau rīkojas katrs kā grib. Bet tādā gadījumā top pilnīgi saārdīta skolas morāliskā autoritāte. Domājams, ka šādu stāvokli mācības iestādēs, kur sastopama vis-elementārāko audzināšanas noteikumu neievērošana, neatzīs viskrasākie „radikālās“ skolas aizstāvji. Ja skolu un studētāja jaunatne gūst ieskatu, ka īstais skaistums tikai viņa reibumā, viņa morāliskā ziņā nonāk stipri apdraudētā stāvoklī. Nē, „jaunam būt, nozīmē arī bez viņa būt reibušam“. Nodosānās alkoholam u. c. apreibinātājām vielām ārkārtīgi posta kā dvēseli, tā miesu, un tādēļ nekādi nav saskaņojama ar skolas būtību. Ka tas ir tā, to zina katrs cilvēks. It sevišķi to saprot tagadējais cilvēks, bet ja viņš šos elementārākos noteikumus nepilda, tas liecina par lielu robu audzināšanā, it sevišķi tikumiskās gribas veidošanā. Līdzsvaru izglītības un tikumības attiecībās iespējams panākt un nostiprināt, vispirms, rūpējoties, lai cilvēks būtu l a b s, kas sasniedzams pirmām kārtām, audzinot viņa tikumisko gribu un tikai otrā vietā liekot zināšanu vairošanu. Pirmā vietā tikumiskais l a b u m s, otrā teorētiska gudrība, — tā jābūt iekārtotai audzināšanas un izglītības gaitai. Cilvēks, kas būs

ieaudzināts ētiskajā labumā, vienmēr atradīs ceļu uz gudrības vairošanu, turpretim vispirms iekrājot zināšanas, ir daudz grūtāki kļūt tikumiski labam. No tikumības jāiet uz izglītību, nevis no izglītības uz tikumību.

Ejot šo ceļu līdzsvara nodibināšanā izglītības un tikumības attiecībās, jāgriež vērība vēl uz vienu apstākli, un tas būtu cilvēka tikumisko īpašību un viņa padarīto darbu novērtēšana. Visparastākā parādība tā, ka cilvēka tikumiskās īpašības vērtē kopā ar viņa padarītajiem darbiem, nekādu šķīrošanu neizdarot, vai atkal otrādi: darbus vērtē pēc tikumiskās dzīves. Piem., skolotājs, ārsts, advokāts, inženieris vai cits kāds izglītotais noziedzas pret tikumību. Tad nu mēdz teikt, ka šī viņa noziegšanās met ēnu uz viņa darbību. Šāda doma nepareiza. Taisot spriedumu par cilvēku, pēdējais jānovērtē kā tikumiska būtne, bet viņa darbi jāvērtē atsevišķi. Tiesa: ikviens pats sava darba cēlētājs. Vai mūsu priekšā inženiera būvēts tilts, matemātiķa atrisināta formula, zinātnieka sarakstīta grāmata, mākslinieka darināta glezna, kompozīcija u. t. t. — vienalga: visu šo darbu darītājs ir attiecīgais speciālists. Cilvēks to darinājis. Tas skaidrs. Un tomēr jāsaprot, ka šie darbi neizteic cilvēka tikumību resp. viņa kā tikumiskās būtnes īpašības. Sastrādātie darbi dažādajās nozarēs liecina vienīgi par cilvēka gara dāvanām, — vienalga, — vai tās pieder māksliniekam, filozofam, zinātniekam, politiķim, pedagogam, tehnikam vai citam kādam speciālistam, bet pavisam nerunā par viņa tikumisko dzīvi. Nereti izsakās, ka darbs neesot šķīrāms no paša darītāja. Kā ne: ir gan šķīrāms. Darbam sakars ar cilvēku vienīgi kā gara, nevis tikumības nesēju. Gars un tikumība nav viens un tas pats. Piem., gleznu veidojis mākslinieka gars, nevis tikumība; formulu atrisinājis matemātiķa gars, t. i., viņa īpatnējās gara dāvanas, un tai nav nekāda sakara ar šās formulas atrisinātāja tikumību. Gars, kas katrā cilvēkā īpatnējs, un parādās kā individuāla apdāvinātība, ir darbu veidotājs dažādās speciālitātēs. Gara veidots darbs, tikumiski raugoties, nav nei labs, nei slikts, bet prasa novērtējumu no attiecīgas speciālitātes viedokļa. Piem., formulu nav pamata ētiski novērtēt, tā jāvērtē tikai matemātiski; tāpat

mākslas darbs jāvērtē no mākslas viedokļa, citas speciālītātes darbi savkārt no c. viedokļiem. Ētisko vērtēšanu nav pamata šeit iemaisīt. Vērtēšana no tikumības viedokļa attiecināma uz cilvēku kā tikumisku būtni, pie tam — viņa personīgā un sabiedriskās dzīves laukā. Un tad var izrādīties, ka cilvēks, kas garīgi teicami apdāvināts un sastrādā ievērojamus darbus savā nozarē, tomēr uzrāda lielus trūkumus tikumiskā ziņā. Šie trūkumi nemet ēnu uz viņa sastrādātiem darbiem. Ja cilvēks reiz grēko pret tikumību, tas viņa trūkums tikumiskā ziņā, bet ja tai pašā laikā viņš gūst panākumus savos darbos, nav iemesla tos vērtēt ar tikumības mērauklu. Īsi sakot, cilvēks kā tikumiska būtne jāvērtē par sevi, neatkarīgi no darbiem, kam savkārt nepieciešams cits vērtējums. Protams, lai nebūtu šā pretstata darbos un tikumiskajā raksturā, jāaudzina ētiskā griba, kas vienīgi, kā jau augšā redzējām, spēj izlīdzināt konfliktu starp izglītību un tikumību.

Audzinošā tikumisko gribu, iespējams izdaiļot un nostiprināt tīru sirdsapziņu. Tīra sirdsapziņa ir tas pats, kas skaidrā sirds. Šis apzīmējums bieži dzirdams dzīvajā tautas valodā. Arī daži rakstnieki savos darbos runā par skaidru sirdi. Mums šeit patiktu norādīt uz Andrieva Niedras stāstu „Skaidra sirds“, kur lieliski notēlots tīras un neskaidras sirdsapziņas pretstats.¹⁾ Skaidra sirds svarīgākā

¹⁾ Ozols, būdams pagasta vecākais, piesavinājies bāriņu naudu, lai izskolotu savu dēlu. Dēls pēc pabeigtām studijām atgriežas mājā un kā jurists turā par savu pienākumu atrast vainīgo, lai neciestu nevainīgi cilvēki. Tēvs to mana un atstāj savam dēlam vēstuli, kurā vispirms stāsta par savu nelaiku sievu, ka tā pirms nāves, dabūdama zināt par viņa noziegumu, lūgusi gādāt, lai viņu dēls uzglabātu skaidru sirdi. Ozols savā vēstulē, starp citu, raksta:

„Beidzot pienāca brīdis, kur viņai bija jāpaliek uz gultas. Viņa piesauca mani pie sevis: „Es nu vairs necelšos!“ viņa kļuva teica; „bet pirms šķīros, apsolies man vienu lietu: gādā par to, lai mūsu dēla sirds paliek allaž skaidra...“ Un kad viņa jau juta tuvāk nākam pēdējo brītiņu, tā vēl grieza acis uz mani. Es noliecos pār viņu. „Skaidra sirds!“ viņa čukstēja.“

Un tālāk, griežoties pie sava dēla, vecais Ozols turpina:

„Kad tu iesāki atkal rūpēties par Pēteru lietu, tad paredzēju, ka nu visam jāizšķīras. Es nomanīju, ka mani agrākie pierādījumi zaudē arvien vairāk savu svaru. Prātam bija jāapklust. Sirds taisījās runāt. Un ta-

gara manta dzīvē. Cilvēks ar skaidu sirdi kā tikumiska būtne stāv nesalīdzināmi augstāk par cilvēku ar skaidru prātu un lielām zināšanām, bet neskaidru sirdi. Skaidra sirds tas labākais, ko cilvēks var un spēj glabāt sevī. Ja cilvēkam būtu vairāk skaidrības sirdī, t. i. ja viņš būtu ar ētisku apskaidrotību un tīru sirdsapziņu, pasaulē tik daudz jaunu darbu nenotiktu. Zināšanas vien nevar paglābt no tikumiska sabrukuma. To jau augšā nācās konstatēt. Šeit tikai vēl pasvītosim, ka skaidrā sirds ir tā, kas spēj nodibināt līdzsvaru tikumībā un izglītībā. Cilvēkā ar skaidru sirdi ir vairāk harmonijas nekā cilvēkā ar zināšanām, bet lielākiem trūkumiem tikumiskajā dzīvē. Vispār zināšanām nav tā spēka, kas tikumībai. Tikumiskā rakstura resp. personības spēks slēpjas daudz vairāk skaidrā sirdī nekā zināšanās. Zināšanas palīdz gūt uzvaru pār dabu un otru cilvēku, skaidra sirds — pašam pār sevi, un šī cīņa, kā zināms, visgrūtākā. Cilvēks, kuŗā norisinājas cīņa starp sirdsapziņu un zemiskajām dziņām, pie kam pēdējās cīņņu pazaudē, ir izcīnījis visgrūtāko cīņu un reizē guvis līdzsvaru savas dvēseles pasaulē. Līdzsvara stāvoklis dvēselē ne ar ko neatsverams. Tā ir vislielākā laime. Tad iespējams arī ražīgs darbs. Tamdēļ kā audzināšanā, tā izglītībā ļoti liela vēriba jāgriež uz to, lai cilvēks neatīstītos vienpusīgi. Tagadējās audzināšanas un izglītības trūkums slēpjas šai vienpusīgajā attīstībā. Attīstīts ir gan prāts, sakrātas zināšanas, bet cilvēcības tik maz, tik maz... Stāvokli var glābt ne kas cits, kā otras puses, t. i. sirdskaidrības veidošana. Mēs pārāk lielu vēribu piegriežam galvai, nevis sirdij. Tas vienpusīgi. Sirds nedabū savu, tā paliek novārtā un aizmirsta, kamdēļ arī sāk

gad, šonakt, viņa runāja. Viņa teica man, ka cilvēkam jāpagurst bez skaidras sirds... pietrūkst spēka. Sajutu, ka caur noziegumiem nevar sagādāt laimes. Paredzu, ka mans darbs nesīs bēdas un ciešanas arī pār tevi, mans dēls. Zinu tagad tik gaiši, kā nekad, ka, gribēdams līdzināt tavu ceļu, esmu vēlis akmeņus tev pa kājām. Piedod, dēls, man manu maldīšanos. Cieti to, kas pār tevi nāks manis dēļ, un nedusmojies uz savu nelaimīgo tēvu. Viņš gribēja tikai labu. Bet neaizmirsti nekad, mans dēls: tikai skaidra sirds ir spēcīga. Nezinu, ko tev tagad teiks tava sirds: bet klausī viņai! Arī ja tā nosoda tavu tēvu..." (165.—166. lapp., Andrieva Niedras kopoti raksti, II. sējums, 1926.)

traktot nevaldāmie instinkti, kaislības un dziņas. Zināšanas
izrādās bezspēcīgas, lai zemiskās kaislības sajemtu grožos.
Jāstiprina sirds. Sirdsskaidrības veicināšana izlauzīs izeju.
Ceļu uz cilvēka labošanu apgaismo gan
prāts, bet skaidra sirds ir tas spēks, kas šo
ceļu izlauž un dod izturību pa to staigāt.

IV. Audzināšanas veidi.

Būdama ļoti plaša, dziļa un daudzpusīga cilvēka garīgās darbības izpausme, audzināšana parādās vairākos veidos. Audzināšanas veidi jāsaprot kā formas, kādās audzināšana iemiesojas un ietveras. Var teikt arī tā, ka audzināšanas veidus noteic tas apstāklis, uz ko audzināšanā griež galveno vērību. Tādā gadījumā audzināšanas veidus noteic audzināšanas nolūks. Ja galvenais nolūks ar audzināšanas palīdzību izkopt ķermeņa izturību un vingrumu, rodas fiziskā audzināšana, turpretim, ja nolūks veicināt garīgo pasauli, mums darīšana ar garīgo audzināšanu, kas savkārt var parādīties vairākās formās.

A. 37. §. Fiziskā audzināšana.

Fiziskā audzināšana ir metodiski veidota un pamatota ķermeņa kopšana. Audzināt sevi vai citus fiziski, nozīmē kopt sevī un citos veselību. Ķermeņa veselība un izturība ir fiziskās audzināšanas mērķis. Mūsu dienās zinātniski organizētās fiziskās audzināšanas mērķis izprasts mazliet plašāki, proti, to ieskata harmoniskajā cilvēkā. Ar fizisko audzināšanu grib palīdzēt veidoties nevien ķermenim, bet arī garam, tā ka fiziskās audzināšanas mērķis būtu miesīgi vesels un izturīgs, un garīgi modrs cilvēks.

Abi šie fiziskās audzināšanas mērķa tulkojumi pareizi, jo kā vienā, tā otrā gadījumā panākums tas pats. Kopjot cilvēka ķermeņa veselību, panākam arī garīgu modrumu un spirtumu, citādi sakot: gara modrums lielā mērā iespējams tikai, ja ir veselība ķermenī. Audzinot un kopjot miesu, arvien spirtāks kļūst arī gars, tā ka fiziskā audzināšana neapšaubāmi palīdz nevien miesai, bet arī garam.

Lai panāktu sekmes harmoniska cilvēka veidošanā, resp. lai veicinātu viņā veselību un izturību, fiziskajā audzināšanā ir

vesela virkne zinātniski pārbaudītu pajēmienu, ko var uzskatīt arī par šās audzināšanas veidiem, sākot ar parasto vingrošanos (ģimnastiku) un beidzot ar viskomplicētāko ritmiku un plastikū. Katrā no šiem fiziskās audzināšanas veidiem savas priekšrocības un trūkumi. Tā, piem., ģimnastikā vien ir vairākas „sistēmas“, no kurām zviedru metode iziet uz visa ķermeņa nodarbināšanu, vācu griež galveno vērību uz muskuļu spēku u. t. t. Dažkārt vingrojoties jēn palīgā rīkus, svarus; tāpat nereti vingrojas mūzikas pavadībā, un ir speciāli šam nolūkam komponēta mūzika, piem., sokolu marši. Ritmikā un plastikā parasti izdevība izlietāt pazīstamu komponistu darbus, tā ka šie vingrošanās veidi var izveidoties par īpatnēju ķermeņa kustību mākslu, kur kustības improvizē mūzikā izteiktās vai arī patstāvīgi rastās idejas. Visbrīnīšķīgāko attīstības pakāpi sasniedzis ballets, kas savā klasiskajā formā ir, varbūt, vispilnīgākā kustību un izteiksmes māksla. Kā redzams, ķermeņa vingrināšanas tālākā konsekvence ir ķermeņa izteiksmes māksla, kas pārdzīvojumus un idejas cenšas izteikt ritmiskās kustībās.

Sistēmatiski piekopta ķermeņa izturības, veikluma un spēka veicināšana, jēmot palīgā dažādus tehniskus līdzekļus un izmantojot dabu, ir sports. Mūsu dienās nereti visu fizisko audzināšanu iztulko kā sportu, kas nav pilnīgi pareizi, jo sportā lielāko tiesu mēs kopjam savu veselību, izmantojot dabu vai arī ķēroties pie mākslīgiem tehniskiem līdzekļiem, piem., spēļu lietām, kurpretim fiziskajā audzināšanā, šo jēdzienu jēmot tā plašumā, nereti nekādu mākslīgu līdzekļu, piem., vingrošanas rīku, nav. Pazīstamākie sporta veidi ir: airēšana, peldēšana („ūdens sports“), slēpošana („sniega sports“), slidošana („ledus sports“) u. tml. Tiem ir arī vislielākā nozīme veselības kopšanā, jo šē jēn dalību visi locekļi, pie kam neviens no tiem nav neko vairāk par citiem nodarbināts. Vislielākā loma šiem sporta veidiem tomēr krūšu un plecu muskulatūras un līdz ar to plaušu u. c. elpošanas organu darbības veicināšanā. Aprēķināts, ka sistēmatiski piekopjot, piem., airēšanu, peldēšanu, slēpošanu plaušas spēj uzjēmt 1000—2500 kb. centimetru vairāk gaisa nekā parasti, kam neapšaubāmi labvēlīgs iespaids vispirms plaušu un otrkārt visa ķermeņa

veselībā. Protams, vienmēr ir jāzina sakars no vienas puses starp ķermeņa konstitūciju līdz ar veselību, un no otras — attiecīgu sporta veidu. Ir, piem., ļaudis jau pēc dzimšanas ar vāji attīstītām plaušām, plecu un krūšu muskulatūru, pavāju sirdsdarbību u. t. t. Viņiem vingrošanās jāizdara lēnām, mērīgi, pie kam no dažām svarīgākām kustībām pilnīgi jāatsakās. Tāpat nav — pat veselīgiem cilvēkiem — ieteicams nonākt svaru celšanas pārmērībās, ko jaunībā ļaudis daudzreiz neievēro. Tiesa: ceļot lielus svarus, uz laiku ķermenis, piem., roku muskulatūra, kļūst stiprāks, bet gluži nemanot sāk ciest sirdsdarbība, un pēc dažiem gadiem veselība var strauji pasliktināties. Tāpat ne visai ieteicami tādi sporta veidi kā futbols, jo tas ne tikai pārpūlē cilvēkus, bet saistīts ar nelaimēm un rupjības veicināšanu, turpretim launteniss ļoti ieteicams, bet jau mazākā mērā krokets, basketballe u. c. Vairāk ļauna nekā laba dod mašīnu (motocikletu, auto) sports, kurpretim braucieni ar velosipēdu ieteicami. Ja nav tehnisku palīg-līdzekļu, ļoti ieteicama pastaigāšanās. Vislabāk būtu, ja dienā varētu mazākais divi stundas staigāt svaigā gaisā, bet mūs-laiku nodarbinātajam cilvēkam tas reti kad iespējams. Šādā gadījumā atliek iet pastaigāties svētdienās, pakavējoties iešanā 4—5 stundas un vairāk, pie kam neatsakoties no kalnos kāpšanas, ja vien attiecīgajā apvidū kalni ir. Mūsu uzdevums šē nav sīki iztirzāt katru sporta veidu atsevišķi, teiksim tikai, ka gaiss, saule, ūdens ir tie dabas avoti, kas jāizmanto, lai uzturētum un veicinātum sevi veselību.

Cik lielā mērā labi organizēts sports var veicināt veselību un harmonisku cilvēku, tikpat nepareizi saprasts — sabojā cilvēku. Šeit nerunāsim par miesas, bet gara sabojāšanu. Kādas nelaimes notiek, piem., sportos ar mašīnu palīdzību, tas katram garīgi normālam cilvēkam zināms un saprotams. Tomēr ne katram saprotama cilvēka gara bojāšana. Šo gara bojāšanu nu izdara sacīkstes vai arī — plašāki izsakoties — sports kā profesija. Tas jau ir slikti. Kur sports ir profesija un kur to pauž sacīkstēs, tur tas vairs nav līdzeklis, bet mērķis. Sporta un sacīkšu pādarīšana par dzīves mērķi vai mazākais

galveno dzīves interesi ir vairāk kā vienpusība. Tas šobrīd pārāk daudz vērojams. Tagadējais laikmets pilns sporta pārmērībām. Visvairāk jāuztraucas par sacīkstēm. Kādu gan sacīkšu tagad tik nav! Sacīkstes futbolā, auto, motocikletu braucienos, skriešanā, soļošanā, svaru celšanā, boksā u. t. t. Pret sacīkstēm varbūt nevarētu neko iebilst, ja par tām interesētos tikai paši cīkstoņi, jo katrs taču darbojas tai virzienā, uz ko viņam interese. Bet lieli un asi iebildumi jāceļ, ja lielākais visas sabiedrības vairums, tiklīdz dzird par sporta sacīkstēm, ceļas spārnos. Sacīkstes dienās uz sporta laukumiem arvien dodas ļaužu jūra. Daži skrien klupdami, krizdami, lai ieņemtu labākās vietas. Tomēr pats savādākais sacīkšu brīžos: publika auro, kliep, svilp, slēdz derības. Daudzus redz ēdam un pielaižam dažādas netaktības. Grūti ticēt, ka tā ir daudz maz intelligentu ļaužu kopa. Nē, tas ir zemisku instinktu pārņemts pūlis. Cilvēki kļūst sliktāki kā dzīvnieki. Bet tas vēl nava viss: ja laudis, kas tik ļoti aizraujas ar sportu, nonāktu neapvaldītu dziņu varā tikai sacīkšu brīdī, tas vēl nebūtu ļaunākais. Sliktākais tas, ka šie laudis kļūst par sacīkšu atbalstītājiem un reizē ar to fiziskā kulta veicinātājiem. Viņos strauji zūd interese par gara kultūras lietām. Tai pašā laikā, kad sacīkšu laukumi apmeklētāju pārpilni un sacīkšu telpas lūzt ar apmeklētājiem, vērtīgu priekšlasījumu, koncertu, izstāžu, teātra izrāžu telpas tukšas vai labākā gadījumā pustukšas. Vai tas ir labi? Ko lai saka, ja Rīgā 1932. g. vasarā soļotāju sacīkstēs auroja 5000 cilvēku, bet zinību komisijas rīkotajos priekšlasījumos tai pašā laikā salasījās ne vairāk par 30 cilvēkiem? Kā nu ir ar kultūru? Kā ir ar centieniem, kas vērstos uz darbiem ar paliekošu nozīmi? Vai šādas ačgārnības lai paliek neievērotas un vai tām nav jāuzmudina jautājums, kurp mēs ejam? Ar ko īsti vērtīgu lai ieejam vēsturē? Vai, varbūt, domājam, ka vēsture atzīmēs mūsu cīkstoņus-sportistus? Tas gan nenotiks: to vēsture nav darījusi un nedarīs. Vai, varbūt, mūsu ieskati citādi? Ir jau taisnība: tagad lietas pat tādas, ka laudis, kas domā sevi izglītotus esam, ir pārliecināti, ka sportisti, kas gūst panākumus sacīkstēs citās zemēs, populārizējo savu tautu, valsti. Jā, tiešām, tā ir populāritāte, bet līdz ar

to šeit teiksim, ka ir dažādas populāritātes, dažādas slavas. Sporta favorīta slava gan nepieder „sliktajām slavām“, bet ka tā spētu celt godā tautu, tas vairāk kā pārspilējums. Neviens tauta ar to vien, ka no tās vidus nākuši sportisti un cīkstoņi, nav vēsturē pazīstama. Senajā Grieķijā sports, piem., olimpiskās spēles, maratonskrējieni u. c. bija augstā cieņā, bet tikai kā līdzeklis harmoniskajam cilvēkam un nevis kā dzīves mērķis. Tur visa tauta tika audzināta dvēseles un miesas, gara un ķermeņa saskaņas panākšanas virzienā. Vislabāki šī harmoniskā audzināšana bija nostādīta Atēnās. Harmoniskais cilvēks bija audzināšanas uzdevums, kam vajadzēja kalpot zinātnei, mākslai, valstij, īsti — savas individuālītātes veidošanai. Tamdēļ arī Grieķijas vēsture atsevišķu sportistu vārdus nemin, vai ja tos kādreiz min, tad to dara citā sakarībā, bet atzīmē gan filozofus, māksliniekus, valsts vīrus, karavadoņus, dzejniekus. Tamdēļ ikvienam, kas atceras atēniešus kā paraugus sportā, lai apsver vispirms un apdomā, cik tāl viņš neapiet vēsturisku patiesību. Nereti nācies dzirdēt arī spartiešus kā sporta paraugus. To varētu pieņemt par daudz maz pamatotu domu, bet atkal jāievēro, ka spartiešu audzināšana bija tikai fiziska, tā tad vienīgi ķermeņa spēka, veikluma un izturības veicināšana. Reizē ar to Spartā palika novārtā gars. Spartieši ar pavisam reti izņēmumiem neprata nei lasīt, nei rakstīt. Viņi bija gan fiziski izturīgi un stipri, bet tai pašā laikā rupji, patmilīgi, ietiepīgi. Vairāk reizes viņi atēniešus pameta vienus uz kara lauka; citreiz apsollīto palīdzību nedeva, tamdēļ, ka visu virsvadību gribēja pārņemt vienīgi savās rokās; tāpat spartieši ir bezgala nežēlīgā pilsoņu kara cēlāji un nereti parādījušies kā nodevēji. Dažās vēsturēs spartiešu loma cīņās pret persiešiem pārspilēta. Leōnida un viņa 300 uzticamo vīru darbs pie Termopilām patiešām atzinības cienīgs, bet tas arī vienīgais, Drošākie avoti, un tāda starp citu ir Herodota vēsture, spartiešus nebūt kā varoņus neizceļ. Lielāki varoņi bija atēnieši, pie kam nevien kara, bet arī gara laukā, un tas tamdēļ, ka Atēnās nebija pasvītota tikai fiziskā, bet arī gara resp. harmoniskā audzināšana, kas atēniešus padarīja garīgi un miesīgi stiprus, kamēr spartieši bija tikai fiziski stipri. Arī uz kara

lauka, piem., aizsargājot savu tēviju, nevis tas kaŗeivis ir uzticamāks, kas miesās stiprāks, bet gan kas garā un miesā stiprs, pie kam gara stiprums spēlē izšķirēju lomu. Arī senajā Romā, iekams pilsoņu audzināšanā tika ieturēts samērs ķermeņa un gara spēku veicināšanā, kas ir īpaši vērojams Sullas, Jūlija Cēzara un Oktāviāna laikā, tikmēr romieši visās cīņās bija stipri. Vēlāk turpretim viņi pārāk nodevās ķermeņa baudām un kaislībām un kļuva jo dienas, jo vājāki, tā ka asiņainajās sporta spēlēs arvien vairāk aizmirsā pienākumus pret valsti, līdz beidzot nācās piekāties citas varas priekšā. Tas pats sakāms par dažām mūsliiku tautām: spānieši, piem., kur vēl cieņā toreadoru cīņas, tāpat amerikāņi ar savām sporta sacīkstēm lielākus panākumus kultūras dzīvē, samērā ar tām milzīgajām bagātībām, kas tur atrodas, nebūt nav guvuši. Viņi gan pārsteidz pasauli ar tehniku, mazāk ar garu. Dažos vārdos izsakoties: vēsture apliecina, ka ķermeņa spēku veicināšana ar sacīkšu palīdzību un sports kā mērķis neceļ īsto kultūru, bet gan to traucē, un sportā gūtā slava cilvēku neieraksta vēsturē. Sportistu izdarītais pakalpojums tautas slavai — pārāk niecīgs, lai tauta ieietu vēsturē: šis pakalpojums atzīstams, ciktāl tam nozīme sporta dzīvē, bet nav pārspilējams, kā tas diemžēl notiek mūsu dienās. Tauta un tās locekļi var ieiet vēsturē vienīgi ar sasniegumiem kultūras resp. gara pasaulē, nevis ar sasniegumiem sportā.

Sporta pārmērībām mūsu dienās slikts iespaids dažādos dzīves novados. Derētu šeit pieminēt skolas bērnus, pusaudžus un jauniešus, un kultūras dzīvi tās visumā. Bērni un pusaudži, visapkārt redzēdami sportu un atkal sportu, pakļaujas tā ietekmei un sāk slikti mācīties. Tiesa: viņi gan sāk pašī vingrināties, un tas nāk par labu veselībai. Še mums nāk atmiņā viena ārsta atzinums, ka viņa novērotie pamatskolu audzēkņi kļuvuši veselīgāki sakarā ar interesi soļošanas sportā. Tas iespējams. Tikai par nožēlošanu ārsts nepateica, vai arī mācībās audzēkņi kļuvuši čaklāki. Mūsu vērojumi citādi, proti līdz ar nodošanos sportam audzēkņu sekmes skolas mācībās kļuva vājākas un vienā skolā, kur pēcpusdienā bija cieņā futbols (jo skolotāji spēlēt neliedza), audzēkņu zināšanas

krita par 30—40 punktiem, kas izskaidrojams ar laika sašaurināšanu mācību sagatavošanai. Tikai tad, kad skolas vadība atgīdās, kur iemesls audzēkņu zināšanu līmeņa krišanai, kļūda tika izlabota. Tas pats sakāms par jauniešiem ģimnazijās un augstskolās. Arī šeit aizraušanās sportā nereti tik spēcīga, ka novirza jauniešu uzmanību no skolas mācībām u. c. vērtīgākām lietām. Šo sakot, mēs nenoliedzam sporta nozīmi, bet tikai aizrādām uz vienpusībām un pārmērībām, kas šai virzienā konstatējamas. Nav jāaizmirst arī tā rupjība, kas sporta sacīkstēs iezogas jauniešos. Tā, piem., nesēn Rīgas sabiedrībai lika brīnīties plūkšanās futbola sacīkstēs divu studentu grupu starpā, kas turpinājās pat ielas kautiņā, kam izskaidrojums meklējams tais afektos un kaislībās, ko sporta sacīkste modina. Visvairāk, kā šiet, pamostas dusmu kaislība. Cīkstoties tā pārņem visu apziņu, un cilvēks kļūst savu dusmu ierocis. Gluži tāpat ir ar interesi par sportu plašākā nozīmē. Nereti cilvēks tā aizraujas ar vienu vai otru sporta veidu, ka citam, daudz vērtīgākam darbam vairs neatliek nei laika, nei intereses. Lai atceramies tikai aizraušanos futbolā, auto, motocikletu braucienos u. tml. Tikpat zīmīgi ir ar makšķernieku, mednieku u. c. sportiem. Lielais vairums no šiem sportistiem neatlicina nekādas uzmanības daudz maz nopietnākam darbam; lasa tikai, varbūt, par kādu sportu tos populāros apcerējumus, kas sastopami laikrakstos vai sporta žurnālos. Citas zināšanu bagažas šiem ļaudīm nav, un viņi tās arī nemeklē. Bet arī tas vēl nebūtu tas ļaunākais. Vēl ir cits apstāklis. Ja par sportu sacīkstēm interesētos tikai paši sportisti, nebūtu ko iebilst, bet sliktākais tas, ka šai sporta un sacīkšu priekā ierauj ļoti plašas sabiedrības masas, tā ka sabiedrībā zūd interese par īstajām gara vērtībām. Sporta sacīkstes kļūst par seklu izpriecu un laika kavēšanas veicinātājam. Ja no vienas puses raugoties ir pareizi, ka sports cilvēku no morāliskās pagrimšanas attura, tad no otras puses tikpat pareizi, ka sporta sacīkstes ierosina garīgu seklumu. Jo kas gan cits no cilvēka lai iznāk, ja visu laiku viņš ziedo tikai sportam, gatavodamies uz sacīkstēm?

Ne mirkli nav jāšaubās, ka pareizi ievadīta, uzturēta un organizēta fiziska audzināšana sabiedrību var atturēt no sporta pārmērībām. Fizisku audzināšanu nedrīkst saprast kā cilvēka gatavošanu sacīkstēm, lai gūtu godalgas un citus uzvarētu, bet gan lai cilvēkā veicinātu veselību un gara modrumu. Tā saprasta fiziska audzināšana ļoti sekmē visu kultūru. Tāds stāvoklis kā tagad ilgāki vairs nedrīkst turpināties. Mūslaiku sporta sacīkstēs ir izveidojies pat sevišķs žargons, t. i. izsaučieni un teičieni, kas nav vairāk kā rupjš valodas kropļojums. Lietas nākušas pat tiktāl, ka sportistu žargons atbalsojas mākslas iestādēs, jo Latvijas nacionālajā teātrī, operā un Dailes teātrī mums nācies dzirdēt, ka izrādes laikā aktieri-tēlotāji resp. dziedātāji brīžiem pilnīgi nevietā tekstā iepin sportistu vai arī viņu līdzjūsmotāju izsaučienus, kas vienā rāvienā samaitā māksliniecisko iespaidu. Acīm redzot, sportistu žargons dziļi ieviesies arī citos garīgās dzīves novados. Tas jāizskauž. Fiziskai audzināšanai šai virzienā visai svarīgs uzdevums. Fiziskā audzināšana, ja tā varētu izteikties, vairāk jāpadara par garīgu audzināšanu. Fiziskajā audzināšanā jāienes vairāk gara. Zinātniski runājot, fiziskā audzināšana jau vispirms ir garīga audzināšana, jo cenšoties cilvēku padarīt veselīgu un izturīgu, vispirms taču griežamies pie viņa apziņas, apgaismodami fiziskās audzināšanas lomu un nozīmi dzīvē, un tikai iegūdami pārliecību par šās audzināšanas vērtību, sākam cilvēku fiziski audzināt. Citādi sakot: īsta fiziska audzināšana notiek ar garīgās audzināšanas palīdzību. Šī fiziskās audzināšanas garīgā puse pareizi jāsaprot, kas mūsu dienās diemžēl tā nav. Tagad, piem., nereti runā pat par fizisku izglītību (!), kas vairāk kā absurds, jo ciktāl tad vairs līdz izteicieniem par izglītotām rokām, kājām, izglītotiem vēderiem u. tml. Tāpat pilnīgi nepareizi, ja domā, ka fiziskās audzināšanas mērķis ir fiziskais spēks un ka ar šo audzināšanu jāveido atlēti. Nē; jāizveido nevis spēks, bet izturība. Fiziskais stiprums ne vienmēr ir arī fiziskā izturība. Vairāk vērtīgu darbu dzīvē veic nevis fiziski stiprie, bet izturīgie. Un nu — kā panākt šo izturību, kā norūdīt ķermeni pret nogurumu, slimībām un kaitēm, — tas fiziskās audzināšanas uzde-

vums. Fiziskā audzināšana ir ļoti svarīgs faktors dzīvē, bet tā pareizi jāsaprot un jāpiemēro. Fiziskai audzināšanai jāklūst vairāk apgarotai; tā jāievirza un jāorganizē tā, lai gars kļūtu spēcīgāks; tagad pa lielākai daļai tā spēcina tikai miesu, kamdēļ cilvēks vienpusīgi attīstās. Ja cilvēkā ir dvēsele un miesa, gars un ķermenis, viņa audzināšana jāveido tā, lai nevis miesa jemtū pārsvaru par dvēsēli, bet gan otrādi, lai miesa nāktu dvēseles vadībā, un abas izpaustos harmoniskā cilvēkā. Harmoniskais cilvēks ir vienīgi tas, kas ar sava gara spēku noteic ķermeni. Garam jānoteic dvēseles un miesas līdzsvars un nav šaubu, ka zinātniski izstrādātā fiziskās audzināšanas sistēma spēj garam dot tās iespējas, kas var pareizi rēgulēt ķermeņa prasības. Fiziskai audzināšanai jāvēršas arī pret mūsu dienās pārāk izplatīto ķermeņa mākslīgo skaistumu. Nevien lielais vairums sieviešu, bet arī daži vīrieši ķeras pie kosmētiskiem līdzekļiem. Parasti šie līdzekļi ķermenī atstāj bojātāju iespaidu. Sākumā to nemanā, bet vēlāk tas spilgti parādās. Vispār mākslīga skaistuma radīšana nevietā un nes tikai ļaunumu, jo ārējais skaistums nav vērtīgākā manta. Mākslīgais skaistums ir neīstais skaistums. Kam gan tādu meklēt? Pēc skaistuma ir jātiecas, bet tikai dabiskiem līdzekļiem. Skaistums jāsekmē, ejot dabisku audzināšanas un ķermeņa kopšanas ceļu. Fiziskai audzināšanai šis ceļš jāuzrāda un jānosprauž. Fiziskās audzināšanas objekts ir gan ķermenis, bet šī audzināšana jāievirza tā, lai miesa labāki paklausītu dvēselei un kļūtu arvien vairāk apgarota. Apgarots, izturīgs, veselīgs un veikls ķermenis ir fiziskās audzināšanas mērķis, kas nozīmē to pašu, ko harmoniskais cilvēks.

B. Garīga audzināšana un tās veidi.

Garīga audzināšana pretstatā fiziskai vēršas uz garīgo pasauli. Šās audzināšanas uzdevums veidot cilvēku kā garīgu būtni. Tā kā ikviens cilvēks ir īpatnis, ir individuālitāte, tad garīgās audzināšanas uzdevums šo individuālitāti izkopt. Tomēr individuālitātu tikpat, cik cilvēku. Vai tādā gadījumā iespējama ikvienas individuālitātes

izkopšana? Vai garīgas audzināšanas veidu neiznāktu pārāk daudz? Uz to jāatbild, ka iespējama cilvēku sargrupēšana tipos, un šie tipi guļ garīgās audzināšanas pamatā. Tad iznāk tikpat daudz audzināšanas veidu, cik cilvēku tipu. Viens no mūsdienu pazīstamākajiem mēģinājumiem iedalīt cilvēkus grupās resp. tipos pēc to raksturīgākajām individuālajām pazīmēm pieder E d u a r d a m Š p r a n g e r a m, kas savu mācību izteic un apgaismo grāmatā „Dzīves formas“ (E. Spranger „Lebensformen, 4. izd. 1924.). Sprangers runā par 6 cilvēku tipiem: teorētisko, oikonomisko, sociālo, varas, aistētisko un reliģisko cilvēku. Mēs gan savā darbā burtiski pie Šprangera iedalījuma nepieturēsimies, jo pirmkārt audzināšanu nevar darīt pilnīgi atkarīgu no cilvēka individuālītātes un otrkārt visus daudzos audzināšanas veidus nevar identificēt ar minētajiem tipiem, tandēļ, ka, piem., oikonomiskais tips veidojas sakarā ar saimnieciskajiem apstākļiem, bet pēdējie nav tīri garīgas dabas; tāpat arī varas tipu nevarēs pilnīgi identificēt ar militāro audzināšanu. Zināmi pieskares punkti šeit iztīrājamiem garīgās audzināšanas veidiem ar Šprangera tipiem tomēr būs, ko šeit ar prieku konstatējam, jo ar to jautājums iegūs vairāk skaidrības. Vēl atzīmējams, ka garīgās audzināšanas veidu iztīrāšana stāvēs ciešā sakarā ar agrāk pārrunātajiem izglītības veidiem, kas citādi arī nav domājams, jo izglītība un audzināšana viena otru atbalsta un papildina. Mūsu uzdevums pārspriest intelektuālo, ētisko, sociālo, politisko, aistētisko un reliģisko audzināšanu, bet militāro audzināšanu, vērojot tās savdabīgo raksturu un nolūku, iztīrāsīm atsevišķā nogrupējumā.

38. § (a) Intellektuālā audzināšana.

Intellektuālajā (no lat. intellectus, prāts) audzināšanā galveno vērību piegriež prāta izkopšanai. Viss šai audzināšanā vēršas uz to, lai cilvēku labāki sagatavotu kā intelektuālu būtni. Tas var notikt apzinīgi un neapzinīgi. Apzinīgi tad, ja audzinātājs ar nolūku savos audzēkņos iepotē interesi lietas tvērt ar prātu; neapzinīgi, — ja tas notiek bez iepriekšēja nolūka. Arī pārējos audzināšanas veidos vērojams tas pats. Visvairāk mūs interesē taisni šī neapzi-

nīgā audzēkņu ietekmēšana, ko var saukt arī par ietekmēšanu ar individuālītātes palīdzību. Tas notiek tā, ka ja audzinātājs, teiksim, pats vairāk intelektuāli noskaņots, viņš ar citiem arvien izturēsies intelektuāli un tāpat ietekmēs arī savus audzēkņus, nemaz personīgi to neapzinādamies. Intellektuālo audzināšanu var dēvēt arī par teorētisku, jo cilvēks, kas šai virzienā ieaudzināts, ir galvenām kārtām teorētisks domātājs un spriedējs. Intellektuālo audzināšanu lielāko tiesu izdara teorētiķi. Teorētiķi sastopami dažādu šķiru un profesiju ļaudīs. Intellektuāli noskaņots var būt kā vienkārša darba strādnieks, tā zinātnieks, kas pēti vis-sarežģītākās pasaules parādības. Visvairāk gan intelektuālistu starp zinātniekiem, īpaši filozofiem, matēmatiķiem. Nereti šo cilvēku zinātniskā darbība tīri abstrakta un jēdzieniska, kamdēļ arī runā, piem., par „sausajiem matēmatiķiem“, „abstraktajiem domātājiem“ u. t. t. Šis „sausais“ un abstraktais intelektuālistu darbs izpaužas jēdzieniskā spriešanā, salīdzinājumos, analizē, vērtējumos, pamatu un pierādījumu meklēšanā. Ar reālo dzīvi viņiem vienīgi tik daudz sakara, ka šai dzīvē un starp pārējiem ļaudīm tie atrodas, bet interese par parastajām ikdienišķajām lietām tiem pavisam vāja. Intellektuālisti, it īpaši pētnieki, nereti tā iegrimst savos meklējumos, ka aizmirst visu pasauli, nereti pašiem nemanot nonākdami ne-parastā stāvoklī, kas dod bagātu vielu anekdotēm. Teorētiķu prāts vienā virzienā var būt ļoti dziļš un ass, turpretim citā — aizmāršīgs, kam par iemeslu apziņas koncentrācija uz vienu objektu. Šie teorētiski noskaņotie ļaudīs arī citus intelektuāli ietekmē, ja vien pēdējie garīgā ziņā viņiem vairāk vai mazāk radniecīgi.

Raugoties paidagōģijas vēsturē, intelektuālo audzināšanu sastopam vispirms antīkajā Grieķijā, tad viduslaikos un pa daļai arī 18. g. s-ņa apgaismības posmā. Visspilgtāki šis audzināšanas veids izpaudās senajās Atēnās. Grieķi visu tvēra, vēroja un vērtēja ar prātu. Pat tikumību viņi (sevišķi Sōkrats un Platōns) darija atkarīgu no prāta skaidrības, sakarā ar ko radās sevišķs virziens ētikā, saukts „ētiskais intelektuālists“. Sōkrats izvirzīja mācību par jēdzienu, pierādīdams, ka atziņa un tā tad arī zinātne pamatojas vienīgi uz jēdzie-

niskas spriešanas un pētīšanas. Jēdziens ir lietas būtība, un ja Platōns jēdziena vietā lika ideju, tas principā stāvokli negrozīja. Grieķi audzināja intelektuālajā garā un virzienā, kas arī saskanēja ar viņu garīgo struktūru. Viduslaiku disciplinārā audzināšana arī bija intelektuāli noskaņota, bet tikai formāli-dogmatiskā garā. Tai vairs nebija tās brīvības, kas grieķu audzināšanai: kamēr grieķi visu vērtēja un ar prātu pārbaudīja, jo tas pēc viņu domām taisni prāta uzdevums, tikmēr viduslaiku teologi un filozofi vairāk palāvās uz svēto rakstu neapšaubāmo autoritāti. Skolās vajadzēja svētos rakstus mācīties no galvas, neuzdrošinoties prasīt, kāda šo rakstu dziļākā jēga un nozīme. 18. g. s. - n a p g a i s m ī - b a s laikmets no jauna izcēla prāta lomu, bet tikai brīvas, kritiskas pētīšanas nozīmē, tādējādi savā radniecībā tuvojoties grieķu intelektuālismam. Izšķirība tikai tā, ka grieķi mazāku vēribu piegriezta pieredzei, kurpretim apgaismības posma domātāji pieredzei nepiešķīra mazāku svaru kā tīrā prāta darbībai.

Kādas ir intelektuālās audzināšanas priekšrocības un kādi trūkumi?

Priekšrocība un līdz ar to pozitīvā īpašība šam audzināšanas veidam tā, ka intelektuālā garā ieaudzināts cilvēks savā darbībā seko prāta skaidrībai. Ka prāts ir skaidrības rādītājs, par to neviens nešaubās. Tamdēļ audzināšanas virzīšana un veidošana tā, lai prāts gūtu arvien jo lielāku skaidrību, visnotaļ runā intelektuālismam par labu. Visvairāk še līdz taisni ieaudzināšana zinātnē, un līdzīgi tam, kā zinātne veicina intelektuālo audzināšanu, tā pēdējā sekmē zinātni. No cilvēkiem, kas audzināti intelektuālā garā, nāk lielais vairums zinātnieku, filozofu. Bet arī tad, ja ar šo audzināšanas veidu nav izdevies izveidot zinātniekus, laudis, kas audzināti prāta izkopšanas virzienā, var pareizāki spriest, meklēt un atklāt attiecīgas parādības pamatus. Novērtēt lietas apstākļus u. t. t. Tā laba īpašība. Jo vairāk cilvēku ar skaidru prātu, jo vairāk izredzes rast izeju sarežģītos gadījumos. Arī zinātnes izcelšanās fakts pa daļai izskaidrojams ar intelektuālo audzināšanu; grieķi, kas šo audzināšanu cienīja, bija arī zinātnes

radītāji un izveidotāji. Vakareiropas kultūrtautas ir tikai grieķu ideju mantinieces un nevis to atklājējas vai radītājas. Zināms, intelektuālā audzināšana grieķiem nebija vienīgais līdzeklis zinātnes nodibināšanā; tur spēlēja lomu arī grieķu individuālā gara struktūra, bet ja neaizmirstam, ka cilvēka individuālītāti veido audzināšana un nenoteic tikai iedzimtība, kļūst saprotama intelektuālās audzināšanas loma zinātnes dzimšanā. Intelektuālā garā ieaudzināts cilvēks cenšas spriest loģiski, akli neticēt dzirdētam, bet pūlas pats visu pārbaudīt. Intelektuālisti šaubās (sal. Dekarta padomu sākumā par visu šaubīties: „de omnibus dubitandum“), tomēr viņu šaubas nav skepticisms vai sava dzīves mērķa un uzdevuma noliegšana, bet pamudinājums kritiski un tā tad zinātniski pārbaudīt lietas apstākļus. Intelektuālistiem prāts rokas arvien dziļāk lietas būtībā, līdz patiesība atklāta. Pietiekoši droši var izteikties, ka tas, kas sasniegts zinātnē, lielā mērā izskaidrojams ar intelektuālo audzināšanu.

Tomēr šam audzināšanas veidam arī sava negatīvā puse. Vispirms jāaizrāda, ka attīstot intelektu, paliek novārtā citi gara spēki. Intelektuālajā virzienā ieaudzināti cilvēki vāji saprot citus gara dzīves izpaudumus. Kādēļ? Izskaidrojums tāds, ka prāts necieš sev blakām citas dvēseles parādības. Prātam, ja tā būtu atļauts sacīt, netik konkurenti. Visnaidīgāks prāts pret jūtām un afektiem. Tamdēļ bieži vien vērojams, ka intelektuāli noskaņoti ļaudis nemil mākslu, kas pieder vairāk jūtu pasaulei. Tas pats gan arī ar jūtām, attiecībā ar prātu, kā to turpmāk savā vietā redzēsim. Prātam piemīt it kā „vēsums“, kas nemil jūtu siltuma. Prāts ir „auksts“, „ledains“, formāls, burtisks. Tamdēļ arī prāta cilvēki ir formālisti, nereti pedanti, sīkumaini. Bez šaubām dažos gadījumos šās īpašības nepieciešamas un pat teicamas, bet ja vienmēr un visur intelektuāli noskaņotā cilvēkā tās izpaužas, rodas traucējumi attiecībā ar cilvēkiem, kam citāda dvēseles struktūra. Otrs trūkums intelektuālajā audzināšanā tas, ka intelektuāli noskaņotam cilvēkam tendence tiekties arvien šaurākā speciālitātē, līdz beidzot viņš nomaldās no īstā ceļa, iekrīt vienpusībā un pat

samākslotos domu gājienos. Zināms, ir izņēmumi. Ir zinātnieki un speciālisti dažādos dzīves novados, kas stipri savā šaurajā darbībā. Tur viņi arī ļoti radoši. Nav nepareizi, ja saka, ka speciālisti dzen dzīves riteni uz priekšu. Un tomēr daudzos speciālistos lielas vienpusības, pat neauglīgi prātjumi. Tas izskaidrojams tādējādi, ka prāts viņiem nav ļāvis atzīt arī citus novadus, cenšoties tais ieskatīties un tos saprast. Prātam ir it kā nenovīdība un tendence neatzīt neko citu kā tikai savu pasauli. Prāts allaž grib būt suverens, ne tikai sevis, bet arī citu garīgās dzīves novadu noteicējs. Un tad iespējams, ka viņš iemaisās svešā sfairā un darina spriedumus par gluži svešām lietām. Taisni ar šo prāta dabu izskaidrojams tas milzums neauglīgo domu un spriedumu, kas parādījās viduslaikos. Tur daudz tukšu abstrakciju. Prāts var gan būt kritisks, bet arī dogmatisks.

Vērojot šos prāta trūkumus un priekšrocības, pareizi ievirzītajā intelektuālajā audzināšanā, sevišķa uzmanība jāpiegriež tam, lai audzināmie censtos ikkatru savu spriedumu pietiekoši pamatot. Ja Cilvēku jau no mazotnes mācītu katru savu domu pārbaudīt, un, iekams to izteikt, pietiekoši pamatot, viņa spriedumi būtu pareizāki. Cik daudzreiz mēs, pieaugušie, kas taču baudījuši krietnas skolas, šai ziņā grēkojam! Cik bieži izsakām nepārbaudītus iesakatus, domas, pārliecību. Mūsu intelektu vajadzēja vairāk ielauzīt kritiskā vērtēšanā, nevis dogmatiskos apgalvojumos. Cenšoties pareizi ievadīt intelektuālo audzināšanu, prātam jādod vairāk lokanības, izvedot to no sastinguma. Prātam ir savāda tendence uz sastingumu un dogmatisku mieru. Šāds miers prātam nav jādod, sastingumā viņš nav jāielaiž. Mēģinot padarīt prātu lokanāku, iespējams viņā nodibināt iecietības un atsaucības attiecībās ar pārējām dvēseles izpausmēm, piem., jūtām un afektiem, jo arī tiem jādod sava vieta. Prāts ir gan skaidrības devējs un veicinātājs, bet nedrīkst tam piešķirt absolūtas suverenitātes tiesības, jo tad viņš var galīgi nospiest pārējo dzīvi un pats nemanot iegrimt neauglībā un vienpusībā. Nav jāaizmirst, ka prāts ir tikai daļa no garīgās pasaules un šī daļa nav mākslīgi jāpadara par veselu. Tas iespējams, ievadot prāta darbību metodiskā gultnē. Metodiski veidota do-

māšana ir loģiski disciplinēta, un kā tāda tā pasargāta no dažādām nejaušībām, piem., no sekošanas nepārbaudītiem ieska-
tiem, baunām, tenkām u. t. t. Prāta uzdevums vadīt domā-
šanu tikai patiesības virzienā. Tamdēļ intelektuālai
audzināšanai prāts jāvingrina un jāveido tā, ka tas meklētu ti-
kai patiesību, jo patiesības atsegšanai nav cita labāka ieroča
kā prāts. Audzinot cilvēku intelektuāli, viņš jāmaca cienīt
patiesību un pēc tās tiekties. Sagatavot prātu tā, lai
viņš labāk varētu patiesību atsegt un izteikt
— ir intelektuālās audzināšanas uzde-
vums. Šai virzienā jāaudzina katrs cilvēks, jo patiesības vē-
rtība ir vispārnozīmīga. Tā iznāk, ka šis audzināšanas veids
jāpiemēro ne tikai dažiem, bet katram un visiem, jo patiesība
nav tikai dažiem, bet visiem. Ir pareizi, ka tie ļaudis, kas
paši vairāk teorētiski noskaņoti, citus var labāki intelektuālajā
garā audzināt, bet šis audzināšanas veids attiecināms uz katru,
tamdēļ ka bez patiesības īsta dzīve nav iespējama.

39. §. (b). Ētiskā audzināšana.

Ētiskās audzināšanas nolūks — cilvēks kā tikumiska
būtne. Par ētiskās audzināšanas mērķi var uzlūkot perso-
nību resp. tikumisko raksturu. Audzinot cilvēku ētiski, audzi-
nātāju nolūks izveidot audzinājamos gribu, neatlaidību un iztu-
rību tikumiski darboties. Ētiskā izglītība noskaidro tikumi-
bas būtību, ētiskā audzināšana veido gribu tikumiski rīko-
ties. Skaidrības labad jāapstājas kā pie ētiskās izglītības, tā
ētiskās audzināšanas, jo tikai tā iespējams izcelt šās audzinā-
šanas īpatnību. Centrālais jautājums kā vienā, tā otrā gadī-
jumā būtu: iekš kam izpaužas tikumība? Vai arī: kas ir tiku-
mība un kā tā iespējama? Kas ir ētiskais labums?

Lai vispirms runā daži fakti no ētikas vēstures.

Grieķu ētiskais intelektuālisms, kā redzamākie priekš-
stāvji Sōkrats un Platōns par tikumību uzlūko tikumības zin-
nāšanas. Tā ir saprašanas un domu ētika. Tikumība slēp-
jas ētiski labā (jēdziena) zināšanā un saprašanā, kā to māca
Sōkrats, vai arī augstākā labuma idejas atziņā (Platōns). Ti-
tikumība — zināšana, netikumība — nezināšana. Cik cilvēkam

skaidrs jēdziens par tikumību, tiktāl viņš arī spējīgs tikumiski darboties. Platōna darbos vēl konstatējami mazliet tālāk ejoši ieskati: viņš tikumību redz arī labajos nodomos. Tikumības būtību iztaisa ētiskais noskaņojums domās. Ja cilvēks, piem., attiecībā ar otru savās domās, t. i. iekšēji labi noskaņots, viņš uzlūkojams par tikumisku. Šo ieskatu var izteikt arī citādi, proti, ka sirds stāvoklis raksturo tikumību: cilvēks ir tikumisks par tik, par cik viņš savā sirdī tikumisks. Sōkrata un Platōna intelektuālismam visai radniecisks arī jauna laiku racionālisma viedoklis, ko aizstāv Dekarts, Spinoza, Leibnics, Volfs. Arī šeit ir pārliecība, ka tikumība atkarājas no tikumības priekšstata skaidrības. Cilvēkam, kas noziedzas pret tikumību, nav skaidrības tikumības priekšstatā; viņš neizdomā izšķirību starp ētisku un neētisku darbu, un viņa apziņa ir neskaidra. No ētiskā intelektuālisma un racionālisma atšķiras Aristotela uzskats, kas galveno tikumības izpausmi redz darbībā. Tā ir tipiska darbības ētika. Aristotels gan principā nenoliedz domāšanas lomu tikumiskajā dzīvē, bet tomēr par svarīgāku uzlūko darbību. Galvenā tikumības izpausme un lieciniece darbība. Ir labi, ja cilvēks nes un glabā sevī tikumiskus nodomus un nolūkus, bet vēl labāki, ja viņš tos realizē darbībā. Pretstatā Sōkrata un Platōna ideālistiskajai ētikai Aristotela ētika reālistiska. Aristotels visus cilvēka panākumus dzīvē izskaidro, kā viņš pats saka, ar dabu, tikumību, prātu; citādi sakot, iedzimtību, vingrinājumiem un domāšanu. Līdzīgi tam, kā iespējami vingrinājumi uz instrūmenta, tāpat iespējami viengrinājumi tikumiskajā darbībā. Šie vingrinājumi izveido paradumus, tā ka jo vairāk cilvēks tikumiskajā darbībā vingrinājas, jo vieglāki un ātrāki viņam šo darbību izdarīt. Ir gan svarīgi tikumību zināt, bet vēl svarīgāki tikumību piepildīt un šis piepildījums izpaužas vienīgi darbībā. Vidējs stāvoklis, salīdzinot ar ideālistisko un reālistisko ētiku, ir Kanta uzskatam par gribu kā tikumības kodolu, tā ka šo Kanta uzskatu var apzīmēt par voluntārisku resp. gribas ētiku. Kants māca, ka nekas nav labs kā vienīgi labā griba. Tikumība parādās labajā gribēšanā. Gribā visvairāk spēj izteikties tikumība, jo griba, ko Kants it sevišķi zīmīgi dēvē par praktisku prātu, nes sevī kā prāta elementus, tā darbību noteicējus faktoros. Vis-

skaidrāk labā griba izpaužas pienākuma apziņā un piepildīšanā. Pienākums Kanta iztulkojumā ir sirdsapziņas likums, tā ka Kanta ētiku var saukt arī par pienākuma un sirdsapziņas ētiku. Tuvu darbības un gribas ētikai stāv sava tuvākā mīlestības ētika Kristus reliģijā. Jemot vērā, ka Kristus mīlestības reliģija prasa pret ļaunu nostāties tikai ar labu, mīlējot savu ienaidnieku, un ka šai mīlestībā izpaužas tādas īpašības kā, piem., uzpurēšanās, palīdzība, iecietība un pacietība, redzams, ka tā nav pasīvitates, bet aktivitātes izpausme. Kristus mācība no cilvēka neprasa ārēju izturēšanos, bet spilgtu iekšēju aktivitāti, gribu un darbību.

Visi šie nule pieminētie ētikas virzieni tai ziņā radniecīgi, ka prasa tikumību pašas tikumības dēļ. Tikumība te ir kā mērķis. Ētiskais labums ir augstākais labums. Vai šis labums sasniedzams ar domu, darbības, gribas vai mīlestības ētiku, vienalga — tikumiski labs ir darbības mērķis, bet nevis līdzeklis. Pavisam citādi angļu utilitāristiskajā morālē (Šaftsberi, Hačisns, Bentems u. c.), ko nereti sauc arī par jūtu morāli. Šeit tikumība nav mērķis, bet līdzeklis labklājības, t. i. dzīves ērtību sasniegšanai. Atsevišķa individa morālistiskais uzdevums sagādāt vislielākam cilvēku vairumam vislielāko labumu, pie kam šis labums nav ētiski labā ideja tā kā to domāja Platons un Kants, bet gan laime un labklājība. Citiem vārdiem: saskaņā ar šo morāli dzīvē jātiecas pēc patīkamā un derīgā. Vai patīkamais un derīgais patiešām labs ētiskajā nozīmē, tās utilitāristiskai morālei nav galvenais, jo tā ir tīri prāgmatiska, t. i. praktiska. Līdzīga doma vērojama ēvolūcionistiskajā, t. i. attīstības ētikā (Spensers, pa daļai Nīče u. c.). Šai ētikas virzienā ir pārliecība, ka tikumības normas nav mūžīgas, bet pakļaujas esošā attīstības likumiem. Nav vispārnozīmīgu normu un vērtību, ir tikai principi ar pārējošu nozīmi, ko noteic izglītības un audzināšanas stāvoklis attiecīgajā laikmetā.

Kā redzams: uz jautājumu par tikumības būtību ir dažādas atbildes. Nav jābūt dziļam domātājam, lai pateiktu, ka pareizība meklējama pirmajos četros uzskatos, kurpretim utilitāristiskā un ēvolūcionistiskā morāles mācība nav pieņemama. Ētiski laba tikai tā doma vai darbība,

kas saskan ar labā ideju. Tikumiski mēs rikojamies vienīgi tad, ja zināmu darbu darām ar nolūku kalpot labā idejai vai arī, kas nozīmē to pašu, ko klausīt pienākumam un sirdsapziņai. Tikumiskajā domāšanā un darbībā labais mērķis pats par sevi. Tikumiski rikojoties, gribam sasniegt labu un to piepildīt. Visnoteiktāki šī pārliecība izskan Sōkrata, Platōna, Kristus un Kanta mācībā, kas arī viscaur ir pieņemama un iztur visstingrāko kritiku. Pavisam citādi ar angļu 17. un 18. g. s-a gūtu resp. ūtilitāristisko morāli. Tur labajam pavisam citāds iztulkojums: labais šeit kalpo derīgajam un patīkamajam. Protams, ja derīgais un patīkamais būtu vienmēr labs, pret šo morāli nevarētu strīdēties. Bet bez grūtumiem var pārliecināties, ka nei derīgajam, nei patīkamajam nav robežu un mēra. Derīgais ievēd cilvēku kārdinājumos materiālās mantas, patīkamais — baudu veidā. Un ja līdz zināmai robežai, kā derīgo, tā patīkamo arī varētu uzlūkot par labu, tomēr nei derīgais, nei patīkamais principā nekad nevarētu iejemt labā vietu, tamdēļ ka labais derīgs vienmēr, kaut arī ne ikreiz patīkams, kamēr derīgais un patīkamais labs tikai retos gadījumos. Slēdziens, tā tad, ka tikumību uz derīgā un patīkamā dibināt nav iespējams, līdz ar ko atkrit arī ūtilitāristiskā morāle. Tāpat drošāka pamata trūkst ēvolūcionistiskā morālei, jo jau agrāk (sk. 23. §) redzējām, ka neviena zinātniskā ētika nav iespējama, neatzīstot tikumības vērtību un normu nemainīgumu. Tamdēļ abu šo ētikas virzienu garā topošā cilvēka audzināšana nav izdarāma. Tikumiskās audzināšanas un līdz ar to zinātniskās ētikas principi nav savienojami ar ūtilitāristisko un ēvolūcionistisko morāli.

Atliek pirmie četri tikumības iztulkojumi. Vispirms mums būtu jāsalīdzina Sōkrata un Platōna ētiskais intelektuālisms un Aristotela darbības ētika.

Sōkrata uzskats, ka tikumība slēpjas labā zināšanā, nav visumā pieņemams, jo lielais vairums cilvēku izdara pārkāpumus, zinādami savu soli. Varētu gan strīdēties par to, cik skaidra viņiem šī zināšana ir, t. i. cik skaidrs pārkāpuma priekšstats, bet ka ikvienam, kas pārkāpumu izdara, nebūtu pietiekoši jēgas par savu soli un tā sekām, tas apšaubāms. Ar

to, protams, nav satricināta Sōkrata uzskata nozīme, jo neiespējams pieiādi, ka ļaudīm, kas spēŗ solus pret tikumību vai tiesībām, būtu pilnīgi skaidra sava rīcība. Droši vien šie ļaudis skaidri neizdomā savu soli un tā sekas, tā ka par visu to viņiem miglains priekšstats. Sōkrata domu nav iespējams visumā piejemt, ja tā drikstētu izteikties, uz „veselā prāta“ resp. uz ikdienišķās pieredzes pamata: Ja katrs, kas izdarītu tādu vai citādu pārkāpumu un pūlētos aizbildināties, ka viņš to darījis nezinādams, cilvēku normālā sadzīves kārtība izzustu, un it īpaši tiesiskā iekārta nebūtu iespējama. Nē, cilvēkam mēs uzliekam atbildību un līdz ar to savā sirdī esam pārliecināti, ka ikviens garīgi normāls cilvēks zina atšķirt labu rīcību no ļaunas. Aizbildināšanās ar nezināšanu tikumiskās darbības laukā runā pretim atbildības apziņai un savos pamatos ir smieklīga. Ētiskās audzināšanas un izglītības uzdevums apskaidrot cilvēka tikumisko apziņu un vairot viņā zināšanas par labā un ļaunā izšķirību. Jo smalkāka būs skaidrība tikumības jautājumā, jo vairāk cilvēkā būs atbildības apziņas, jo tikumiskāki viņš darbosies. Ētiski labā zināšanas, ko Sōkrats uzlūko par tikumības pamatu, jāvairo un jānostiprina.

Tomēr ar zināšanām vien nepietiek. Jāizkopj labie nodomi un labs sirds noskaņojums, ko prasa Platōns, iedams ētiskajā intelektuālismā soli tālāk par Sōkratu. Pēc Platōna pārliecības tikumisks tas cilvēks, kas savā sirdī, savos nodomos uz labu noskaņots. Šo varētu nosaukt par iekšējas tikumības stāvokli. Tikumība visspilgtāki izpaužas labajos nodomos. Cilvēks ir tikumisks par tik, par cik viņš savā sirdī labi noskaņots.

Platōna pārliecība lietas būtību jau tver ļoti dziļi. Un tomēr Aristotels šo Platōna domu vēl neatrod par tādu, kas izsmeltu tikumības būtību. Pēc Aristotela domām, tikumība pilnīgi var izpausties tikai darbībā. Vienīgi darbos tikumība atrod piepildījumu. — Taisni šis Aristotela un Platōna dažāda domu gājiens tikumības jautājumā mums liek piejemt kritisku skatu un mēģināt izprast, kam būtu vairāk taisnības — Platōna labajam nodomam vai Aristotela darbības principam. Nav šaubu, ka abi šie uzskati ļoti dziļi, tikai jāmēģina saprast,

kuņam no tiem tikumiskās izturēšanās un rīcības novērtējumā drošāks pamats kļūt par izšķirēju un tā tad svarīgāko principu. Ap tiem grozās visa tikumības būtība.

Ja cilvēks paliek tikai pie labajiem nodomiem, darbībā viņš tikumību nepiepilda. Tomēr no otras puses ņemot, vai nevar būt, ka darbībā cilvēks parādījis tikumību, bet savā sirdī viņš it nebūt nav labi noskaņots? — Patiešām tas iespējams. Piem., otram iespējams palīdzēt, nevis viņam labu vēlot, bet tamdēļ, ka citi viņam palīdz. Tādā gadījumā tas, kam palīdzība nepieciešama, to patiešām guvis, kaut gan palīdzētājs viņam labu nav gribējis un vēlējis. Citādi sakot, var labu darīt, nemaz labu negribot, kas izskaidrojams tādējādi, ka darbībai, salīdzinot ar gribu, ārējāks raksturs. Rīcība resp. darbība, kaut arī tā izliekas laba, tomēr ne vienmēr labu nodomu vadīta, jo, piem., trūkumcietējam es varu palīdzēt nevis labu gribēdams, bet, teiksim, aiz bailēm no sabiedrības piezīmēm. Tā dzīvē bieži notiek un tamdēļ visi darbi, kas (ārēji) labu panākuši, (iekšēji) nav labu nodomu izsaukti un vadīti. Šie salīdzinājumi liecina, ka labie nodomi, citādi sakot, noskaņojums sirdī ir dziļāks tikumības princips nekā darbība. Protams, *v i s l a b ā k i r, j a l a b o s n o d o m u s p i e p i l d a l a b a j o s d a r b o s.* Bet ja nereti cilvēks paliek tikai pie laba nodoma vien, tamdēļ ka viņam nav iespējams šos nodomus piepildīt, viņa tikumības līmenis no tam nebūt necieš un arī nevar ciest. Iedomāsimies gadījumu ar divi slimniekiem, kas guļ vienā telpā. Viens no viņiem, krīzdams no gultas, netīši pāršķel uz stikla rokas artēriju. Otrais, to redzēdams, *g r i b ē t u* pirmajam palīdzēt, bet pats ir tik vājš, ka *n e v a r* tikt no gultas ārā. Mēs taču nevaram sacīt, ka otrā slimnieka tikumības līmenis no šādas nevarības cieš. Ja viņš savā sirdī un domās nevēlētos otrajam palīdzēt, tā būtu cita lieta; viņš grib, bet nevar palīdzēt. Protams, būtu vēl labāk, ja viņš varētu palīdzēt otrajam reāli, jo, varbūt, ar to otrā slimnieka dzīvība tiktu glābta, bet ja pirmais to faktiski nevar, viņa tikumība, no tam necieš. Tā iznāk, ka ikviens labs nodoms gan prasa piepildījumu, ar ko tikumiskā rīcība kļūst pilnīga, bet tomēr tikumība savā būtībā allaž būs atkarīga no labajiem nodomiem. Taisni šie nodomi noteic tikumības līmeni, darbībai ir vairāk

ārējs raksturs. Svarīgākais tas, cik cilvēks iekšēji, t. i. savā sirdī labi noskaņots. Otrs gan gūst vairāk labuma, ja mēs viņam reāli palīdzam, bet mūsu tikumības līmeni noteiks ne tik daudz pati šī reālā palīdzība kā vēlēšanās otrajam palīdzēt, t. i. labie nodomi attiecībā uz viņu. Kā redzams, Platona uzskatam dziļāks pamats nekā Aristotela viedoklim. Labie nodomi ir gan jāpiepilda labajos darbos, bet ja dažkārt tas fiziski neiespējams, cilvēks, kas šos nodomus sevī nes, tikumiskā ziņā nepaliek sliktāks. Ētiskajai audzināšanai tomēr jāiziet uz to, lai cilvēks izveidotu labu sirdi un lai viņš gūtu spēku savus labos nodomus piepildīt reālos labajos darbos. Ētiskajai audzināšanai jāizskauž arīšķība: cilvēks nedrīkst tikai labu runāt, bet viņam arī labs jādara. Tikumībai jābūt nevien vārdos, bet arī darbos. Latviešu literatūrā šī doma skaisti izpaužas Kaudzītes Reīna un Matīsa stāstā „Mērnieku laiki“, kur Kaspars Gaitiņš sarunā ar savu slimo māti Ilzi, kas gulēdama nāves gultā, viņam ieteic apmeklēt baznīcu un nenorobežoties iedomībā no citiem ļaudīm, visus cilvēkus iedala četrās grupās, proti: 1) tādus, kas runā stipri, bet darbos vāji, 2) kas kā vārdos, tā darbos stipri, 3) kas vārdos vāji, bet spēcīgi darbos un 4) kas vāji kā vārdos, tā darbos, pie kam sevi pieskaita trešajai grupai, bet savu māti otrajai. Tas zīmīgs uzskats. Brāļi Kaudzītes te aizķēruši visai ievērojamu ētikas problēmu. Viņi cīnās pret arīšķību, pret varonību vārdos, kas patiesībā nav nekāda varonība un tikumība. Apakšējā tekstā izvilkumā redzams, ka cilvēki, kas labu runā, bet sliktu dara un tā tad vārdus nepiepilda darbos, ir tie bīstamākie un ļaunākie.¹⁾ Ētiskajai audzināšanai jācenšas vār-

¹⁾ Brāļi Kaudzītes savā stāstā Kasparam Gaitiņam liek runāt līdzībā, t. i. cilvēkus vārdos un viņu darbos salīdzināt ar stādiem un to ziediem un augļiem: „...Īsti tāpat tas ir pie mums, cilvēkiem, kad līdzina ticību pie ziediem un kristīgus jeb zamarītiešu darbus ar augļiem. Pirmie, kas zied, bet augļus nenes, ir tie, kas ar ticību lielās, lepojas un grib ar to vien uzsvērt visus cilvēka pienākumus pret savu tuvāku un atlīdzināt jeb izdzēst sevmīlības noziegumus, meklējami pie citiem neticības, ar ko sevi grib ierādīt ļaužu priekšā par ticīgiem, jo tad vien viņi var izskatīties par augstu stāvošiem, kad citus pagrūž gar zemi. Šie ir tie bīstamākie un ļaunākie cilvēki uz pasaules, jo no redzamas čūskas var izsargāties, no neredzamas ne. Kristus tāds ļaudis sauca par vilkiem

āvju drēbēs un par nobaltētiem kapiem. Nevienas darišanas ar viņiem nevar nedz iesākt, nedz pabeigt, kur netiks piekrāpts ikkatrs, kas viņiem uzticēsies: tāds pārdod stulbu un nelietīgu zirgu par visdārgāko naudu, ja vien pircējs pats neatradīs vainas; tāds noraus mēru un svaru pusi uz puses, ja vien pats pārdevējs vai pircējs neuzmanīsies. Tādi liek aizmaksāt ikkatru vārdu, ko tie priekš cita saka, un izdod nabagu dāvanības uz vislielākiem augļiem, jo par tām viņi — ja vien spētu — prasītu no Dieva parādu zīmju, ar kuŗām tikt debesīs iekšā; bet kad tas nav iespējams, tad piekrodina viņam savā sirdī: „Redzi nu, ko es daru, bet neaizmirsti tu man to simtkārtīgi atdot, vai arī pielīdzināt man to par taisnību,“ jo viņi paši arī nomana, kaut gan rauga sevi otrādi pārliecināt, ka pastarā tiesā ar to vien nepietiks, kad teiksies ticējuši, jo tur prasīs: „Ko esat darijuši?“, it kā kokam rudenī arī neprasa, kā esi ziedējis? bet prasa tik, kādus augļus viņš nes? Viņu viltus dabai nav vis pie cilvēkiem vien gals, bet tā sniedzas daudz tālāk: viņi sauc sevi par neliešiem un grēciniekiem, kas gan ir taisnība, bet sirdī par tādiem nemaz neatzīstas; raud asaras lielīdamies, ka viņas tekot no salauztās un sagrauztās sirds, kaut gan sirds ir paštaisības pilna, un asaras tek vienīgi no acīm un tiek bagāti izlietas tik tādēļ, ka viņas it nekā nemaksā, bet ja asaras būtu jāpērk jel piecas par grasi, tad vismazāk bez graša gabalā neraudātu, bet priekš svētulīgas izlikšanās izdomātu citu līdzekli, kas nemaksā naudas. Pie lielākiem noziegumiem, kuŗus nekādi nevar arī ļaužu priekšā iztulkot par nenoziegumiem, viņi saka, ka visi cilvēki esot kritami, maldīšanās piederot pie cilvēku dabas, un neviens grēks neesot tik liels, kas nevarot tikt piedots, jo pats slepkava dabūjis apžēlošanu, kad atzinies; tādēļ vajagot grēku tik noraudāt. Viņi grēko, vārdu sakot, uz cita aizmaksas, jo no parādu prasītāja — sirdsapziņas — viņiem nevajaga būties — tās tie nepazīst. No šādiem cilvēkiem tad būs izcēlusies arī tā neticības valoda par mani, kas pie tevis sacēla tik lielas bailes.“

„Otrie, kas skaisti zied un nes bagātus augļus, ir tie, kas apliecina savu ticību ar darbiem un tikumiem. Jauki stāv tādiem kokiem viņu ziedi un tādiem cilvēkiem viņu ticība, kaut gan tikpat vienu, kā otru ir ļoti maz. Tādi cilvēki nelīdīs nekad otra sirdī neticības meklēt un tad gandrīz ar prieku izpaust, it kā pirmajie to dara, — viņiem pietiek darba vispārim, būt nomodā par savām sirdīm. Tomēr ikkatru vājumu, ko viņi pie sava tuvāka redz, rauga ar mīlestību un līdzcietību dziedēt. Tevi, māt, es varētu skaitīt pie šādiem cilvēkiem un salīdzināt ar ābeli, kam rudenī ir tikpat pilni zari ābolu, kā pavasarī ziedu.“

„...Trešie, kuŗu ziedi neievērojami vai arī pavisam nenomanāmi, ir tie, kas ar ticību nelepojas, bet darbus dara; tie ir tie nicinātie zamārītītieši, kas paceļ dažu nelaimīgu no asinīm, kam pirmajie ar skaisto ticības ziedu lepnumu iet garām. Tie nebaidās soda, bet baidās netaisības un necilvēcības, nelūkodami, vai viņu priekšā gul kristīts cilvēks, vai pagāns, bet lūkodami tik uz to, kuŗš par visiem nelaimīgāks un kuŗam vispirms palīdzības vajaga, turklāt nemaz necīzdamies, lai viņu darbi nāktu zi-

dus saskaņot ar darbiem un cilvēku veidot tā, lai viņš izsargātos pārāk daudz runāt, bet censtos vairāk labu darīt, un ja tas tiks panākts, viņš būs tikumisks i domās, t. i. sirdī, i darbos.

Tikumībai sirdī un darbos radniecība ar Kanta labās gribas ideju, tā ka Kanta uzskats gandrīz apvieno sevī Platona labo nodomu un Aristotela darbības principu. Griba ir kas vidējs starp domām un darbiem. Labu gribēt nozīmē labu domāt un labu darīt. Un tomēr jāsaprot, ka ar labu gribu vien nepietiek. Mēs varam labu gribēt, bet tomēr nereti trūkst izturības un neatlaidības labu darīt. To apliecina vienkārša pieredze. Un ja arī ir pareizi, ka nekas nav labs kā vienīgi labā griba, tad tomēr labā griba vēl jāpiepilda labajos darbos. Tikai tad tikumiskās izturēšanās rīcības norise būs pilnīga. Citādi runājot: Kanta labās gribas ideja jāpapildina ar Aristotela labās darbības principu. Un tad ētiskās audzināšanas prasība būtu — izveidot cilvēka labajā gribā izturību un neatlaidību labi darboties. Tā iznāk, ka ētiskās audzināšanas uzdevums pārvēršas labās gribas neatlaidības un izturības veidošanā. Tas ir pats svarīgākais uzdevums. Bez šaubām ir svarīga tikumība domās un tikumība sirdī; tāpat svarīga labā griba; tomēr pilnīgi tikumību iespējams realizēt, izaudzinot gribā spēku labi darboties. Skaidrība par izšķirību starp labu un ļaunu darbu ir daudziem, tā-

nāmi. Nekad viņi nelielās, bet tik strādā, un ja arī viņu darbi nav nekādi lielie, tad tomēr viņi netiesā citu, jo viņi zin, cik grūti piepildīt Kristus bauslību, kur pat ienaidnieks jāmīlē, tādēļ tad citu tiesātājus atrod tik starp pirmajiem, kas itin gudri izvēlējuši sev to pusi, kur nav nekas jādara, un tādi allaž strādniekus nicina. — Par šiem trešiem, kas augļus nes no nekrāšņiem un niecīgiem ziediem, cišos es piederēt, — nevis kā liels tuvāku mīlētājs, bet bīdamies, lai mani ziedi nebūtu par maniem niecīgajiem augļiņiem lielāki, turpretī — ja iespējams — mazāki.“

„Pēdīgi ceturtie, kas nedz zied, nedz nes augļus, ir tie, kam nav nedz ticības, nedz darbu, un kuriem nav nekas svēts, un nekas grēcīgs. Šie ir gan tie visu tukšākie, bet tomēr ne visu bīstamākie cilvēki, jo ļaunumā viņi netiek pirmajiem līdz. Tādi nemēdz ļaunuma meklēt nedz pie sevis, nedz pie citiem, kamēr pirmajie dēvē savu ļaunumu par labumu un cenšas atrast pie citiem gandrīz tik ļaunumu vien. Beidzot pie šiem pēdējiem ir vēl tas labums, ka viņi nav apslēpti, kādēļ arī nav grūti no viņu ļaunuma izsargāties.“ („Mērnietu laiki“, 65—67. lapp., 1928.)

pat daudziem laba griba, bet tikai nedaudziem gribas spēks resp. izturība un neatlaidība labi darboties. Šās labās gribas spēks ar audzināšanu jāattīsta un jānostiprina. Kā tas izdarāms, — tas gribas audzināšanas metožu jautājums, ko iztirzāsim turpmāk atsevišķi [80. § (d)].

Bet kā ir ar sava tuvākā mīlestības ētiku Kristus reliģijā? Vai šās ētikas virzienā audzināšana nav izdarāma vēl ar lielāku neatlaidību kā labo nodomu, gribas un neatlaidības izkopšana? Uz to jāatbild, ka sava tuvākā mīlestība nekādā ziņā nav mazāk vērtīga par labajiem nodomiem, labo gribu un gribas izturību. Jau Kants atzīst, ka Kristus reliģija pieder dziļākajām reliģijām pasaulē. To viņš dara, pilnīgi apzinādamies šās reliģijas milzīgo ētisko nozīmi, kas jo sevišķi izpaužas nevien labajā gribā, bet arī ļaunuma atmaksāšanā tikai ar labu. Vēsture un arī tagadnes dzīves fakti apliecina, ka ļaunumu nevar iznīcināt ar ļaunu, bet tikai ar labu. Nostājoties pret ļaunu rīcību ar līdzīgu soli, ļaunums pieaug divkārti, līdz beidzot tas var pavairoties desmit- un daudzkārtīgi. Tamdēļ ētiskajā audzināšanā uzmanība nedrīkst novirzīties arī no sava tuvākā mīlestības idejas, bet savas gribas izturība jāveido tā, lai nepietrūktu spēka cīnīties pret ļaunumu ar labu. Tiesa: mīlestības soli, kas vērsts pret ļaunumu, nereti uzlūko par garīga vājuma vai pat glēvulības pazīmi. Tas aplams uzskats. Nevis vājums tas, ja pret citu nenosvērtiem soļiem cietējs atbild ar augstsirdīgu izturēšanos, bet varonība. Garīgs vājums un glēvulība piemīt gan tam, kas pret citu nenosvērtu rīcību izturas tikpat nenosvērti. Piem., ja pret alkohola tvanā apreibušā rupju izturēšanos vai cita raksturā nenosvērtā cilvēka rīcību mēs izturētos tikpat rupji, teiksim, ja mums šāds subjekts iesit, un mēs viņam atbildētu tāpat ar plauku, mēs nebūtu vairāk kā tādi paši nenosvērti cilvēki kā mūsu apvainotājs, jo skaidrs, ka ar šādu vai līdzīgu soli ļaunums netiks izlabots. Ja šāds cilvēks aicinājumam nomierināties neklausa, labāk no viņa novērsties, nevis iesākt ķildu vai kaušanos. Zināms, ir gadījumi, kur nelietis jāsavvalda ar fizisku spēku un pat jālietā aizstāvēšanās līdzekļi, bet tas ir tad, ja nav citas izejas. Tomēr arī šādā gadījumā

nepieciešama nosvērta rīcība, kas drīzāki izriet no augst-sirdības nekā ienaida. Vispār jāsaprot, ka ja ļaudis tāpat arī tautas un valstis savās attiecībās vairāk ievērotu Kristus mācībā ieteikto sava tuvākā mīlestību, kas reizē ir arī tālākā cilvēka mīlestība, tad pasaulē nebūtu tik daudz nesaprašānās, ķildu, ienaida, asiņaino revolūciju un karu. Kamdēļ? Tamdēļ, ka mīlestība vieno. Nav tādas saites cilvēku attiecībās, kas viņus tā savstarpīgi tuvinātu kā mīlestība. Mīlestībai piemīt spēks samierināt, piedot, izlīdzināt. Tas nav viegli, jo ikvienā no mums sēž daudz patmīlības, nenovīdības, skaudības. Šās negatīvās īpašības spēj izdzēst mīlestība. Pats cilvēks jau ir mīlestības auglis. Un ja cilvēks ir mīlestības sūtiņš, viņam mīlestība sevī jānostiprina un jāpiepilda savās attiecībās ar citiem sabiedrības locekļiem. Tas iespējams mīlestību audzinot un izkopjot.¹⁾

¹⁾ Dažkārt jāstāpjas ar apstākļiem, kur pamostas jautājums, kam audzināšanā dodama priekšroka — sava tuvākā mīlestībai (Kristus princips), vai pienākumam (Kanta atzinums). Tā, piem., tiesu praksē nāk gadījumi, kur jāliecina sava drauga, līgavas, ģimenes locekļu vai cita paziņas lietā, pie kam no šās liecības atkarājas tiesas labvēlīgs spriedums. Nav šaubu, ka šai gadījumā pamodīsies cīņa starp mīlestību un pienākumu. Mīlestība aicinās par draugu izteikties labvēlīgi, pienākums prasīs teikt taisnību. Maldīgi domāt, kā to nereti dara, ka Kristus mīlestības ideja arī šai gadījumā ieteiktu melot, t. i. atkāpties no pienākuma teikt patiesību. Kristus nekad nav mācījis un ieteicis melot, un viņš arī aplūkojamā jautājumā nostātos uz patiesības viedokļa. Lieta tomēr tā, ka dzīvē cilvēki līdzīgos gadījumos visvairāk seko mīlestībai un nevis pienākumam, t. i. mīlot savu cilvēku, mums grūti par viņu sliktu runāt un, tā tad, arī, piem., tiesā teikt taisnību. Jāpasvītro, ka īstisaprasta mīlestība tomēr neļaus atkāpties no patiesības, bet cilvēku vājība nu ir tāda, kas vairāk liek novērsties par labu mīlestībai. Tamdēļ no ētiskās audzināšanas viedokļa ieteicams izveidot pienākuma, nevis mīlestības apziņu. Vēlreiz jāatkārto, ka šo sakot, nav domāts mazināt Kristus mīlestības ētikas vērtību, tikai norādīts uz mīlestības jūtu svārstību, salīdzinot ar pienākumu. Jūtas cilvēku var maldināt, pienākums — nekad. Pienākuma apziņā ir vairāk skaidrības, jūtās turpretim daļa neskaidrības. Lūk, kamdēļ Kants atteicās ētiku dibināt uz jūtām, kaut arī tās būtu līdzcietības vai līdzjūtības izpaudums. Jūtas lai būtu pienākuma pavadītājas, ne vadītājas. (Sk. par šo jautājumu tuvāk manu grāmatu „Ētika“, 60.—62. lapp., 1930., kur rādīts, ka drošāks pamats pienākuma, nevis mīlestības ētikai.)

40. §. (c). Sociālā audzināšana.

Ētiskajai audzināšanai cieši pieskaņas sociālā audzināšana, kaut gan tās uzdevumi ir savi un īpatnēji. Vispār runājot, sociālās audzināšanas uzdevums ieaudzināt cilvēku sabiedrībā, padarot viņu spējīgu saprast sociālās dzīves būtību un prast savā sociālajā apkārtņē pareizi orientēties. Šis vispārīgais uzdevums ietver sevī vairākus speciālus uzdevumus, pie kā tagad pakavēsimies.

Vispirms sociālajai audzināšanai cilvēks jāievirza pareizās attiecībās ar sabiedrību, citādi runājot, jānoskaidro individa un sabiedrības attiecības un šais attiecībās cilvēks jāievirza. Sabiedrība ir ļoti svarīgs faktors atsevišķa cilvēka garīgajā augšanā un attīstībā. To atzinis jau Aristotels. Viņš sabiedrību salīdzina ar veselu skaitli, bet individu ar daļas skaitli un nāk pie pārliecības, ka sabiedrība tāpat pirmatnējāka par atsevišķu cilvēku kā vesels skaitlis par daļas skaitli.¹⁾ Ārēji raugoties, tas izliekas neiespējams. Kā sabiedrība var būt pirmatnējāka par atsevišķu cilvēku? Vai tad sabiedrība nesastādās no atsevišķiem cilvēkiem? Ja, tā ir gan: no izcelšanās viedokļa raugoties, pirmatnējāks atsevišķs indivīds. Papriekšu nepieciešams indivīds resp. indivīdi, lai varētu runāt par sabiedrību. Tomēr no attīstības un veidošanās viedokļa pirmatnējība jāatzīst sabiedrībai. Bez un ārpus sabiedrības nav iespējama atsevišķa individa attīstība. Bērns, kas pēc dzimšanas tiktu no sabiedrības norobežots, nevarētu eksistēt. Tas pats sakāms par pieaugušu cilvēku. Iespējama vienīgi relatīva norobežošanās no sabiedrības, t. i. cilvēks no pārējās sabiedrības var attālināties tikai uz laiku, pēc kam tas atkal izjūt vajadzību un pat nepieciešamību atgriezties citu ļaužu vidū. Pat no eksistences viedokļa raugoties, nekādi nav iespējams noliegt sabiedrības izšķirēju lomu atsevišķa individa dzīvē: bez citu palīdzības neviens cilvēks nevar eksistēt. Nereti gan dzirdami izteicieni, ka cilvēkam jābūt tik stipram, lai viņš dzīvē lauztos cauri vienīgi ar saviem spēkiem. Daži izsakās, ka viņiem neesot vajadzīga citu palīdzība, jo viņi paši sevi noteicot. Tie neap-

¹⁾ Aristoteles, *Politica*, I, 1, 6.

domāti vārdi. Mēs šeit apgalvojam, ka neviens nevar iztikt bez citu — vai nu tiešas, vai netiešas palīdzības. Vai bagātnieks ticis pie līdzekļiem vienīgi tikai ar saviem spēkiem, neizmantodams citu darba spēka? Vai ģenijs, ko pamats uzlūkot par vispatstāvīgāko būtni, tomēr dažos gadījumos nelietā citu palīdzības? Bez šaubām, lietā. Jā, teiksim, neviens nelasītu viņa darbus vai neizmantotu viņa izgudrojumus un atklājumus, ģenijs nevienu dienu nevarētu eksistēt. Cits var eksistēt tikai caur citu un ar cita palīdzību. Ar to nebūt nav noliegta individa patstāvība. Šī patstāvība ir, pie kam dažos gadījumos ļoti spēcīga, bet tomēr tā ir relatīva, ne absolūta. Sabiedrība parādās kā atsevišķa cilvēka eksistences un garīgās attīstības noteikums. Individs, kaut arī tas būtu pats varenākais, tomēr vairāk atkarīgs no sabiedrības nekā pēdējā no viņa. Aristoteļa doma, tā tad, pareiza, un viņa augšminētais salīdzinājums ļoti īpatnējs. Ir gan taisnība, ka nereti cilvēks dzīvo vientuļnieka dzīvi. Tas dažreiz ļoti ieteicams. Vientulībā cilvēks var labāki strādāt un savus uzdevumus rūpīgāki pārdomāt. Sabiedrībā mēs gūstam iespaidus, bet vientulībā tos novērtējam un pārstrādājam, lai pēc tam tos jaunā formā celtu atkal priekšā sabiedriskai domai. Bez nogremdēšanās vientulībā nekas ievērojams nav sasniedzams. Aloīss Rīls savā monogrāfijā par Kantu izsakās, ka vientulība esot visa lielā priekšnosacījums („Nur Einsamkeit ist das Geschick der Grosse“¹⁾), kas pilnīgi pareizi. Cilvēks, kas vienmēr svaidās sabiedrībā kā skaida vilņos, neko vērtīgāku neizdara, jo viņam nemaz neatliek laika. Jāprot kaut uz neilgu laiku atiet vientulībā, lai sevī un klusumā pakavētos pie saviem uzdevumiem. Visi lielākie cilvēces garī pratuši būt vientuļi. Par šo vientulību daudz stāsta Sinōpes Diogena, Dēmokrita, Aristoteļa, Keplera, Spinozas, Bēthovena, Kanta, Heines, Ibsena, Dostojevskā, Tolstoja dzīve. Arī reliģiju dibinātāji: Buda, Kristus uz laiku gāja tuksnesī. Tāpat uz laiku attālinājās no sabiedrības Augustīns, Lutērs. Ir gan daži pārāk lieli ekstrēmu fakti, piem., Asīzes Bernhards, bet tomēr tie izsauc apbrīnošanu, ko spēj panākt cilvēks vientulībā, nokaudams sevī

¹⁾ A. Riehl. Immanuel Kant, I. lapp., 1907.

jutekliskas prasības. Un ja ir arī tādi ģeniāli cilvēki, kas ļoti mīlēja sabiedrību un labprāt tur jautri pavadīja laiku, piem., Sōkrats, Platōns, Mikelandželo, Rafaēls, Leonardo da-Vinči, Džordāno Brūno, Dekarts, Leibnics, Šillers, Ģēte, Bairons, Vāgners, Puškins, tomēr viņi arvien prata uz laiku ieiet vientulībā, lai klusumā izveidotu savas domas un ietērptu tās tēlos.

Kā īsti varētu sacīt: ko cilvēkam dod dzīve vientulībā un sabiedrībā? Vai ar to vien pietiek, ja sakām, ka vientulībā labāk veikt savus darbus, par ko sabiedrībā esam guvuši iespaidus?

Nē: tas vēl par maz sacīts. Cenšoties pareizi un pēc iespējas dziļāki izprast sabiedriskās un vientulības dzīves lomu atsevišķajā cilvēkā, būtu jāsaprot, ka vientulībā cilvēks sevi garīgi padziļina, bet sabiedrībā norūda savu gribu. Nododoties vientulībai, cilvēks grimst garīgās dzīves dziļumā; dzīvojot vairāk sabiedrībā, izveidojas garīgajā dzīvē vairāk plašuma. Tamdēļ arī novērojams, ka tie ģeniālie cilvēki, it īpaši no filozofu un zinātnieku puses, kas darbojas vairāk vientulībā, ir speciālisti vienā novadā un pie tam ļoti asi savā domāšanā (Dekarts, Spinoza, Kants, Ņūtons, Helmhols), turpretim tie, kam bija diezgan spēcīgi izkoptas sabiedriskas intereses (Platōns, Aristotels, Leibnics, Vunts), nodevušies visām disciplīnām, gūstot šeit lielus panākumus. Ar caurmēra cilvēku ir citādi: ja viņš pārāk nododas vientulībai, viņā iestājas savāda nedrošība uzstāties sabiedrībā; viņš ir nedrošs, pat bailīgs un parasti grūtsirdīgs; ja turpretim viņš pārāk svaidās pa sabiedrību, viņā attīstās vieglprātība, paviršība, tukši un ārišķīgi prieki, tā ka šādas pazīmes nav labākas par grūtsirdību. Protams, ka abos gadījumos nekas prātīgs neiznāk. Ne pirmajā gadījumā ir garīga dziļuma, ne otrajā rūdītas gribas. Šeit atklājas cits sociālās audzināšanas uzdevums un proti, ar sabiedrisko audzināšanu jāpanāk līdzsvars starp dzīvi norobežotībā un sabiedrībā. Tikai tad, kad tiks ieturēta zināma norma vientulības un sabiedrības dzīvē, uz laiku norobežojoties vientulībā, izveidosies dziļums garīgajā dzīvē un norūdīsies griba attiecībās ar pārējiem. Līdzsvaru vientulības un sabiedrības dzīvē jāmēģina jau stiprināt, sākot ar pašam pirmajam bērna audzi-

nāšanas dienām. Bērni, kas aug tikai vientulībā, neizveido sevī uzņēmības, kaut gan viņi garīgā dzīvē tiecas dziļumā; turpretim bērni, kas visu laiku atradušies starp pārējiem bērniem, iegūst un izveido sevī daudz ārējā skaļuma. Bērniem nepieciešama i pa laikam vientulība, i citu bērnu sabiedrība. Tāds pat samērs jāietura arī vēlākajos gados, pie kam parādās diezgan savādas īpatnības zēnos un meitenēs, jaunekļos un jaunavās. Pirmie daudz labāki panes vientulību nekā otrās. Tamdēļ arī sociālajā audzināšanā stingri jāraugās uz to, lai jaunekļi pārāk nenodotos sabiedrībai, bet jaunavas vientulībai. Novērojumi liecina, ka jaunekļi, kas pārāk ziedo sevī sabiedrībai, savus garīgos spēkus pārāgri izsviež un zaudē spēju koncentrēties dziļumā. Jaunavas, turpretim, pārāk norobežodamās sevī, pārāgri zaudē dzīves prieku un ātrāki garīgi noveco. Ar zināmiem ierobežojumiem gribētos sacīt, ka sievietei sabiedrība reti kad kaitīga, vīrietim, turpretim, reti kad atnes labu; un par cik vīrietim vientulība svētīga, par tik sievietei tā kaitīga. Tā sieviete, kas iet vairāk sabiedrībā, ir ar spēcīgāku gribu; tas vīrietis, kas prot nodoties vientulībai, strādādams sevī un klusībā, garīgā ziņā ir dziļāks. Šie salīdzinājumi rāda, cik svarīgs sociālās audzināšanas uzdevums attiecībā uz vīrieti un sievieti. Ir labi jāpazīst abu dzimumu psiholoģija, lai atklātu tās normas un noteikumus, kas vairāk nepieciešami vienam, kā otram: tam, kam nozīme vīrietī, ne vienmēr svārs sievietē; un tas, kas nes labumu sievietei, ne vienmēr derīgs vīrietim.

Ne mazāk svarīgs uzdevums sociālajai audzināšanai sabiedrības vadoņa lomas noskaidrošanā. Kas drīkst būt par sabiedrības vadoni? Kādām īpašībām viņā jābūt? Kā vadišana jāizdara? Un kā savkārt jāizturas vadāmajiem? Cilvēkam, kas uzjemas sabiedrības vadoņu lomu, jāpazīst sabiedrības psīche un tikumiskā ziņā jābūt nevainojamiem. Šās īpašības vien tomēr nav pietiekošas, lai kļūtu par sabiedrības vadoni. Ne ikkatrs, kas labi pazīst sabiedrības dvēseli un ir tikumiski nevainojams, var būt par sabiedrības vadoni. Jānāk klāt vēl īpašībām, ko varētu uzlūkot speciāli par vadoņa („Der Führer“) pazīmēm, un tās būtu: spēja

modināt uz sevi sabiedrības uzticību, un māksla ātri izmantot savām idejām par labu apkārtējās sabiedrības situāciju. Šās pazīmes ir kā lielajos, tā mazāk ievērojamajos sabiedrības vadoņos. Sabiedrības vadona raksturs ir cholērisks. Viņš ātri apsver un ātri rīkojas. Gribas lēmumi viņam ļoti strauji. Nav šaubu, ka tikai šāds cilvēks var uzstāties kā sabiedrības vadonis. Sociālajā dzīvē ir apstākļi, kas taisni prasa šādus raksturus. Melancholiķi un flegmatiķi nevar būt par sabiedrības vadoņiem, jo pirmie ir pārāk lēni, kaut gan darbīgi; otrie — miegaini un glēvi, kaut arī aukstasinīgi. Vairāk piemērotas jau ir sangviniķa dāvanas, jo viņš spēj jūsmot un citus sajūsmināt; žēl tikai, ka viņam trūkst gribas izturības un neatlaidības ilgstošā darbā savas idejas piepildīt. Šo trūkumu, kas ir visiem citiem raksturiem, cholēriķim nav. Ja dažkārt viņš arī pārsteidzas, kas izskaidrojams ar viņa straujo rīcību, tomēr viņš ir visvairāk piemērots sabiedrības situācijām, kas prasa ātru izšķiršanos un ātru rīcību. Visas šās minētās sabiedrības vadona pazīmes viņu padara par organizātoru. Organizēšanā izpaužas divējāda rīcība. Organizējot, vispirms, kaut kas tiek nojaukts un tā vietā celts kas jauns, vai arī dažkārt iepriekš nav darīšana ar nojaukšanu, bet tikai celšanu no jauna. Kā vienā, tā otrā gadījumā ir organizēšanas darbs, tikai divi dažādos veidos. Kur ir tikai ārdīšana un nojaukšana, tur nav darīšana ar organizēšanu. Neviens īsta organizēšana neizpaužas tikai ārdīšanā, bet arī jauncelšanā un veidošanā. Lūk, šādām jauncelšanas dāvanām jābūt arī sabiedrības vadonī. Tas ir visgrūtākais uzdevums, — daudz grūtāks nekā ārdīšana. Ar organizēšanas, kārtošanas un pārveidošanas darbu sabiedrības vadonis allaž stāv savas sabiedrības priekšgalā. Viņš ir bezbailīgs un nekad neslēpjas aiz citu mugurām. Ja nepieciešams, viņš ik mirkli spēj uzpurēties par labu citiem sabiedrības locekļiem un savai idejai. Tā tad — drošsirdība un pašai aizliedzība. Šās īpašības kopā ar iepriekšējām ir tās, kas sabiedrības vadoni dara spējīgu aizraut visplašākās ļaužu masas un sabiedrības slāņus.

Ja nu vienam vai otram ir nule minētās īpašības, tas var uzņemties sabiedrības vadītāja lomu. Kaut gan šās īpašības var

izveidot audzināšanā un praksē, tomēr to pamatiem jābūt dotiem līdz ar dzimšanu. Sabiedrības vadīšana ir vairāk māksla nekā zinātne, kas dažiem cilvēkiem ir kā rakstura neatņemama sastāvdaļa un bieži vien saistīta ar politika s mākslu. Ja tikai tie cilvēki, kas apzinātos sevī vajadzīgās un nepieciešamās īpašības, uzņemtos sabiedrības vadoņu lomu, sociālā dzīve noritētu daudz harmoniskāki nekā tagad. Bet nelaieme tā, ka daži tikai godkāribas vai slavas dzīti, par varī pūlas nākt sabiedrības priekšgalā, un tas viņiem nereti arī izdodas. Pēc neilga laika vadoņa un sabiedrības attiecībās zūd kontakts, līdz beidzot tās pavisam izirsts. Tas bieži vien novērots latviešu dzīvē, it īpaši jaunatnes un viņu vadoņu attiecībās. Latviešu jaunatnei ir bijuši vadoņi, kam trūcis vajadzīgo dāvanu un tamdēļ viņi neko vērtīgāku nav panākuši. Sasaukt konferences, sarīkot tējas un dejas vakarus vien — nav galvenais. Pats svarīgākais — piepildīt idejas neatslābstošā darbībā. Godkāriba un slavas kāre nedrīkst spēlēt noteicēju lomu. Vadoņiem, kas par tādiem grib būt, vispirms jācinās par ideju. Tikai ideja drīkst pamudināt, nevis slavas vai goda kāre. Sociālās audzināšanas uzdevums — ierosināt sabiedrībā pārliecību un šo pārliecību ieaudzināt, ka sabiedrības vadonim jābūt tīri idejiskam cilvēkam. Ideja nav tukša skaņa, bet simbols tiem uzdevumiem, kas jāpiepilda un aicinājums tiem mērķiem, pēc kā tiecamies.

Vēl viens apstāklis: Sociālajā audzināšanā nav jāizceļ vienīgi sabiedrības vadītāja īpašības, loma un uzdevums. Jānorāda arī, kādai jābūt sabiedrībai un kā tai jāizturas savās attiecībās ar vadoni.

Viena no svarīgākām prasībām attiecībā uz sabiedrību tā, lai ikviens tās loceklis interesētos un būtu modrs par sabiedrības lietām. Nevienš šai ziņā nedrīkst būt inerts. Nevienam nav pietiekoša pamata atrauties no sabiedrības un domāt, ka viņam gar sabiedrību nav nekādas daļas. Ja jau mēs sabiedrībā dzīvojam, izmantojam tās iespāidus un palīdzību, mūsu pienākums veltīt vairāk uzmanības sabiedrības parādībām. Ir ļaudis, kas šai ziņā ļoti vienaldzīgi, inerti. Viņi savai sociālajai

apkārtnei neveltī nekādas uzmanības. Viņus pat grūti piedabūt pie savu sociālo pienākumu pildīšanas. Tas slikti. Ja šādu cilvēku savairojies daudz, sabiedrības vadītājiem grūti strādāt. Nereti nav iespējams panākt pat tīri valstisku nodomu realizēšanos. Šeit pat mūsu zemē to novērojam pazīstamo likumprojektu tautas nobalsošanas gadījumos, kur visai tautai in corpore vajadzēja būt ļoti aktīvai, bet tas reti kad izdevās. Šī parādība izskaidrojama ar vājām sociālajām interesēm un valstiskas apziņas trūkumu. Tamdēļ arī valstsvīriem vienā otrā gadījumā grūti strādāt. Valstsvīri resp. sabiedrības vadītāji savā darbā gūst sekmes tikai tad, ja sabiedrība viņus atbalsta. Nav jāgaida, lai vadoņi visu paši izdara, jo tas nav iespējams, — nē, vadoņus viņu darbā vajaga atbalstīt. Šī apziņa, ka sabiedrības vadoņi, kas nereti ir rezē arī valstsvīri, viņu darbos jāatbalsta, sabiedrībā jāieaudzina, un tas nav mazāk svarīgs sociālās audzināšanas uzdevums kā vadoņa augšminēto īpašību izveidošana.

Taisni mūsu dienās visai atbildīga loma piekrīt sociālajai audzināšanai jaunatnes organizāciju jautājumā. Mūsu laikmets raksturīgs ar pārāk lielo daždažādu jaunatnes organizāciju savairošanos. Ir visvisādas biedrības, korporācijas, savienības, asociācijas, klubi, konkordijas, vienotnes, pulciņi. Nevar noliegt, ka jauniešu organizācijām nebūtu svētīga nozīme. Organizācijās iespējams rast apmierinājumu tām interesēm, ko nevar dot vienatne. Še nereti var paplašināt arī savas zināšanas; iespējams izkopt izveicību, manieres, nogludināt t. s. „labo toni“. Gandrīz ikvienai organizācijai ir sava bibliotēka, kur iespējams pajemt grāmatas lasīšanai; dažkārt notiek referātu un jautājumu vakari, kas atsvaidzina domu dzīvību. Lielākajam organizāciju vairumam ir savas telpas, kur iespējams sanākt kopā, parunāt, padebatēt. Visi šie apstākļi veicina nevien zināšanas, bet arī savstarpīgu kolleģiālītāti, sadraudzības garu, izpalīdzību u. t. j. pr. Un tomēr jāsaprot, ka ja jaunatnes organizāciju savairojas pārāk daudz, tas ir par ļaunu, jo sadrumstalo jaunatni. Pārāk daudz dažādu jaunatnes organizāciju mūsu dienās ir Latvijā, Vācijā. Šās zemes arī politisko partiju ziņā

citām valstīm priekšā. Ja Latvijas universitātē vien ir apm. 35 korporācijas un apm. 65 dažādas citas studentu organizācijas, tas jau par daudz. Tik daudzās organizācijās attīstās pārāk liela un samākslota interešu dažādība, kam vairs nav dabiska pamata. Interešu darbība veicinājusi savstarpīgu norobežošanos, pat svešumu, kas dažkārt izpaužas arī nelabvēlības un ienaida soļos. Šī jaunatnes pārmērīgā saskaldīšanās organizācijās veicinājusi jaunatnes atsvešināšanos no tautas. Kam gan būtu vajadzīgs tik daudz organizāciju? Vai tās galu galā nešķel tautas vienību? Šo jautādami, mēs vairs nedomājam tikai jauniešu, bet arī pieaugušo organizācijas. Un arī to ir pārmērīgi daudz. Dažos Latvijas pagastos biedrību skaits sniedzas pāri desmitam. Te ir lauksaimniecības, biškopības, dārzkopības, zvejniecības biedrības; aizsargu organizācija, latviešu jaunatnes, izglītības, nacionālās, darba jaunatnes u. c. biedrības. Bet kur tad nu vēl politisko partiju vienības! Neteiksim, ka visām šām organizācijām nebūtu labu nodomu. Nodomi un mērķi cēli, bet, no otras puses ņemot, paceļas jautājums: vai šai milzīgajai organizāciju dažādībai nav spilgtas jaunās puses? Te nav citas atbildes, kā apgalvojums, ka pārmērīgi lielais sabiedrisko organizāciju daudzums stiprā mērā saskaldījis latviešu tautas vienību. Kamdēļ gan vienā pagastā nevarētu būt viena divi — nu lielākais — trīs dažādas organizācijas? Kamdēļ gan gandrīz vai katram, kuŗa intereses citādas, jādibina jauna biedrība? Te, varbūt, atbildēs, ka ikviena organizācija sekmē individuālu interešu attīstību un apmierināšanu. Uz to mēs atbildētu, ka tas būtu panākams arī vienā organizācijā ar dažādām sekcijām. Vajaga tikai labas gribas un stāvokļa saprašanas. Tāds stāvoklis, kā tagad, neliecina neko labu un vērtīgu. Tauta tā saskaldījusies, ka viņā grūti konstatēt dzīvu, organisku vienību. Politiskās partijas šo skaldīšanos vēl vairāk veicina. Vajadzētu radīt atkal vienību. Jāatsakās no patmīlības un šaursirdības un jāveicina cilvēcība. Tais apstākļos, kādi tagad, tas vairs nav iespējams, jo visas tās ķildas, kas novērojamas dažādās tautās atsevišķu grupu starpā, skaidri liecina, pie kā noved sadrumstalošanās. Tagad nes un nākotnes sociālajai audzināšanai jānāk

ar jaunu vēsmu un tauta jāmodina uz vienību. Daudzajām organizācijām kā jaunatnes, tā pieaugušo dzīvē jāizzūd, un to vietā jāstiprina tautā vienības apziņa. Tikai tā iespējama tautas kultūrālā celšanās un plaukšana.

Visbeidzot, kā uzmanības cienīgu uzdevumu sociālajā audzināšanā minēsim sociālās kārtības un likumības apziņas ierosināšanu un izveidošanu cilvēkā. Ka likumība ir nevien dabā, bet arī sabiedriskajā dzīvē un vēsturē, par to jau pārliecinājāties, iztirzādami pārdzīvības un socioloģijas attiecības (83. lapp.). Sociālajai likumībai piemīt pavisam īpatnējs raksturs. Atšķirībā no dabas likumiem, kas universāli, t. i. attiecas uz visām vienādām vai līdzīgām parādībām un ir spēkā bez izņēmuma, sociāli likumi aptver tikai individuālas parādības, kas izskaidrojams ar sociālo notikumu stingri individuālo raksturu. Neviens sociāls notikums nekad nav pilnīgi identisks otram tāpat kā nav identisku (vienlīdzīgu) cilvēku. Un ja nav vienlīdzīgu cilvēku, nav arī vienlīdzīgu darbu. Taisni sakarā ar šo sociālo parādību individuālo un vienreizīgo raksturu stāv grūtumi sociālo likumu atklāšanā un nākotnes sociālo parādību paredzēšanā. Bet tomēr — kā to jau agrāki mēģinājām noskaidrot, grūtumi sociālo likumu atklāšanā vēl nenoliedz šo likumu esamību. Jo sevišķi zīmīgs tas apstāklis, ka sociālā likumība pa daļai atkarīga no paša cilvēka. Ja cilvēki arī nav vienīgie sabiedriskās likumības veidotāji un noteicēji, tamdēļ ka te sava loma piekrīt arī dabai, viņiem tomēr piekrīt izšķirēja nozīme šās likumības celšanā. Ja pats cilvēks rada sociālās parādības, viņš ir reizē arī sociālās likumības radītājs. Cilvēks ir tas, kas dzīvē rada un veido zināmu kārtību un ja šai kārtībā izpaužas likumība, skaidrs, ka cilvēks ir sociālo likumu radītājs. Te sapratīsim, kāda nozīme dzīvē kārtībai. Dzīvodami dzīvi kārtīgi, mēs līdz ar to radām viņā likumību, un atkarībā no tam, cik kārtīga ir dzīve, tik stingri, noteikti un skaidri arī tās likumi. Šai apstākli tad arī meklējams izskaidrojums tai parādībai sociālajā dzīvē un vēsturē, ka nemieru un juku laikos ārkārtīgi grūti vai pat pilnīgi neiespējams sociālo likumību konstatēt. Te valda chaoss, patvaļa. Lielais vairums

cilvēku rīkojas kā patīk un ienāk prātā, atkāpdamies kā no tikumības, tā juridiskās likumības. Pats par sevi saprotams, ka tādos apstākļos visa sociālā kārtība izzūd un līdz ar to izzūd arī likumība: brīvības vietā stājas patvaļa. Likumība vienīgi tur, kur kārtība, bet kārtība tur, kur brīvība; turpretim nekārtībā nav nei brīvības, nei likumības, jo tur valda patvaļa. No šejienes izriet slēdziens, ka ieaudzinojot cilvēku brīvībā, viņš reizē ar to ieauglikumībā, un ja tas ieaudzinašs likumībā, arī no savas puses viņš tiecas likumību radīt. Tā iznāk, ka sociālā audzināšana ir audzināšana brīvībā, un jo cilvēkos vairāk iepotēta brīvības apziņa, jo vairāk viņi respektē likumus. No cilvēkiem atkarājas, cik daudz viņi spējīgi sociālo likumību radīt, veidot un tai sekot.

41. § (d). Politiskā (nacionālā, patriotiskā un valstiskā) audzināšana.

Ja sociālā audzināšana pieslejas ētiskajai, pie kam vienotāja saite galvenām kārtām brīvības ideja, tad sociālajai audzināšanai tikpat tuvu stāv politiskā, jo politika bez sabiedrības nevar būt, tāpat kā sabiedrība nevar pastāvēt bez ētiskiem principiem. Mēģinot izprast politiskās audzināšanas būtību, lai būtu atļauts vispirms apstāties pie politikas jēdziena.

Politika (no gr. politikē) nav nekas cits kā valsts vadīšanas un veidošanas māksla. Politiskais darbs izpaužas kā attiecībā ar valsts iekšējām lietām, tā attiecībā ar valsts sakariem ar ārieni, t. i. citām valstīm. Politika slēpj gan sevī arī zinātnes elementus, tomēr vairāk tā ir īpatnēja veida māksla tāpat kā audzināšana. Stingri ņemot, politikas jēdziens attiecināms tikai uz valsti. Ja dažkārt arī runā, piem., par mākslas, kultūras, audzināšanas u. c. „politikām“, tad te domāts apstākļis, kas norāda uz valsts iejaukšanos šais gara dzīves sfairās, vai arī ar vārdu „politika“ te apzīmēta darbības gaita ar tās raksturīgākajām pazīmēm. Būtiski ņemot, politika ir vienīgi valsts dzīves kārtošanas māksla. Tamdēļ arī tikai tā politika ir īsta un patiesa, kas valsts labumu tura pirmajā vietā. Nav iemesla šaubīties, ka ikvienas valsts

politika cenšas rūpēties par s a v a s valsts labumu, izņemot no-
devības gadījumus. Viss sekmju ziņā atkarājas no tam, k ā d a
ir šī politika, k ā labāk valsti vadīt un veidot, lai tā ne tikai
varētu eksistēt, bet arī zelt un plaukt. Novērojot šo, tā sakot,
politikas taktiku vēsturē, konstatējams, ka politika reti kad iz-
lietojusi godīgus līdzekļus. Pa lielākai daļai politika dibinā-
jusies uz varas principu un viltus. Tie valšku politiķi aizvien
jūtas drošāki, kam aiz muguras stāv militāri, saimnieciski un
kultūrāli stipra valsts, pareizāki sakot — politiski stipra valsts.
Visai reti gadījumi, kur politiķis droši rīkojies vienīgi uz savas
saprāšanas, zināšanu, piedzīvojumu un veikluma pamata. Ja
politika dibinātos vienīgi uz godīguma resp. tikumības un liku-
mības principiem, varu attiecībā uz otru valsti nekad nevaja-
dzētu pielietāt. Bet tā diemžēl tas nav. Kā agrākajos laikos,
tā arī tagad visnotaļ vērojams, ka nevienā cilvēka garīgās dar-
bības sfairā nav tik daudz neparastu soļu kā politikas pasaulē,
tā ka nereti dzirdētais izteiciens, ka politika „gluma kā zutis un
viltīga kā čūska“ pilnam sevi attaisno. Diezin vai jel kur tik
daudz grēkots kā politikā un laikam gan neviens apstākļis cil-
vēkus nav tik daudz grūdis postā kā politiķu rīcība. Zināms,
no otras puses jēmot, politika sagādājusi arī laimi un labklā-
jību. Kā vienā, tā otrā gadījumā iznākums atkarīgs no tam,
kāda ir valšku politika, kā politiķi rīkojas u. tml. Ja poli-
tika allaž paturētu vērā, ka tās mērķis ir tais-
nība un no šā mērķa nenovirzītos, tad cil-
vēki nekur un nekad no politikas neciestu.
Tas nu tā par nožēlošanu nav vai ir tikai ļoti retos gadījumos.
Būtu pavisam nedroši minēt to politiķu un valstsvīru vārdus,
kas sekojuši vienīgi taisnībai, jo mums katrā mirklī jāapzinājas,
ka politiķim viscaur rīkoties taisnīgi nesalīdzināmi grūtāki
nekā parastajam pilsonim. Diezgan droši varētu minēt Gu-
stava Ādolfā, Linkolnā, Fridriha Lielā, Vudro Vilsona vārdus.
Iekš kam pastāv šo valstsvīru īpatnība? — Iekš tam, ka viņi
taisnīgi izturējās ne tikai savas valsts robežās, bet arī aiz šām
robežām. Šis apstākļis pieminētos vīrus izceļ nevien kā poli-
tiķus, bet arī kā cildenas un cēlas personības. Viņi uz visiem
skatījās no tās pašas vien a s taisnības viedokļa. Vai cilvēks
piederēja viņu vai citai valstij, tas tiem nebija izšķirējs mo-

ments. Tādu politiķu, kas ievērojami, bet tikai kā savas valsts interešu aizstāvji, nesalīdzināmi vairāk un dažu nozīme vēsturē vēl lielāka nekā nule minēto. Šādi politiķi, kas nereti figūrē arī kā lielākie kara vadoni, ir: Aristeids, Temistokls, Perikls, Aleksandrs Lielais, Sulla, Jūlijs Cēzars, Kārlis Lielais, Ludviķis IV., Pēteris Lielais, Kārlis XII., Napoleons, Bismarks, Klemanso u. c. Neteiksim, ka arī tie politiķi, ko augšā nosaucām par lielām personībām, pirmā vietā neliktu savas valsts labumu, jo ikviens savai tautai un tēvijai stāv vistuvāki, tomēr šo politiķu taisnā rīcība izceļas tik spilgti, ka viņu soļi ir labdarības pilni, un šo labdarību bauda arī citu tautu locekļi. Ir gan aizrādīts, ka politika ar ētiku nav savienojama, un vēsturē reti kad politika sekojusi ētikas principiem. Šis apgalvojums pa daļai dibināts. Valsts nodibināšanas un izveidošanas darbs, bet it sevišķi sakars ar citām valstīm tik sarežģīts, ka dažkārt pat viselementārākās tikumības prasības grūti piepildīt. Lielā mērā par iemeslu tam ir valšķu savstarpīga neuzticība. Viena valsts neuzticas otrai. To redzam sevišķi mūsu dienās. Lielais pasaules karš tā sadragājis uzticību un taisnības principus, ka gandrīz vai ikviena valsts, kaut gan Tautu savienības sesijās un atbrūņošanās konferencēs runā par miera nepieciešamību, — slepeni bruņojas. Ar valstīm šai ziņā tāpat kā ar atsevišķiem cilvēkiem: arī cilvēki viens attiecībā ar otru acu priekšā dažkārt tīrie labvēļi, bet aizmugurē kaļ ļaunus plānus. Un tā miers un saderība paliek tikai kā sapnis, illūzija, tukša skaņa. Mūsu uzdevums nav šeit vispusīgi iztirzāt politikas būtību, jo tas ir cita — speciāla — darba uzdevums. Teiksim tikai, ka politika saskaņā ar savu augsto uzdevumu nekādi nedrīkstētu tišā prātā apiet tikumības pamatprincipus, it sevišķi nedrīkstētu grēkot pret taisnību. Ar simtiem fakti var apliecināt, ka ienaidi tautu un valšķu attiecībās mazinātos, ja tās viena pret otru izturētos taisnīgi. Netaisnība, kas izpaužas varmācības, pārestības u. c. nebūšanu formā, ir visa tautu un valšķu savstarpīgā ienaida, kara u. c. nemieru cēlonis. Īsti saprastas politikas uzdevums būtu arvien cīnīties par taisnību, lai novērstu netaisnību. Ja politika ir valsts vadišanas un veidošanas māksla, tai nav jāiet viltus un slepeni, bet at-

klāti un taisni ceļi. Politika nedrīkst kļūt par netaisnības un melu vāceli! Ja viņa to darīs, kā tas noticis un arī notiek, miers valšķu un tautu attiecībās nekad neiestāsies.

Šāda pārlicība un apziņa par politikas īsto uzdevumu panākama ar attiecīgu audzināšanu un izglītību. Īstajā un patiesajā politikas izpratnē cilvēkus audzinot, jāgriež vērība uz nacionālo apziņu, patriotismu un valstiskumu.

Izkopjot nacionālo apziņu, galvenā vērība tiek piegriezta savas tautas garīgo īpatnību veidošanai. Ikvienas tautas dzīvē nacionālajam garam ļoti liela nozīme. Bez nacionālās apziņas tauta kā garīgu individu vienība nevar pastāvēt. Nacionālisma gars ir tā saite, kas tautas locekļus satur kopā. Ikvienu tauta nevar ieiet vēsturē un atstāt aiz sevis paliekamas vērtības, ja viņa neizceļ un neizkopj īpatnības, kas piemīt tikai viņai vienīgai. Šās īpatnības it sevišķi tiecas iemiesoties mākslā, literatūrā, mītos, filozofijā, audzināšanā, mazākā mērā zinātnē, teknikā. Tiesa: reiz tāds vai citāds kultūras darbs pastrādāts, viņš kļūst par vispārības īpašumu, bet cēlies tas tikai vienā tautā. Izcelšanas ziņā mākslas, filozofijas u. c. darbi nacionāli, kaut gan arī citas tautas tos vēro un mācās. Teiksim, Blaumanis savos rakstos izceļ latviešu rakstura un dzīves īpatnības, tā ka viņa darbi ir nacionāla gara apdvesti, bet tomēr pēc savas nozīmes tie vispārcilvēciski. Ģētes rakstus lasa visas kultūrtautas, jo tie ir vispār svarīgi un saistoši, kaut gan tai pašā laikā Ģēte ir vācu tautas dēls. Ja ar ikvienu ģeniālu cilvēku viņa cilvēce var būt lepna, pirmām kārtām lepna var būt tā tauta, kam šis ģenijs pieder. Te sapratīsim, kāda nozīme ir savas tautas īpatnību attīstīšanai un sargāšanai. Tauta ne tik daudz kļūst slavēna ar savu materiālo bagātību vai militāro spēku kā ar tiem darbiem mākslā, zinātnē, filozofijā, literatūrā u. t. t., ko tā sastrādā un kur izpaužas viņas nacionālās īpatnības. Arī vienas tautas locekļi interesējas par otru tautu kā par nacionālā gara paudēju un izveidotāju. Mums neinteresē tas, ko citas tautas no mums pārņem, bet gan ko viņas īpatnēju rada, ceļ un veido. Viena tauta aizsteidzas otrai priekšā nevis kā atdarinātāja un kopētāja, bet kā patstāvīgu un individuāli raksturīgu darbu cēlēja. Tamdēļ nekad sava tauta un

tautība nav jānoliedz, jo tas būtu nepiedodams pārkāpums un grēks, bet gan tā jāapstiprina un ar to jālepojas. Ka esmu latvietis, tas mans lepnums; un ja es varu to vai citu sastrādāt filozofijā, zinātnē u. tml., to es veicu kā latvietis. No citu tautu dažādajiem sasniegumiem ir gan jāmācās, bet mēs nedrīkstam tos pārņemt, atdarināt, nokopēt. Tā vairs nav patstāvīga darbība, bet aizņemšanās, un reizē ar to savas individuālītātes graušana. Aizņemoties tikai no citiem, mēs neko patstāvīgu neradām, un mūsu garīgā vērtība iznīkst. Nacionālās apziņas lepnums un savas tautas cieņa to nedrīkst pielaist vai labāki sakot, nedrīkst atļaut mums tā rīkoties. Ja esmu latvietis, man par tādu arī jāpaliek un jārāda citām tautām, ko es kā latvietis varu veikt un pastrādāt.

Ar nacionālo apziņu visciešākā sakarībā stāv patriotisma veicināšana. Patriotisms ir savas tēvijas un tautas mīlestība. Patriotiski noskaņots cilvēks mīl savu dzimto zemi un savu tautu. Šī mīlestība un cieņa tik stipra, ka cilvēks zināmos gadījumos, it īpaši kur sava dzimtā zeme un tauta jāaizstāv, liek ķīlā savu dzīvību un pat upurē to. Tikai tā tauta var pastāvēt, kas glabā sevī patriotismu. Un lai tas būtu, izveidotos un paliktu, tas jāaudzina un jānostiprina. Patriotisma uzliesmojums parasti novērojams tad, kad tautu apdraud ārēji ienaidnieki vai arī kad jānokrata izmantotāju jūgs. Šādi fakti vērojami ikvienas tautas dzīvē, ja vien šī tauta jau kļuvusi par nāciju, bet nācija ir tā tauta, kurās locekļi apzinās savu kopēju izcelšanos, valodu un kultūru. Audzinot patriotismu, tomēr nedrīkst ieiet pārspilējumos. Patriotisms nedrīkst pāriet tikai savas tautas cieņā un cildināšanā. Tāds pārspilēts jeb ultrāpatriotisms ir šovinizisms, kas nekad neko labu nav panācis. Izceļot tikai savas tautas priekšrocības, cildinot un ceļot tikai savu tautu, citas ignorējot, iestājas izolācijas stāvoklis. Šovinistiski noskaņota tauta sevi izolē un stūrgalvīgi atzīstot vienīgi sevi, iekļūst pilnīgi neauglīgā vienpusībā. Taisni ar šādu ultrāpatriotismu izskaidrojamas tās daudzās un asās ķildas, kas it sevišķi mūsu dienās novērojamas mazākumtautību (minoritātu) attiecībās ar galveno tautu. Nereti pat, kā zināms, šovinizisma uzskūti ļaudis nonāk sadursmēs, kautiņos, ielu grautiņos. Nožēlojams, ka šovinismā iekrīt vis-

vairāk studētāja, pat skolu jaunatne, kas gan arī saprotams, jo jaunatne patriotisma garā iedzīvojas visātrāki. Tas, zināms, varmācīgu rīcību nekādi neattaisno. Nepieciešama nosvērtība, savaldisanās, augstsirdība, jo neapdomāti soļi nes visai ļaunas sekas. Audzinot patriotismā, jāaudzina nevien savas tautas cieņa un dzimtās zemes mīlestība, bet reizē ar to arī augstsirdīga izturēšanās pret citām tautām, izrādot cieņu tur, kur tas vajadzīgs. Bez tam patriotiskajā audzināšanā jāgriež vērība arī uz to, lai tautas locekļi neiekristu materiālistiskā, jo pārāk spilgtas materiālistiskās tendences izdzēs ideālismu, un ļaudis kļūst par ierāvējiem. Taisni mūsu laikmets ar šo vājību raksturīgs: tagad gandrīz vai katrā valstī tik daudz korupcijas, panamu u. tml., ka liekas pavisam neticami, kā ļaudis — un jo sevišķi augstus amatus iejēmējas personas — izdara tik daudz noziegumu, izputinot valsts un visas sabiedrības sūri gūtos un krātos līdzekļus. Šie noziedzīgie darbi izskaidrojami ar ieraušanas kāri. Cilvēki, kam tādā vai citādā ceļā palaimēties iegūt līdzekļus, nereti kļūst par naudas un mantas vergiem. Zināma lieta, ka tādiem tautas nacionālās un patriotiskās intereses pilnīgi izzūd un uz viņiem pilnīgi attiecināmi Juŗa Allunāna atdzejojumā teiktie vārdi: „Kur man labi klājas, tur man tēvija“ (romiešu: Ubi bene, ibi patria). Ļaudis, kas nonāk ieraušanas kārē, par savas tautas vispārīgo labklājību vairs nedomā; viņiem rūp tikai savs maks, savas intereses. Viņiem vienalga, vai tauta bijusi vai ne, kad tikai viņiem labi klājas, un visur, kur tikai var ieraut mantu un citus izsūkt, viņiem ir dzimtene. Uz šo riebīgo parādību patriotiskajā audzināšanā jāgriež vērība. Jaunatne jāaudzina tā, lai tā saprastu, ka visas tautas labums jāvērtē augstāki par pašlabumu un ka iedzīvošanās naudā un mantā uz tautas rēķina ir lielākais kauns un negods, kas gremdē visas tautas lietu.

Nacionālisma apziņa un patriotisms ir tie elementi, kas ietveras valsts jēdzienā. Bez nacionālisma un patriotisma valsts nevar rasties un pats galvenais — nevar pastāvēt. Var pat ļoti šaubīties, vai katrā gadījumā valsts rašanās priekšnoteikumi ir nacionālisms un patriotisms, jo valstis rodas arī iekarošanas ceļā, bet neapšaubāmi, ka pastāvēt valstis var tikai uz nacionālisma un pat-

riotisma pamatiem. Nācijas apziņa sevišķi skaidri izcēlās Rietumeiropas kultūrvalstīs 18. g. s-nī, sakarā ar apgaismības principiem un it sevišķi Kanta mācību par tautu pašnoteikšanos, bet tais tautās, kas vēl nebija patstāvīgas, nacionālisma gars pamodās 19. g. s-ņa vidū. Latviešu tautā šo garu, kā zināms, modināja atmodas laikmets literātūrā, kas pamazām kļuva tik stiprs, ka tautai lika izcīnīt savu patstāvīgu valsti. Valsts pastāvēšanai no liela svara nacionālisms un patriotisms, kas kopā iztaisa valstiskuma jeb valsts apziņu. Šī apziņa ir valsts dzīvības nervs. Tā visnotaļ jāstiprina un jāizkopj. Diezin, vai būtu apdomīgi citu kādu iestādījumu nosaukt par vairāk cienījamu un respektējamu kā valsti. Kādēļ? Vai tas nav pārspilējums? — Nekādā ziņā! Valsts prasa cieņu aiz tā iemesla, ka bez valsts neviens cilvēks un arī neviena nācija nevar piepildīt savas dzīves uzdevumu un veikt savas dzīves misiju. Mēs spējam sekot saviem mērķiem galvenām kārtām pateicoties valstij. Valsts ir atsevišķa cilvēka un reizē arī visas nācijas dzīves noteikums. Jā tauta vēl nav izaugusi līdz nācijas apziņai un valsts līmenim, viņa, protams, kādu laiku var dzīvot, bet produktīvs garīgs darbs viņā nav iespējams. Tas, piem., jo sevišķi sakāms par latviešu tautu: kamēr viņa bija verdzībā, tā nespēja paust sava gara spēkus. Tiesa: verdzības laikos radies viss lielais daiņu vairums, bet vienpusīgi būtu domāt, ka daiņas jau ir augstākais latviešu garīgās dzīves sasniegums. Daiņas drīzāk ir latviešu tautas sāpju un prieka izpausmes sekas. Vēl tautai nepieciešami patstāvīgi spriedumi. Un tie nu sāka rasties tikai iestājoties brīvības ausmai. Kad pavīdēja pirmie brīvības stari, tūdaļ sākās patstāvīgi spriedumi, vārdu sakot, dziļāka, bagātāka un daudzpusīgāka garīgā dzīve, kas izpaudās literātūrā, mākslā, zinātnē un beidzot politiski noskaņotās domās. Un ja arī līdz Latvijas valsts nodibināšanai mums bija jau radušies ievērojami literātūras darbi, tad tagad, kur jau dzīvojam otrajā gadu desmitā, kā patstāvīgas valsts locekļi, iemesls sagaidīt vēl lielākus panākumus, pie kam nevien literātūrā, bet arī mākslā, zinātnē, filozofijā, audzināšanā, politikā, saimnieciskajā laukā u. c. dzīves noavados. Šo vispusīgo darbību dara iespējamu valsts. Lūk, kam-

dēļ tā jācienī, jāveido un jāsargā. Valsts veidošanas un celšanas darbs jāsekmē arīstu valsts politikā. Nevien valstsvīriem, bet ikvienam pilsonim no valsts politikas nav jānovirzās ne par matu. Šī prasība vairāk kā skaidra. Jo ko gan panāksim, ja nebūs vairs mūsu valsts, t. i. ja to šādā vai tādā veidā zaudēsim? Tad paliks nepildīti mūsu dzīves mērķi, jo ārpus valsts cilvēks nav vairāk kā teklis un bēgulis. Šo apstākli vērā ņemot, sapratīsim, cik svarīga loma ir īstai valsts politikai un nacionālās vienības apziņai; tāpat sapratīsim, cik slikti, ja šo valsts politiku un nacionālās vienības apziņu traucē. Visvairāk traucējumu šai ziņā nes politisko partiju ķildas. Politiskās partijas — it sevišķi mūsdienu demokrātijās republikās ir kas nepanesams. Iespējams, ka demokrācija bez politiskajām partijām nemaz nevar būt un pastāvēt. Tomēr atstājot te šo jautājumu pie malas, teiksim, ka ja arī demokrācija bez politiskajām partijām nav iespējama, tomēr tāda šo partiju ķļūda kā mūsu dienās jau gandrīz nepanesama. Vācija un Latvija politisko partiju daudzuma ziņā priekšā visām citām valstīm. Vai tas nav vairāk kā brīnums, ja mazajā Latvijas valstī politisko partiju ir ap 25, bet vienu laiku šis skaits sniedzās pāri 30! Kāda valsts vienības apziņa šeit iespējama? Cik sekmīgi šādos apstākļos var veicināt valsts politiku? Varbūt, ka partiju vadoņi labi domā; varbūt, ka viņi ar savu partiju domā labāki kalpot valstij. Tomēr īstenībā tas neiespējams, jo ikviena partija domā tāpat, un šais tieksmēs iezogas pilnīgi personīgas dabas tendences, kas partijas ierauj savstarpīgās ķildās. Ķildās un strīdos skatiens uz valsti un visas tautas labumu izzūd, un tā vietā stājas tīri personīgas, gribētos teikt, pat tīri egoistiskas tieksmes. „Partiju gars vienmēr virzīts uz privātiem mērķiem un tamdēļ stāv pretrunā ar valsts jēgu. Partiju gars ar interešu patvaļu sagrauj jēgu par kultūras labumu un audzināšanu... Valsts jēga turpretim sargā un glabā kultūras labumu un audzināšanu, garantējot tās brīvību pret patvaļu,“¹⁾ saka Brūno Bauchs. Tie ir dziļi patiesi vārdi. Filozofi bieži vien norādījuši uz savstarpīgo ķildu asumu un politisko

¹⁾ B. Bauch, Die erzieherische Bedeutung der Kulturgüter, 27. lapp., 1930.

cīņu dēmorālizāciju un pretvalstisko lomu valsts un tautas likteņos, bet politikāņi diemžēl uz to neklausās. Partiju ķildas un andeles mūsu dienās sasniegušas taisni nedzirdētus apmērus. Plēšanās dēļ augstiem amatiem un visādas kombinācijas tautas acīs kļuvušas jau riebīgas. Visiem zināmi partiju „liederu“ solījumi un to faktiskā pildīšana. Šie laudis sola un stāsta, cik labi būs tad, kad viņi nāks amatos, īpaši likumdevējā iestādē. Kā viss tad griezīsies uz labu! Bet ak, — šie solītāji paši nepavisam neapzinājas, ko viņi dara, jo īstenībā viņiem nav nei tik daudz zināšanu, lai solījumu pildītu, nei arī faktiskās iespējas solījumus realizēt, tamdēļ ka tam pretojas citas partijas. Un ja arī kādreiz vienā vai otrā partijā ir tiešam godīgs un apdāvināts cilvēks, kas varētu ko vērtīgu pildīt, viņam vispirms jāiegūst savas partijas sankcija, tā sakot, atļauja, un tikai tad viņš var darboties. Tā tad arī partijas iekšienē neviens loceklis nav brīvs, bet ir tikai kā šacha figūra, ko bīda un stunda partija. Bet vēl tālāk: ja jau šāda nebrīvība ir partijā, kā gan lai nāk pie noteicēja vārda ārpus partijām stāvoša persona, kaut arī tā būtu godīgākā un spējīgākā? Katrs lietas apstākļu pazinējs zina, ka tas, ja vien cilvēks negrib pārdot vai ziedot savu pārliecību, gandrīz vai neiespējams. Atliek tikai varas vai viltus ceļš. Lai diezin kā cildinātu demokrātijas priekšrocības, salīdzinot ar citām valsts iekārtas formām, vienu tomēr nav iespējams noliegt, proti, demokrātijā jāvusi, mosties un veidoties partiju garam un to savstarpīgajām ķildām, kas stiprā mērā satricinājušas personības vērtību, brīvības un atbildības principu. Gan pilnīgi iespējams, ka vaina nav meklējama pašā šai iekārtā, bet tai apstākļi, ka cilvēki nei ētiski, nei sociāli un politiski šai iekārtai vēl nav sagatavoti. Varbūt mums vēl ilgi garīgi jāaug un jāveidojas, iekams būsīm demokrātijas cienīgi. Lai nu būtu tā vai citādi, fakts tas, ka mūslaiku demokrātijas republikās partiju politika ir nomākusi valsts politiku. Izeja nav meklējama citur, kā valstiskajā audzināšanā. Ja mūslaiku demokrātijas valstīs un it īpaši uzsveram — tepat Latvijā — ir tik daudz nebūšanu valsts saimniecībā un sabiedrisko grupu sociālistiskajās attiecībās, mums jāizvēlas pilsoņu pār-

audzināšanas ceļš, pie kam šis ceļš nav cits kā valstiskās apziņas modināšana un nostiprināšana. Veco paudzi vienā otrā gadījumā vairs labot nebūs iespējams. Visa uzmanība jāvērs uz jaunatni un pat jau uz bērniem: ja cilvēks jau no mazotnes būs ieaudzināts pārliecībā, ka valsts labums jāvērtē augstāk par katru pašlabumu (jo tikai pateicoties valstij cilvēks nāk arī pie sava labuma), tad valstī politiskās ķildas mazināsies, nāks cieņā valstiskums un godīgums. Audzinot jaunatni valstiskā garā, tomēr jāizsargājas no jaunatnes politizēšanas. Tāpat nedrīkst politizēt pašu audzināšanu. Ieaudzīnāt jaunatni valsts politikā un rūpēties par audzināšanas politiku pavisam kas cits nekā politizēt jaunatni un politizēt audzināšanu. Jaunatnes ievirzīšana valsts politikā ir paidagōģisko ideju saskaņošana ar valsts politiku, turpretim jaunatnes politizēšana ir viņas ieraušana politiskajās partijās, kā ļaunās sekas redzam mūsu denās, un ko palīdz kroplot audzināšanas politizēšana. Jaunatnes ieraušana partiju politikā ir noziegums pret jaunatnes dvēseli; audzināšanas politizēšana ir noziegums pret kultūru. Tā tad kultūras vārdā un kultūras labā jācīnās pret politisko partiju kliķi un visu to atmosfairu, kas ap partijām nostājas un sabiezē. Valsts politikas gaisam jābūt tīram un skaidram! Valstiska audzināšana šai ziņā labākais līdzeklis. Ieaudzīnāt sevī un citos valstisku apziņu un gribu neatlaidīgi darboties par labu valstij, līdz ar to arī pašu valsti darīsim stipru, un tā varēs, kā Fichte it pareizi izsakās, pildīt arī savu uzdevumu, t. i. sekmēs pilsoņiem augt brīvībā un saprašānā.

42. § (e). Aistētiskā un mākslinieciskā audzināšana.

Visi nule aplūkotie audzināšanas veidi, izņemot ētisko, runā galvenām kārtām uz cilvēka intelektu. Audzinot cilvēku intelektuāli, sociāli un politiski, lielāko tiesu izkopjam viņa prātu vai arī tās gara dāvanas, kas stāv ciešā sakarā ar prāta spriedumiem. Apstājoties tagad pie aistētiskās audzināšanas, jāpasvītro, ka šis audzināšanas veids vērsas sevišķi uz jūtām. Tas pats, kā redzēsim, būs sakāms arī par reliģisko audzināšanu. Kā ētiskā, tā aistētiskā un reliģiskā audzināšana

tiecas izveidot iekšējo cilvēku, apskaidrojot viņa sirdi vai arī, kā nereti mēdz izteikties, izdaiļojot viņa dvēseli.

No visiem audzināšanas veidiem vissarežģītākā ir aistētiskā audzināšana. Tas izskaidrojams ar to, ka aistētika no visām normatīvajām zinātnēm šimbrīžam slēpj sevī visvairāk neskaidrību. Bet ja neskaidrības ir aistētikā, nav viegli saprast un pareizi ievadīt aistētisko audzināšanu. Šie teiktie vārdi par aistētiku nebūt nemazina tās vērtību. Gluži otrādi: mūsu nolūks taisni ir izcelt tās īpatnējo vērtību, stāvokli un lomu garīgajā dzīvē, mēģinot reizē ar to izprast, kādi apstākļi šimbrīžam aistētiku vēl neļauj uztvert un tās stāvokli noteikt tik skaidri kā citās zinātnēs. Aistētika, būdama vērtētāja zinātne, ir viena no tām filozofiskajām disciplīnām, kuŗas pētījuma priekšmets savas sarežģītības dēļ nav tik viegli nosakāms kā citām zinātnēm.

Galveno grūtumu aistētikas priekšmeta uztverē un izpratnē sagādā tas apstāklis, ka aistētika s priekšmets nāk ciešā kontaktā ar mākslas priekšmetu. Ja aistētika ir zinātne par skaistumu, bet māksla skaistumu rada un veido, aistētika kļūst par mākslas priekšmeta novērtētāju. Bet vai skaistums meklējams tikai mākslā? — Katram zināms, ka arī dabu nereti mēs uzlūkojam par skaistu, t. i. vērtējam no skaistuma viedokļa. Un taisni šis apstāklis, t. i., ka skaistums dabā un mākslā saista aistētikas uzmanību, reizē ar to sagādā lielus grūtumus istā resp. pilnīgākā skaistuma konstatēšanai. Rodas jautājums: uz ko griezt galveno vērību: uz mākslas darbiem vai dabas parādībām? Vai dabu uzlūkot par skaistuma galveno avotu, vai šis avots ir māksla? — Tie ir jautājumi, kas aistētikā nav viegli pārvarami, un ar tiem arī izskaidrojama tā nedrošība, kas šimbrīžam vēl novērojama aistētikā un tās dažādajos virzienos.

No daudzajām aistētikas dēfīnīcijām (sk. augšā 13. §) izvēloties vienu, un proti, ka aistētika ir zinātne par skaistumu un tā iespējamību, metīsim īsu skatu aistētikas vēsturē, lai redzētu, kā skaistums uztverts, izprasts un iztulkots. Vēsturiskais skats dos iespēju saprast, kamdēļ cilvēks skaistumā jāaudzina un kā šī audzināšana izdarāma.

Grieķu aistētikā ar retiem izņēmumiem izskan do-

ma, ka īstais un pilnīgākais skaistums ir skaistuma ideja. Skaistums ir vērtība pati par sevi. Šī doma sevišķi konstatējama Platōna (427.—347.) filozofijā. Skaistums izpaužas samērā, harmonijā, simmetrijā, proporcijā. Arī ķermeņi var būt skaisti, tomēr pār šo skaistumu augstāki stāv garīgais skaistums. Līdzīgu domu jau agrāki izteica Dēmokrits, pasvītēdams, ka miesa ir skaista vienīgi tad, ja tanī mājo gars. Skaistais ir labs un labais ir skaists (Platōna „kalos — kagathos” princips). Ļoti liela nozīme skaistuma izpratnē ir Aristotelam (384.—322.), kas skaistuma jēdzienu ved ciešā sakarā ar mākslu. Māksla rada skaistumu vai nu: 1) atdarinot īstenību, kāda tā ir, vai 2) attēlojot īstenību, kāda tā bijusi, vai arī 3) rādot, kādai īstenībai jābūt. Par visām mākslām augstāk Aristotels vērtē traģēdiju, jo tai piemīt iespējamība cilvēku tikumiski pāraudzināt un ētiski labot nekā citām mākslām. Šo savu pārliecību Aristotels izteic savā ievērojamā „katarsis” — teorijā, kuŗas pamatdoma tā, ka cilvēks, vērodams traģēdiju, tā aizraujas ar traģēdijas varoņa cīņām un ciešanām, ka savā līdzjūtības pārdzīvojumā sevi tikumiski pārveido virzienā uz labu. Šī Aristotela doma atzīta par pareizu arī vēlākajos laikos, un traģēdijas — kā sevišķa literātūras veida — milzīgā audzinātāja nozīme nenoliedzama. No citiem grieķiem, kam sevišķa nozīme aistētikas vēsturē, jāmin Plotīns (205.—270.), kas aizrādīja uz ekstāzes, t. i. dzīļa un spēcīga dvēseles savilņojuma nozīmi aistētiskajā pārdzīvojumā, un Longīns (213.—273.), kas pirmais atklāja cildenuma katēgoriju. Iši sakot, grieķi atklājuši skaistuma metafizisko pusi (it sevišķi Platōns) un likuši pamatus mākslas zinātnei (Aristotels), līdz ar to apgaismodami aistētikas attiecības ar ētiku, skaistuma idejas sakaru ar labā ideju. Bez šiem grieķu aistētikas autoriem nav jāaizmirst arī ģeniālie grieķu mākslinieki: Feidijs, Prāksitels u. c., kas atstājuši ievērojamus arhitektūras, tēlniecības un glezniecības pieminekļus. Šie mākslas darbi audzinājuši un arī šobrīd audzina visu kultūrālo pasauli, un ar tiem, varbūt, spēj sacensties vienīgi renesanses laikmeta mākslas darbi.

Romieši aistētikas vēsturē mazāk pazīstami. Tie grandiozie celtniecības darbi, ko redzam Romā tās varenības laikā,

pa lielākai daļai grieķu architektu projektēti un veidoti. Bez tam šām būvēm ir vairāk masivitātes raksturs, kas atspoguļo Romas varas spēku un zināmu robustumu, un tiem nav tā cildenuma un viegluma, kāds piemīt grieķu tempļiem grieķu mākslas ziedu laikmetā.

Ievērojamāki raksti aistētikā neparādās arī Kristus mācības rašanās un izplatīšanās posmā. Kristiešiem nebija sevišķas intereses par aistētiskajām parādībām. Ievēribas cienīgs un pat ļoti īpatnējs vienīgi Sv. Augustīna (354.—430.) uzskats, ka skaistuma galvenā forma ir vienība, un ka pasaules skaistumam pieder arī ļaunais un riebigais: atsevišķajās daļās pasaule nereti nav skaista, bet kopsummā tā tomēr harmoniska. Bez tam Augustīns pārliecināts, ka visas mūsu dvēseles psihiskās noskaņas un afekti radniecīgi ar mūzikas skaņām un meldijām, un tikai tamdēļ mēs mākslu — šai gadījumā mūziku — uztveram un tik īpatnēji pārdzīvojam.

No viduslaiku domātājiem, kas par aistētikas jautājumiem ļoti maz rakstīja, atzīmējams Akvīnas Toms, kas dabas lietās un parādībās redz skaistumu vienīgi tiktāl, ciktāl tais atspoguļojas Dieva pilnība: Dieva skaistums ir reizē arī lietu skaistums.

Daudz vērtīgu jaunu atziņu deva humānisms un jo sevišķi renesanse. Leonardo da-Vinči nāca ar perspektīvas mācību un ēnu teoriju, kam neatsverama nozīme glezniecībā. Bez tam parādījās daudz rakstu par speciāliem glezniecības, tēlniecības un celtniecības jautājumiem. Ievērojamākie autori: L. B. Alberti (1404.—1472.), L. Dolče (1508.—1568.), Vasari; pazīstamākie literatūras teorētiķi un kritiķi: Vida (1480.—1556.), J. C. Skaligers (1484.—1558.). Lielais vairums renesanses mākslinieku teorētiķi un praktiķi reizē, un viņu mākslas darbi — neizsmelams garīga spirdzinājuma avots, pie kā iespējams gūt veldzi ne mazāk kā antīkajā mākslā.

Francūžu klasiskā aistētika turpināja izveidot antīkās skaistuma mācības, nereti nākot arī pie jaunām un asprātīgām atziņām. Ievēribas cienīgs Bualō (Boileau, ap 1674. g.) uzskats, ka nekas nav skaists kā vienīgi patiesais; Buhūra (Bouhours, ap 1687. g.) pārliecība, ka mākslinieciska-

jam tēlojumam jābūt nevien patiesam, bet arī neparastam, ko Buhūrs nereti apzīmē ar raksturīgo vārdu „délicatesse“; Dibō (Dubos, 1670.—1742.) domā, ka māksla tēlo to, kas ierosina jūtas un kaislības, un ka mūs mākslā lielāko tiesu apmierina tas, kas spēj modināt jūtas; bez tam Dibō māca, ka mākslas darba īpatnības un vērtība atkarājas nevien no mākslinieka personības, bet arī no laika gara, politiskā stāvokļa un klimata. Kā zināms, mūsu dienās šo Dibō mācību ievērojami paplašinājis un padziļinājis Ipolīts Tēns (Taine). No pārējiem franču aistētiķiem jāmin Abē Batē (Batteux, 1713.—1780.), kas aistētikā visnotāl gāja Aristotela pēdās, tikai Aristotela mācību, ka māksla īstenību atdarina vai nu tā, kāda īstenība ir, ir bijusi, vai kādai tai jābūt, Batē paplašina ar uzskatu, ka īstenības atdarināšanā māksla parādās kā izlasītāja un tipizētāja, bet neatspoguļo visu burtiski; un Diderō (Diderot, 1713.—1784.), kas pārliecinās, ka lieta pati par sevi nav skaista, bet kļūst tāda, vienīgi pateicoties iztēles (fantazijas) darbībai, tā ka cilvēka radošais gars ir tas, kas lietu padara skaistu.

Angļu aistētika izgāja vairāk no psiholoģiskajiem faktiem. Ja franču aistētikas galvenā baze bija lielie grieķu domātāji, angļi, kas pazīstami ar radikālas uzmanības piegriešanu pieredzei, parādību aistētiskajā novērtēšanā iziet no apziņas faktiem. Bez tam angļu māksla kļuva vairāk par visas tautas lietu, franču māksla turpretim bija tikai galma un aristokrātu īpašums.

Šaftsbēri (Shaftesbury, 1670.—1713.) izšķir trīs skaistuma pakāpes: nedzīvās formas, ko izveido vai nu daba, vai cilvēks, piem., celtnes, dārzi; garu un iztēli, kas priekšmetus skaistus dara, un pirmskaistumu jeb Dievu. Par labāko mākslas objektu Šaftsbēri uzlūko cilvēku tā cīņās un uzvarās. Adisēns (Addison, 1672.—1719.) skaistumu neuzlūko par lietu objektīvu īpašību, bet par kvalitāti, kas rodas cilvēka apziņas attiecībās ar lietu. Hačisns (Francis Hutcheson, 1694.—1747.) par skaistuma pazīmēm uzlūko vienlīdzību, samēru un proporciju, tomēr to atklāšanā un konstatēšanā izšķirēja loma piekrīt nevis jūteklju orgāniem, piem., acīm, bet prātam. Bez tam intersanta Hačisna doma, ka skaistuma jūtas visiem vienādas, dažādība tikai gaumes spriedumos. Hogāts

(William Hogarth, 1697.—1764.) izvirzījis redzamā skaistuma noteikumus, un tie ir: daļu mērķtiecība; daudzējādība; vienveidība, kas kalpo mērķtiecībai; vienkāršība; zināms lielums, kas modinātu cildenuma izjūtu. Berks (Edmund Burke, 1728.—1797.) kļuvis pazīstams ar fizioloģiski pamatoto skaistuma teoriju, saskaņā ar ko skaistuma izjūtas spilgtums atkarīgs no cilvēka fizioloģiskā stāvokļa, piešķirot lielu nozīmi pašuzturēšanās un sociālajai dzīvei. Berks uzrāda izšķirību cildenumā un skaistumā, dodams ļoti vispusīgu cildenuma raksturojumu. Berka ietekme jo sevišķi vērojama Kanta un Lesinga uzskatos. Hōms (Henry Home, 1696.—1782.), sekodams Adisenam, skaistumu uzlūko par lietas sekundāru kvalitāti, — tā tad par īpašību, kas nepieder lietām pašām par sevi, bet rodas cilvēka attiecībās ar lietu, pie kam viņš aprāda, kāda nozīme skaistuma uztverē un pārdzīvošanā mūsu augstākajiem un zemākajiem jutekļu orgāniem. Visas mākslas Hōms iedala izdaiļotājās, piem., dārzu izbūves māksla; atdarinātājās, piem., plastika un glezniecība, un radītājās, piem., dzeja, arhitektūra, mūzika. Visbeidzot no angļu autoriem jāmin vēl Alisens (A. Alison, 1792.—1867.), kas ir tai īpatnējā pārliecībā, ka priekšmeta aistētiskais iespaids meklējams fantazijas rotālīgajā un asociatīvajā darbībā, sakarā ar ko aistētiskais pārdzīvojums iegūst lielu svabadību un neaprobežotību, lokanību un plastiskumu. Kā zināms, šo domu vēlāk Šillers vēl vispusīgāki izveidoja un apgaismoja.

Angļu aistētikai bija liels iespaids uz vācu filozofiem. Vācu aistētika lielā mērā angļu ietekmēta. Izņēmums lielākā vai mazākā mērā tikai Leibnics, Chr. Volfs, A. G. Baumgarts, pa ko jau agrāki (109. lapp.) runājām, turpretim Kants, kas aistētikai deva zinātnisku un sistematisku pamatojumu, kā pats visnotāl atzīst, daudz mācījies no angļu autoriem. Kanta un viņa pēcteču uzskatus še vairs neatkārtosim, jo par tiem runājām pedagogijas sakarībā ar aistētiku (13. §), teiksim tikai, ka Kanta milzīgā nozīme aistētikā tā, ka viņš aistētikas spriedumus darīja neatkarīgus no teorētiskā un praktiskā prāta spriedumiem, atsvabinot aistētiku no tām važām, kādās tā līdz tam atradās. Sevišķi liela nozīme tam, ka aistētikas spriedumi atsvabinājās no praktiskā (ūlilitāri-prāg-

matiskā) un morāliskā vērtējuma. Aistētikas spriedumi, pēc Kanta dziļākās pārliecības, vēršas uz priekšmeta uztveri no skaistuma viedokļa, kas nav jāsaļauc ar priekšmeta uztveri no teorētiskā un novērtējumu no ētiskā viedokļa. Skaistais nav jāsaļauc ar patieso un labo. Lūk, kamdēļ arī Kants rakstīja trīs kritikas, no kurām „Tīrā prāta kritika“ nodarbojas gar patieso, „Praktiskā prāta kritika“ gar labo, bet „Spriedumu spējas kritika“ gar skaisto. Skaists ir tas, kas bez tuvākas domāšanas vispār patīk („Schön ist das, was ohne Begriff allgemein gefällt“).¹⁾ Skaistumu noteicējs pamats (Bestimmungsgrund) guļ subjektā, un par skaistumu izsakāmie gaumes spriedumā (Geschmacksurteil). Gaumes spriedums nav atziņas spriedums, un patīkamais, ko izsakām gaumes spriedumā, ir bez intereses, t. i. nav iekārots.²⁾ Gaumes spriedums ir kontemplatīvs, t. i. pilnīgi indiferents attiecībā uz priekšmeta esamību, bet ierosina vai nu tīksmes, vai netīksmes izjūtu. Kontemplācija nav vērsta uz jēdzieniem, nav uz tiem arī pamatota, un tās mērķis nav jēdziens.³⁾ Gaumes sprieduma pamats ir apriors, t. i. priekšmeta mērķtiecības forma, un tas pilnīgi neatkarīgs no jutekliskiem piemaisījumiem („Das reine Geschmacksurteil ist von Reiz und Rührung unabhängig“).⁴⁾ Šāds gaumes spriedumu iztulkojums Kantam ļāva nākt pie slēdziena, ka skaistumā, ko izsakām gaumes spriedumā, ir „pārnēstā mērķsamērība“ (übertragene Zweckmässigkeit), t. i. pats cilvēks skaistumu ienes priekšmetā, pats cilvēks darina skaistumu, un par cik dvēselē mīt skaistums, par tik to redzam arī pasaulē. Uzlūkojot priekšmetu par skaistu, cilvēkam, saskaņā ar Kanta dziļo pārliecību, nav savtīgu nolūku šo priekšmetu iegūt, cilvēks par to tikai priecājas, jo skaistumam mērķis sevī, tā ir mērķsamērība bez cita mērķa (Zweckmässigkeit ohne Zweck). Šī Kanta dziļā doma par skaistumu un gaumes spriedumiem skaidri izceļ aistētiskā vērtējuma ideālo raksturu un liecina, ka tur, kur cilvēks tiecas pēc skaistuma,

¹⁾ J. Kant, Kritik der Urteilskraft, § 9.

²⁾ Turpat, § 1, 2.

³⁾ Turpat, § 5.

⁴⁾ Turpat, § 13.

viņš atsvabinājas no savtīguma un pārvar egoismu. Neviens aistētiskā vērtējuma ideālo raksturu nav apgaismojis tik skaidri kā Kants. Tiesa: Kants daudz mācījies — it sevišķi no angļu aistētikas, — bet tomēr viņš paguvjis skaistuma pasaulē ieskatīties daudz dziļāki nekā viņa priekšteči. Angļi gan bagātīgi apcerējuši aistētiskā pārdzīvojuma psiholoģisko pusi, tomēr viņi — kā jau vairāk praktiķi būdami — nespēja aistētisko vērtējumu pacelt tā autonomajā un ideālajā stāvoklī; to nevarēja arī franču klasiskā aistētika un pat grieķu autori, — tas izdevās vispirms tikai Kantam. Tamdēļ arī aistētiskajā audzināšanā par izejas bazi vislabāki noder Kanta viedoklis, ko ar retiem izņēmumiem apliecinājusi visa vēlāko un mūslaiku aistētika līdz ar aistētisko audzināšanu.

Aistētiskās audzināšanas nolūks — ieaudzina cilvēku skaistumā. Tas vispirms iespējams, dodot viņam aistētikā izglītību. Aistētiskā izglītība, kas izpaužas zināšanu vairošanā par aistētikas jautājumiem, ievērojami atbalsta aistētisko audzināšanu. Ja cilvēks nopietni iepazīstas ar ievērojamākiem darbiem aistētikā, viņš, sevi aistētiski izglītodams, reizē ar to sevi aistētiski audzina. Tas nav viegls uzdevums, jo aistētikas vēsturē, spriežot jau pēc tikko pievestiem dažādu tautu ievērojamākiem aistētikas autoru darbu fragmentiem, parādījušās ļoti sarežģītas mācības, un nevienā no filozofijas disciplīnām nav tik grūti orientēties kā aistētikā. Un tomēr, — ja vien netrūkst pacietības iedziļināties pazīstamāko autoru mācībās, — tās studējot gūstam aistētisku izglītību un reizē ar to sevi aistētiski audzinām.

Daudz lielāka nozīme tomēr mākslas darbu studijām. Iedziļināšanās mākslas pasaulē mūs daudz vairāk aistētiski audzina nekā aistētikas rakstu studijas. Tas izskaidrojams tādējādi, ka māksla runā vairāk uz sirdi, raksti turpretim — kaut arī tie būtu aistētikas jautājumos — vairāk ierosina prātu. Māksla, kā to pareizi atzīst O t o L i b m a n i s (Liebmann, 1840.—1912.), tiekdamās pēc aistētiskā ideāla,¹⁾ spēj dziļi jo dziļi aizkustināt

¹⁾ O. Liebmann, Zur Analysis der Wirklichkeit, 596. lapp., 1880.

visu dvēseli, visu iekšējo cilvēku. Visvairāk savilņojumu gūst jūtas. Māksla pieder vairāk jūtu pasaulei. Līdzīgi tam, kā mākslas darbu radīšanas process norisinājas vairāk jūtu pasaulē, tāpat arī mākslas darbi visvairāk runā uz jūtām, uz mūsu gara pasaules subjektīvo sfairu. Priekšmets, kas mūs aistētiski savilņo, nerunā vis uz prātu, bet jūtām. Ja Fausts Ģētes traģēdijā, pirmo reizi ieraudzīdams Grietiņu, izsaucas: „Ak, debesis, cik šis bērns ir skaists!“ („Beim Himmel, dieses Kind ist schön!“), tas notiek uz aizstētiskā objekta tieša iespaيدا pamata: Fausts Grietiņu uzlūko par skaistu nevis pēc dziļākām pārdomām, kas nav vajadzīgs, bet uz Grietiņas tieša iespaيدا pamata. Fausts Grietiņu par skaistu uzlūko intuitīvi, kontemplatīvi, ne jēdzieniski. Grietiņa, pati nemaz neapzinādamās, ierosinājusi Fausta jūtu pasauli, un jūtas, simpātijas ir tās, kas vienā mirklī Faustu spiež Grietiņu uzlūkot un atzīt par skaistu. Te redzama Kanta uzskata pareizība, jo Kants, kā augšā konstatējām, aistētikas resp. gaudes spriedumus uzlūko par kontemplatīviem. Taisni tamdēļ, ka objekts, ko uzlūkojam par skaistu, iesilda mūsu jūtas, arī māksla cilvēku tik lieliski spēj audzināt, jo māksla runā uz jūtām. Mākslas audzinātājs iespaids ir milzīgs. Tas ir Šillera neatsveramais nopelns, ka viņš tā, kā neviens nei pirms, nei pēc viņa, apgaismojis mākslas audzinātāju iespaidu. „Nav cita ceļa,“ saka Šillers, „juteklisko cilvēku padarīt saprātīgu, ka vispirms padarot viņu aistētisku.“¹⁾ Skaistumu Šillers sauc par mūsu otru radītāju.²⁾ Māksla tikumību nesludina, bet mākslas darbi cilvēku tikumiski audzina. Šillers savas ievērojamās vēstules par cilvēka aistētisku audzināšanu rakstīja lielās franču revolūcijas notikumu pamudināts: sākumā Šillers šo revolūciju apsveica, jo tai, pēc viņa domām, vajadzēja nest brīvību, bet kad viņš redzēja, ka revolūcijā laudis kļūst zvēriem līdzīgi un iznīcina kultūras vērtības, brīvību padarīdami par rupju patvaļu,³⁾ viņš nāca ar savām vēstulēm nolūkā cilvēkus

¹⁾ F. Schiller, Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. 23. Brief.

²⁾ Turpat, 21. vēstule.

³⁾ Turpat, 1. un 2. vēstule.

ētiski labot, „juteklisko cilvēku padarīt saprātīgu“. Sevišķi dzīļa Šillera pārlicība, ka māksla cilvēku dara tikumiski brīvu. Ja jau mākslinieks sava mākslas darba veidošanā ir brīvs, un nekas neatļauj tādu brīvību kā māksla, tad arī māksliniecis kā resp. aistētiskā audzināšana ir cilvēka sagatavošana un ieaudzināšana brīvībā. Šillers runā pat par „aistētisku valsti“, kam jāattīstās blakām dinamiskajai, t. i. tiesiskajai un ētiskajai valstij. „Ja dinamiskajā tiesību valstī cilvēks attiecībā ar cilvēku parādās kā spēks, ierobežodams viņa darbību; ja ētiskajā pienākumu valstī cilvēks sastopas ar likuma majestāti, kas saista viņa gribu, tad skaistuma apkārtnē, aistētiskajā valstī cilvēks drīkst parādīties tikai kā forma (als Gestalt), kā brīvas rotaļas objekts. Šās valsts pamatlikums — dot brīvību ar brīvību...“¹⁾ Brūno Bauchs, šai sakarībā, piesliedamies Šilleram, par mākslu dod šādu slēdzienu: „Ikdienīšajā dzīvē mēs izsakāmies, ka māksla mūs paceļ pāri pelēkajai ikdienībai, ka tā mūs atsvabina no ikdienības sīkumiem... Tā dara mūs brīvus no vienkāršas dzīvot vajadzības, lai darītu mūs brīvus vērtīgas dzīves veidošanā.“²⁾

Protama lieta, ka ieaudzināt un attīstīt cilvēkā spēju būt brīvam var vienīgi tad, ja viņu no mazotnes māca pazīt, saprast un cienīt īstu mākslu. Jau ģimenē un, protams, arī skolā topošais cilvēks pamatīgi jāiepazīstina ar mākslu. Skolās jābūt pienācīgam stundu skaitam mākslas priekšmetos: mūzikā, dziedāšanā, gleznošanā, zīmēšanā, pie kam šie mākslas priekšmeti jānodod labu speciālistu un lietpratēju rokās. Mūslaiku — to starpā arī latviešu — skola šai ziņā ar lieliem trūkumiem. Jābrīnās, kā skolu dzīves vadītāji tik nevērīgi izturas mākslas lietās. Mākslu uzlūko it kā par maznozīmīgu priekšmetu. Šāds ieskaits gaužam vienpusīgs. Mēs nebūt nedomājam, ka mākslai, salīdzinot ar citiem skolas mācību priekšmetiem, vajadzētu ierādīt pirmo vietu (kaut gan tas, varbūt, būtu pareizākais

¹⁾ Turpat, 27. vēstule.

²⁾ B. Bauch, Die erzieherische Bedeutung der Kulturgüter, 44.—45. lapp., 1930.

ceļš), līdzvērtīgu stāvokli tomēr mākslai vajadzētu dot. Tagadējā skola attīsta vairāk interesi uz reālajām lietām, nesalīdzināmi mazāk piegriežot vērību audzēkņu aistētiskajai un ētiskajai apziņai. Visvairāk novārtā aistētiskā apziņa. Tamdēļ arī skolu jaunieši par maz pazīst īstu mākslu. Tāpat tas ar visu sabiedrību. Kaut cik vēl mūslaiku jaunietim, kas, teiksim, beidzis vidusskolu, bet neapmeklē vienu vai otru mākslas augstskolu, vai mākslas studijas, ir jēga architektūras un glezniecības pasaulē, jo vidusskolās viena stunda nedēļā piešķirta mākslas vēsturei, tomēr par mūzikas vēsturi un mūzikas darbu īpatnībām viņam, ar pārāk reti izņēmumiem, nav nekādu zināšanu. Tāpat literatūrā mūslaiku skolu jaunietim nereti labas zināšanas, bet mūzikā pavisam vāja izpratne. Tas pats sakāms arī par pieaugušajiem. Mums pilnīgi jāpiekrīt Hermanim Nōlam, kas saka šādus raksturīgus vārdus: „Ikviens izglītais jūtas sāpīgi ievainots, ja viņš neprot izšķirt Ģēti no Šillera vai arī Rūbensu no Rembranta, bet tādi, kas izšķirtu Šūbertu no Šūmaņa, Hendelu no Bacha, vai kam būtu skaidra zināšana Bēthovena deviņu simfoniju īpatnībās, arvien vēl jāmeklē.“¹⁾ — Protama lieta, ka ar jauniešu audzināšanu un izglītošanu mākslā tikai skolas sienās vien daudz nebūs panākts. Skolas uzdevums — ievadīt jauniešus mākslas cienīšanā un izskaidrot, ar ko atšķiras īsta māksla no neīstas. Lai šo uzdevumu daudz maz sekmīgi veiktu, jaunieši jāaicina koncertos, jāvada gleznu u. c. mākslas darbu galerijās un izstādēs, pie kam attiecīgajiem speciālistiem jānāk ar lietišķiem paskaidrojumiem. To darot, jaunieši tiks sagatavoti mākslas saprašanā un cienīšanā. Tad jaunieši vairs nedauzīsies un nemētāsies apkārt garlaicībā un palaidnībā, bet paši, sekojami savai iniciatīvai un interesei, ies skatīties un klausīties mākslu, sevi aistētiski un reizē ētiski audzinādami.

Tomēr ar skolas rūpēm un gādību par jaunatnes izglītošanu un audzināšanu mākslā vēl tālu nav sasniegts vēlamais rezultāts. Mēs gribam šeit noteikti pasvītrot, ka arī mākslas iestādēm jārūpējas par īstas mākslas

¹⁾ H. Nohl, Pädagogische und politische Aufsätze, 58. lapp.

kultivēšanu un visas sabiedrības audzināšanu īstas mākslas virzienā. Tas jādara mākslas skolām, it sevišķi augstskolām (akadēmijai, konservātorijai), operai, teātrim. Šo mākslas iestāžu uzdevums nav tikai sagatavot speciālistus mākslās un labākos no tiem nodarbināt savās sienās (mākslas profesori, docenti, lektori, skatuves mākslinieki), bet arī gādāt par to, lai visa tauta, visa plašā sabiedrība tiktu audzināta mākslā. Māksla nav tikai māksliniekiem, bet visai sabiedrībai. Ar mākslu jāpaceļ visas sabiedrības aistētiskā apziņa. Tas izdosies vienīgi tad, ja māksla neatkāpsies no sava uzdevuma — sekot vienīgi aistētiskajam ideālam. Mākslas darbs jau nav nekas cits kā aistētiski vērtīgā tēlojums un veidojums, t. i. ideāla iemiesojums, tā ka pēc šā ideāla tai allaž jātiecas. Tas, zināms, nebūs iespējams, ja mākslas iestādes centīsies tikai izpatikt publikas iekārēm. Par īstas un patiesas mākslas kultivēšanu nevar būt runa tad, ja mākslinieki savā privātajā dzīvē un mākslas iestādēs nekalpo tirajai mākslai, bet publikas iegribām. Taisni tagad mākslas iestādes šai ziņā nestāv ne tuvu sava uzdevuma augstumā. Tagad māksla nāk tāda, kādu to publika prasa. Vajadzētu būt otrādi: nevis publikai jānoteic māksla, bet mākslai publika. Bez šaubām, mākslas iestādes lielā mērā atkarīgas no sava laikmeta, un mākslai vienmēr piemītis laikmeta trūkums, bet reizē ar to vairāk kā skaidrs, ka māksla nedrīkst nonākt publikas untumu varā. Nevis mākslas skatītājiem un klausītājiem jādiriģē, ko un kā māksliniekiem būs darīt, nē — šis uzdevums piekrīt māksliniekiem, sevišķi mākslas iestāžu vadītājiem un visiem mākslinieciskās kultūras veicinātājiem. Ja šie mākslas reprezentanti to nav spējīgi, tā pirmā pazīme, ka viņi savos centienos nav brīvi, bet atrodas pārejošu un seklu iespaidu skāvienos. Tas, kas nereti norisinājas tagadējās mākslas iestādēs, nav vairāk kā nožēlojama mākslas izkļemošana: tagad uz teātru un operu skatuvēm nereti parādās satura ziņā tik sekli un mākslinieciskajā nozīmē tik mazvērtīgi darbi, ka kauns skatīties. Dažkārt pat nesaproti, vai aiz pārskatīšanās neesi tik iegājis kino un neskaties kādu divertimentu vai citu kādu balaganu, tik lielā mērā šie seklie gabali apvairo aistētiskās jūtas.

Daži mākslas iestāžu vadītāji turas pie ieskata, ka bez sek-lajiem gabaliem nevarot iztikt, jo esot jāskatās arī uz mate-riāliem ienākumiem: nopietnus darbus publika nenākot ska-tīties un klausīties, tamdēļ jālaižot arī mākslas ziņā sliktāki darbi, kas tomēr pildot kasi. Uz to mums jāatbild, ka viens neīsts mākslas darbs spēj sabojāt publikas gaumi tā, ka to neizlabos desmit labi darbi. Par naudu nevajaga pār-dot dvēseli! Mākslai jāaudzina publika, nevis pub-likai māksla. Bez tam jāskatās arī uz to, cik tiek pabalstīta un kultivēta nacionālā māksla. Neviena tauta nav kļu-vusi pazīstama kultūras dzīvē, ja tā tikai aizjēmusies no ci-tām tautām. Jābūt arī patstāvīgai un radošai mākslas dzi-vei. Mākslā visvairāk izpaužas nācijas gars un tamdēļ par nacionālo mākslu jārūpējas vairāk nekā par citu garīgās dzi-ves veidu. Mums jāamācās gan no citām tautām, bet vēl vai-rāk jābūt patstāvīgiem, un tikai tad no mums mācīsies arī ci-tas tautas.

Nākot ar īstu un patiesu mākslu, mākslinieki un mākslas iestāžu vadītāji izaudzinās nopietnu publiku, saprātīgus un apzinīgus mākslas cienītājus. Īsta māksla prasa arī nopietnu publiku. Šādu publiku izaudzina īstā māksla pati. Īstas mākslas cienītāji nenāks vis operas, teātru, koncertu vai gleznu izstādes zālē ar nolūku rādīt citiem savas tualetes, dzīt banālus jokus un koķetēt, kā tas diemžēl vēl notiek mūsu dienās, bet mākslas vērošanu un izjušanu uzlūkos par nopietnu garīgu darbu. Lielu garīgu enerģiju prasa nevien mākslas darba radīšana, bet arī tā uztvere, vē-rošana. Tikai tam, kas mākslā nemeklē jutek-lisku baudu un laika kavēkli, bet garīgu at-spirdzinājumu un savas dvēseles stiprinā-šanu, atklājas mākslas mūžīgās vērtības.

43. § (f). Reliģiskā audzināšana.

Reliģiskā tāpat kā ētiskā un aistētiskā audzināšana patur vērā galvenām kārtām iekšējo cilvēku. No reliģiskās audzi-nāšanas, vērojot reliģijas pilnīgi īpatnējo lomu un nozīmi dzīvē, iemesls gaidīt visvairāk, un nav šaubu, ka īsti saprasta un pa-

reizi ievadītā reliģiskā audzināšana to var arī dot. Reliģijā, kad visas varbūtības izmēģinātas, mēs meklējam pēdējo atbalstu, un, jāsaka, ka to iespējams gūt, ja vien reliģiju cenšamies pareizi saprast un to sevī dziļi ieaudzināt. Taisni mūsu dienās, kur no vienas puses daļa sabiedrības, kas — it īpaši dažu politisku aplamību uzskūdīta — nostājas pret reliģiju naidīgi, bet no otras puses redzam laudis, kas slāpst pēc reliģiskiem pārdzīvojumiem un alkst pēc reliģiskajām atziņām, — arvien un no jauna jāmēģina izprast reliģijas būtība, pie kam tas jā dara brīvi, nesaistoties nedz ar kādiem dogmatiskiem priekšnosacījumiem. Reliģijas saprašanai jāanalizē reliģiskā apziņa resp. reliģiskais pārdzīvojums, kas visdrošāki var atklāt reliģijas īpatnības, reizē ar to norādot, kā reliģiskā audzināšana izdarāma.

Reliģija ir ticība uz Dievu, savienota ar dziļu svētuma pārdzīvojumu līdz ar cerību iemantot Dieva žēlastību un atpestīšanu. Reliģijā ir vēršanās uz to, kas varenāks par cilvēku. Šis varenais un absolūti pilnīgais ir Dievs. Reliģiskais pārdzīvojums nešķirami saistīts ar ticību Dieva esamībai, tā ka ticēt Dievam un dzīvot reliģiskajā apziņā ir viens un tas pats. Raksturīgākie un, jādoma, arī svarīgākie momenti reliģiskajā pārdzīvojumā ir svētuma un atkarības izjūta. Izmanot svētumu, mums līdz ar to ir arī savu grēku apziņa un reizē tieksme turpmāk no grēkiem izbēgt vai arī veco grēku pārvarēt. Pārdzīvojot un izmanot svētumu, mēs it kā nostājamies gaišā Dieva priekšā, lūdzot žēlastību par padarītiem pārkāpumiem un cerot uz atpestīšanu no visa ļauna. Atkarības izjūta apliecina mūsu necīgumu Dieva visvarenības priekšā. Šī atkarības apziņa tomēr cilvēku nenospiež, bet ceļ uz augšu: tā ir, kā *Sleiermachers* visai zīmīgi izsakās, „brīvība atkarībā“.

Reliģiskā pārdzīvojuma rašanās motīvi var būt psiholoģiski un ētiski. No psiholoģiskajiem motīviem šeit minēsim domas par pasaules pirmcēloni, dabas un cilvēku dzīves mērķniecību, pateicību, ko cilvēks izjūt, piem., ražas novākšanas gadījumā, ceļoties no slimības gultas u. tml., bailes, ko pārdzīvojam briesmīgu dabas katastrofu vai nelaimes brīžos,

kur mostas pārliecība, ka tas ir Dieva sods par mūsu grēkiem. Visiem šiem un tiem līdzīgiem apstākļiem, kā to pierāda tautu psiholoģija, liela nozīme reliģiskā pārdzīvojuma ierosināšanā. Ikviena tauta, vai tā atrastos uz zemāka, vai augstāka attīstības līmeņa, izveido sevī pārliecību par varenāka spēka esamību nekā cilvēks pats. Attiecībā ar šo spēku cilvēks izjūt atkarību, bet reizē arī svētumu, kas viņam liek laboties, ja viņš kritis grēkos.

Dziļāka nozīme nekā psiholoģiskajiem — it īpaši vērā ņemot audzināšanas viedokli — ir ētiskajiem motīviem un tie būtu: cilvēka — jo sevišķi bērna — priekšlaicīga nāve, smagas nelaimes un briesmīgas netaisnības gadījumi. Visus šos notikumus tuvāki analizējot un novērtējot, izrādās, ka tie vispirms cilvēkā satricina ticību uz Dievu, bet pēc tam to par jaunu vēl dziļāki nostiprina. Pie ētiskajiem motīviem apstāsimies mazliet tuvāk.

Cilvēka — it īpaši bērna — priekšlaicīga nāve mūs ļoti saviļņo. Ir tak pavisam savādi, ja daži nodzīvo līdz dabiskajai nāvei, citi turpretim mirst bērnībā, jaunībā vai pašos spēka un vīra gados. Bez tam grūti saprotams, kamdēļ taisni labākie cilvēki mirst priekšlaicīgi. Kāda iemesla dēļ viņiem jemta iespēja nodzīvot līdz dabiskajai nāvei tāpat kā pārējiem?

Tāpat mūs samulsina smagas nelaimes gadījumi, pie kam atkal ir tā, ka nereti nelaime piemeklē taisni labākos cilvēkus. Atrodoties godīgā darbā un nesot sevī vislabākos nodomus, cilvēku pārsteidz nelaime. Vai nelaime labajiem ļaudīm nevarētu iet garām? Kamdēļ nelaime tik nežēlīga, ja tā neatkāpjjas laba, cēla un cildena cilvēka priekšā?

Ne mazāk spēj uzbudināt briesmīga netaisnība, kas vienam otram liek smagi un galvenais — nepelnīti ciest. Ja netaisnība uzbruktu tiem, kas paši netaisni rikojas, varētu domāt, ka netaisnība nāk kā atmaksa par tādu vai citādu pārkāpumu. Īstenībā tomēr citādi: arī tie ļaudis, kas sodu nav pelnījuši, dažkārt dabū smagi ciest, piem., ja viņus nevainīgus notiesā, ļaunprātīgi apmelo, aprunā, apsūdz. Izlaužas jautājums, kamdēļ cilvēkam netaisni jācieš? Kamdēļ netaisnība uzglūn un uzbrūk nevainīgam cilvēkam?

• Vērojot šās parādības, mostas jautājums: kamdēļ tas tā notiek? Kur izskaidrojums un attaisnojums priekšlaicīgajai nāvei, nelaimei un netaisnībai. Ja Dievs ir, kamdēļ viņš ļauj uzbrukt priekšlaicīgai nāvei, kamdēļ neattura nelaimi un netaisnību? Kamdēļ Dievs nestājas pretim visiem šiem posta apstākļiem, jo viņš taču nav tikai bardzības, bet arī mīlestības Dievs? —

Zinātne, protams, šām ārkārtīgajām parādībām dod savu izskaidrojumu. Piem., cilvēka priekšlaicīgu nāvi zinātne izskaidro ar viņa saslimšanu, dažādiem trūkumiem organismā u. tml. Nelaimi, lai tā būtu diez' cik smaga — ar apstākļu sagādīšanos; tāpat tā apgaismo netaisnību, kaut arī tā būtu visšausmīgākā. Zinātne allaž nāk pie izskaidrojuma. Šis izskaidrojums apmierina prātu, bet neapmierina sirdi. Sirds neiegūst miera, jo paliek pāri jautājums: kamdēļ tas tā? Vai nevarēja notikt citādi? Kamdēļ jāmirst priekšlaicīgi, pie tam taisni labākajiem? Kamdēļ jāmirst bērnam? Kamdēļ jāpiedzīvo netaisnība un jācieš nelaime, pie tam — taisni labākajiem laudīm? Šādi un līdzīgi jautājumi laužas no sirds ar neatturamu spēku un nedod miera. Prāts gūst skaidrību, jo par to gādā zinātne, sirdsprāts (sirdsbalsis, sirdsapziņa) turpretim paliek neapmierināta. Visvairāk, varbūt, savilņo bērna nāve un nevainīga bērna ciešanas. Tā ir — raugoties no sirdsapziņas viedokļa — viena no visneizprotamākām parādībām, par ko D o s t o j e v s k i s izsakās, ka mēs daudz ko varot saprast un izskaidrot, bet nevainīga bērna ciešanas paliekot ārpus katras saprašanas.

Piedzīvodams šās dziļi satricinātājas un ārkārtīgās parādības, cilvēks vispirms, ja tā būtu atļauts izteikties, pret Dievu saceļas, un patiešām nav saprotams, kā Dievs var pieļaut šādus ārkārtīgus notikumus. Lūk, kamdēļ Voltērs, piedzīvodams Lisabonas zemestrīci, kur 1755. g. gāja bojā ap 50.000 cilvēku, saslējās pret debesīm un sauca: vai tāds var būt Dievs, kas pielaiž tik ārkārtīgu notikumu! Ja Dievs ir, tad tikai kā iznīcības un dusmu Dievs! Neiegūdam apmierinātību, Voltērs krita ateismā. Bet ko redzam vēlāk: Voltērs atgriežas un kļūst par vienu no reliģiskākajiem cilvēkiem. Līdzīga pārvēršanās notiek ar daudziem. Šās grāma-

tas autoram izdevies no ticamiem avotiem dzirdēt, ka japāņi, kas jau tā reliģiska tauta, pēc nesenažām briesmīgajām zemes-trīcēm Japānā, kur laikā no 1924.—1928. g. gājis bojā ne mazāk par 200.000 cilvēku, kļuvuši vēl reliģiskāki. Ka briesmīgās nelaimes un posts cilvēku sākumā ārkārtīgi savilņo un satricina viņā ticību un pašvēību uz Dievu, tas izskaidrojams psiholoģiski un saprotams, un tāpat saprotams, kamdēļ cilvēks no jauna pie Dieva atgriežas. Viena māte, kā iemīļotais zēns sadragāja sev locekļus, krītot no drezīnas, un mira ar asins saindēšanos, šais dvēseles sāpēs ilgi nevarēja nomierināties un atgūt garīgu līdzsvaru: sākumā viņa krita bezdievībā un pat Dievu nolādēja. Tomēr pēc pusgada viņa kļuva ļoti reliģiska un jo sirsniģi nožēloja savu pārsteidzīgo soli, izteikdamās, cik neapdomīgi esot nolieģt Dievu tamdēļ vien, ka mums dažreiz jāpiedzīvo posts un nelaime. Šādas pārvērtības piedzīvo daudzi cilvēki. Vēsturē pazīstamie piemēri ir apustulis Pāvils, Sv. Augustīns. Dieva atziņa nereti nāk tikai pēc grūtām, ilgām, pie tam sāpīgām dvēseles svārstībām.

Šī atgriešanās pie Dieva liecina, ka reliģija dzimst vairāk dvēseles ciešanu un sāpju nekā prieka brīžos. Tas ļoti zīmīgi. Dzīvojot un atrodoties priekos un līksmībā, cilvēks par Dievu reti kad domā. Ja mums laime un izdevība pavadīt laiku sekmēs, panākumos u. t. t., mēs reliģiozi mazākā mērā. Ir daudz cilvēku, kam nav izdevies sastapties ne ar kādiem grūtumiem, un izrādās, ka gandrīz vai visi viņi ar pavisam vāji attīstītu reliģisku apziņu. Bet pietiek šiem ļaudīm nonākt nelaimē un piedzīvot postu, viņi sauc Dievu palīgā. Tā ir liela cilvēku vājība, ko var saukt par vieglprātību. Cik cilvēks tad izskatās nožēlojams! Kā viņš iekšēji un ārēji pārvēršas! Cik, dzīvodams priekā un baudās, viņš likās varens un nesatricināms, tik tagad vājš un nevarīgs. Kad mums labi klājas, par Dievu reti domājam vai arī nemaz nedomājam, bet tiklīdz sāk iet slikti, jau skatāmies pēc palīga, un pēdējais atbalsts, uz ko cerībā vēršamies, ir Dievs. Šam apstāklim dzīvē liela nozīme, un tas dod spilgtu liecību par cilvēka attiecībām ar Dievu un reliģisko pārdzīvojumu: cilvēks griežas pie Dieva, izjuzdamš savu niecīģumu un atkarības apziņu; Dievs cil-

vēkam nepieciešams, kad pēdējais redz savu vājumu visas radības priekšā. Vai Dieva palīdzība nāk, tas cits jautājums. Nenoliedzamais fakts ir tas, ka Dievs mums visvairāk nepieciešams, kad mūs piemeklē slimība, nelaime, netaisnība vai cita kāda nebūšana. Vērojot šo lietas apstākli, mostas viena no vissvarīgākajām reliģiskās audzināšanas prasībām, proti, cilvēks jāaudzina tā, lai viņš neklūtu iedomīgs un pārgudrs, bet lai viņš veidotos pazemībā un bijībā. Ar pazemību un bijību, iespējams tālāk tikt nekā ar uzpūsto iedomību un pārgudrību. Audzinot pazemībā un bijībā nozīmē audzināt reliģijā, jo reliģija no cilvēka prasa bijību un pazemību visas dabas, visa svētā priekšā. Ja reliģija dzimst vairāk dvēseles ciešanu un sāpju brīžos, pie kam šos brīžus sagādā no mums neatkarīgi apstākļi, ar reliģiskās audzināšanas palīdzību cilvēks jā māca skatīties arī uz sāpēm un ciešanām kā uz nepieciešamību, un šiem smagajiem mirkļiem viņš pamazām un pakāpeniski jā sagatavo. Mums nav nei mazākā iemesla tikai priekus uzlūkot par nepieciešamību, bet visu pārējo par gadījuma sūtītu. Nē: arī bēdas, smagi pārbaudījumi var nākt tikpat nepieciešami un neatturami kā citos gadījumos prieki un izdošanās, un tamdēļ šiem lielajiem pārbaudījumiem ikviens jau laikus jā sagatavo. Tas iespējams lielāko tiesu ar reliģijas palīdzību. Reliģija māca būt pazemīgam, bet reizē arī garīgi stipram un izturīgam.

Ka reliģijā slēpjas šāds spēks, par to nav nei mazāko šaubu. Vēsturiski fakti dod apstiprinājumu ik uz soļa. Vispirms šeit jā saka, ka dvēselē visstiprākie cilvēki ir reliģiski noskaņotie. Vienalga, vai mūsu priekšā budists, muhāmedānis, kristietis vai c. reliģijas pārstāvis — šie ļaudis, ja vien viņi savā ticībā īsti, uzlūkojami par garīgi ļoti stipriem cilvēkiem. Viņi nāves, kas taču cilvēku visvairāk biedē, tomēr nebaidās. Ticīgie — vienalga pie kādas reliģijas tie piederētu — savas reliģiskās pārliecības dēļ pastrodā neticamas lietas. Ikkatram, kas daudz maz pazīst vēsturi un literātūru, zināms, ka budisti ar nesalaužamu gribu stāv par savu pārliecību; ka muchāmedāņi, sekodami taisni

savai reliģiskajai apziņai, kādreiz izveidoja ļoti stipru valsti, kur „zobens klausīja ticībai“; kā kristieši pārcieta briesmīgās vajāšanas Romas bargās valdīšanas laikā un jo vairāk viņus mocīja un spīdzināja, jo spēcīgāki savā garā tie kļuva. Sevišķi jāpasvītro pirmkristīgās draudzes locekļu izturība un pašreizējā. Tādu piemēru vēsturē gaužam maz. Palikt savā garā nesalauztam, kaut arī miesīgi jācieš vai jāiet pilnīgi bojā, daudz ko nozīmē. Tas norāda uz reliģijas spēku. Reliģiskā ticība dara brīnumus. Vienīgi ar šās ticības palīdzību kristieši palika kā uzvarētāji. Viņiem bija pārliecība par mūžīgas dzīvošanas iespējamību, par Dieva esamību. Šās zemes dzīvi viņi uzlūko tikai kā sagatavošanos citai — augstākai dzīvei, un tamdēļ viņi arī uzjemas ciešanas, panesdami zaimus, vajāšanu, apsmieklus, ejot pat nāvē. Tas saprotams tikai, ja jēmam vērā to apbrīnojami spēcīgo reliģisko pārliecību, kas viņos kūšāja. — To pašu liecina atsevišķu personību — it sevišķi ģeniālu cilvēku dzīve. Vai Sōkrats, Džordāno Brūno, Vanīni, Huss, Luters u. c. būtu spējīgi stāvēt par savu taisnu lietu tik neatlaidīgi, ja viņi neticētu mūžīgai patiesībai, ko glabā Dievs? Viņiem bija cieša pārliecība par savas atziņas pareizību un aizstāvēt šo pārliecību viņi varēja ar savas reliģiskās atziņas palīdzību. Tiesa: patiesība neprasa reliģiska pamatojuma, bet aizstāvēt patiesību iespējams jo neatlaidīgāki tad, kad modrāka un spēcīgāka reliģiskā pārliecība. Ģeniālie cilvēki — it sevišķi filozofi, reformātori, zinātnieki — stāvējuši un nereti gājuši bojā par savu pārliecību ne vien savas intelektuālās atziņas dēļ, bet galvenām kārtām savas reliģiskās apziņas dēļ. Reliģija bijusi tā, kas devusi spēku neatteikties no patiesības. Tas saprotams, jo reliģija sargā patiesību tāpat kā visas citas vērtības. Jemot vērā šo ģeniālo cilvēku — cīnītāju un cietēju dzīvi, jānāk pie slēdziena, ka stiprs īstas patiesības, taisnības u. c. vērtību sargs cilvēks var būt vienīgi tad, ja viņam dzīva reliģiskā pārliecība, bet lai šī pārliecība būtu dzīva, cilvēks reliģiski jāaudzina.

Tagad mostas jautājums: kā reliģiskā audzinā-

š a n a i z d a r ā m a? Kā cilvēku padarīt reliģisku? Kādas metodes ieteicamas? Atbildē jābūt ļoti uzmanīgam. To prasa reliģijas īpatnējais stāvoklis, it sevišķi tās principiālā nozīme cilvēka dzīvē. —

Reliģiskās audzināšanas metodes var būt vairākas, bet tomēr vienā ziņā tām kopīgs nolūks, proti: cilvēkā iedēstīt un nostiprināt pārliecību par Dieva esamību un palīdzēt viņam vadīt savu dzīvi saskaņā ar Dieva gribu. Var teikt arī tā, ka reliģiskās audzināšanas nolūks — izsargāties no grēkiem, un ja cilvēks grēkojis — palīdzēt viņam grēku izpirkt, iegūstot Dieva žēlastību. Vēl īsāki izsakoties: ar reliģiskās audzināšanas palīdzību cenšamies iegūt mūžīgu dzīvošanu.

Ārējais šās audzināšanas ceļš ir svētie raksti un baznīca. Nei svēto rakstu, nei baznīcas audzinātāju nozīmi nav iespējams noliegt. To dara tik tie, kam sveši vēstures fakti vai arī kādu dažādu apstākļu dēļ skats reliģijā apmiglots. Bez šaubām: burtiska svēto rakstu iztulkošana un faktiskā baznīca ne vienmēr uzrādīs pareizo ceļu. Tamdēļ svētie raksti jāuzlūko kā Dieva darbu simbols, un baznīca jāņem tās normatīvajā struktūrā. Nekas nav smieklīgāki un bērnišķīgāki kā svēto rakstu burtiska uztvere un baznīcas izpratne tās faktiskajā stāvoklī. Svētie raksti, ja tā varētu izteikties, ir Dieva vārdu kodeks, un baznīca tā sargātāja un Dievu vārdu izplatītāja. Visi brīnumdarbi svētajos rakstos jāizprot simboliski. Bībele, piem., ir vēsturisks dokuments, pie kā sagatavošanas strādājuši vairāki autori, bet visi brīnumdarbi un pārdabiskās parādības, par ko tur iet runa, nav jāsaprot kā faktisku notikumu virkne, bet gan kā norādījums uz reliģijas objekta — Dieva — pārjuteklisko pusi. Ja šī notikumu virkne saistās ar izraēļa tautu, tas nav nekas sevišķs: citās reliģijās tāpat figūrē citas tautas. Tamdēļ vien, ka tagad līdzīgi brīnumi nenotiek, nav pamata svētos rakstus neatzīt: svētie raksti radās jūdu reliģijas dzimšanas laikā, un lai norādītu uz reliģijas pārdabisko pusi, šo rakstu autoriem vajadzēja runāt simbolos. Ja nākotnē dzims jaunas reliģijas, par pārdabiskām lietām un parādībām droši vien runās tāpat, jo neviena reliģija bez mistērijas, bez šā dziļā noslēpuma nevar būt. No otras puses, ja

svēto rakstu vārdā pastrādāti šausmu darbi, uz ko jau nācās aizrādīt (15. §), šo rakstu nozīme no tam necieš, tāpat kā necieš baznīca tās normatīvajā struktūrā, ja vēsturiskā faktiskā baznīca nav rikojusies saskaņā ar tikumības prasībām un dzīvās reliģijas garu. Tāpat kā daudzu citu pārādību novērtēšanai nav jāskatās tikai uz to, kas ir, bet arī uz to, kam jābūt, arī reliģija prasa līdzīgu novērtējumu: īstās reliģijas vērtība meklējama nevis tās faktiskajā, bet normatīvajā plāksnē, tāpat kā baznīcas vērtība tās ideālajā struktūrā.

Jemot svētos rakstus to simboliskajā nozīmē un baznīcu tās normatīvajā plāksnē, nav šaubu, ka svētie raksti un baznīca spēj modināt cilvēkā reliģisku pārdzīvojumu. It sevišķi aizrādīsim uz dievkalpojuma suģestētāju iespaidu. Sirsnīgi teikti Dieva vārdi, baznīcas mūzika un dziesma atstāj lielisku reliģisku iespaidu. Tas jau sen zināms. Lūk, kamdēļ tie ļaudis, kas nevis ārišķību dzīti, bet savas sirds aicināti apmeklē baznīcu, ir savā dvēselē stipri. Tie iztur visgrūtākos dzīves sitienus un pārbaudījumus. Vispaliekošākais iespajds nāk no ērgļu skaņām, ja tām liek dzīvot meistara roka un baznīcas koŗa dziesmām, ja kori sagatavo lietpratējs. Vai kāds var teikt, ka šī baznīcas māksla reliģiski neaudzina? Tas reliģiskais svinīgums, kas mūs pārjem baznīcas koncertā, nav vārdos izsakāms. To var tikai pārdzīvot, un šis pārdzīvojums spēj savilņot līdz pat sirds dziļumiem. Reliģiska satura māksla reliģiski audzina.

Tomēr pārāk vienpusīgi būtu domāt, ka reliģiskā audzināšana izdarāma tikai ar svētiem rakstiem un dievkalpojumiem. Nedomādami apšaubīt ārējā reliģiskā kulta lomu reliģiskās pārliecības ierosinājumā, izveidošanā un nostiprināšanā, it sevišķi ja aiz šā kulta stāv dziļi patiesi baznīcas ļaudis, teiksim tomēr, ka īstais reliģiskās pārliecības spēks rodas pašā cilvēka personīgajos pārdzīvojumos un individuālās izjūtās. Nolūkā izcelt šo individuālo reliģisko pārdzīvojumu nozīmi mums jāatgriežas pie aušminētajiem smagajiem dzīves pārbaudījumiem, to lomas reliģiskajā audzināšanā un dzīves jēgas nostiprināšanā.

Kamdēļ cilvēkus piemeklē briesmīgie dzīves pārbaudī-

jumi, — pie kam — taisni labākos? Kamdēļ nereti taisni sliktākie cilvēki nekādu sodu nesajem? Ja dzīvē ciestu sliktākie, tas būtu saprotams; ļoti nesaprotamas labāko, it sevišķi nevainīgo bērnu ciešanas. Ja Dievs ir, kamdēļ viņš nenovērš postu, nelaimi, ļaunumu? Vēl vairāk: kamdēļ Dievs nepasargā labākos ļaudis, nevainīgos bērnus? Kur dzīvei jēga? Vai tā ir jēga, ja cieš taisni labākie? Un kamdēļ ļaunajiem sods aiziet garām, un tie paliek gavilēdami un jaunus ļaunus plānus kaldami? Tas patiešām nav saprotams. Te nav nekādas loģikas, nav saprāta: tas ir dzīves alogisms. Skatoties tikai dzīvē un vērojot dzīves parādības, dzīvē nekādu dziļāku jēgu nav iespējams atrast, jo dzīvē daudz bezjēdzības, — it sevišķi nevainīgu cilvēku posta ainu. Ja dzīvē it visur tiktu piepildīta taisnība; ja neciestu nevainīgie; ja nelaime un nāve nepiemeklētu labākos, tad dzīvē būtu jēga. Un tomēr jāsaka, ka ar šām, ja tā varētu izteikties, alogiskajām parādībām, dzīves jēga nav satricināta: dzīvei ir jēga, kaut arī dzīvē tā dažkārt nav sastopama. Noliegt dzīvei jēgu tamdēļ vien, ka dzīvē daudz briesmīgu parādību, kur cieš nevainīgie, nav pietiekoša pamata. Ja cilvēks kādreiz to dara, viņš rīkojas neapdomīgi. Bez šaubām dziļākā sajēgumā nav saprotams, kāda iemesla dēļ cilvēku piemeklē nelaime, netaisnība, priekšlaicīga nāve. Bet kas var pateikt, ka visas šās parādības nepieder pasaules būtībai? Varbūt, ka briesmīgās un nežēlīgās parādības tāpat pieder pasaules un dzīves parādību gaitai kā jaukās un taisnīgās. Kas to var pateikt? Kas var uzņemties atbildību, ka posts tāpat nepieder dzīvei kā labklājība? Un tomēr visneizprotamākais, kas paliek pāri, ir nepelnītā netaisnība, reizē arī nepelnītās ciešanas, nelaime un nāve. Nepelnītie pārbaudījumi nav izskaidrojami tā, lai sirdsapziņa gūtu mieru. Tā tad dzīves jēgas jaūtājumā paliek pāri irracionālais (neizprotamais, neizskaidrojamais). Varbūt ir tā, ka Dievs pasaules un dzīves lietu gaitā, kā māca deisms, neiejaucas, bet paliek ārpus pasaules; iespējams arī, ka Dievs, kā Leibnics domā, pasauli radījis tik labu, cik labu viņš varējis radīt, kas nebūt nenozīmē, ka pasaule un Dievs jau būtu absolūtās pilnības iemiesojums; citādi sakot, varbūt Dievs ir bezspēcīgs

novērst nelaimi, postu, netaisnību un augstāk par Dievu stāv liktenis, kā domāja priekšsokratiskā laikmeta filozofi. Lai nu būtu kā būdams, mums, ja arī nevaram izskaidrot nepelnīto smago pārbaudījumu piemeklējumus, nav pietiekoša pamata noliegt dzīvei jēgu; zināšanu trūkums un nespēja grūti saprotamās parādības izskaidrot nedod iemesla noliegt mūžīgās taisnības eksistenci un šās taisnības sargātāju — Dievu. Šās zemes dzīve, domājams, ir tikai viens cikls cilvēka eksistencē, viens posms viņa esamībā, un pēc cilvēka dabiskās nāves seko viņa dzīve citā pasaulē, ko mēs tuvāki nezinām. Nāves noslēpumu neviens nav atklājis; neviens pēc nāves dzīvē nav atgriezies, un tamdēļ mēs arī nezinām, kas īsti mūs pēc nāves sagaida. Reliģiskās audzināšanas uzdevums — ierosināt jaunietī un pieaugošajā cilvēkā domu par citas — mūžīgas dzīvošanas iespējamību, kas, jādomā, sekos pēc dzīves gaitu izbeigšanās zemes virsū. Ja šāda mūžīga dzīvošana ir, un lai tānī cilvēka dvēsele iekļūtu, jādomā, viņai vispirms jāstājas Dieva vai kā mēdz sacīt, pastarās tiesas priekšā, un ja tā, tad nevien iespējams, bet dvēsele nepieciešami sajems augstāku gandarījumu, ja tā dzīvē netaisni un nepelnīti cietusi, vai arī sodu, jo cilvēku dzīvē nav ķerusi laicīgā tiesa. Reliģiskajai audzināšanai jāiedveš cilvēkā pārliecība, ka nav izslēgta pastarā tiesa, kur Dievs izšķirs taisnību no netaisnības, un nei labu, nei ļaunu nevarēs noliegt un noklusēt.

Bet kāds pamats domāt, ka Dievs ir un pastarā tiesa būs? Vai Dieva atziņa nav pašapmānīšana? Vai nav taisnība materiālistiem, piem., Lametrī, Holbacham u. c., kas Dievu uzlūko kā rēgu, kā chimēru, kam cilvēks tic vājuma brīžos? Atbildot uz šo jautājumu tikpat labi var aizrādīt uz citiem domātājiem, piem., Dekartū, Spinozu, kas Dieva esamību uzlūko par visdrošāku faktu. Kants savos dziļajos domu gājienos nonāk pārliecībā, ka par Dieva esamību var izvirzīt tikpat daudz pierādījumu par kā pret, tā ka jautājums pēc Kanta domām nav galīgi pierādāms. No otras puses ņemot, Dieva esamību nevar arī apgāzt. Kā redzams, te darīšana ar vai nu pilnīgi

neatrisināmu, vai grūti atrisināmu mīklu. Šis apstāklis reliģijas nozīmi taisni pastiprina. Ja reliģijas objekts — Dievs — būtu skaidri pierādāms vai arī apgāzams, mums būtu rokā pasaules mīklas galvenā atslēga. Tad mēs zinātum, kas mūs sagaida pēc nāves, un ja tā, tad arī mēs pūlētos arvien darīt to, kas mūs izsargātu no pastarās tiesas briesmām. Reizē ar to reliģija vairs nebūtu vajadzīga. Jo kamdēļ gan vairs reliģija, ja pēdējais noslēpums zināms? Acīm redzot, reliģijas nozīmi nav iespējams noliegt, ja nevar pierādīt Dieva esamību. Šeit reizē ar to jāaizrāda uz sirdsapziņu. Sirdsapziņa ir viens no tiem faktiem cilvēka tikumiskajā dzīvē, kas norāda uz pārjutekliskas varas iedarbību mūsos: ja cilvēks būtu pats savas sirdsapziņas noteicējs, viņš katrā gadījumā spētu to aplūsināt, tiklīdz tā sāktu viņu mocīt, bet tas, kā zināms, nav iespējams. Atsvabināties no sirdsapziņas mokām var vienīgi atzīstoties citu priekšā savos noziegumos vai arī izbeidzot savu dzīvību. Pretējā gadījumā tā nedos miera, un ja cilvēks būs pastrādājis smagu noziegumu, sirdsapziņas mokas būs briesmīgas. Tā tad nav neapdomīgi sacīt, ka sirdsapziņā uz cilvēku runā cita vara, un kas zina, vai šī vara nav Dievs? Bet kāds pamats domāt, ka mūsu ļaunie darbi, ja tie, varbūt, dažreiz neliek sirdsapziņai runāt, un sirdsapziņa mūs atstāj mierā, it sevišķi, ja pārkāpumi nav sevišķi smagi vai arī ja sirdsapziņa galīgi aptumšojusies, tomēr nepaliks bez atmaksas, bez pēdējā 'augstākā novērtējuma? Uz to jāatbild, ka g a r r ī g ā e n e r ģ i j a nezūd tāpat kā fiziskā: ja esmu ko ļaunu darījis vai pat tikai domājis, piem., otru apskaudis, nolādējis u. t. t., bet citi par to nezina, un mani tura varbūt par labāko cilvēku, — vai pamats pieņemt, kā šie mani ļaunie darbi arī mūžībā izdziest un izzūd? Vai tie kaut kam citam, teiksim Dievam, neklūst zināmi? Bez šaubām, tas iespējams. Cilvēks nav nei savu, nei citu darbu pēdējais novērtētājs, to nevar veikt arī vēsture, jo tā par cilvēka dzīvi zina gaužām maz no tā, ko viņš domājis un darījis. Bet vai tamdēļ viss tas, kas īstenībā domāts un darīts, un nav citiem ļaudīm zināms, arī mūžībā izzūd? Domājams, ka ne. I r k ā d s, k a s r e d z u n z i n a v i s u, un tas nav nekas cits kā Dievs. Sirdsapziņa un

garīgās enerģijas nezūdamība ir tie divi svarīgie fakti, kas norāda uz citas varas esamību, ko saucam par Dievu, un citas — augstākas tiesas iespējamību, kas saucas Dieva resp. pastarā tiesa, un kas mūs tiesās, sodīs vai attaisnos, kaut arī mūs jau šeit — dzīvē virs zemes ir tiesājusi, sodījusi vai attaisnojusi laicīgā tiesa. Mums būs vēl jāstājas Dieva tiesas priekšā! Uz šo apstākli reliģiskajai audzināšanai jāaizrāda. Ja cilvēks padomās, kaviņam nav jāatbild nevienpašam sev un citiem ļaudīm, bet arī Dievam, viņš no noziegumiem atturēsies. Īsta reliģiska audzināšana var cilvēku pasargāt no nozieguma. Reliģija nevien palīdz nodrošināt dzīves jēgu, pasauli un dzīvi uzlūkot no mūžības viedokļa (sub speciae aeternatis), bet arī labot cilvēku ētiski un atturēt viņu no grēkā krišanas. Šai ziņā ikvienai no pazīstamajām pasaules reliģijām ir sava nozīme. Neviena no vēsturiskajām reliģijām nav jānīcina. Ja ir reliģijas, kas vienam vai otram vairāk pieņemamas, tas vien vēl nedod iemesla citas nīcināt. Nav pareizi jautāt: kurā no vēsturiskajām reliģijām labākā, bet kas šais reliģijās vērtīgākais. Kultūras cilvēkam pret visām reliģijām jāizturas ar cieņu, jo ikvienā no tām ir mūžības skats, un ja ir dažādas reliģijas, tas netraucē runāt par vienu reliģiju. Lūk, kamdēļ Šillers jautā un dziļi atbild:

„Kādu reliģiju es atzīstu? Nevienu no tām,

Ko tu man mini. — Un kamdēļ nevienu? Reliģijas dēļ.“

C. 44. § Militārā audzināšana.

Būtu nepiedodama vienpusība, ja audzināšanas veidu iztirzāšanā pāietu secen militārajai audzināšanai. Militārā audzināšana, vērojot tās savdabīgo raksturu, nav pieskaitāma nei fiziskajai, nei arī tīri garīgajai audzināšanai, un tamdēļ tā iztaisa sevišķu nogrupējumu visā audzināšanas sistēmā. Militārajā audzināšanā ir gan kā fiziskās, tā arīdzan garīgās audzināšanas elementi, bet tomēr tie ir tā saistīti un vienoti, ka šai audzināšanas formā ir pilnīgi īpatnējas pazīmes, kas to, salīdzinot ar citām audzināšanas formām, padara ļoti savdabīgu. Iepazīšanās ar militāro audzināšanu nepieciešama nevis militārā gara audzināšanas nolūkos, bet lai redzētu

un saprastu, kādas īpašības nepieciešamas ļaudīm, kas valsts apdraudēšanas gadījumos stājas sargu un cīnītāju rindās. Ja vien jēmam vērā, cik augsti vērtējama valsts patstāvība un tautas neatkarība, un kāda tai loma katra pilsoņa individuālajā dzīvē, kļūst skaidrs tēviņas sargu — karavīru — uzdevums, pie kam reizē ar to izceļas tā audzināšanas veida loma, kas karavīrus savam uzdevumam sagatavo.

Militārās audzināšanas uzdevums sagatavot visu tautu valsts aizsardzības dienestam. Tas būtu militārās audzināšanas uzdevuma plašākais uztvērums. Šaurākā nozīmē militārā audzināšana ir karavīru sagatavošana valsts aizsardzībai kara gadījumā. Būtiskas izšķirības šais divi dēfīnīcijās nav. Starpība tikai tā, ka draudot karām vai arī tieši kara gadījumā pilsoņu sagatavošana valsts militārajai aizsardzībai norisinājas intensīvāki, pie kam militārā izglītība ar militāro audzināšanu iet roku rokā.

Mūsu dienās militārās audzināšanas nepieciešamība nav mazāka kā agrākajos laikos. Kaut gan ikviena apzinīga cilvēka pienākums ir cīnīties par mieru, tomēr kara iespējamība tagad nav mazāka kā agrāk, jo nekādas politiskas konferences nav izskaudušas slepenu bruņošanu. Mazās valstis, zināms, nebūs starptautiskā miera lauzējas un neuzbruks lielajām, tomēr nav nekādas drošības, ka lielvalstis netiekots pēc mazajām. Vēsture apliecina, ka vienmēr stiprākā valsts ir centusies iznīcināt vājāko, lielākā mazāko. Tamdēļ militārā audzināšana savas patstāvības sargāšanai sevišķi nepieciešama mazajās valstīs. To sakot, mēs sevišķi domājam par jaunajām republikām, kas radās pēc lielā pasaules kara, un, protams, visvairāk par Latviju. Mums, latviešiem, savas grūti izcīnītās patstāvības sargāšanai un nodrošināšanai sevišķi labi jāizkopj militārā audzināšana, tai ziedojot daudz zināšanu, pūļu un enerģijas. Ikvienam, mums, latviešiem, jābūt ieaudzinātam tā, ka pirmajā savas dzimtenes briesmu mirklī esam spējīgi nostāties sargu un karotāju rindās kā savas patstāvības aizsargātāji. Mēs neuzstāsimies kā iekarotāji, bet vienīgi kā savas dzimtas zemes aizstāvji. Tāds brīdis, kur mums aizstāvju rin-

dās jāiestājas, var pienākt gluži negaidīts, tāpat kā tas Latvijas vēsturē jau ir bijis agrāk, un lai ienaidnieks mūs nepārsteigtu, mums priekšlaicīgi jāsaprotavojas, lai dotos savas zemes aizsargāšanā. Tas ir katra pilsoņa svēts un ne ar ko neaizvietojams pienākums.

Sekmes militārajā audzināšanā labākas tad, ja audzēkņiem — vienalga, vai tie būtu jaunieši, vai pieaugušie — dara daudz maz skaidru kara mākslu. Iegūstot jēgu kara mākslā, atklājas tie principi, uz kā dibinājas visa kara darbība. Nebūdami speciālisti kara mākslas jautājumos, paklausīsimies, ko par to raksta lietpratēji, piem., ģenerālis Rūdolfs Bangerskis.

„Kara māksla ir mācēšana un spējas ar samērā līdzīgu jeb mazāku spēku, līdzekļu un laika patēriņu gūt karā uzvaru pār pretinieku. Viņa prasa, lai cīņai paredzētos garigos un materiālos spēkus un līdzekļus izmantotu karā lietderīgi, ar vienīgo nolūku — uzvarēt. Kara mākslai ir savi pamatprincipi un likumi, kas izteic tās būtību un norāda arī, kādā virzienā panākumi meklējami. Studējot karu vēsturi, mēs redzam, ka kara mākslas pamatprincipi visos laikos bijuši vieni un tie paši, un tikai to pielietāšana ir mainījusies (variējusies) atkarībā no apstākļiem, kādos šos principus nācies pielietāt dzīvē.

Kara mākslas teorijas uzdevums ir atklāt un fiksēt kā pašus pamatprincipus un likumus, tā arī izpētīt svarīgākos apstākļu elementus un norādīt, kādā veidā, dažādu apstākļu iespaidotī, kara mākslas principi pielietājami praksē.

Starp pastāvīgiem kara mākslas pamatprincipiem kā galvenie būtu uzskatāmi sekojošie:

1. Aktīvītaes princips, kas prasa uzbrukt, kur un kad vien tas iespējams; aizstāvoties vien, labākajā gadījumā, pats var palikt neaizskārts, bet pretinieku uzvarēt nav iespējams.

2. Spēku pārsvara jeb vietējā spēku pārsvara princips. Lai gūtu uzvaru, nav vajadzīgs būt absolūti stiprākam par pretinieku visās vietās, bet vajaga sargrupēt spēku pārsvaru izšķirošā brīdī izvēlētā uzbrukuma vai trieciena virzienā. Šī principa izvešana dzīvē prasa apstākļu kopsūmmas skaidru izpratni, ātru un precīzu laika un attāluma aprēķināšanu, droš-

sirdīgu lēmumu, lietderīgu spēku grupēšanu atkarībā no frontes svarīguma un piejēmtā plāna.

3. Pārsteiguma jeb pēkšņuma princips, kas prasa, lai pretiniekam uzbruktu negaidot, pārsteidzoši, vedot ienaidnieku maldināšanā, attiecībā uz savu operatīvo plānu un uzbrukuma virzienu. Kur pārsteigums pilnīgi izdevies, tur pretinieks zaudē iespēju atsist vērsto pret viņu sitienu, bieži vien apjūk, reālās briesmas pārspilē un padodas panikai. Pārsteigumu pretiniekam var sagādāt dažādā veidā, piemēram: a) darbības idejas ziņā pieņemot un izvedot dzīvē tādu plānu, ko pretinieks nevarēja paredzēt; b) tehniskā ziņā pielietājot tādus ieročus (ierīces) un tādus darbības pajēmienu, kas līdz tam nav lietoti; c) darbības slepenības, ātruma un enerģijas ziņā dodot triecienu pretiniekam tur, kur pēc parastajiem aprēķiniem viņš nevarēja to sagaidīt.

4. Pretinieka spēku skaldīšanas princips, kas paredz ienaidnieka sakaušanu pa daļām, nepielaižot viņa atsevišķu grupu apvienošanu, vai sadalot pretinieka spēkus pirms kaujas atsevišķās grupās.

Kaŗa mākslas teorija, kā jau minēts sākumā, nevar apbeŗoties tikai ar principu atklāšanu. Nepietiek ar to vien, ka kaŗa mākslas principus mēs zinām, galvenais ir mācēt tos konkrētos gadījumos un apstākļos pielietāt.

Mācēšanu dod prakse, kas dibināta uz galveno apstākļu elementu īpatnību un izpaušmes pārzināšanu:

1. Spēka elementa pētišanā jāgrieŗ vērība bruņoto spēku skaitliskam sastāvam, organizācijai, kaŗavīru audzināšanai un apmācībai, morāliskam līmenim, apbruņojumam un vadībai.

2. Apvidus elements vislielākā mēŗā iespaido darbību kaŗa un kaujas laukā, atsaucoties uz orientēšanos, kustību ātrumu, ieroču pielietāšanu u. t. t.

3. Laika elementam kaŗā piekrīt pirmklasīga nozīme. Nepareizs laika aprēķins, nokavēts ziņojums, rikojums, kādas kaŗaspēka grupas novēlots marŗs, nelaikā ievadīts uzbrukums, kā rāda piedzīvojumi, ir izsaucis labi sastādīta un uzsākta kaujas plāna katastrofu un kaujas pazaudēšanu.

4. Pretinieka gribas elementu izteic viņa raksturs un sagatavošana, ko var pētiŗ pēc attiecīgā pretinieka jau pagātnē

vestiem karjiem, pēc militārā literatūrā, reglamentos un instrukcijās izpaustām idejām un ieskatiem.

5. Morāliskais elements cīņā ir dominējošais, kāpēc viņam dodama priekšrocība līdzekļu izvēlē un principu pielietāšanā praksē. Pēc Napoleona vārdiem, katra kara darbības pasākuma $\frac{3}{4}$ sekmju atkarājas no morāliskā rakstura elementiem, un tikai $\frac{1}{4}$ no materiāliem. Morāliskos elementus noteic tautas gars, viņas armijas kareiviskais gars un kara vadona spējas (talants).

6. Gadījuma jeb nejaušības elements izpaužas karā vispusīgi kā garīgā, tā materiālā sfairā. Kara mākslas uzdevums ir dot līdzekļus kā ar gadījuma rakstura elementiem cīnīties, samazinot to iespaidu līdz minimumam (izlūkošana, apsardzība, novērošana, sakari, rezerves u. c.). Tomēr pilnīgi novērst nejaušības un gadījumus nav iespējams, un Napoleons saka, ka kara darbības plānu var uzskatīt par labi sastādītu, ja $\frac{2}{3}$ viņa sekmju ir paredzētas un nodrošinātas, un tikai $\frac{1}{3}$ krīt uz gadījumu un nejaušības rēķina.

Ar drošsirdību, enerģiju un iniciatīvas paturēšanu savās rokās var zināmā mērā nejaušības elementu vājināt.

Zinot kara mākslas pamatprincipus un vispusīgi izpētot sava laikmeta apstākļus, kara vadonis vienmēr atradīs bazi: a) pareiza lēmuma pieņemšanai, un b) viņa sekmīgai izvešanai dzīvē.

Pareizam lēmumam (plānam) vajaga bazēties uz kara zinātnes pamatprincipiem. Nepareizs lēmums pat sekmju gadījumā būs nepareizs, kas tikai nejaušības dēļ beidzies ar panākumiem.

Lēmuma izvešanai dzīvē jābūt noteiktai, neatlaidīgai, viengabalainai, visumā un atsevišķās daļās tai jāizriet no lēmuma (plāna) pamatidejas.¹⁾

Par kara mākslas vēsturi ģen. R. Bangerskis izsaka šādas domas:

„Līdz ar rasu un tautu kultūras attīstības progresu, arī kara māksla padota zināmiem ēvolūcijas likumiem. Kara mākslas vēstures uzdevums ir apskatīt kara mākslas stāvokli un

¹⁾ Ģen. R. Bangerskis. Kara māksla. XVIII. g. s-ņa beigās un Napoleona laikmetā. Militāru rakstu krājums. 1931. g. 1. num., 76.—78. lapp.

tās evolūciju dažādos vēstures laikmetos, kā arī izpētīt tos elementus un faktorus, kas izsauc un noteic kara mākslas attīstību un viņas pagrimšanu (progresu un regresu).

No kara mākslas vēstures, starp citu, mēs redzam, ka:

1) augsts kara mākslas stāvoklis vienmēr sakrīt ar attiecīgās tautas veselīgu un spēcīgu valsts dzīvi un viņas augsto civilizāciju. No otras puses, tendence no tuvcīņas pāriet uz cīņu tikai ar tāļšāvēju ieroču palīdzību, norāda uz tautu augsto kultūru un viņu dzīves (cīņas) spēju samazināšanos;

2) augstam kara mākslas līmenim vienmēr atbilst nacionālo armiju laikmeti un otrādi — algotās armijas parasti sastopamas kara mākslas sabrukuma laikmetos;

3) ievērojamas pārmaiņas un reformas ieroču un tehnikas ziņā vienmēr rada lielas pārmaiņas bruņoto spēku izmantošanas pajēmienu resp. statēģijā un taktikā.

Citiem vārdiem, cilvēks kā galvenais kaujas elements, ieroči, tehnika un zināmi uzskati ir galvenie kara mākslas stāvokļa noteicēji attiecīgā vēstures laikmetā.

Ar katru gadu kara māksla progresē un daudz kas mainās viņas teorijā un uzskatos. Tā senatnē pretinieku spēku samēru vērtēja tikai skaitliskā ziņā. Tagad, turpretim, apskatot pretinieka spēkus, piegriež vērību armijas morālām īpašībām, apmācībai, apbruņojumam un teknikai, kara vadoņu spējām un tad tikai skaitliskam sastāvam.

Atrast uzvaras likumus ir grūti, bet ne neiespējami. Tie meklējami bijušo karu vēsturē, sekojot lielu kara vadoņu kara vešanas paraugiem, cenšoties iedziļināties un izpētīt viņu būtību un tos apstākļus, kādos kara vešanas principi pielietāti dzīvē viņu laikmetos.

Šo vēsturiski-kritisko pētīšanas metodi mums ieteic visi lielākie kara vadoņi un kara mākslas zinātnieki. Tā, piem., Napoleons izsakās: „Lasiet un pārlasiet no jauna Aleksandra Lielā, Hanibala, Cezara, Gustava Ādolfa, Tīrena un Fridricha kara gājienu un mācāties no tiem. Tas ir vienīgais līdzeklis kļūt par kara vadoni un iegūt kara mākslas noslēpumus. Augstāko taktiku var sasniegt tikai ar praksi un pētot lielo kara vadoņu kara gājienu un kaujas.“

Tādu pašu domu izsaka arī erch. Kārlis, apgalvodams, ka

par kara vadoni var kļūt kaislīgi iedziļinoties militārā zinātnē un pēc ilgākas prakses; ka kļūdaini esot domāt, ka kara vadoņa spējas būtu iedzimts talants. Tāpat Suvorovs par sevi saka, ka zinātne viņu apgaismojusi, minot kā paraugus savai darbībai Cezaru, Epeminordu, Tirenu, Aristīdu, kuriem viņš sekojis.

Citiem vārdiem, visi lielākie kara vadoņi apstiprina domu, ka vēsturiski-kritiska kara mākslas paraugu pētīšana noved pie kara pamatprincipu izpratnes un mākslas tos pielietāt dzīvē.“¹⁾

Kara zinātnes un kara mākslas rašanos un izveidošanos neapšaubāmi izsaukusi pati dzīves nepieciešamība. Neskatoties uz ievērojamu cilvēku uzstāšanos pret karu un dažādu organizāciju darbību miera labā, kari, kā ikvienam redzams, neizbeidzas, bet visa pasaule taisni mūsu dienās nemiera pilna. It kā par spīti visām rūpēm miera labā, taisni pēc pasaules kara, kur tagad pagājuši jau 14 gadi, kara rēgs spokojas no jauna, un ir vietas, kur karš plosās jo asiņainā formā, draudot pat izplēsties par vēl jo plašāku kara liesmu nekā to piedzīvojām pirms 19 gadiem pasaules karā sākoties. Vai kara instinkts dziļi slēpjas cilvēka dabā, un cilvēks no tā nekad neatsvabināsies, kā to domā Rūdolfs Šteinmecs, nākdams ar pierādījumiem, ka karotājas tautas, būdamas drošsirdīgas, uzjēmīgas un pašizliedzīgas, izveido arī bagātāku gara kultūru, kurpretim bailīgās vai, kā viņš saka, „zaķa tautas“ neko vērtīgu nesasniedz,²⁾ vai, varbūt, karš ir tikai cilvēka garīgā vājuma pazīme, un ceļoties cilvēkam garīgi stiprākam, tas izbeigsies, — to šobrīd vēl pilnīgi nezinām. Skaidrs tikai viens, un proti, tagad vēl pārāgri domāt par vispasaules miera iestāšanos, un it sevišķi mazo valšķu republikām ļoti jārūpējas par savu drošību un neatkarības aizstāvēšanu. Mums nav jāaudzina sava tauta militāri citu tautu iekarošanai, bet savas patstāvības aizsargāšanai. „Tagad jāaudzina kareivis-pilsonis, un

¹⁾ Turpat, 79.—80. lapp.

²⁾ R. Steinmetz, Soziologie des Krieges, 1929.

pie tam visas tautas apjomā,¹⁾ saka ģen. J. Buivids, pazīstams speciālists militārās audzināšanas lietās. Šī doma pilnīgi pareiza, un sevišķi attiecībā uz mazajām republikām, kas nekad neuzbruks lielajām valstīm, bet nereti ir gan taisni lielo valšķu apdraudētas. Labākie kara lietu pazinēji vispasaules miera jautājumā vienmēr raudzījušies skeptiski, kas izskaidrojams nevis ar to, ka viņi karu gribētu, bet gan, ka vēsture nedod nei mazāko liecību par vispasaules miera iestāšanos. Zīmīgi šādi pulkveža A. Līberta vārdi: „Cilvēce ļoti labi apzinās, ka karš atnes daudz ļaunuma. Visi līdz šim izmēģinātie līdzekļi karus novērst vai pat samazināt viņu skaitu, izrādījušies nesekmīgi. Uz pēdējo mēģinājumu — Tautu savienību — daudzi liek lielas cerības, bet ir daudz tādu, kas domā, ka arī Tautu savienība lielākas domstarpības valstu starpā nevarēs atrisināt un nevarēs novērst tādos gadījumos karus. Viņi uzskata, ka Tautu savienībai, tāpat kā agrāk projektētām miera uzturēšanas iestādēm, nav reāla spēka, ar kura palīdzību varētu nepaklausīgos piespiest padoties savienības gribai, vai vēlāk viņus pārmācīt. Savienības statūtos paredzēta uzstāšanās pret uzbrucēju un pabalsta sniegšana aizstāvamam neesot pārliecinātas. Jāatzīmē, ka Tautu savienība pašlaik arī neuzskata sevi par spējīgu novērst katru karu, bet savu uzdevumu redz, lai kavētu karu izcelšanos, pieņemot izšķiršanā strīdus lietas. Uz pilnīgu karu izbeigšanu tuvākā laikā maz ko cerēt... Gribot negribot valstis ir spiestas būt gatavībā uz varbūtēju karu.“²⁾

Vērā ņemot šās speciālistu domas, kur izskan pārliecība par karu kā nenovēršamu vēstures parādību, kas, protams, nei mirkli mums netraucē cīnīties un darboties vispasaules miera labā, — rodas pietiekošs pamats runāt par militāru audzināšanu. Šeit mūsu uzdevums nav uzstādīt militārās audzināšanas programmu un iztīrīt militārās audzināšanas jautājumus sīkumos, bet tikai nospraust militārās audzināšanas virziena pamatlīnijas.

Militārās audzināšanas uzdevums izpaužas divi virzienos: viens — vairāk vispārīgs — aptver cilvēka ētisko apziņu,

¹⁾ Ģen. J. Buivids. Militārā pedagogika, I, 23. lapp., 1925.

²⁾ Pulkv. A. Liberts. Jaunatnes militārā apmācība, 14. lapp. 1927.

otrs — šaurāks — vēršas uz speciāli kareivisko īpašību veidošanu.

Apstājoties pie pirmā, vispirms jāsaka, ka militārās audzināšanas pamats ir cilvēka ētiskās un nacionālās apziņas izkopšana. Audzināt jauniešus militāri, t. i. nolūkā aizstāvēt savu valsti, ja tai uzbrūk iekaŗotāji, pirmām kārtām nav jāaizmirst cilvēka ētiskā un nacionālā apziņa. Pirmais uzdevums — padarīt cilvēku tikumiski stipru un izkopt viņā savas tēvijas mīlestību un valsts apziņu. Nevis tas cilvēks būs spējīgāks labāki aizstāvēt savu valsti briesmu brīdī, kas veiklāks ar ieroci, bet gan tas, kas ētiski stiprāks un kam spēcīgāka nacionālā apziņa. Uz ētisku un īsti valstiski noskaŗotu cilvēku vienmēr var paŗauties, turpretim uz veiklu ierocā vadītāju ne katreiz var balstīties, jo nav jau pilnīgi zināms, vai un uz kuŗu pusi viņš vajadzības brīdī savu ieroci vērš. Acīm redzot, pats cilvēks visā šai audzināšanas sakarībā stāv centrā. Cik stiprs cilvēks būs ētiskā ziņā, par tik uz viņu valsts liktenīgos brīžos var paŗauties. Īsti tikumiski stiprs tautas loceklis — vienalga, vai tas būtu jauneklis vai vīrs, jaunava vai sieva — savu valsti nenodos. To apliecina vēsture: visi ievērojamākie kara vadoņi u. c. pazīstami karavīri bijuši un ir ar cēlām tikumiskām īpašībām. Tiklīdz viens vai otrs no viņiem palika neuzticīgi tikumības prasībām, tie cīņas zaudēja. Protams, uzvarētā stāvoklī var nonākt arī tad, ja lomu spēlējusi nodevība vai pretinieka pārspēks, tomēr arī šai gadījumā īstie karavīri apzināsies, kur meklējams cīņas spēks un avots. Ētiskās un nacionālās apziņas skaidrība nepieciešama katram valsts pilsonim, jo dzimtenes apdraudēšanas brīžos katrs attiecīgā vecumā esošais indivīds spiests stāties tēvijas sargu rindās, tomēr visvairāk šās īpašības nepieciešamas virsniekiem. It īpaši tiem virsniekiem, kas par savu dzīves uzdevumu uzlūko palikt armijas rindās, nodoties kareivju apmācībai un, varbūt, arī militārajai zinātnei, jābūt ētiskā ziņā nevainojamiem. To prasa virsnieka stāvoklis, viņa ideja. Jau pats nosaukums „virsnieks“ uz to norāda. Virsniekam jāstāv pāri citiem. Mēs pat šeit uzdrošinātos apgal-

vot, ka virsniekam jābūt nevien kareivju priekšniekam, apmācītājam u. tml., bet jāveido sevi tā, lai viņš kā personība izceltos arī pārējās sabiedrības acīs. Virsniekam jānostāda un garīgi jāveido sevi tā, lai viņš gūtu cieņu no visas sabiedrības, no visas tautas. Virsniekam jābūt tautas leņnumam: viņam jāpaceļas virs visas tautas. Kad virsniēks iēmantos kā cilvēēks uzticību visas tautas acīs, uz viņu tauta arī varēs palauties tad, ja šāda paļaušanās izrādīsies nepieciešama. Šādus īstus virsniēkus iespējams izveidot ar audzināšanas palīdzību. Tāpat kā neviens par māksliniēku, zinātniēku vai c. tml. izcīlāku darbiniēku nav piedzimis, bet dzīvē izveidojies, tāpat neviens virsniēks nevar būt īsts savā patiešām atbildīgā amata izpildīšanā, ja viņš šai virzienā nav audzināts. Ar speciāli militāro izglītību vien nepietiek, nepieciešama arī militārā audzināšana, un tai, vēlreiz atkārtojam, jāiziet no ētiski-nacionālās audzināšanas. Šai ziņā mūsliēku virsniēku audzināšana vēl ir ar manāmiem trūkumiem. Tagad griež galveno vērību virsniēku militārajai izglītībai, bet pavisam ignorē viņa personības īpašību veidošanai. Virsniēku sagatavošanas mācības iestādēs neredzam tādu priekšmetu kā ētika, praktiskā paidagōģija, socioloģija u. tml. Sevišķi šeit pasvītrojām ētikas nepieciešamību. Tagadējā virsniēku saime nav pienācīgi sagatavota vērtību un normu pasaules izpratnē; virsniēki, varbūt, pietiekoši labi saprot faktisko, bet nevis normatīvo, bet normu pasaules izpratne un arī neatlaidība normām sekot, kā to agrāki (22. §) redzējām, ļoti svarīga prasība. Lūk, kamdēļ starp virsniēkiem gadās nenosvērti laudis, kas ar savu uzvešanos dara kaunu visai virsniēku saimei. Ko lai saka par virsniēku, kas publiskā vietā uzvedas nepieklājīgi, pat piedauzīgi, tieši vai netieši apvainodams citus laudis. Kāds spriedums var būt par virsniēku, kas lielāko sava brīvā liēka daļu pavada pie kāršu galda, nododoties azarta spēlei? Cik labās domās var būt par virsniēku, kas nododas pārmērīgai alkohola liētāšanai un alkohola reibumā traucē savus kollēgas dienesta pienākumu izpildīšanā, tā kā tiem pret savu gribu jāgriežas pie instances, lai vainīgo savaldītu? Vai iespējams pozitīvi novērtēt virsniēku, kas klubā, restorānā vai citur taisa rēķinu, bet atsakās vai arī nav

spējīgs to samaksāt, nonākot pavisam nožēlojamā stāvoklī? — Te nav citas atbildes kā vienīgi prasība, lai šādiem virsniekiem viņu priekšniecība dotu mājienu laboties, un ja šāds mājiens nelīdz, — atvaļināt no dienesta. Nav jāaizmirst, ka virsnieka gods un personības cieņa nedrīkst zust nevien karavīru, bet arī pārējās sociālās apkārtnes acīs. No virsnieka, tāpat kā no skolotāja (un pat vēl vairāk), jāprasa tikumiska rīcība visplašākajā un dziļākajā šā vārda nozīmē, jo valsts liktenīgos brīžos virsnieku rīcībā jādodas ikvienam pilsonim, bet šo savu tiesību — vadīt pilsoņus valsts aizsardzības darbā — varēs pareizi lietāt vienīgi tie virsnieki, kam izveidotas spēcīgas personības īpašības.

Varētu, varbūt, rasties jautājums, vai, piegriežot tik lielu vērību virsnieku ētisko īpašību audzināšanai, netiktu vājinātas tās dāvanas, kas nepieciešamas kara darbībā, un it īpaši kaujā? Vai ētiski audzināts virsnieks un kareivis netaupītu savu pretinieku un nebūtu pārāk glēvs un nevarīgs? Tā daži augstāki virsnieki domā: viņu ieskats tāds, ka karavīram nepieciešamas tikai kaujas dāvanas, cits viss blakus lieta. Šādai pārlicībai nevaram piekrist. Mūsu doma tāda, ka tas karavīrs — vienalga, vai virsnieks, vai kareivis — daudz labāki pildīs savu uzdevumu, kas ētiski stiprs un reizē veikls karotājs, nekā tas, kas prot tikai ar ieroci rīkoties. Bez tam nav jāaizmirst, ka visu laiku šē runājam tikai par savas valsts aizstāvēšanu, nevis citu valšķu iekarošanu, un te nu vēlreiz jāpasvīturo, ka savas valsts aizsargāšanas karā karavīru tikumība un nacionālā apziņa spēlē noteicēju lomu.

Būtu tomēr vienpusība, ja militārā audzināšana nodarbotos tikai gar karavīru tikumību un viņu nacionālo apziņu. Tādā gadījumā tai pavisam trūktu militāra rakstura. Militārajai audzināšanai vēl cits uzdevums, un tas būtu — speciāli-kareivisku īpašību izveidošana, kam tomēr visnotaļ jāpamatojas uz ētiskās un nacionālās apziņas. Kādas ir šās speciāli-kareiviskās īpašības? Par tādām būtu jāuzlūko drošsirdība, pašaiizliedzība un apzinīga paklausīšana savam vadonim. Neviens īsts ka-

ravīrs nevar būt bez droširdības; tāpat tam nepieciešama pašreizējā, kas izpaužas nesavtīgā kalpošanā valstij; tikpat vajadzīga sekošana sava priekšnieka pavēlēm. Šās īpašības pārāk skaidras, lai par tām strīdētos. Dažreiz sarežģījumus rada vienīgi paklausīšana priekšniekam. Ir gadījumi, kur apakšniekam grūti sekot sava tiešā priekšnieka pavēlēm, tamdēļ ka iespējama nepareiza vai tīri personīgas dabas pavēle. Tas dažkārt noticis kaujas apstākļos, kur priekšnieka nepareizas pavēles dēļ cietuši daudzi apakšnieki. Tomēr šādas iespējamības nedod pamata principā neklausīt savam priekšniekam. Viens no vissvarīgākajiem sekmīgas kaujas pamatiem un priekšnosacījumiem ir subordinācijas princips, izsakāms vārdos: ikviens zemākais klausā sava tiešajam priekšniekam un tādā kārtā visi augstākajam. Konkrēti runājot: kareivis klausā instruktoram, instruktors — virsniekam, virsnieks — virspavēlniekam; vēl sīkāk izsakoties: kareivis klausā nodaļas komandierim, nodaļas — vada, vada — rotas, rotas — bataljona, bataljona — pulka, pulka — divīzijas, divīzijas — brigādes, brigādes — korpusa, korpusa — ģenerālštābam ar virspavēlnieku priekšgalā. Kaujas apstākļos pavēles un rīkojumi jāpilda bez ierunām. Jo, kas gan iznāks, ja kaujā apakšnieki neklausīs priekšniekiem, strīdoties tiem pretim vai rīkojoties pēc patikas? Tad iestāsies chaoss, kas pretiniekam dos iespēju viegli panākt savu nolūku piepildīšanos. Nav šaubu, ka kaujas spējīgu armiju var izveidot ar karavīru sistematisku audzināšanu un apmācību. Protams, ikviena karavīra brīvība un pašierosme (iniciatīva) nav jāapspiež, bet jāveicina, tikai tā nedrīkst nonākt patvaļā un izolētā darbībā. Sevišķi asa vērība jāpiegriež arī tam, lai instruktori kareivju apmācībā nebūtu rūpji, kā tas, diemžēl, vēl bieži novērojams mūsu dienās, tāpat lai virsnieki nenonāktu rūpībās ar sev pakļautajiem. Taisnīga uzstāšanās, mierīgi un lietišķi teikti vārdi panāks daudz vairāk nekā rūpības, draudi un sodi.

Speciāli-kareivisko īpašību izkopšanai pievienojas militārā izglītība, kas izpaužas stratēģijas un taktikas pārzināšanā, un militārās apmācības, kur praktiski vingrinājas militārajā dienestā un kaujas norisē. Tikai tā karavīrs

gūst un sevī uzglabā visas tās īpašības un zināšanas, kas viņam nepieciešamas, stājoties savas dzimtenes aizstāvju rindās.

45. §. **Saskaņas panākšana un harmonijas ieturēšana audzināšanas veidos.**

Metot skatu uz nule aplūkojamiem audzināšanas veidiem, mostas jautājums, kā panākt saskaņu starp tiem, jo pilnīgi iespējams, ka ja piegriež vairāk vērības vienam, citi paliek novārtā, tā ka gluži nemanot audzināšanas gaitā var iestāties vienpusība. Tāpat pamats jautāt, vai tomēr nav tādas audzināšanas formas, kas uzlūkojama par pamatu pārējām, un ja pēdējām šādu vai tādu iemeslu dēļ nebūtu iespējams piegriezt vajadzīgo vērību, vai tad šī par svarīgāko pieņemtā forma nebūtu izveidojama sevišķi vispusīgi, dziļi un pamatīgi. Šie jautājumi prasa noteiktu un skaidru atbildi, jo nevar būt nei mazāko šaubu, ka visā audzināšanas sistēmā jāpanāk saskaņa.

Vispirms jāpasvītoto noteikums, ka ikviens cilvēks jāievada visos minētajos audzināšanas veidos. Lai cilvēku izveidotu par pilnvērtīgu un harmonisku kultūras locekli, viņš jāieaudzina visos tais audzināšanas veidos, ko mēs augšā aplūkojam. Mūslaiku cilvēks jāaudzina intelektuāli, ētiski, sociāli, politiski, aistētiski, reliģiski, bez tam vēl fiziski un militāri. Citādi sakt, audzināšanai jāietver sevī intelektuālais, ētiskais, sociālais u. c. elementi. Ja audzināšana ievēro tikai vienu no šiem elementiem, tā kļūst vienpusīga un nepilnīga. Cilvēks, kas pārāk ieaudzināts, piem., sociālajā garā, garīgi izsvaidās un aizmirst savu individuālo dzīvi; intelektuāli ieaudzināts turpretim pārāk norobežojas no citiem un nav atsaucīgs pret sociālajām parādībām; tāpat nenoliedzama vienpusība, ja cilvēks pārmerīgi ieslīgst politikas ietekmē, jo tad viņš visu vērtē tikai no politikas viedokļa, kas, acīm redzot, nepietiekoši, tamdēļ ka politika ir tikai viena kultūrālās dzīves daļa; vienpusību nevar izdzēst arī tikai reliģiskā audzināšanā, jo cilvēks, kas nedzird citu kā tikai reliģiskās mācības, iestieg aprobežotībā, it sevišķi, ja viņš audzināts vairāk dogmu garā. Līdzīgas vien-

pusības rodas, ja cilvēku audzina tikai aistētiski, tikai fiziski vai arī tikai militāri. Izņēmums ir vienīgi ar ētisko audzināšanu. Cilvēks, kas audzināts ētiski, spējīgs saprast arī citos virzienos ieaudzinātos laudis, kaut gan pēdējie ne vienmēr saprot ētisku cilvēku. Šī parādība izskaidrojama ar milzīgo ētiskās audzināšanas lomu dzīvē. Ētiskajai audzināšanai tā priekšrocība, salīdzinot ar citiem audzināšanas veidiem, ka cilvēks, kas ieaudzināts tikumiskajā garā, ir iecietīgs un tolerants pret citādi noskaņotiem ļaudīm. Tamdēļ vienmēr vispirms jā rūpējas par cilvēka tikumisko audzināšanu. Tikumiskā resp. ētiskā audzināšana pa daļai ietver sevī arī citu audzināšanas veidu elementus un no tās ir vieglāka pieeja citām audzināšanas formām, kurpretim otrādi jau nesalīdzināmi grūtāk. Tā, piem., ja cilvēks jau no mazotnes būs vairāk ieaudzināts sociālajā garā, viņam būs grūtāki nostiprināt sevī tikumisko raksturu nekā tad, ja viņš sākumā audzināts ētiski. Bet vai pareizāki nebūtu dot priekšroku reliģiskajai audzināšanai, jo tā taču ietver sevī visas citas kultūras vērtības? Uz to jāatbild, ka kaut gan reliģijā patiešām noenkuroti visi kultūras elementi, un reliģija, kā redzējam, nodrošina dzīves jēgu, tomēr ar reliģisko audzināšanu cilvēka garīgās attīstīšanas procesu nevarētu uzskatīt par nobeigtu jau aiz tā iemesla vien, ka reliģija kļūst saprotama tikai, iestājoties garīgās dzīves līdzsvaram. Audzināšanas darbs vairāk ar reliģiju jānoslēdz, bet ne tik daudz jāuzsāk. Tas nenozīmē, ka bērns reliģijā nebūtu ievirzāms. Gluži otrādi: bērns jāievirza reliģiskā garā, tomēr galvenais svars jāliek uz viņa tikumisko pasauli: kad tai būs likti pamati, vieglāki būs iesakņoties arī reliģiskajiem motīviem. Ētiskajai audzināšanai ir tas spēks un loma, ka tā liek drošākus pamatus visai turpmākajai dzīvei, nodibinot un izveidojot cilvēkā atsaucīgu garu uz visām citām kultūras vērtībām un audzināšanas formām. Citādi sakot, no tikumības virzīties pārējā kultūras pasaulē vieglāki nekā no pēdējās tikumībā. Cilvēks, kas ieaudzināts tikumiskajā garā un ievirzīts tikumības gultnē — vairāk atsaucīgs pret citām kultūras vērtībām, kurpretim no pēdējām uz tikumību nav tik viegla pāreja. Tā tad cilvēks jā-

audzina vispusīgi, bet pirmkārt un par visām lietām viņš jāaudzina tikumiski.

Ir gadījumi, kur cilvēkam bērnībā un jaunībā nav dota iespējāmība augt vispusīgi tamdēļ, ka viņa vecāki un varbūt arī skolotāji vienpusīgi noskaņoti. Sevišķi te jāaizrāda uz ģimenes apstākļiem. Piem., ģimenē, kur vecāki vai nu ir profesionāli mūziķi, vai arī tikai cienī mūziku, bērnam būs sevišķi daudz mūzikas iespaidu. Tas ļoti labi. Tomēr nereti gadās, ka šī lielā interese par mūziku apspiež citus audzināšanas elementus un momentus. Netiek nekāda vērība piegriezta, piem., ētiskajai un reliģiskajai audzināšanai. Tamdēļ arī daži jaunieši ar ļoti labām mākslinieka dāvanām un īpatnībām tikumiskā ziņā pavisam nenosvērti, kas beidzot izrādās par galveno šķērslī viņu talanta attīstībai. Sacītais zīmējas taisni uz dažiem latviešu — mākslas ziņā visai apdāvinātiem — jauniešiem. Viņi gūtu krietnus panākumus savā mākslā, bet diemžēl trūkumi un robi tikumiskajā dzīvē izrādās par traucējumu. Te grūti būtu atrast un konstatēt citu izskaidrojumu kā vienpusību audzināšanā. Šiem jauniešiem trūcis tikumiskās audzināšanas. Tāpat novārtā atstāta intelektuālā un reliģiskā. Protams, ka tādā gadījumā viņiem izrādās vājš tikumiskais raksturs: dāvanas ir gan, bet trūkst tikumiska spēka tās izveidot. Ar talantu vien nepietiek, tas jāattīsta, bet šai nolūkā nepieciešama tikumiskās gribas neatlaidība un izturība, kas savkārt panākama tikai ar audzināšanu. Tā tad ja ir dāvanas uz kaut ko vērtīgu, piem., mākslu, tās jāattīsta ar aistētisko un māksliniecisko audzināšanu, bet par visām lietām nav jāaizmirst arī citi audzināšanas elementi, sevišķi ētiskā audzināšana, kas dod iespēju veidoties mākslinieciskajam talantam. Gluži tas pats sakāms par citiem audzināšanas veidiem. Piemēra un skaidrības dēļ jemsim tos katru atsevišķi. Audzinot tikai intelektuālajā garā, cilvēks kļūst sevišķi nevērīgs pret mākslu un sociālo pasauli. Ja arī tikumiskajā dzīvē viņš nevainojams, tomēr nevērīgā izturēšanās pret mākslu un sabiedrību viņu padara nevien par vienpusīgu, bet pat nožēlojamu. Ja dažkārt šādam cilvēkam iznāk spriest par mākslu un sabiedriskajām lietām, piem., kā amatpersonai, viņš taisa ļoti neparastus slēdzienus, kas ir ne tikai vienpusīgi un nereti

pat nepareizi, bet arī nelabvēlīgi kā mākslai, tā sabiedrībai. Viņš varbūt labu grib, bet iznāk ne tā kā vajadzētu, tamdēļ ka viņš pats vienpusīgi ieaudzināts. Viņš redz tikai savas intereses, tikai savu pasauli, bet nemaz nepadomā, ka no citu viedokļa pasaule izskatās pavisam citāda. — Bet kā ir, ja cilvēks ieaudzināts vairāk sociālajā sfairā? Vai šī audzināšana nepasargā no vienpusības, jo sabiedrība taču ir vispusīga un ieaudzinot sabiedrībā, cilvēks līdz ar to manto arī vispusību? Izrādās tomēr, ka tā nav. Tikai sociālajā garā ieaudzināts cilvēks ir paviršs. Viņam trūkst dziļuma. Svaīdīdamies dienā pa sabiedrību, šis cilvēks neatlicina laika koncentrēties un nodziļināties sevī, kas ļoti nepieciešams savas individuālītātes izkopšanai. Izkopt savu individuālītāti un personību var tikai uz laiku nogremdējoties sevī. To nu vienpusīgi sociālais cilvēks nespēj, jo viņa spēki svaīdīti uz visām pusēm un intereses izpaudumiem trūkst vienotājas saites. — Līdzīgā stāvoklī nonāk politiskā vienpusībā ievirzīts cilvēks. Politikai tā savādība, ka viņa arvien vairāk ierauj cilvēku savos tīklos, pie kam visjaunāki tad, ja viņš kļūst par šauras politikas grupas locekli. Šaurajai politikai nodevies cilvēks, kaut arī gribētu objektīvi rīkoties, vairs nav spējīgs, jo politiskās saistības kā nezvērs viņu tura savās ķētnās. Sevišķi bēdīgi tad, ja cilvēku ierauj savos tīklos pretvalstiska politiska organizācija, kas dažkārt notiek ar jaunatni. Jaunietis, piedzīvojumu trūkuma dēļ, šai ziņā viegli ietekmējams, it sevišķi, ja pretvalstiskā politiskā organizācija sola paradīzi zemes virsū un par savu ideju propagandu labi samaksā. Lūk, kamdēļ starp politiski tiesājamiem daudz jauniešu, ap 18.—25. dz. g. Gadās arī tā, ka jaunieši, ultrānacionālistisku tendenču vadīti, sāk neiecietīgi izturēties pret citādi domājošiem ļaudīm, tā ka sacel atklātu protesta un demonstrācijas vētru, nereti izejot pat uz ielas aktīvu cīnītāju rindās. Lai atceramies tikai nesenaajos notikumos Vācijas, Polijas, Austrijas augstskolās, kur studenti, iekarsdami par savu pārliecību, aktīvi uzstājušies pret dažu valstsvīru dekrētiem, cīttautībniekiem, vai arī pret savas tautības politiskā ziņā citādi noskaņotiem ļaudīm. Šādi ekscesi bijuši arī latviešu jaunatnē, kaut gan par laimi ļoti mazā mērā. Tiesa: šī jauniešu rīcība viegli saprotama, bet tas nedod ie-

mesla to attaisnot. Tā ir politiskā nenosvērtība, kas izskaidrojama ar vienuspusīgu politisku ietekmi un audzināšanu. Kur jaunieši pārāk iekarst politiskajās kaislibās, tur tie par politiku vien vairāk domā un galvenais — vienuspusīgi domā. — Vēl lielāka vienusība iznāk, ja cilvēku audzina tikai fiziski. Tādā gadījumā viņš ieaug vienīgi ķermeņa spēka un veikluma kultivēšanā. Spēks un veiklums, protams, laba lieta, bet ja cilvēks tikai tam nododas, viņš zaudē interesi par gara vērtībām. Sākas rupja fiziska spēka dievināšana un pielūgšana, bet no šejienes nav tālu brūtālitate. Fiziskā spēka un veikluma kultivēšanai vēl tā jaunā puse, ka tā aizrauj sev līdzīgu visu sabiedrību, kā tas redzams, piem., sporta sacīkstēs. Šādas pārņemības nospiež interesi par īsto gara kultūru, tā ka vienuspusīga fiziskā audzināšana nerunā par labu harmoniskā cilvēka idejai. Vienusīgajai militārajai audzināšanai tendence izcelt tikai kara apstākļus un interesi par karu. Cilvēks, kas ieaudzināts vienīgi šai virzienā, reti kad domā par citām lietām. Viņam izliekas, ka tā uzdevums sagatavoties tikai karā un domāt tikai par kara lietām. Šaurajam militaristam piemirstas, ka bez kara un tā apstākļiem pasaulē vēl arī citas parādības, kam tāpat jāveltī sava tiesa uzmanības. Bez tam šaura nodošanās tikai militārajiem jautājumiem veicina varas kāri, kas iznīcina brīvības ideju. Cilvēks, kas ieradis tikai pavēlēt un citiem paklausīt, nonāk garīgā sastingumā, jo viņa darbības lauks ļoti šaurs un nedzīvs. No šādas nedzīvas un šauras vienusības iespējams iziet, kultivējot sevī citas intereses un izveidojot sevī vispusību. — Lai cik neticami tas izliktos, bet fakts ir, ka arī šaura reliģiska audzināšana cilvēku noved garīgā sastingumā un vienusībā. Sevišķi ja no mazotnes cilvēks neko nav dzirdējis, izņemot bālas dogmatiskas mācības, viņš kļūst neglābjami vienusīgs. Šādi laudis visur redz tikai Dieva vārdu kā noteicēju, un visur, ko cilvēks labu veic, viņš dara vienīgi ar Dieva palīdzību. Mēs gan nenoliegsim, ka tas tā nav, bet tomēr, ja katrā vietā un lietā min Dieva vārdu, tas nav labi un drīzāk ir Dieva vārda zaimošana nekā cienīšana. Dieva vārdu minēšana nedrīkst kļūt uzbāzīga. Mēs nedrīkstam Dieva vārdu „nelietīgi velti valkāt“. Cilvēks, kas to dara, visnotaļ kaitē reliģijai, jo viņš to padara ārišķīgu un

seklu, kamēr nekas nevar būt dziļāks, dvēselīgāks, tā sakot, iekšīgāks un intīmāks kā reliģija. — Visbeidzot arī ētiskajā audzināšanā var iezgties vienpusība, kaut gan šeit tas iespējams vismazāk. Viens gadījums jāmin kā izņēmums, un tas ir tad, ja ētisku audzināšanu padara par kailu pamācību, citiem vārdiem, ja to nostāda tikai uz didaktiskiem pamatiem. Tas nav teicami. Izrādās, ka pamācības vien, bez tikumiskās dzīves tuvāka apgaismojuma ir bez dziļāka iespaيدا sirdī, ko apliecina starp citu tas, ka tie, kas tikumiski stipri vārdos, ne vienmēr tikumiski stipri arī darbos. Šāds stāvoklis līdzīgs komēdijai: citu priekšā mēs sevi notēlojam kā cēlus un cildenus cilvēkus, bet savos darbos, it īpaši, kur citi neko tuvāki par mums nezina, tikumiskā ziņā visai augsti nestāvam. Šāds stāvoklis mūsu tikumiskajā dzīvē var iestāties, ja nepiegiežam vērības sirdsskaidrībai, savam iekšējam tikumiskajam spēkam, bet paliekam tikai ārišķībās. Kailas pamācības, rīkojumi un pavēles vien neko nedod; ir jāpanāk cilvēka tikumiskās apziņas labošana, kas iespējams, veicinot tikumiskas gribas neatlaidību un izturību.

Pamatojoties uz šā isā aizrādījuma par atsevišķu audzināšanas veidu vienpusībām, jānāk pie slēdziena, ka ikviens no tiem ir vērtīgs, jo attīsta cilvēkā visas tā dāvanas, kā pamati viņam doti līdz ar dzimšanu, bet ja paliek tikai pie viena vai otra no tiem, gluži nemanot iezogas vienpusība. Lai cilvēku diezīn cik uzmanīgi audzinātu, teiksim, sociāli, politiski vai tlm., no vienpusībām nebūs iespējams izvairīties, ja neieaudzināsim arī tos elementus, kas pieder citiem audzināšanas veidiem. Cilvēks nav jāaudzina, teiksim, tikai ētiski, bet arī intelektuāli, sociāli, politiski, reliģiski, aistētiski, militāri, fiziski. Cilvēkā jāveicina vispusība un jāvairās no vienpusības. Vispusība nekādā ziņā šeit nenozīmē paviršību, bet visu to jautājumu noskaidrošanu, kas nepieciešami, lai cilvēks būtu harmonisks kultūrālās dzīves loceklis. Drīzāk vienpusība pieļaujama izglītībā, bet nekādā ziņā audzināšanā. Izglītībā vienpusība nereti nenozīmē neko citu kā speciālitāti. Ikvienu speciālitāte slēpj sevī zināmu vienpusību, kas citādi nemaz nevar būt, jo nogremdējoties šaurās garīgās dzīves nozarēs, teiksim vienā zinātnē, speciālists reizē ar to norobežojas no citām

garīgās dzīves nozarēm. Izņēmumi vienīgi universālcilvēki, kam neticami lielas gara dāvanas un zināšanas. Vidusmēra cilvēki, ja tie gūst panākumus savā garīgajā darbībā, to panāk kā vairāk vai mazāk šauri speciālisti. Un ja arī šiem speciālistiem ieteicams sekot visai sava laikmeta kultūras dzīvei, t. i. iegūt zināmu vispusību, tad šāda vispusība daudz vairāk nepieciešama audzināšanā. Kultūras pasaule, ja tā varētu izteikties, ir ar vairākām šķautnēm: ir mākslas, zinātnes, reliģijas, politikas u. c. nozares, un visās šais nozarēs cilvēks jāieaudzina. Tas nav neispējams. Ar gara dāvanām citādi: ja cilvēkam nav dāvanu tādā vai citādā speciālitātē, viņu nav iespējams padarīt par šās speciālitātes locekli, turpretim, ieaudzināt šās speciālitātes sfairā viņu var. Teiksim: cilvēks nav speciālists mūziķis, tomēr ieaudzināt viņu mūzikas garā pilnīgi iespējams. Tāpat iespējams viņu ieaudzināt sociālajā apkārtņē, politikā, reliģijā u. t. t. Ieaudzinot cilvēku visās kulturālās dzīves sfairās, mēs viņu padarām par pilnvērtīgu kulturālās sabiedrības locekli. Audzinot intelektuāli cilvēkā noskaidrojas zinātniskā apziņa; audzinot ētiski, mostās ētiska apziņa; audzinot sociāli, izveidojas sociālā apziņa, un tāpat ar attiecīgu audzināšanu panākama aistētiskās, politiskās, militārās, reliģiskās apziņas izkopšana. Šādas dažādas „apziņas“ mūsdienu cilvēkam ļoti nepieciešamas. Tagadējam cilvēkam jābūt spējīgam atsaukties uz visām kulturālās dzīves prasībām. Viņa sirdī jābūt dzīvām visām tām stīgām, ko iekairina ikviena garīgās pasaules parādība, kas iestājas viņa tuvumā. Šā ieaudzināts cilvēks nekad nepaies vienaldzīgi garām akūtajām kulturālās dzīves parādībām. Teiksim, ja mākslinieks rīko gleznu izstādi vai koncertu, tad tāds, kas būs audzināts vispusīgi, neteiks vis: „Ak, kas man par daļu gar mākslu, lai par to interesējas mākslinieki,“ bet ar pacilātu prātu un dziļu interesi trauksies mākslinieka darbus vērot un klausīties. Tāpat vispusīgi audzināts cilvēks būs atsaucīgs pret sociālajām parādībām, politiskajiem jautājumiem u. t. t. Viņš, īsti jemot, nemaz nevar citādi, jo ir kulturālās dzīves loceklis. Pretējā gadījumā viņš izolējas no visas kulturālās pasaules kārtības, ieszdamas robu kā savā apkārtņē, tā arī savā

personīgajā dzīvē. Audzināšanā vienpusības nedrīkst būt. Vienpusīgi audzinātam pasaule atklājas tikai no viena viedokļa; viņš dzīvi redz tikai no vienas, pie tam vēl šauras puses, kas, protams, nedod iespēju izveidoties objektīvam skatam un pamatotiem spriedumiem. Ja dzīve ir daudzpusīga, vispusīgai jābūt arī audzināšanai. Panākt saskaņu daudzpusīgajos audzināšanas veidos var tad, ja tos vienlīdzīgi respektē. Harmonijas audzināšanā trūks tad, ja tā būs vienpusīga, bet vienpusīga tā būs tad, ja ievēros tikai vienu veidu. Nesaskaņas audzināšanas gaitā iestājas tad, ja cilvēku audzina tikai vienā virzienā, jo tad viņš neatrod saskaņas ar dzīves vispusību. Ja dzīve un pasaule ir tik bagāta, bagātai jābūt arī audzināšanai. Un ja šai daudzpusīgajai dzīvē daudz kas labojams un pārveidojams, viens no galvenajiem palīglīdzekļiem ir vispusīga audzināšana un harmonijas ieturēšana šais daudzpusīgajos audzināšanas veidos.

V. Audzinātāja persona un audzinātāji apstākļi.

46. §. Par audzinātāju vispār.

Piegriežoties jautājumam par audzinātāju personu, vispirms jāaizrāda, kam iespējams būt par audzinātāju. Kas var parādīties kā audzinātājs? Ko var un ko nevar uzlūkot par audzinātāju? Kam iespējams uzņemties audzinātāja lomu? Šo jautājumu var saprast gan plašāk, gan šaurāk. Plašākā nozīmē audzinātājs ir ikkatra būtne, ikviena parādība — vai nu tā būtu dzīva, vai nedzīva, — kas cilvēku kādā nebūt ziņā pārveido. Bez šaubām, ka tādā gadījumā audzinātāju iespaidu cilvēkā atstāj arī neapzinīgas būtnes un pat dabas apstākļi. Šaurākā nozīmē turpretim par audzinātāju pamats uzlūkot vienīgi apzinīgu cilvēku, t. i. kuŗš saprot audzināšanas mērķi un uzdevumu un zina arī, kādi līdzekļi jālietā audzināšanas mērķa sasniegšanai. Apzinīgā audzināšanā ir zināšana, kas un kā jā dara, lai audzināšanas darbs būtu sekmīgs. Nav nei mazāko šaubu, ka audzināšana šā vārda īstajā un patiesajā nozīmē ir vienīgi tad, ja cilvēks, ko saucam par audzinātāju, apzinīgi ietekmē otru, ko saucam par audzēkni, pie kam pirmais zina, ko viņš grib panākt un arī otram ir saprašana, ko viņa grib panākt. Bet tomēr, ja audzināšanu iztulkotu šai šaurākajā nozīmē, no audzināšanas sfairas vajadzētu izmest daudz ko tādu, kas cilvēku audzina, kaut arī tas notiek neapzinīgi. Teiksim, ja mēs piejēmtu, ka tikai cilvēks cilvēku var audzināt un ka tikai no otra cilvēka saņemam audzinātājus iespaidus, būtu jā noliedz, ka, piem., grāmata, mākslas darbs, laikraksts, uz teātra skatuves izrādīta luga u. t. t. nevar audzināt. Tas, acīm redzot, būtu nepareizi. Cilvēku audzinātājā nozīmē var ietekmēt ne tikai otrs cilvēks, bet arī daudzas citas parādības. Taisni šā apstākļa dēļ audzināšanai ir tik plašas robežas. Pirmajā vietā, bez šaubām, stāv cilvēks kā audzinātājs, un audzināšana ir tīri cilvēciska funkcija,

bet uz cilvēku audzinātāju ietekmi var atstāt arī citas būtnes, lietas un parādības. Tās tomēr nav apzīmējamās ar vārdu „audzinātāja persona“, jo tikai cilvēks var būt kā persona, bet par „audzinātājiem apstākļiem“. Jautājuma aplūkošana jāuzsāk ar cilvēku kā audzinātāju, iztīrējot atsevišķi vīrieša, sievietes un bērna lomu.

47. §. Vīrietis kā audzinātājs.

Saprast vīrieša lomu audzināšanā iespējams, ņemot vērā viņa psihiskās īpatnības. Šeit, protams, nav vieta iztīrīt visas vīrieša raksturīgākās psihiskās pazīmes, bet gan tās, kam ciešāks sakars ar audzināšanu, pie kam šās pazīmes jāņem salīdzinājumā ar attiecīgajām īpatnībām sievietes psihiskās pasaules struktūrā.

Vīrietim lielāka objektivitāte spriedumos, vairāk tieksmes uz sistematisku darbību, asāka spēja analizēt, izskaidrot un pamatot. Vīrieša garīgā pasaule vairāk intelektuāla un teorētiska. Šās īpatnības visnotāl izpaužas vīrieša audzinātājā darbībā. Mums šeit nav jādomā tikai garīgi apdāvinātie vīrieši, bet vīrietis caurmērā. Arī mazāk apdāvinātiem vīriešiem minētās īpatnības pārsvarā. Var pat ņemt vīriešus māksliniekus, un arī viņos intelektuālā puse, salīdzinot ar sievieti, izrādīsies stiprāka. Visas šās intelektuāli noskaņotās dāvanas nereti izpaužas organizātoriskā darbībā. Vīrieši lielāki organizātori kā sievietes. Tāmdēļ visi tie uzdevumi, kas šo gara īpatnību prasa, vīrietim vairāk jāuzjemas. Ir gan arī sievietes organizātores, bet tas samērā reti, pie kam vairāk tādos gadījumos, kur darīšana ar pašas sievietes darbu un interesēm. Organizātoriskā darbība prasa tālredzību, psiholoģisko, sociālo, juridisko un pat politisko apstākļu pārzināšanu, bez tam veiklu un strauju rīcību, līdzekļu izvēli un to lietāšanu, kas vairāk vīrieša spēkos un dāvanās.

Saskaņā ar šām minētajām vīrieša gara dāvanām un rakstura savādībām arī jāveido vīrieša darbs un visa viņa dzīves gaita. Tur, kur vīrietis, apzinādamies esam sevī šādas dāvanas,

izvēlēties sev attiecīgu darba lauku un metodes, viņš neapšaubāmi gūs savā darbā panākumus, pie kam visnotaļ parādīsies arī viņa audzinātāja ietekme. Visur, kur jāizskaidro, jāapgaismo, jāpamato, jāpierāda, jāsistematizē, jāorganizē, priekšroka jāatstāj vīrietim. Skolā tais m ā c ī b u p r i e k š m e t o s, kur jo sevišķi nepieciešams skaidrs prāts, lielākus panākumus gūs vīrietis. Piem., matēmatikā, loģikā, fizikā, ķīmijā, pat vēsturē sievietē nevarēs sacensties ar vīrieti. Un sievietei tas arī nav jādara, kas neietelp viņas gara dāvanu robežās.

Vēl jāaizrāda uz vienu sevišķu apstākli. Domājot tieši par a u d z i n ā š a n u, atklājas, ka dažos gadījumos audzināšanas darbībā nepieciešama visai stingra, noteikta, pat bargā rīcība. Un vēl vairāk: ir gadījumi, kur jāpiemēro fizisks spēks. Kā ģimenē, tā skolā un it sevišķi labošanas iestādēs nodotie jaunieši nereti ļoti stūrgalvīgi, nepaklausīgi un dažkārt pat palaiž rokas uz kaušanos. Neteiksim, ka šos grūti audzināmos jauniešus nevarētu savaldīt arī ar labu. Arvien mierīgākais un humānākais līdzeklis tas labākais. Bet tāpat jāsaka, ka ar šiem humānajiem līdzekļiem ne vienmēr iespējams iztikt. Simtiem novērojumu liecina, ka ir, piem., zēni dauzoņas, ar ko nav iespējams citādi galā tikt kā vienīgi ar fizisku savaldīšanu. Nereti izrādās, ka tādiem arī pēriens nav par ļaunu, bet gan ir veselīgākais labošanas līdzeklis. Dauzonīga izturēšanās nebūt nav tikai mazgadīgu noziedznieku kolonijās, bet arī, piem., cietumu skolās, pārmācības iestādēs u. tml., kur atrodas arī pieauguši cilvēki. Starp šiem nu gadās tādi, ko gandrīz vai neiespējams valdīt. Viņi lietā ne vien rupjus vārdus, bet saviem uzraugiem un audzinātājiem pat uzbrūk, tā ka nepieciešama ļoti manīga un izveicīga izturēšanās, savienota ar fizisku spēku, lai šos plēsoņas un dauzoņas savaldītu. Dažreiz pietiek ar stingru un bargā balsi izteiktu rājienu, lai negantnieku apklusinātu. Ar šādiem grūti audzināmiem ļaudīm gandrīz vai tāpat kā grūti dresējamiem zvēriem: līdzīgi tam, kā dresētājs spiests bargā balsī uzklegt, lai zvērs kļūtu rāms un paklausītu, tāpat arī audzinātājam nereti jārikojas ar savu palaidnīgo audzēkni, vienalga, vai tas būtu zēns, jauneklis vai pieaugušais cilvēks. Dažreiz ir nepieciešama bardzība, veiklums un fizisks spēks. Tamdēļ grūti

savaldāmo iestādēs labākus panākumus allaž gūs vīrietis nevis sievietē. Lai lasītājs mūs nepārprastu, vēl reiz pieminām, ka mēs neaizstāvam fiziskos (miesas) sodus principā, bet pasvītrotam, ka ir gadījumi, kur jāķeras pie asākiem līdzekļiem, neatsakoties no bardzības un fiziska spēka lietāšanas. Neapšaubāms arī, ka šādos apstākļos audzinātājs nedrīkst izplūst nevaldāmās dūsmās, nedrīkst iziet no pacietības un pašsavaldīšanās; viņam atļauts ķerties pie asākiem audzināšanas mēriem vienīgi tad, ja visi citi līdzekļi izmēģināti. Te pilnā spēkā pazīstamā tautas paruna: „rej’, rej’ sunīt, ja nekod, nebūs nekā.“ Šī „košana“ grūti novaldāmo audzināšanā nav nekas cits kā bargāki līdzekļi. Ja cilvēku audzināšanā varētu iztikt vienīgi ar cilvēcīgiem līdzekļiem, būtu ļoti skaisti. Tāpat būtu jauki, ja noziedznieku varētu dabūt uz laba dzīves ceļa bez sodīšanas līdzekļiem, bez cietuma u. tml., bet katram zināms, ka tas nav iespējams. Ir gan taisnība, ka cietums, pārmācības vai spaidu darbi tikai reto, varbūt, ir labojuši, bet šimbrīžam bez šām iestādēm vēl nav iespējams iztikt. Laižot ikvienu noziedznieku brīvībā tūlī pēc nozieguma pastrādāšanas ar jauku pamācību, ka viņam tiek piedots, un lai nu viņš iet vien mierīgs mājā un labojas, būtu maz līdzēts, jo ir profesionāli noziedznieki, kuŗu visa dzīve sastāv vienīgi tikai no noziedzīgām domām un noziedzīgiem darbiem. Klejodami brīvībā, viņi apdraudētu godīgus un mierīgus iedzīvotājus. Lai tas nenotiktu, valsts varai gribot vai negribot jāķeras un jāpieturas pie stingrākiem šo cilvēku savaldīšanas līdzekļiem, šie uzdevumi, kā augšā sacīts, piekrit vairāk vīrietim, un ja mēs jēmtu parastās izglītības iestādes, arī tur gadās audzēkņi, ko iespējams savaldīt vienīgi ar stingrākiem līdzekļiem, ko labāk spēj lietāt un piemērot vīrietis nekā sievietē. Domājot par audzināmo individu vecumu, jāatzīst, ka vīrieša ietekme lielāka un svētīgāka attiecībā uz pieaugušajiem, sevišķi vīriešiem, jo taisni tie pa lielākai daļai prasa stingrāku un bargāku nostāšanos nekā sievietes. Pieaugušo audzināšanā vīrieša sekmes pārākas par sievietes panākumiem.

No dzimumu viedokļa raugoties, varbūt, varētu izlikties, ka vīrietis var audzināt tikai vīrieti. Tā tomēr nav. Vīrietis var, pie tam ar labiem panākumiem, audzināt arī sievieti un

mums jāapskata, kur un kādos gadījumos šās sekmes sevišķi parādās.

Visai droši var apgalvot, ka (it īpaši jaunu) sievieti audzināšanā labākus panākumus gūst vecāki vīrieši. Salīdzinājot šai ziņā jaunu un vecāku vīriešu gūtās sekmes, izrādās, ka pirmajiem tās mazākas. Šo faktu apstiprina kā audzināšana ģimenē, tā skolā un visā sabiedrībā. Vecāku vīriešu audzinātājs iespaids sievietē lielāks nekā jaunu. Šai parādībai izskaidrojums meklējams tai apstākļi, ka sieviete instinktīvi paļaujas uz vecāka vīrieša gudrību. Protams, mēs šeit nedomājam kuru katru vīrieti, bet to, kas uzstājas kā atzīstams audzinātājs. Novērots, ka piem., ģimnazijās, cita tipa vidus un arodskolās, pat augstskolās jaunavas vairāk paļaujas tiem audzinātājas dabas aizrādījumiem, ko izteic gados vecāks vīrietis, teiksim vecāks skolotājs, vecāks profesors. Arī pēc padomiem jaunavas griežas vairāk pie vecākiem, nevis jaunākiem audzinātājiem. Viņām ir instinktīva, t. i. tīri iekšēja pārliecība, ka vecākajā audzinātājā lielāka dzīves gudrība, t. i. vairāk zināšanu un vairāk piedzīvojumu. Sieviete tic, ka vecākais vīrietis vairāk dzīvē pieredzējis, novērojis un vairāk mācījis. Piedzīvojumu jēdziens še nav jāiztulko baudas nozīmē. Nereti gan vienu vai otru uzlūko par cilvēkiem „ar piedzīvojumiem“, kas nozīmē tik daudz kā dzīves doto apstākļu un labumu baudītāju, bet tādu gadījumu mēs šeit vērā neņemam. Cilvēks ar piedzīvojumiem var būt arī ar dziļu, plašu un bagātu dzīves gudrību. Sieviete nu intuīti mana, ka vecākajā audzinātājā šāda dzīves gudrība lielāka nekā jaunākā, kamdēļ arī pie vecākā griežas un viņam vairāk uzticas. Tādi gadījumi, kur sieviete audzināšanas lietās griežas pie jauna vīrieša, samērā reti. Tiem vīriešiem, kas jau jaunības dienās dzīves filozofijā un audzināšanas jautājumos sasniedz dziļu gudrību, bez šaubām, sieviete uzticēsies un ticēs, kaut gan priekšroku dos vecāka audzinātāja spriedumam. „Sirmajiem matiem“, kā redzams, liela nozīme. Ja jaunavas nereti arī uzklausa jauna vīrieša, teiksim jauna skolotāja padomus, tomēr viņas to dara ar zināmu neuzticību, pie kam šī uzklausišana bieži vien izskaidrojama ar to, ka viņas par šo jauno vīrieti interesējas kā

par cilvēku vai arī kā par vīrieti un nevis par viņa mācībām. Tā jaunas sievietes īpatnība: viņa priekšroku dod cilvēkam un nevis viņa mācībai; viņu vairāk saista jaunais vīrietis kā cilvēks, nevis viņa uzskati; un ja arī viņa pacietīgi klausās viņa mācībās, tad vairāk gan viņa domā par šo mācību devēju un nevis par viņa izteiktajiem uzskatiem. Lūk, kamdēļ jauna vīrieša audzinātāja pamācības jaunavai aizslīd vieglāki garām, kurpretim vecāka vīrieša audzinātāja mācības jaunavu ietekmē vairāk, jo par viņu pašu jaunava tik daudz neinteresējas. Ar zinību mācīšanu mazliet citādi. Ja teiksim jauns skolotājs labi pārzina savu priekšmetu un savām audzēknēm to ceļ priekšā skaidri, prazdams viņas šai priekšmetā ieinteresēt, pānākumi būs viņam tāpat kā vecākajam savā arodā kompetentajam skolotājam. Acīm redzot, tikumiska audzināšana un zinību mācīšana nav viens un tas pats. Tikumiskā audzināšana tiecas dot dzīves gudrību, iemācīšana zinībās turpretim — apskaidrot prātu, pie kam pirmajai nepieciešama arī piedzīvojusi personība, otrajai turpretim tikai ar zināšanām apveltīts cilvēks. Šos apstākļus vērā ņemot audzināšanas gaitā, it sevišķi jaunavu audzināšanā, būtu jāturas pie noteikuma, lai tie būtu vecāki vīrieši, kas svarīgākajos gadījumos dotu audzinātājus aizrādījumus jaunajām sievietēm. Konsekventi pildīt šo noteikumu nebūs tik viegli, jo skolu sistēmā, to starpā arī Latvijas skolās, audzinātāji ir tie paši skolotāji, bet tomēr arī šais apstākļos nebūtu grūti turēties pie prasības, ka svarīgākos audzinātājus aizrādījumus jaunavām drīkstētu dot un izteikt galvenām kārtām dziļa un skaidra ētiska rakstura vecāki skolotāji (ap 45.—60. dz. g.). Ja kādā meiteņu vai vairāk pieaugušu jaunavu skolā šādu skolotāju sākumā trūktu, tie nekavējoties pieaicināmi. Jaunavu skola tikai ar jauniem skolotājiem vīriešiem audzināšanas ziņā nestrādās sekmīgi. Kriet svarā arī tas, vai jaunais skolotājs (teiksim vecumā no 23.—35. dz. g.) precējies, vai nē: tam skolotājam, kas nav precējies, jābūt sevišķi uzmanīgam, lai viņa un vienas vai otras audzēknes starpā neuzdīgtu mīlestības „romāns“. Protams, kur šis „romāns“ izbeigsies harmoniskā ģimenē, tur skolas ētika netiks traucēta, bet būs nepatīkami un sabiedrībā atstās ļaunu iespaidu, ja mīlestības attiecība starp skolotāju un skolnieci

izvērties tikai jutekliskajās baudās. Šādi gadījumi ne vienreiz vien novēroti. Tamdēļ vislabāki tad, ja jaunavu skolās par skolotājiem - audzinātājiem nevien vecāki un tikumiski vīrieši, bet arī precējušies vīrieši.

Krietna loma vīrietim kā audzinātājam ir arī ģimenes dzīvē, pie kam ne tikai bērnu, bet arī savas sievas audzināšanā. Iekams bērni vēl mazi, tikmēr viņus māte var labāki audzināt. Sākot ar pusaudža gadiem izceļas tēva nozīme, jo pusaudža savaldīšanā dažkārt nepietiek ar mātes maigumu un lēnprātību, bet nepieciešama arī tēva bardzība. Tomēr mēs gribam šeit pasvītrot ne tik daudz tēva nopelnus bērnam, kā savas sievas audzināšanā. Vīrieša audzinātājs iespaids uz savu iemīlotu sievieti sākas jau ar līgavaņa gadiem vai pat — pirmās simpatijas mirkļiem. Zināms, katrs vīrietis nav spējīgs savu līgavu vai sievu audzināt ar panākumiem virzienā uz labu. To var tikai gudrs, nosvērts un tikumiskā raksturā apveltīts vīrietis, citādi sakot, tāds, kurš nes sevī personības pazīmes. Novērojumi liecina, ka sievietes, kas sākumā bijušas vieglprātīgas, pateicoties sava līgavaņa (un vēlāk vīra) audzinātājiem norādījumiem, palikušas nopietnākas un abu ģimenes locekļu kopdzīve turpmāk ritējusi harmoniski. Sevišķi mūsu dienas bagātas ar bezgala daudz faktiem, kas runā par jaunu sieviešu vieglprātību. Visvieglprātīgāka kļūst sieviete tad, ja viņai daudz pielūdžēju un dievinātāju, vai kā mēdz sacīt „kavalieru“. Šie kavalieri, cits par citu cenzdamies ieskatīto sievieti iegūt resp. iemantot viņas labvēlību, ar saviem dāvinājumiem, aicinājumiem uz izrīkojumiem, operām, koncertiem, teātriem, kino, deju grīdām u. tml. sievieti ārkārtīgi izlutiņina. Rezultāts tas, ka no šām sievietēm vēlāk veidojas sliktas sievas. Izjēmumi reti. Pieradusi pie vieglas dzīves, klejodama vairāk tikai izpriecās, sieviete grūti pieradināma pie klusākas un mierīgākas dzīves. Ja viņu apprec vīrietis, īsts darba cilvēks, viņam grūta dzīve, jo neatliek laika izpildīt sievas iegribas it sevišķi klejošanā pa izpriecu vietām, un tāpēc viņam jādzird pārmetumi. Nosvērts vīrietis tomēr arī šādu sākumā izlutiņātu sievieti spēj labot ar audzināšanas palīdzību. Audzinā-

šanas taktam šai ziņā jāizpaužas tādējādi, ka vīrs, cik viņam būs iespējams, vedis savu sievu visai patīkamā sabiedrībā, bet reizē ar to lūkos viņu saistīt pie mājas, ieinteresējot viņu arī savā (t. i. vīra) darbā. Citādi sakot, vīram ir jā rūpējas par savas sievas vēlēšanos apmierināšanu, bet līdz ar to jāskatās, lai sieva pārāk neizlutinātos. Kur vīrs neņem nekādu daļību savas sievas interesēs un nododas tikai savam darbam, tur, protams, sieva meklē izklaidēšanos ārpus mājas. Pats vīrs tur vainīgs, jo viņš neprot savu sievu audzināt un ir neuzmanīgs savas sievas interesēs. Droši var izteikties, ka ģimenes dzīve būs harmoniskāka tur, kur vīrs materiālajā ziņā noteiks ģimenes gaitas. Vīram jābūt pelnītājam. Īsta ģimene tā, kur vīrs noteic materiālos apstākļus. Nenormāli, ja sievai jābūt par galveno pelnītāju. Kur abi — vīrs un sieva — strādā ārpus mājas materiālo līdzekļu sagādāšanas nolūkos, tur ģimenes saites kļūst slābākas. Vēl nenormālāk tad, ja tikai sieva pelnītāja, bet vīrs slinkotājs. Šādu vīru sieva nekad īsti necienīs, jo sievietē spēj cienīt tikai tādu vīrieti, kas gudrāks un enerģiskāks par viņu. Šis gudrākā un enerģiskākā stāvoklis vīrietim jāieņem un jāpatur. Tad viņš būs arī savas līgavas vai sievas audzinātājs. Līgavainis audzina savu līgavu un vīrs audzina savu sievu ar to, ka viņš noteic tās dzīvi materiālajā ziņā, ievēro viņas intereses un centienus, tos arvien atbalstīdams, ja tie saskan ar kultūras apziņu, aizsargā, mīl un cienī viņu. Viņš audzina to arī tad, ja vienmēr neizpilda viņas iegribas. Piemēram šeit varētu noderēt šāds notikums. Viena jauna inženiera sieva kopā ar savām draudzenēm mīlēja ļoti bieži apmeklēt izpriecu vietas. Vīrs bija aizņemts darbā un kļuva brīvāks tikai sestdienās un svētdienās, kad arī viņš neatteicās savu sievu pavadīt. Bet kad sievas gājieni palika pārāk bieži, vīrs tai noteiktā un stingrā balsī pateica: „Tu neiesi nekur! Paliec mājās!“ Jaunā sieviņa gan mazliet uztraucās un apraudzījās, bet paklausīja un vēlāk atzinās, ka šis vīra takts, kaut gan sākumā viņu aizvainojis, tomēr nācis viņai par labu, jo novērtējot lietas apstākļus viņa sevī tomēr atzinusi, ka vīra rīcība attaisnojama un saprotama: vīram katrā ziņā nevarējis

būt pa prātam, ja viņa tik bieži no mājas iziet, kur viņš pats visu laiku darbā, pie tam dara šo darbu, glabādams arvien sevi mīlestību uz viņu, un ka pilnīgi pietiekoši, ja viņš iziet ar viņu skaļākajā sabiedrībā vienu vai divi reizes nedēļā. Te redzams, ka vīrs var savu sievu vai līgavainis līgavu audzināt nevien ar maigumu, bet arī ar stingrību. Nereti šāda stingrība, pat bardzība nepieciešama. Protams, aizrādījumiem jābūt nosvērtiem un bez rupjībām. Vīrs vai līgavainis var savu sievu vai līgavu audzināt labāki tad, ja viņš par to gadus 5—15 vecāks. Vēl lielāka starpība vecumos nebūtu vēlama, jo pretējā gadījumā abu garīgās pasaules pārāk svešādas, turpretim pieminētā starpība vēlama, tamdēļ, ka vecāks vīrs vai līgavainis savas iemīļotās būtnes priekšā var parādīties ar lielāku nosvērtību, bagātākām zināšanām un dzīves gudrību.

Plašajā sabiedrībā vīrietis parādās kā audzinātājs it visur, kur viņš uzjemas sabiedriskus pienākumus. Šādu gadījumu un iespējamību ļoti daudz. It sevišķi kur vīrietis kļūst par vadoni, viņa audzinātāja ietekme neizpaliek. Lai nosaucam tik valstsvīru, virsnieku, iestādes vadītāju, organizācijas priekšnieku. Tie visi sev pakļautos ietekmē un nereti liek par sevi runāt arī plašākām sabiedrības masām. Un jo vairāk vīrietis arī šeit parādās kā persona, jo lielāka, spēcīgāka un dziļāka viņa audzinātāja ietekme.

48. §. Sieviete kā audzinātāja.

Sieviete audzinātājas lomā nav mazsvarīgāka par vīrieti, un arī viņas darbības lauks audzināšanā nav mazāks par vīrieša. Starpība tikai tā, ka sieviete uzrāda labākus panākumus tādos audzināšanas novados, kur vīrietim mazākas sekmes, un otrādi, ir novadi, kur vīrietis strādā ar lielākiem panākumiem. Šī parādība nav izskaidrojama citādi, kā ar vīrieša un sievietes psihiskajām izšķirībām.

Kādas nu ir sievietes raksturīgākās psihiskās pazīmes, salīdzinot ar vīrieti?

Sievietē pārsvarā jūtu dzīve, iejūta (intuīcija). Sieviete parādības uztver mazāk ar prātu, bet vairāk tās pār-

dzīvo. Sieviete vairāk pārdzīvojamu cilvēks, mazāk domātāja un pārsapņēdēja. Saprast un pazīt otru cilvēku sievietē tomēr var ļoti labi, dažkārt pat labāki nekā vīrietis, tikai viņa nespēj izskaidrot, kamdēļ attiecīga īpašība otrā cilvēkā tāda un ne citāda, vispār sakot, sievietei grūti atklāt cēloni, kaut gan saprast situāciju viņa var. Šī sievietes īpatnība, jādūmā, nav izskaidrojama citādi, kā ar viņas intuitīvo uztveri. Uztverot parādības tieši resp. intuitīvi, sieviete tās izjūt un samērā ātri vai nu tās pieņem, vai nostājas pret tām. Vīrietis vairāk kritizē, šaubās, svārstās, sieviete turpretim nesalīdzināmi ātrāki vai nu atzīst vai noliedz, pieņem vai noraida. Sieviete ātrāki ir vai nu par, vai pret nekā vīrietis; viņa konsekvētāki prasa „visu vai neko“. Šī viņas īpašība gan neizslēdz iespējamību pakļauties vairāk ārpusaules ietekmei. Sieviete nav tik patstāvīga kā vīrietis, viņa vairāk stāv apkārtnes varā nekā vīrietis. Vīrietis vairāk var pāņest vientulību, sievietē vairāk ilgu pēc citu ļaužu sabiedrības. Sieviete sabiedriskāka, vīrietis vientuļāks. Ja sievietei šādu vai tādu iemeslu dēļ jāatrujas no sabiedrības, viņa krīt grūtsirdībā, paliek noskūmusi un sevī noslēgta, pie kam garīgi ātrāki noveco. Tamdēļ it īpaši jaunības dienās sievietei nav jādzīvo noslēgti, bet pēc iespējas jāiet vairāk sabiedrībā un jāuztur sevī modrums un ļautrība. Sakarā ar to, ka sieviete nav tik patstāvīga un ātrāki pakļaujas citu, it sevišķi autoritātīvu un mīļu cilvēku ieteikmei, viņa nesalīdzināmi subjektīvāka par vīrieti. Sievietes subjektīvisms, varbūt, viena no viszīmīgākajām viņas īpatnībām. Šeit mums nav jāsaķa, vai tas ļabi, vai slikti, jo tas cita darba uzdevums, pasvītrosim tikai, ka sievietes subjektīvisms ne reti tik spilgts, ka jābrīnās. Tā, piem., cilvēkā, ko sieviete mīl, viņa neredz gandrīz vai nekādu negatīvu īpašību, kaut gan tādu ir papildnam, turpretim cilvēkā, uz ko viņai nelabs prāts, tā redz tikai sliktas īpašības, kaut arī tādu īstenībā nav. Tāpat gluži neuzkrītošā kārtā var pārliecināties, ka, ja par sievieti izsaķa atzīnības vārdus attiecībā uz viņas raksturu, viņa tam ne tikai piekrīt, bet ļoti priecāķas, kaut gan šādu ļabu rakstura īpašību viņai nav, un apģalvojums par tām bijis tikai eksperiments sievietes pētīšanas nolūķā. Zināms, arī vīrietis nav brīvs no šā-

dām vājībām, bet viņā tomēr tās nesalīdzināminiecīgākas nekā sievietē. Šie sievietes subjektīvie spriedumi izskaidrojami ne tikai ar to, ka viņa, salīdzinājot ar vīrieti, nav tik patstāvīga, bet arī ar viņas afektīvo dabu. Sieviete daudz vairāk afektīvu cilvēks nekā vīrietis, un tamdēļ, ja viņā mostas mīlestība vai dusmas uz otru cilvēku, viņas spriedumi visnotāl mīlestības vai dusmu afekta varā, un sieviete no tā nevar tik ātri atkratīties kā vīrietis. Visbeidzot jāsaka, ka sieviete var justies lepna uz savu ticību. Nevien reliģiskā ticība, bet arī ticība uz dzīvi sievietei spēcīgāka kā vīrietim. Vīrietis ātrāki krīt šaubās kā sieviete. Ja vēl reliģiskā ticība sievietei saistās ar mīlestību uz vīrieti, un sieviete pārliecināta par vīrieša mīlestības īstenību, viņa tiešām izrādās par garīgi stiprāko cilvēku. Ar šo sievietes ticību izskaidrojama arī viņas pacietība, spēks neatlaidīgi cerēt un paciest sāpes. Tās ir jaukas īpašības, kas atsver dažas negatīvās, tā ka sieviete nostājas kā līdzvērtīgs indivīds blakām vīrietim, un ja viņai ir īpatnēji uzdevumi dzīvē, to veikšanai viņa tāpat aicināta kā vīrietis savu uzdevumu pildīšanai.

Pamatojoties uz šām sievietes psihiskām īpatnībām, vispirms jāsaka, ka sievietes loma meklējama mazubērnu audzināšanā. Par visām lietām jāpasvītro sievietes attiecība ar savu miesīgo bērnu. Sieviete stāv tuvuāki savam bērnam nekā tēvs. Bērns ir it kā mātes miesas daļa. Māte savu bērnu iznēsā zem savas sirds; bērns mātes miesās rodas, aug un attīstās. Turpat mātes miesās bērns rod barību, un zināmu laiciņu viņš ēd no savas mātes krūts. Protams, ka arī psihiski bērns tuvāks mātei nekā tēvam. Sava bērna kopšanā un audzināšanā atklājas sievietes nozīme un priekšrocības. Māte daudz labāki saprot savu bērnu nekā tēvs. Savas subjektivitātes un intuītvās uztveres dēļ sievietes prāts radniecīgs ar bērna prātu, kam tāpat trūkst objektivitātes. Tā tad radniecīgās dabas saprotas. Sieviete nebūt nav pamata jemt ļaunā, ja viņas prātu salīdzina ar bērna prātu, velkot paralēles starp „sievietes loģiku“ un „bērna loģiku“. Tā ir taisni sievietes priekšrocība un īpatnība, salīdzinot ar vīrieti, kas dara viņai iespējamu saprast bērna pasauli. Lūk, kamdēļ laimīgi var būt tie bērni, kam iespējams izjust savas

mātes glāstus. Bērni, ko glāstījušas mātes rokas, sildījuši mātes sirds un priecinājis mātes prāts, iegūst sev daudz vairāk iespējamību veidoties par pilnvērtīgiem cilvēkiem, nekā tie bērni, kam šās mātes gādības, mīlestības un rūpības trūkst. Tas tik skaidri, ka faktu minēšana lieka. Un pie tam: sievietes loma neizbeidzas tikai savu bērnu audzināšanā vien: sieviete parādās kā ļoti piemērota un neatvietojava arī svešu bērnu kopšanā un audzināšanā. Ar retiem izņēmumiem sievietes atsaucība, uzupurēšanās, pašai dziedība un mīlestība vairāk kā apbrīnojama. Norādīsim sevišķi uz žēlsirdīgām māsām, vecmātēm, kopējām, skolotājām, audzinātājām u. tml. Tā cēlsirdība, kas šeit novērojama, nereti mūs dziļi aizkustina. Ar kādu mīlestību, piem., žēlsirdīgās māsas slimnīcās rūpējas par svešiem bērniem! Šās grāmatas autoram tepat Latvijā zināmi vairāki gadījumi, kur žēlsirdīgās māsas jem tieši savā rūpīgajā kopšanā un audzināšanā pamestus bērnus. Ir gadījumi, kur mātei pietiek spēka pamest savu bērniņu un pašai aizbēgt no slimnīcas, bet žēlsirdīgai māsai diezgan spēka šo bērniņu jemt pie sevis, kopt un audzināt, uzņemties lielas pūles! Tāpat novērojot skolotājas un audzinātājas bērnu dārzos, pirmskolā un pamatskolā, mums, vīriešiem, daudz ko brīnīties, kā viņām tik daudz pacietības pavadīt tepat vai cauru dienu mazo individu čalās. Viņas strādā nepiekusušas, nenogurušas, neapnikušas. Jā, to spēj tikai sieviete, jo viņas dvēsele ir ciešā radniecībā ar bērna dvēseli. Tā sievietei ir liela priekšrocība, salīdzinājot ar vīrieti, jo ja ikvienam izdotos saglabāt sevī tiro bērna dvēseli un bērna īpatnības, pasaulē būtu daudz mazāk ļaunuma. Radniecība ar bērnu viena no sievietes stiprākajām īpatnībām.

Ja sievietes gara dāvanas un rakstura pazīmes vairāk piemērotas bērna audzināšanai, un bērna dvēsele radniecīga sievietes dvēselei, it dabiski, ka sieviete var labāki audzināt arī sievieti, tuvāki izsakoties, vecāka sieviete spēj labāki audzināt jaunu sievieti, jaunava meiteni. Atkal gan jāuzsver, ka audzināt un ne tik daudz mācīt. Zinību mācīšanā vīrietis pārāks par sievieti, vienalga, vai viņš māca zēnu vai meiteni, jaunavu vai jaunekli. Ar jaunavas audzināšanu citādi. Jaunavu dzīvē tā-

das parādības, kā apgaismošanā sievietēm vairāk jēgas un saprašanas nekā vīriešiem. Kādas šās parādības, to mums nenākas iztirzāt. Teiksim tikai, ka ir vesela virkne specifisku sieviešu parādību, kā noskaidrošanā sievietes jūtas brīvāki un ērtāki. Vīrieši par šām parādībām spriest nav arī tik kompetenti kā sievietes. Tā, piem., sievietēm-ārstēm jaunavas vairāk uzticas kā ārstiem-vīriešiem. Ir izņēmumi, bet visai reti. Audzināšanā sieviete jaunavai var pieiet daudz tuvāki nekā vīrietis. Tamdēļ agrāko laiku t. s. „meiteņu skolās“, kurā dzimtene Vācija, un kas pirms pasaules kara bija sastopamas arī Latvijā, jaunavu audzināšanā bija nesalīdzināmi mazāk trūkumu nekā tagadējās sieviešu ģimnazijās. Kādēļ? Tādēļ, ka meitenes šais skolās pakāpeniski tika sagatavotas vairāk sievietes uzdevumiem dzīvē. Nav gan labuma bez ļaunuma: ir zināms, ka dažās meiteņu skolās Vācijā bija pārāk stingra audzināšana, un viena otra audzēkne, kas fiziski attīstījās agrāk nekā parasti, krita šam neprātīgajam režimam par upuri, jo dažas vecās skolotājas, kas nekad nebija dzīvojušas ģimenes dzīvi un normāli izjutušas dzimuma kaislības, nelaimīgās audzēknes vai nu pilnīgi nesaprata, vai arī, klausot tā laika bargajai disciplīnai, nebija spējīgas par viņām iežēloties. Šie izņēmumi tomēr nesatricina „meiteņu skolu“ nozīmi, un zināms, ka lielais vairums ievērojamāko un labāki audzināto sieviešu agrāki gājušas cauri minētajām skolām. Latvijā godam jāmin Kaučmindes mājturības seminārs un mājturības skolas. Šeit skolotājas ir galvenās audzinātājas, rokdarbu, mājas uzkopšanas, ēdienu gatavošanas vadība atrodas labi sagatavotu sieviešu skolotāju rokās, un tamdēļ jaunavas te labi sagatavojas saviem nākamajiem uzdevumiem. Cik līdzšinējie apstākļi ļauj spriest, mājturības mācības iestādes Latvijā arvien vairāk nostiprinājas, un ja vēl ir ļaudis, kas uz tām raugās ar neuzticību un aizspriedumiem, tie lāga nesaprot nei sievietes psīchi, nei sievietes uzdevumus. Sievietes audzināšanas kodols taisni pastāv iekš tam, lai sievieti sagatavotu par sievieti. Tāpat kā vīrietis jāaudzina īpatnējiem vīrieša uzdevumiem un pienākumiem, arī sieviete jau no mazotnes jāgatavo par sievieti. Mums nav jāaudzina un jāveido t. s. „vīrišķīgās sievietes“ vai

kā mēdz sacīt „vīrietes“, bet sievietes. Tāpat vīriešu audzināšanā jāizsargājas no t. s. „sievšķīgo vīriešu“ kultivēšanas. Mūsu laikmets šai ziņā rada nopietnas bažas: tagad nav nekas neparasts, ja sieviete neko nepaliek vīrietim iepakā alkohola lietāšanā, smēķēšanā, dažādās sacīkstēs u. tml. Ir arī sievietes, kas darina un valkā vīriešu apģērbus, mētājas politisku partiju sapulcēs, nemaz neatturoties laist savu spiedošo balsi cauri tabakas dūmu mutuļiem. Cik tas saskan ar sievietes dvēseli un viņas aicinājumu dzīvē? Vai tas ir īstais sievietes ceļš? Kaut kas līdzīgs, bet tikai citā virzienā, vērojams mūslaiku vīrietī: ir jau sastopami vīrieši, kas kļūst sievišķīgāki vai kā mēdz sacīt „feminizējas“, ko starp citu apliecina smaržūdeņu lietāšana un uzkrītoši liela vērības piegriešana ārienei, neizslēdzot pūderēšanos un pat lūpu un nagu iekrāsošanu. Sak' lai ar to dvēseli kā bij, tā bij, kad tikai miesa spodra. Ja nu vēl piedevām lakotas kurpes, noīrēts smokings, pāris frazes, svarīgākās „tūres“ modernās dejās un „nevainojama“ uzstāšanās, — modernais vīrietis gatavs. Ko gribat vēl vairāk? Vai nav pietiekoši, lai grozītos sabiedrībā? Būtu lieki atbildēt, ka tā ir tikai ārīškība, zem skaļas un spodras ārējās maskas apslēpts iekšējais tukšums. Mūs-laiku sieviete šam vīrieša skaļumam nepaliek pakal; viņa „maskulinizējas“. Sievietes daudzīšanās izprieču lokālos un dažādajos baros nav cits nekas kā sievietes iziešana no patiesas sievišķības. Pietiek tikai mirkli uzmost acis šām izdzīves baudītajām, nošmiņķētajām un nopūderētajām naktslokālu sieviešu sejām, lai redzētu, ka savas tautas nākotnes celšanā viņām nav nekādas nozīmes. Šo sakot, mēs nekādi nedomājam vainot visas sievietes. Tas nav vajadzīgs. Tomēr ja mēs jemtū arī tās mūs-laiku sievietes, kas nenododas izdzīvei, bet patstāvīgi veido savu dzīvi, tad starp tām atrastu jo daudzas, kas gandrīz vai par varu laužas vīriešu darbības sfairā. No vienas puses jemtū, šāda enerģiska stāšanās pie grūtiem uzdevumiem augsti vērtējama, tomēr ļoti rodas šaubas, vai tas labi un saskan ar sievietes dvēseli, ja viņa uzjemas vīriešu darbus. Lai norādām tikai uz mūs-laiku sieviešu trauksmi strādāt kancelejās, uzjēmos, tirdzniecībā, organizāciju vadībā un galvenais — arī politiskajā darbībā. Nav

gan šaubu, ka izskaidrojums šai parādībai meklējams mūs-laiku ārkārtīgi grūtajos darba apstākļos un sieviešu pārprodukcijā. Lielākam sieviešu skaitam paliekot ārpus ģimenes dzīves, viņas spiestas meklēt patstāvīgu nodarbošanos un gādāt pašas par savu likteni. Tomēr, no otras puses raugoties, nešaubīdamies var sacīt, ka visi tagadējo sieviešu ieskati sociālpsīcholoģiskajā ziņā izveidojušies tā, ka sievietei pašai jā rūpējas par savu dzīvi. Pie tam viņa seko devīzei — atbrīvoties no vīrieša jūga, emancipēties un izcīnīt sev sociālpolitiskā un juridiskā laukā ar vīrieti vienādas tiesības. Sieviešu idejiskās vadones pārliecinātas, ka līdz šim sieviete bijusi apspiesta, un nu reiz pienācis laiks arī viņai mosties uz jaunu dzīvi, nokratot vīrieša jūgu. Še nu mums nepieciešami jāsaka, ka mūs-laiku sieviešu atsaukšanās uz savu nospiesto stāvokli pilnīgi bez pamata. Kas īsti sievieti ir apspiedis? Kam bijis prieks to darīt? Kas tas ir bijis par drakonu? — Vīrietis? — Tam gan neviens neticēs: jo kāda gan interese vīrietim sievieti apspiest? Un vai vīrietis to patiešām darījis? Tam grūti būs atrast apstiprinājumu, jo trūkst attiecīga pamata. Ja runā, ka vīrietis apspiedis sievieti, tikpat labi pamats runāt, ka sieviete apspiedusi vīrieti. Diez, kurš no kuŗa vairāk cietis. Ja sāktu šo apstākli izmeklēt, vaina kristu tāpat uz abējām pusēm. Un ja ir vēsturē fakti, kas apliecina sieviešu nepielaišanu pie politikas stūres, tas darīts lietas labā, un proti, ar nolūku — atturēt sievieti no tādiem uzdevumiem, kas nesa- skan ar viņas būtību un neietelp viņas saprašanas spēkos. No politikas un līdzīgām darbības sfairām vīrietis sievieti centies atturēt nevis viņas apspiešanas nolūkos, bet ar nolūku paturēt viņu tai darbības sfairā, kas saskan ar viņas būtību. Kāds pamats mūs-laiku sievietei gausties, ka vīrietis nedod viņai brīvību? Drīzāk jādomā, ka pašas sievietes viena otrai neuzticas, un ja kāda grib politikā tiekties uz augšu, citas to attur, piem., nenododamas vēlēšanās viņai savu balsi. Tas darīts pareizi, jo sievietes instinktīvi nojauš, ja kāda no viņu vidus tiecas strādāt politikas vai c. tml. laukā, izvēlējusies sievietei nepiemērotu ceļu un tamdēļ viņa šai virzienā jāaptur. Tas liecina, ka sievietei ir gan pareiza no-

jauta, kur viņas īstais ceļš un darba lauks, bet tikai mūslaiku sociāloikonomiskie un politiski-juridiskie apstākļi viņu iedzinuši nepareizā dzīves gultnē. Ar audzināšanas palīdzību jāpanāk, lai sievietē atkal atgrieztos savā īstajā darba vietā. Sievietes darba vieta nav nei kanceleja, nei politikas arēna u. c. tml. vietas, bet ģimene, māksla, audzināšanas pasaule. Lai arī pazīstamais izteiciens, ka sievietei jāapmierinājas ar „bērniem, virtuvi un baznīcu“ („Kinder, Küche, Kirche“) norāda uz vienpusīgu uzskatu, tomēr šais vārdos dziļa jēga. Tais laikos, kad sievietē pie šā principa turējās, ģimene bija uz daudz drošākiem pamatiem nekā tagad, jo sievietē bija iemīļotā vīrieša intīmās dzīves uzturētāja. Tais laikos arī vīrieši savā garīgajā pasaulē kļuva lielāki nekā tagad. Kā teicām, mums gan nav pamata sievietes dzīvi gluži tik vienpusīgi ierobežot un tā jāpaplašina ar visu to, kur vien sievietē var sevi papildīt, netraucējot savas sievišķīgās īpašības un nebremzējot savu sievietes uzdevumu un aicinājumu pildīšanu, piem., atbalstot viņas centienus audzināšanas darbā, mākslā, pat zinātnē, ja viņai uz to interese, bet reizē ar to jāraugās, lai viņa nepamestu novārtā sevi sievieti. Tas, diemžēl, mūslaiku sievietē jau stiprā mērā vērojams. Tagadējā sievietē iznīcina sevi sievišķīgās jūtas, kļūst pārāk pasaulīga. No šā stāvokļa viņu var atsvabināt tikai ar audzināšanu. Un ja pie šā uzdevuma enerģiski neķersies pašas sievietes, it īpaši vecākās, ietekmējot labvēlīgā garā jaunākās, būs jānāk palīgā vīriešiem. Jaunavu mācības iestādēs par skolotājam drīkst būt tikai sievišķīgi noskaņotas sievietes, kas savas jaunākās māsas audzinātu par krietnām un īstām sievietēm. Vīrišķības elementi no sieviešu garīgās pasaules jāizmet. Mums nepieciešama sievišķīga sievietē.

Pirms sievietē uzstājas, kā savu jaunāko māsu resp. jaunavu audzinātāja, viņai jābūt skaidrībā par to, vai viņai ir nepieciešamās audzinātājas dāvanas. Skolotājai audzinātājai jābūt nevien sievišķīgai, bet arī nosvērtai, mierīgai, pacietīgai. Bez tam ļoti vēlams, lai viņa būtu jau precējusies. Ārkārtīgi liels traucējums jaunavu audzināšanā tad, ja audzinātāja nervoza, histeriska, nenosvērta, ne-

mierīga, nepacietīga, neiecietīga. Tādā gadījumā viņa ar audzēknēm nav spējīga neko mierīgi parunāt. Viņa pie savām audzēknēm nāk ar pilnīgi svešām un vēsām jūtām. Protams, ka tad audzēknes viņai neko neuzticēsies un pie viņas arī negriezīsies pēc padoma. To mums nācies vairākkārt novērot. Ne vienreiz vien dzirdēts, ka audzēknes ar prieku uzticas vīrietim audzinātājam, vai nu tas strādātu tai pašā vai citā mācības iestādē, nevis savai audzinātājai. Vairāk formālisma un zināma vēsāka atstatuma drīkstētu būt vienīgi jaunavu skolas vadītājam, jo šis uzdevums to prasa, bet arī tad šis formālisms nedrīkst pāriet atsaucības trūkumā. Jaunavu mācības iestādē jāvalda saulainam garam, istajam dvēseles siltumam. To prasa jaunavu sirds. Nav šaubu, ka tas tā būs, ja audzinātājam netrūks istas sievišķības. Sieviešķību sievietē var veicināt vairāk tikai ista sieviete.

Sievietes audzinātājas iespāids nav vērojams tikai sievietē, bet arī vīrietī. It sevišķi sievietē parādās kā vīrieša audzinātāja tad, ja viņa to karsti iemīl un modina arī vīrieša mīlestību uz sevi. Līgava var audzināt savu līgavaini, sieva vīru tāpat kā līgavainis savu līgavu un vīrs savu sievu, par ko jau iepriekš runājām. Tikai iespāids te izpaužas citādi. Mīlot vīrieti, sievietē vīrieti ierosina lielākos darbos, protams, ja vīrietis no savas puses mīl sievieti. Mīlestības attiecības ir tās, kas audzina. Katrs par sevi ņemot, vīrietis un sievietē ir tikai kā puscilvēks. Pilnīgu cilvēku izveido vīrietis un sievietē kopā. Mīlot viens otru, sievietē ierosina, vīrietis izpilda. Vīrietis ir aktīvais indivīds, viņa darbība nes vairāk ārēju nokrāsu. Sievietē turpretim vairāk intīma vīrieša darba gribas un enerģijas uzturētāja. Vīrietis savā garīgajā dzīvē kļūst īsti radošs vienīgi tad, ja viņam ir mīlama sievietē, ko viņš nereti pat uzlūko par savas darbības mērķi. Zināms, lai tas notiktu, sievietē jābūt tādai, lai vīrietis viņu mīlētu. Viņai jābūt sievišķīgai, jāseko iemīlotā vīrieša garīgajai pasaulei, garīgi jāauglīdz ar viņu, jāinteresējas par viņa darbiem, uzdevumiem un mērķiem. Tad, protams, viņa vīrieti audzinās un izcelsies pat kā lieliskākā audzinātāja. Sievietē galvenām kārtām jāgādā par to, lai mīlestība starp

viņu un vīrieti nepaliktu vājāka. Lai tas nenotiktu, sievietei savās interesēs par vīrieti nav jāatslābst. Daudzreiz ir tā, ka pirms laulībām sieviete sevišķi čakla, taupīga, gādīga, bet laulībā paliek kūtra, miegaina, inerta. Tas lielāko tiesu izskaidrojams ar to, ka viņa, reiz dabūjusi vīru, savos centienos atslābst un nu vairs necenšas. Šādā stāvoklī gan sieviete nedrīkstētu nonākt. Iznāk tā, ka viņas čaklums un kustīgums līdz laulībām bijis tikai vīra iegūšanas līdzeklis. Sieviete tā sevi nedrīkstētu pazemot. Dzīli dvēselīgas un cēlsirdīgas sievietes tō arī nedara un ģimenes dzīvē cenšas vēl vairāk. Tās ir īstas sievietes, sievišķīgas sievietes. Viņas pašreiz dzīgi rūpējas par savu vīru tāpat kā īsts vīrietis neatlaidīgi rūpējas par savu sievu. Viņi viens otru atbalsta un viens otru papildina. Sevišķi jauki tad, ja vīrietis sakarā ar kādu neizdošanos savā darbā, zaudē ticību dzīvei un pats sev, un viņa sieva vai līgava parādās kā šās ticības atjaunotāja. Īsta sieviete to var, jo, kā redzējam, ticībā tā stiprāka par vīrieti. Kur vīrietis šaubās un pat sāk zaudēt garīgu līdzsvaru, sieviete, kas viņu mīl, šaubu vietā spēj nodibināt ticību un svārstības vietā līdzsvaru. Tā ir sievietes vara un priekšrocība, salīdzinājot ar vīrieti. Nav jāaizmirst arī, ka daudzos gadījumos sieviete vīrieti ierosina un uztur sajūsmu cēlam darbam un uzdevumam, piem., mākslā, zinātnē, patriotiskajos momentos u. tml. Sieviete ir tā, kas uztur dzīvu garīgo dzirksteli. Viņa sajūsmina, ierosina, aizrauj, vīrietis dara un izcīna. Bez mīlamas sievietes vīrietis būtu nespēcīgs un ātri pagurtu. Tā tikai kopā, viens otru papildinādami un atbalstīdami, vīrietis un sieviete dodas dzīves cīņā. Vieni un katrs par sevi viņi ir par vājiem, lai dzīvē gūtu panākumus un izcīnītu dzīves cīņu. Dzīves cīņa nav tikai fiziska, bet garīga, un taisni šis garīgais atbalsts vīrietim un sievietei vienam no otra visvairāk vajadzīgs.

Sievietes individuālais audzinātājs iespējams uz sabiedrību vērojams tad, ja viņa uzjemas svarīgus sociālus uzdevumus, veidama tos ar labām sekēm. Še būtu jāmin organizāciju un dažādu sieviešu biedrību vadītājas. Ja tikai sievietei netrūkst spilgtāku personības īpašību, viņa attiecīgās organizācijas locekles audzinātājā ziņā labi ietekmē. Vislielākie panākumi šai ziņā ievēro-

jamām rakstniecēm, ja vien viņas jem aktīvu dalību sabiedriskajā dzīvē. Parasti lielās rakstnieces glabā sevī bagātu un dziļu personību. Viņas ir par lielām savā dvēselē, lai ielastos sīkos personīgos strīdos un intrigās (kas sieviešu organizācijās nav sveša lieta) un tādējādi ar savu nosvērto izturēšanos organizāciju locekles ievērojami audzina. Tomēr tas vēl nav viss: ievērojamu rakstnieču iespaids iet ļoti tālu sabiedrībā, ko viņas panāk ar saviem rakstniecības darbiem, bet par to runāsim tuvāk, iztīrādāmi kultūras sasniegumus audzinātāju lomā.

49. §. Bērns kā audzinātājs.

Mazliet neparasti runāt par bērnu kā audzinātāju. Mēs taču bērnu saprotam kā audzināmo. Kāds pamats nu runāt par bērnu kā audzinātāju? Kā audzinātājs var būt tas, kas pats vēl jāaudzina? Vai tad audzināmais var reizē parādīties kā audzinātājs? — Uz to jāatbild, ka nav tāda cilvēka, kas pats vairs nebūtu audzināms. Pieaugušajiem, kas uzjēmušies audzinātāja lomu, nav jāiedomājas, ka viņi vairs nav audzināmi tikai tamdēļ, ka viņi citus audzina. Ikviens — pat visaugstāki attīstītais cilvēks — vēl audzināms, jo cilvēka garīgā attīstība virzās uz neaprobežotu pilnību, un šai attīstības gaitā viņu audzina arī bērns.

Iedomājoties bērnu audzinātāja lomā, jājem sevišķi vecums starp 2. un 6. dz. gadu. Raksturīgā psihiskā parādība bērņā šai vecumā ir spilgtā interese par ārpaules lietām. Par sevi bērnam vēl nav jēgas. Viņš nesaprot dzīves grūtumu, nezina arī, kāds dzīvei uzdevums un mērķis. Bērnam ārpaule ir mīkla. Par dvēseli, par savu „es“ viņam vēl nav modusies interese. Grūtīte dzīves jautājumi bērnu vēl nemoca. Šai ziņā viņš dzīvo vēl bez rūpīgu dzīvi. Rotaļas ir viņa darbs, un tām mērķis sevī. Nekādas skaidras pienākuma un atbildības apziņas viņam vēl nav. Un tomēr viņam, ja vien nav kādu traucekļu garīgajā dzīvē, ir skaidra dvēsele, kas neviltota, tīra un bez grēka. Šo īpašību bērņā pilnīgi pietiek, lai viņu redzētu kā audzinātāju.

Kaut gan ikviens cilvēks no bērņa iegūs šādu vai tādu

audzinātāju ietekmi, tomēr visstiprāka, kā šķiet, šī ietekme parādās divi gadījumos, vispirms attiecībā ar dzīves apnikumā nonākušu un otrkārt noziedzīgos nodomos grimušu cilvēku.

Attiecībā uz pirmo gadījumu jāsaka, ka dzīves apnikumā nonākušais cilvēks, redzēdams savā priekšā priecīgo bērnu ar viņa neviltoto jautrību, nereti gūst spēku nodibināt dzīves līdzsvaru. Bērns ir optimists. Ar viņa garu nemaz nav savienojams pesimisms. Dzīves apnikumā nonākušu bērnu grūti sev priekšstatīt, jo šī īpašība nesaskan ar bērna gara pasauli. Tā ir bērna stiprā puse. Taisni ar šo savu neviltoto optimismu bērns spēj labot visslimāko pesimistu. To bērns izdara neapzinīgi. Nepieciešama tikai viņa klātbūtne, viņa uzskatīšana. Bērna neviltotais dzīves prieks, viņa dabiskā jautrība un naivitāte taisa brīnumus. Pats bērns to nemaz neapzinājas, kādu labumu dzīves apnikumā nonākušajam viņš izdara.

Tas pats sakāms par otru gadījumu: bērna klātbūtne var labot cilvēku, kas nonācis noziedzīgos nodomos. Cilvēks uznācis, tā sakot, jau uz noziedzības ceļa, bet, ieraudzīdams bērnu, viņš no šā ceļa nogriežas. Šī parādība izskaidrojama ar to, ka noziedzīgos nodomos nonākušais cilvēks, varbūt gluži nejauši uzskatīdams bērnu, redz viņā tiro dvēseli, skaidro sirdi; citādi sakot, redz cilvēku, kāds viņš ir pirms noziedzīga nodoma vai darba. Varbūt noziedznieks bērnā ierauga pats sevi, kāds viņš izskatījās pirms noziedzīgajām domām vai noziedzīgajiem darbiem. Iespējams arī, ka bērna uzskatījums noziedzniekā pamodina sirdsapziņu, kas sāk runāt jo strauji un mocoši, tā ka viņam jau iepriekš rodas spēks atteikties no sava grēcīgā nodoma.

Varētu jautāt, vai šiem minētajiem divi gadījumiem, kur izpaužas bērna audzinātāja nozīme, ir īsteni fakti, kas tos apstiprina. Vai tie nav tikai tukši apgalvojumi? Vai novērots, ka bērns parādījies kā dzīves apnikumā vai noziedzīgajos nodomos nonākušā cilvēka labotājs. Jāatbild, ka šādu piemēru papildnam. Mums personīgi vairākkārt nācies novērot un dzir-

dēt, ka bērni atgriezuši pieaugušos dzīves priekā. Tā, piem., viens pusmūža gadus vīrs, kas smagi cieta no kādas iekšējas kaites u. c. likstām, bija nodomājis padarīt sev galu un tai brīdī, kur viņš jau gatavojies spert izmisuma soli, viņu uzrunājusi viņa paša mazā meitenīte ar vārdiem: „Tēt, kādēļ tu raudi?“ ... Šie bērna vienkāršie vārdi tēvu tā aizkustinājuši, ka viņš sākumā gan kļuvis vēl nevarīgāks, bet tūdaļ jau juties labāk. Tagad viņš, ja arī nav nekāds veselais un optimists, tomēr dzīvo un priecājas par saviem bērniem. Reiz viņš teica, ka ja arī no viņa nekas neesot iznācis, varbūt ko sasniegšot viņa bērni un viņam esot par tiem jārūpējas līdz pēdējam elpas vilcienam. Nav šaubu, ka audzinātāju iespaidu var atstāt nevien savs, bet arī svešs bērns, un ne tikai uz dzīves apnikumā, bet arī noziedzīgos nodomos nonākušu cilvēku. Tā kāds pāri pusmūža vīrietis, kas jau ilgāku laiku nēsājis sevī sliktas domas, ko gan nav realizējis, zinādams, ka vienās mājās visi cilvēki aizgājuši sienu novākt, iegājis dzīvojamā mājā ar nolūku kaut ko vērtīgāku nozagt. Ieejot istabā, viņš ieraudzījis apm. 6 gadus vecu meitenīti, kas, jādodomā, bijusi vai nu uz laiciņu atstāta mājā viena, kamēr no pļavas atgriezās kāds no pieaugušajiem vai arī atsūtīta pēc kaut kā uz istabu. Diezgan samulsusi, bet tomēr droši viņa nākusi ienācējam pretim un nedrošā balstiņā, ienācējam it kā pie sevis teikusi un atkārtojusi: „Māmiņas nav mājā... māmiņas nav mājā“.. Šis bērna dziļi dvēselīgais teiciens ienācēju tā samulsinājis, ka viņš mirkli pastāvējis un tad atpakaļneatskatīdamies devies prom, pēc kam vairs nekad nav nonācis noziedzīgos nodomos. Līdzīgs notikums ar citu vīrietī, kas, kaldots ļaunus plānus, mētājis apkārt gar svešām dzīvojamām mājām. Reiz ejot gar vienu māju, viņš, kavēdamies ļaunās domās, uzdūries bērnu grupīnai, kur savā nodabā katrs zemē kaut ko strādājis. Viens no viņiem, gadus 5—6 vecs puisītis, piecēlies un neziņā pienācējam jautājis: „Tu gribi mums ko darīt?“ Arī citi mazākie bērni, pametuši rotaļas un bailīgi raudzījušies uz svešnieku. Pēdējo sagrābis kauns, un viņš meties prom, pēc neilga laiciņa juzdamies ar tikumiski pārļabotu sirdi. — Tie patiesi notikumi, par ko liecības dod tie ļaudis, kas sakarā ar bērniem šādas pārvērtības piedzīvojuši. Zi-

nāms, katru noziedznieku arī bērna iespaids neizlabos, jo visi noziedzīgos nodomos vai darbos nonākuši laudis nav vienādi. Nav pamata arī domāt, ka bērna psihiskajai ietekmei pakļaujas vienīgi tie cilvēki, kas vēl nav tik dziļi ieslīkuši ļaunajos nolūkos. Viss šeit atkarājas no cilvēka psihiskā resp. sirdsapziņas stāvokļa un pārdzīvojumiem. Fakti liecina, ka, piem., slepkavu vai laupītāju bērns nereti vairāk spēj atgriezt uz labu nekā blēdi un krāpnieku. Jādomā tomēr, ka bērna iespaids būs lielāks tais cilvēkos, kas vēl lielāku ļaunumu nav pastrādājuši, bet t a i s ā s pastrādāt. un ja nu tie nejauši sastopas ar bērnu, pēdējā iespaids šos cilvēkus spēj atgriezt no ļaunā nodoma. Jādomā, ka šais cilvēkos cīnas divi motīvi: viens, kas vedina uz ļaunu un otrs, kas aicina uz labu. Iekams nu tāds cilvēks svārstās, bērna iespaids var atbalstīt to motīvu, kas aicina uz labu. Turpretim, ja ļaunais motīvs jau guvis uzvaru un noziedzīgais darbs pastrādāts, noziedzniekam atgriezties uz labā ceļa nesalīdzināmi grūtāki.

Bez dzīves apnikumā un noziedzīgos nodomos vai darbos nonākušā labošanā bērna audzinātājs iespaids parādās it visur, kur mēs, vērodami bērnu, jūtamies iepriecināti, pacīlāti, pat savā sirdī apskaidroti. B ē r n s p i e a u g u š o l a b o t i k u m i s k i. Vērojot bērnu, mēs tikumiski šķīstāmies. Bērns ir pieaugušā šķīstītājs. Lai arī daudzreiz mēs bērna tikumisko iespaidu tieši nemanām un ikreiz nevaram apgalvot, ka, lūk, bērna dēļ pieaugušie kļuvuši labāki, tomēr ja paturēsim vērā, ka daudz ko pieaugušie dara bērna dēļ, bērna tikumiskais iespaids nebūs noliedzams. Bērns nereti ir tas centrs, ap ko grozās pieaugušo darbība. No literatūras mums patiktos norādīt uz mazo Egilu Ibsena drāmā „Ziemeļu varoņi“, Kozetu Viktora Igō romānā „Nožēlojamie“, Anniņu Kaudzišu stāstā „Mērnieku laiki“. Nav jāaizmirst, ka bērni ir pieaugušo, teiksim, vecāku cerība. Cerot bērna nākotnei, vecāki u. c. tuvinieki parasti ļoti uzpurējas bērna dēļ, un paši savās sirdīs cenšas kļūt un patiesībā arī kļūst labāki. A u d z i n o t b ē r n u s, p i e a u g u š i e a r ī p a š i g a r ī g i a u g, u n š a i g a d ī j u m ā b ē r n i i r t i e a u d z i n ā t ā j i. Kur pieaugušajiem vēl ir pietiekoši skaidra sirds, viņi, skatīdamies bērnos, allaž centīsies kļūt un būt vēl labāki, jo citādi viņiem

būs kauns no bērniem. Pieaugušajiem grūti apslēpt savus trūkumus no bērnu acīm, jo tās ļoti vērīgas. Ja arī sākumā bērns daudz ko vēl nesaprot, viņš pamazām mācās un sāk arvien skaidrāki saprast pieaugušo labos un sliktos soļus. Lai bērns nevērotu un nemācītos sliktu, pieaugušie — mazākais bērna acīs — cenšas būt labi, un bērna iespaids ir tas, kas pieaugušajiem liek laboties. Domas un rūpes par bērniem vecākiem gan sagādā lielas un smagas pūles, bet prieks par bērniem vecākus uztur mundrumā. Bērns parādās kā dzīves mērķis. Neaizmirstama šai ziņā vecās Anužas un Anniņas attiecības nule pieminētajā stāstā „Mērnieku laiki“: kaut gan Anniņa nav Anužas bērns, tomēr pēdējā par to rūpējas un gādā ar tādu mīlestību un pašaieliedzību, ka neko cēlāku nevar iedomāties. Un kādēļ? — Tādēļ, ka Anniņa palikusi viņas pēdējais prieks un cerība šai pasaulē. To bieži vien arī dzīvē redzam: kaut gan rūpes un gādība par bērniem vecākus nospiež un fiziski padara arvien nevarīgākus, garīgi tomēr viņi arvien vēl turas un cīnas, un bērni ir tie, kā labā viņi cīnas. Vecāku mīlestība uz bērniem un bērnu mīlestība uz vecākiem ir tā saite, kas tura visus kopā un reizē kā vecākos, tā bērnos atstāj jo siltu un paliekošu audzinātāju iespaidu: mīlēdami vecāki audzina bērnus un bērni vecākus.

Visai zīmīgi, ka dažus pieaugušos dēvē par lielajiem bērniem. „Lielie bērni“, ja šis apzīmējums attiecināts istā vietā, ir garīgā ziņā ievērojami cilvēki. Viņi ir nevien apdāvināti garīgi, bet glabā sevī tīru un skaidru bērna dvēseli. Viņi ir gan naīvi, dažkārt pat lētticīgi un nav praktiski, bet totiesu ētiski nevainojami. „Lielie bērni“ nezina nekādus aplinkus ceļus, sevis maskēšanas nolūkā, bet iet, darbojas, runā atklāti, turoties arvien pie patiesības. Tamdēļ bieži vien viņi praktiskajā dzīvē cieš, jo tos citi apmāna. Tas nav nekāds brīnums, jo dzīvē nereti iespējams izklūt no nepatikšanām, sekojot meliem un nevis patiesībai. Un tomēr „lielie bērni“ arvien paliek kā morāliskie uzvarētāji, un tas ir tas galvenais. Katra kultūrtauta šo apstākli pareizi sapratusi, un tamdēļ epu varoņi uztverti kā „lieli bērni“, piem., Odisejs, Zigfrīds, Lāčplēsis. Šo varoņu bērna dabā arī slēpjas viņu traģisms. Ja šeit minējum kaut mūsu Lāčplēsi, paturēsim vērā, ka viņš,

saviem ienaidniekiem būdams augstsirdīgs, tiem pārāk uzticas un pat, kad Tumšais bruņinieks viņu zobojojoties uzaicina cīksteties, Lāčplēsis, kā Pumpurs saka, sākumā „tikai atgainījās“. Kādēļ? Aiz tā iemesla, ka viņš negribēja savu pretinieku iznīcināt. Šās labsirdīgās naivitātes dēļ tautas varonis iet bojā, bet paliek kā morālistiskais uzvarētājs. „Lielie bērni“ ir arī vai visi ģeniji, un viņiem par godu jāsaka, ka neviens no tiem nav bijis viltnieks, praktisks aprēķinātājs un mantas krājējs. Bet par to viņi sakrājuši garīgu mantu, kas visai cilvēcei ir lielākais dārgums un svētums. Un ja ir šādi „lieli bērni“, par to jāpateicas mazajiem bērniem.

Vai pēc visa nule sacītā nav pamata spriest, ka bērnu audzinātājs iespaids pieaugušajos nav lielāks kā pieaugušo bērnos?

50. §. Sabiedrība kā audzinātāja.

Cilvēks aug, attīstās un veidojas sabiedrībā. Tamdēļ nav nei mazāko šaubu, ka sabiedrība visnotāl ietekmē atsevišķu cilvēku. Sabiedrība ir tik svarīgs faktors cilvēka garīgajā attīstībā, ka bez un ārpus sabiedrības atsevišķs cilvēks nespētu garīgi augt un veidoties. Sabiedrība, kā jau citā vietā redzējām [40. § (c)], ir cilvēka garīgās attīstības noteikums. Sabiedrība gan sastādās no atsevišķiem cilvēkiem, un bez tiem sabiedrības nebūtu, bet tāpat pareizi, ka atsevišķa cilvēka nebūtu bez sabiedrības. No šejienes bez tālākas vārda runas skaidrs, ka sabiedrībai ir liels audzinātājs iespaids katrā atsevišķā cilvēkā. Mūsu uzdevums izsekot, kāda loma ģimenei kā sabiedrībai, tāpat kāda nozīme skolai, un visbeidzot, kādā mērā sabiedrība tās visā plašumā ietekmē atsevišķu cilvēku.

Normālos apstākļos cilvēks vispirms pakļauts ģimenes sabiedriskajai ietekmei. Ģimene ir topošā individa pirmā sabiedrība. Bērns vispirms aug ģimenē. Bērnā sabiedrība ir viņa vecāki, nereti arī brālīši un māsiņas. Vislielākā nozīme bērna dzīvē viņa tēvam un mātei. Ļoti lielā mērā bērna garīgā attīstība atkarīga no tam, cik saskaņota tēva un mātes savstarpīgā attiecība. Ja vecāki dzīvo saticīgi, viens otru dziļi un īsti mīlēdami, viņu bērni gūst visjaukākos iespaidus. Vecāku nesaticība turpretim bērnu

attīstību ietekmē ārkārtīgi nelabvēlīgi. Ķidojoties savā starpā, vecāki aizmirst gādāt un rūpēties par bērniem, kas spiesti augt pamesti un savā nodabā. Tādā gadījumā viņi, protams, nepiedzīvo un neizjūt vecāku glāstus. Vēl ļaunāki tad, ja vecāki nevien nesatiek, bet pakļūst tikumiski. Tā, piem., bieži novērojama tēva nodošanās alkoholam. Alokohola piezīdies tēvs nāk mājā, rājas, izgrūž rupjus lamas vārdus un dažkārt alkohola tvana reibumā metas virsū sievai un bērniem ar sišanu. Parasti šādi vīri visu nopelnīto naudu nodzer, un ģimene nonāk galīgā trūkumā. Lieta nereti iet tiktāl, ka vīrs nodzer pat savas sievas iepelnītos grašus. Mums nācies novērot tepat Rīgas nomalēs, ka vīrs, nodzēris savu nedēļā iepelnīto naudu, ar varu atņem sievai vēl to mazumiņu, ko viņa nopelnījusi, mazgādama dzīvokļos grīdu, pie kam, ja sieva pretojusies nopelnītā mazumiņa atdošanai, vīrs viņu vēl smagi piekāvis. Bērni bailēs izklīduši kur nu kurais: viens virtuvē, otrs pagultē, trešais gultas maisa salmos. Vai tā nav ārkārtīgi nožēlojama parādība? Ko labu bērni šādā sociālā apkārtībā var mācīties? Nav labāki arī tad, ja tēvs dauzās apkārt ar citu sievieti. Arī māte nereti iet pakļūšanas ceļus. Tad bērniem vēl sliktāki. Pierādīts, ka, ja māte nerūpējas par saviem bērniem, labāk ja viņas nemaz nebūtu. Nevar būt nožēlojama māka stāvokļa bērnam, kā tēva un mātes sairusi laulība: par viņu neviens nerūpējas, un viņš nīkst kā pamests stādiņš, līdz izveidojas vai nu par vazaņķi, nenosvērtu cilvēku vai arī mirst mazotnē, pirms sāktu tādā vai citādā virzienā veidoties. Pavisam citādi saskaņotā ģimenē: bērns šeit manto un iegūst tās rakstura īpašības, kas nepieciešamas viņam kā pilnvērtīgai personai. Te viņam labas iedzimtas dispozīcijas, tāpat laba priekšzīme, teicamas pamācības, vērtīgi aizrādījumi u. t. t. Ja sliktā ģimenē bērnam izveidojas mazvērtības un niecīguma, tad labā ģimenē pilnvērtības resp. pašvērtības apziņa. Cik pirmā bērnam vēlākajā dzīvē nāk par sliktu, tik otrā viņu nepārtraukti ceļ garīgi. Mazvērtības apziņa jau iepriekš iznīcina uzņēmību, izturību, neatlaidību, otrā šās īpašības veicina. Bērna gara dāvanu un rakstura īpašību veicināšanā svarīgi arī tas, vai viņam izdevība augt citu bērnu sabiedrībā. Tie bērni, kam iespējams augt citu bērnu sabiedrībā,

ir jautrāki un uzglabā sevī bērna dabu ilgāki nekā tie, kas aug vientuļi. Tas ļoti svarīgi. Labāki ir, ja bērns sevī savu dabu uzglabā ilgāki nekā, ja viņš ātrāki noveco. Daudz labāki arī, ja bērna sabiedrība sastādās gan no zēniem, gan meitenītēm, jo tā viņā izveidojas lielāka sociālu elementu dažādība un vispusība. Vēlākajā dzīvē cilvēkam nākas grozīties kā vīriešu, tā sieviešu sabiedrībā, un tāpēc ieteicams no mazotnes topošo cilvēku pieradināt jauktajai sabiedrībai. Isi izsakoties, ģimenes audzināšanā viss svars jāliek uz to, lai bērns gūtu vislabākos ētiski-sociālos iespaidus, bet lai tas būtu iespējams, vecākiem jādzīvo saskaņotā dzīvē.

Ja ģimēni var uzlūkot par mazu sabiedrību, skolu var uzskatīt jau par plašāku sabiedrību. Apstākļiem labvēlīgiem esot, bērns no ģimenes spēķ kāju skolā. Skola bērnu ietekmē tāpat kā ģimene. Izšķirība tikai tā, ka skolas sabiedrība slēpj sevī lielāku dažādību un daudzpusību nekā ģimene, bez tam skolas sabiedrība bērnam svešāka un skolotāji viņam nestāv tik tuvu kā vecāki. Visi šie apstākļi bērnu attīstībā jo sevišķi svarīgi. It īpaši tas, ka skolas sabiedrība bērnam svešāka, viņam nāk par labu, jo vēlākajā dzīvē darīšana ne tikai ar pazīstamu, bet arī svešu sabiedrību. Tad nu jāsaprot, ka skola bērna apkārtnes resp. sabiedrības lomā spēķ ietekmēt viņu tāpat kā ģimene: ja skolā audzināšana ievirzīta un nostādīta pienācīgā augstumā, ikkatrs skolnieks gūst labus iespaidus; slikti nostādīta audzināšana turpretim audzēķņus samaitā. Kā labie, tā sliktie iespāidi katrā audzēķnī skolā var nāķt no skolotāķiem un citiem skolnieķiem. Vislabāķi skolas bērņus un jauniešus audzina skolotāķu priekšzīme un autoritāte. Ne tik daudz vārdi kā personīģais piemērs spēķē izšķīrēķu lomu. Ja skolotāķis nes sevī personības īpašības, bez tam ja viņš audzināšanā ir mākslinieķs, viņš savā darba laukā var darīt brīņumus. Bērņi viņam klausīs un sekos tāpat kā ķaķavīri savam pašaizliedzīģajam vadonim. Nebūs jālietā nekādas pavēķes un sodi. Pavisam citādi, ja skolotāķam personības un audzinātāķa mākslinieķa īpašību trūkst. Tad viņš var uzstāties diez' ar ķāķu bardzību, audzināšanā panāķumu nebūs. Skolnieķi viņam neklausīs. Ar stingrām pavēķēm un rāšanu vien skolā ķāķtību un uzve-

šanās disciplīnu nav iespējams ieturēt. Skolotājam nepieciešamas personības īpašības. Parādoties un uzstājoties kā personība, skolotājs nevienam nemanot audzēkņus ievirza tikumības gultnē. Turpretim personīgā piemēra trūkums audzēkņiem ļauj palikt par dauzonām, kas viens otru pavedina uz nerātībām. Ir pat tādi gadījumi, kur ģimenē labi audzinātu bērnu skolā citi audzēkņi samaitā tāpat kā no otras puses novērots, ka bērnu, kas ģimenē bijis nerātns, skola izlabo. Tā tad kā bērnu ģimenē, tā arī audzēkņi skolā lielā mērā veido ģimenes un skolas sabiedrība, t. i. tā apkārtne, kādā topošais cilvēks veidojies savas dzīves sākumā.

Atstājot skolu un ejot dzīvē, jaunieša sabiedrība kļūst arvien daudzpusīgāka. Tā sabiedrība, kādā mēs nonākam, nostādamies dzīvē daudz maz uz patstāvīgām kājām, nesalīdzināmi plašāka un dažādāka nekā ģimenes un skolas sabiedrība. Jemot vērā sacīto par bērna sabiedrību ģimenē un skolā, un skatoties uz to plašo un daudzpusīgo sociālo apkārtni, kādā jaunietis ieiet, skolu atstādam, gribas nākt ar apgalvojumu, ka jaunietis izveidojas par tādu cilvēku, kādā sabiedrībā viņam visvairāk nākas dzīvot. Sociālajai apkārtnei cilvēka dzīvē ļoti liela nozīme. Apkārtne cilvēku veido un slēpj sevī tendenci formēt cilvēku pēc savas sejas. Ir gan taisnība, ka ikviens cilvēks arī no savas puses noteic sabiedrību un izvēlas to tādu, kāda tam vairāk radniecīga, tomēr reizē ar to sabiedrības iespaids uz atsevišķu individu allaž paliek spēkā. Vislielākā loma piekrīt tai sabiedrībai, kādā cilvēks atrodas bērna un pusaudža gados. Sevišķi svarīgi pusaudža gadi, kad topošā jaunietī psiholoģiskās enerģijas sakrājas vairāk nekā viņš faktiski spēj lietāt. Liekā enerģija, ja pusaudzi neuzrauga lietpratēji audzinātāji, viņu spiež nedarbos, un mēs zinām, ka taisni pusaudža gados topošais jaunietis pastrādā visvairāk nedarbu. Izšķirēja loma piekrīt tai sabiedrībai, kādā pusaudzis dzīvo. Sabiedrība ar labu priekšzīmi pusaudzi ietekmē tikumiskā garā, ar sliktu priekšzīmi turpretim ļaunuma virzienā. Tāpat tas ir jaunieša un pieaugušā attiecībās ar savu sabiedrību. Kādā sabiedrībā cilvēks nonāk un dzīvo, tāds viņš lielā mērā paliek. Šis teiciens nav

jāsaprot tā, ka, piem., tikumiski stiprs pieaugušais, nonākdams pagrīmušu ļaužu apkārtnē, tūdaļ arī pats pagrīmtu, bet gan kāds cilvēks ir, tādā sabiedrību viņš izvēlas. Ja cilvēks jau pieaudzis, sasniegdams, teiksim, 30.—35. dz. gadu, viņš tik ātri no ētiskā ceļa nenoklīdis, kaut arī viņš nonāktu sliktu ļaužu sabiedrībā, nekā jauniešiem, kuŗš jau no mazotnes uzturas pagrīmušu ļaužu apkārtnē. Bērnā, pusaudzī, jauniešiem vēl nav izveidojušies patstāvīgi spriedumi par tikumisko dzīvi, par dzīves uzdevumu un mērķi, bez tam viņš nav ieguvis arī nosvērtību raksturā. Tamdēļ bērni, pusaudži, jaunieši nesalīdzināmi ātrāki nonāk uz tikumiskā ziņā slidena ceļa nekā pieauguši cilvēki. Un ja starp pieaugušajiem redzam noziedzniekus un pakļīdušus ļaudis, tie ar retiem izņēmumiem savā bērnībā, pusaudžu gados un jaunības dienās dzīvojuši sociālajā apkārtnē, kas tos slikti ietekmējusi. Ir, protams, gadījumi, kur arī pusmūža gados un pat vecumā cilvēks nonāk uz slidena ceļa tikai tamdēļ vien, ka viņš savā apkārtnē redz sliktus piemērus, kas viņu iespaido un pavedina, kaut gan visu savu iepriekšējā mūža daļu viņš nav kritis pārķāpumos. Psiholoģiski raugoties, šo parādību viegli izskaidrot; cilvēks, kas ilgāku laiku pavada sliktu ļaužu apkārtnē, dzird un redz vairāk tikai sliktu; viņa apziņa pildās ar sliktu darbu priekšstatiem, tā ka šis apziņas saturs vai nu ātrāki, vai lēnāki cilvēku disponē un spiež uz ļaunu. Pavisam otrādi tad, ja cilvēks redz un dzird labas, cildenas un cēlas parādības: tādā gadījumā viņa apziņā nāk un grupējas labā priekšstati, kas viņam liek darboties tikumiskā virzienā. Tiesa, dzīvē gan reti kad sastopamies tikai ar labām vai sliktām parādībām; parasti ikviena cilvēka apkārtnē ir dažādas parādības, tomēr teorētiski pamats spriest, ka sabiedrība ar sliktiem piemēriem cilvēka apziņu pilda ar pavisam pretējas dabas priekšstatiem kā sabiedrība ar labiem piemēriem. To apliecina fakti ik uz soļa. Daudziem pazīstami, piem., lielpilsētās veseli rajoni, kur mitinās lielāko tiesu tikai noziedzīgi subjekti. Tur, tā sakot, cilvēki tādā tādā. Vislabāki tos novērot tais nakts lokālos, kur šie elementi salasās. Viņu izturēšanās, runa, gaita pavisam savāda. Viņi ne labprāt ierauga ļaudis no citas apkārtnes, jo tiem savi likumi, savi savstarpīgi noteikumi. Šos tipus var novē-

rot arī Rīgā, bet nesalīdzināmi vairāk, piem., Berlīnē, Hamburgā u. c. pasaules lielpilsētās. Rīgā šiem ļaudīm nav savu plašu rajonu, jo pilsēta nav samērā liela, un te nav apstākļu, kas noziedzīgajiem elementiem būtu tik labvēlīgi kā citu valsts lielajās pilsētās, piem., Londonā, Ņujorkā, Čikāgo, Šanhajā, Parīzē u. c. Tā ir sabiedrība ar pilnīgi īpatnēju nokrāsu, un ja kāds tur jau iekļūst pusaudža vai jaunības dienās, viņš paliks tai radniecīgs. Tāpat visai raksturīga bija agrāko muižas kalpa ļaužu sabiedrība tepat Latvijā vācu baronu muižās. It īpaši lielajās muižās, kur dzīvoja simtiem dažādu kalpu un strādnieku, izveidojās sabiedrība, kuŗas locekļus varēja pazīt jau pa gabalu. Bērni, kas šai muižas kalpu atmosfairā auga, gandrīz vai bez izņēmuma bija palaidņi. To mēs šeit sakām nevis pārmetuma vai smiekla dēļ, bet gan drīzāk aiz nožēlošanas, jo tie bija nelaimīgi vecāki un tāpat arī nelaimīgi bērni, kam nebija iespējams augt labākā sabiedrībā. Dzeršana, azarta kāŗšu spēles, cikstēšanās citu priekšā, visāda ālēšanās u. t. t. Šai apkārtnē izveidojās sevišķs sarunāšanās veids, īsts „žargons“, pilns bezkaunīgu un divdomīgu izteicienu. Labi bērni, kas nokļuva šai sabiedrībā, jau pēc pāris mēnešiem pārmainījās: no klusiem, kautrīgiem tie kļuva par skaļiem un rupjiem, tā ka tos vairs nevarēja pazīt. Interesanti atcerēties arī dzīvi latviešu strēlnieku pulkos 1917. g., kad disciplīna jau strauji gāja sairšanas procesu: daudzi no tiem pašiem strēlniekiem, kas izrādīja apbrīnojamu varonību un izturību pazīstamajās 1916. g. ziemsvētku kaujās, 1917. g. revolūcijas posmam sākoties, tikumiski pavisam izlaidās: izplatījās azarta kāŗšu spēle, dzeršana, „ballītes“, bet galvenais — lieta nonāca tiktāl, ka, soļojot uz apmācībām un no apmācībām, kareivji apakšvirsnieku un kādreiz pat virsnieku pavadībā dziedāja ārkārtīgi bezkaunīgas dziesmas, it īpaši, ejot gaŗām sievietēm. Šādas lietas notika, piem., Valmierā, latviešu strēlnieku rezerves pulkā. Taisni brīnums, kā šie cilvēki varēja palikt tik rupji un nekaunīgi, ka bez kautrēšanās vesela rota un vairāk karavīru, ejot cauri Valmierai, dziedāja nekŗtru vārdu pilnas dziesmas, ko dzirdot, sievietes bēga namos un aiztaisīja logus! Zīmīgākais tas, ka jauni kareivji, kas tikko iesaukti kara dienestā un agrāk bija pavisam kautrīgi jaunekļi, jau dažās

nedēļās bija lielākie nekaunīgo dziesmu dziedātāji. Kur vairs labāka piemēra tam, ka slikta sabiedrība uzsūc sevī jaunus locekļus un tos slikti ietekmē? Šie fakti nav izdomāti, bet īstenībā novēroti. Varētu, varbūt, iebilst, ka toreiz bija karalaiks un ko gan labu tikumiskā ziņā karalaikā var sagaidīt? — Un kaut arī tā: tomēr paliek spēkā apgalvojums, ka slikta sabiedrība katru tās locekli ietekmē slikti, laba sabiedrība — labi. Ja jaunietis pēc skolas pabeigšanas — vienalga, vai tā būtu pamat-, vidus- vai augstskola — nāk raksturā nosvērtu un tikumisku ļaužu sabiedrībā, viņš, dzirdēdams un redzēdams vairāk tikai labu, var rūpīgāki nodoties tiem saviem uzdevumiem, ko pildīt viņš dzīvē jūtas aicināts. Katru reizi, kad tikai vēlēšanās, viņš var uzmeklēt sev teicamus sarunu un domu biedrus. Satikšanās un sarunas ar saprātīgiem un tikumiskiem ļaudīm veicina krietnumu visdažādākajās nozīmēs. Saviem ideālajiem centieniem jauniešus uz katra soļa gūst atbalstu un ierosinājumus. Turpretim, ja šādā sabiedrībā jauniešiem nav laimēties iekļūt, no sociālās apkārtnes viņš nesajem nekāda garīga atbalsta. Slikta sabiedrība saārda to, kas, varbūt, labs bijis jaunieša apziņā. Nereti gan izsakās, ka cilvēka sabiedrība ir tāda, kāds viņš pats, vai arī „kāds tu pats, tādi tavi draugi“. Tas tiesa: cilvēks izvēlas sev tādu sabiedrību, kāda viņa garam visvairāk radniecīga. Bet ja jautātu, kas īsti cilvēku padara tādu un ne citādu, vislabāki un pareizāki būtu norādīt uz viņa sociālo apkārtni. Sociālajai apkārtnei nav mazāka nozīme cilvēka garīgajā izveidošanā, kā iedzimtības ceļā gūtām dispozīcijām. Turpmāk (sk. 65. §) mums nāksies nonākt pie slēdziena, ka sociālajai apkārtnei, kas ir kā audzinātāja šā vārda visplašākajā un bagātākajā nozīmē piekriņķī vēl lielāka loma cilvēka rakstura veidošanā nekā iedzimtajiem faktoriem.

Ja sociālajai apkārtnei resp. sabiedrībai piekriņķī tik liela nozīme cilvēka garīgajā attīstībā, un jo sevišķi tikumiskā rakstura nostiprināšanā, pārdarītājas uzdevums izstrādāt normas par individa un sabiedrības attiecībām. Ir vairāk kā saprotams, ka cilvēkam ikkatru citu ļaužu sabiedrība nav piemērojama. Kad un kādā sabiedrībā jāieiet, kad un no kādas jāizvairās? Ja sabiedrība ir

slikta, kā to labot? — Tie ir jautājumi, gar ko jānodarbojas audzināšanas zinātnei. Atbildot uz tiem, šeit būtu jāizvirza šāds principiāls apgalvojums: p a i d a g o ģ i j a s s t u d i j u u z d e v u m s n e v i e n s a b i e d r ī b u l a b o t, b e t a r ī i e v i r z ī t c i l v ē k u l a b ā k a j ā s a b i e d r ī b ā. Ja cilvēks tik ļoti pakļauts sabiedrības ietekmei, jāgādā, lai sabiedrība paceltos garīgajā un tikumiskajā līmenī, un lai katrs indivīds ieietu tai sabiedrībā, kas it īpaši no ētiskā viedokļa uzlūkojama par labāku. Uz jautājumu: kā sabiedrība labojama? atbilde ir šāda: nevis pieķeršanās matērijai drīkst būt, bet garīgajiem centieniem jābūt par audzināšanas izejas bazi. Ar audzināšanas palīdzību mums jācenšas sekmēt nevis materiālās, bet garīgās mantas krāšanu un vairošanu. Sabiedrība labosies vienīgi tad, ja ģimenē, skolā, publiskos priekšlasījumos, disputos un rakstos tiks aprādīts, pierādīts un pamatots, ka dzīves mērķis nav vis materiālā, bet garīgā manta, kas krāta ar nolūku gūt skaidrību par savu uzdevumu dzīvē. Materiālā manta nedrīkst būt mērķis, bet tikai nepieciešamais līdzeklis dzīvības un dzīves uzturēšanai. Mērķi nedrīkst sajaukt ar līdzekli. Mūsu dienās tas, diemžēl, tā vēl ir. Tagad audzina un māca, lai miesai, nevis garam būtu labāki. Tagad vairāk rūpējas par materiālajām ērtībām nekā gara apskaidrošanu. Taisni tamdēļ pasaulē ir tik daudz netaisnības, likstu un grūtumu, kas dažus smagi piemeklē, kamēr citi dzīvo labklājībā. Ar audzināšanas palīdzību sabiedrība jāpadara vairāk par gara pasauli, jāievirza vērtībās, to izpratnē un cieņā. Tā izprotot audzināšanas uzdevumu, rodas iespējamība pareizi atbildēt uz jautājumu: kad un kādā sabiedrībā jāiet? — Ikvienam cilvēkam, kas grib ko vērtīgu dzīvē sasniegt, jāiet tai sabiedrībā, kur pārsvarā gara cilvēki, t. i. kur turas pie ieskata, ka pilnvērtīga tā dzīve, kur ļaudis kalpo nevis materiālajai mantai, bet gara vērtībām. Cilvēki, kas ieaudzināti vērtību pasaulē, visu svaru liek uz iekšējo cilvēku, nevis ārīšķībām. Ārīšķība pats ļaunākais. Jo, kas gan var būt nejēdzīgāks, kā iekšējs tukšums zem ārējā spožuma? Šo ārējo spožumu mūsu dienās pārāk kultivē dažās organizācijās. Devīze parasti ļoti jauka, bet tās pildīšana ārīšķīga, bez sirds siltuma un cēluma. Šādās organizācijās, ko tuvāk mums

šeit nepienākas minēt un pārrunāt, jauniešiem nav jāiestājas, ja viņi negrib bezvērtīgi upurēt savu dārgo laiku, izravēt sevi iekšējo cilvēku un palikt par ārišķīgu manekenu. Īstam kultūras cilvēkam ne tik daudz jāiemācās vingrināties tukšās manierēs, bet gara spēku stiprināšanā, sava iekšējā cilvēka izdaiļošanā. Jo nav jāaizmirst, ka augstākais vērtējums attieksies nevis uz to, kā esam pratuši apgērbt fraku, uzvilkt cimdus vai uzrunāt dāmu, bet gan, cik stipri esam bijuši un ko veikuši kā gara cilvēki, kā kultūras nesēji un vispārnozīmīgu vērtību pildītāji. Sevišķi tagadējais laikmets prasa iekšējā cilvēka atjaunošanu. Tas panākams ar daudz lielāku vērības piegriešanu garam nekā tas darīts līdz šim. Labojot atsevišķu cilvēku, labosies arī sabiedrība, un pārāudzīnot sabiedrību, pārveidosies arī atsevišķais cilvēks. Lai sabiedrība būtu laba audzinātāja, tā labi jāaudzina, bet lai to panāktu, cilvēkos jānostiprina pārliecība, ka īsta vērtība ir vienīgi garīgajām mantām, kā krāšanā arī slēpjas cilvēka dzīves uzdevums.

51. §. Kultūras sasniegumi kā audzinātāji.

Cilvēks parādās kā audzinātājs nevien personīgi un tieši, bet arī netieši, t. i. ar saviem panākumiem kultūras laukā. Vīrietis, sieviete, bērns, sabiedrība citus, ar ko tie nāk sakarā, audzina tieši. Personīgais netiešais iespaids, kaut gan nav noliedzams un dažreiz ir ar lielu svaru, tomēr vērojams samērā reti. Piem., ja sakarā ar manu darbu es dzirdu šādu vai citādu atsauksmi, ko izteikuši citi un ko mans paziņa man atstāstā, neapšaubāmi es gūšu iespaidu, kas mani vai nu labi, vai slikti audzinās. Dažreiz pat ir tā, ka šāda netieši dzirdēta ziņa vairāk iespaido un liek mums pārdomāt savus soļus nekā personīgi un tieši izteikts vārds. Tomēr šādi netieši iespaidi konstatējami nesalīdzināmi retāki kā tie cilvēka sasniegumi garīgās darbības laukā, ar ko mēs ikdienas sastopamies. Šie sasniegumi nav nekas cits kā cilvēka panākumi mākslā, literatūrā, zinātnē, filozofijā, reliģijā, politikā, tehnikas un saimniecības laukā. Citādi sakot, cilvēka garīgās darbības produkti ir tie, kas cilvēku audzina, pie kam

lieliski audzina. Cilvēks savā kultūrālās dzīves laukā ražo, un šie g a r a r a ž o j u m i visplašākos sabiedrības slāņus ievērojamā mērā audzina.

Vislielākā nozīme piekrīt mākslas darbiem. Vai nu tā būtu mūzika, glezniecība, tēlniecība, celtniecība, — vienīga, — ievērojami darbi šais mākslās cilvēku nevien ietekmē, bet aizrauj, savilpo. Tas ir mākslas spēks. Māksla runā uz mūsu sirdīm; viņa aizkustina mūsu iekšējo pasauli, mūsu dvēseli. Ja cilvēks daudz maz nes sevī kultūras apziņu, viņš nevarēs neatzīt, ka mākslai ir suģestētājs spēks, mistiska vara. Lai cilvēks labāk saprastu mākslas būtību, viņš mākslas pasaulē jāieaudzina, un kur tas jau no mazotnes darīts, tur cilvēks ir ar cēlāku dvēseli. Īstī mākslinieki ir ļaudis ar daudz cēlākām dvēselēm nekā pārējie. Viņi ir vienkārši, bet reizē ar to lieli savā vienkāršībā. Un lieli mākslas darbi ir šiem māksliniekiem. Vai minēt vēl Sebastiānu Bachu, Hendeli, Mocartu, Bēthovenu, Vāgneru, Haidnu, Brāmsu, Listu, Šopenu, Skrjabinu, Čaikovski, E. Dārziņu, J. Vitolu? Kas gan nezina Feidiju, Prāksitelu, Mikelandželo, Leonardo da-Vinči, Rafaēlu, Ticianu, Korredžio, Rembrantu, Rīnu, Bēklinu, Rodēnu, Levitānu, Repinu, Aivazovski, Šiškinu, Curljonisu, Rozentālu, Purvīti? Ja kāds vēl nokavējies iepazīties ar šo vīru darbiem, vajaga pasteigties, jo dzīve ir īsa. Klausoties lieliskajos mūzikas darbos vai vērojot apbrīnojamās gleznas, statujas un templus, mēs — kaut uz mirkli — nonākam pavisam citādā pasaulē. Šī pasaule mūs nevien labo, bet iededzina jaunus gara spēkus, kas mūs padara par pilnīgākiem cilvēkiem.

Tas pats sakāms par literātūru. Literātūrā izteicas nevien dzejnieka resp. rakstnieka personīgie pārdzīvojumi, bet atspoguļojas viss tas laikmets ar cilvēkiem, dzīves apstākļiem u. t. t., kādā literātūras darbs radies un izveidojies. Literātūra nereti pat daudz labāki atspoguļo dzīvi nekā vēsture: vēsture dod kailus faktus, literātūra turpretim rāda dzīvēs ainas un tēlus. Audzinātāju iespaidu atstāj ikviens literātūras veids, — vai nu tā būtu lirika, drāma, romāns, eps, stāsts, novele vai tml. Viss atkarājas no tam, cik patiens ir literātūras darbs. Samākslotībai nav paliekošas vērtības. Literātūras darbi, kas rakstīti uz pasūtījumu vai ar nodomu, sekli un sasteigti. Viņos

nav pārdzīvojuma īstenības. Vienīgi tad, ja rakstnieks pie darba ķēries, klausīdams savam iekšējam aicinājumam un patiesajam pārdzīvojumam, viņa darbs iegūst vērtību. Ar rakstnieku šai ziņā tāpat kā ar mākslinieku: līdzīgi tam, kā mākslinieks spēj darināt īstu un vērtīgu mākslas darbu vienīgi tad, ja viņam uz to ir dāvanas un attiecīgs pārdzīvojums, saskaņā ar ko viņš nonāk radošajā darbībā, tāpat arī rakstnieks saraksta savu darbu, klausīdams savu dāvanu un pārdzīvojuma aicinājumam. Īsts mākslas resp. literātūras darbs mūs pārlicina. Ievērojamo rakstnieku darbi lasītāju tā ierosina, ka viņš, reiz pieradis pie lasīšanas, nav dabūjis no grāmatas nost, iekams tā izlasīta. Tā vien izliekas, ka grāmata mūs tur savā varā. Tie, kas lasījuši Sofoklu, Eschilu, Eurīpidu, Ksenofanu, Platōnu, Vergiliju, Danti, Bokačio, Kalderonu, Lope de-Vega, Servantesu, Šekspiru, Moljēru, Rasīnu, Lesingu, Šilleru, Ģēti, Viktoru Igō, Puškinu, Gogoļu, Dostojevski, Tolstoju, Ibsenu, Hauptmani, R. Blaumani, A. Niedru, Poruku, Raini u. c. mazāk ievērojamus autorus, to it labi zīnās. Visi rakstnieki visiem nav vienādi mīļi. Katram savi iemīļoti rakstnieki — vai nu viens, vai vairāki. Tie tad arī savus lasītājus audzina. Kas gan var būt jaukāks kā ievērojamas grāmatas lasīšana? Ir taču pavisam cita lieta, ja cilvēks nododas grāmatu lasīšanai, nekā ja viņš pavada laiku kāršu spēlē, sporta sacīkstēs, tenku dzīšanā un deju grīdās. Cilvēks, kas daudz lasījis, ir simpatiskāks: viņa žestos, valodā un visā rīcībā izteicas dvēselīgums, cilvēcība. Ar šādu cilvēku jūs variet parunāt par dziļākajiem dzīves jautājumiem, un ja viņam gadījumā nebūs patstāvīgu spriedumu, viņš, mazākais, pāstāstīs viena vai otra rakstnieka domas. Vai tas nav audzinātājs iespaids? Kuŗa pamācība gan spēs tā audzināt, kā literātūras un mākslas darbi? Kur gan lai mēs jēmam tik dažādus iespaidus kā rakstnieku un mākslinieku darbos? Šie darbi runā par priekiem un ciešanām, varonību un glēvulību, solījumiem un solījumu laušanu, līdzcietību un nežēlību, piedošanu un atriebību, mīlestību un ienaidu, pašai dziedību un patmīlību u. t. t. Tas viss aizrauj un savilņo. Lielu iespaidu atstāj drāmas darbi, ja tos redzam uz skatuves. Skatuves resp. teātra mākslā nāk klāt reālais aktieru tēlojums,

kas skatītāju vēl vairāk iespaido nekā šā darba izlasīšana grāmatā. Visvairāk no drāmas veidiem spēj audzināt traģēdija, ko jau Aristotels atzina. Traģēdijai tik lielisks iespaids, ka tā skatītāja dvēseli pilnīgi pārkausē. Nav reti gadījumi, kur cilvēks, kas nesā sevī noziedzīgas domas, noskatoties traģēdijas izrādē, kļūst par sirdsapziņā skaidru būtni. Traģēdija viņu tikumiski labojusi. Līdzīga nozīme arī citiem rakstniecības darbu veidiem, ja tie īsti mākslas darbi.

Tāpat kā literatūras darbi, audzina arī zinātniskie un filozofiskie raksti. Speciālie zinātniskie darbi, vienalga vai tie piederētu matēmatikai, dabas un gara zinātnēm vai filozofijai, gan mazāk audzina, tamdēļ ka tie nodarbina vairāk prātu. Protams, arī šiem darbiem audzinātāja nozīme nav noliedzama, jo arī prātu var audzināt, tomēr šauri pedagogiskajā iztulkojumā tiem nav gluži tāda pat audzinātāja loma kā literatūrai. Vienīgi filozofiski raksti var sacensties ar dailliteratūru, pie kam it īpaši tad, ja filozofiskie pētījumi neaprobežojas tikai ar atziņas jautājumu (gnōzeoloģijas problēmas), bet nododas arī pasaules uzskatu celšanai (metafizikas problēmas). Lasot filozofu darbus, mēs mantojam ierosinājumus jautājumā par dzīves uzdevumu, mērķi, par pasaules būtību, tās nozīmi un jēgu. Šādi jautājumi cilvēku iespaido visdziļāk, jo tie aizskar dzīvi un visu pasauli tās pirm- un pamatsaknē. Tiesa: arī daudzos literatūras darbos šās problēmas aizkertas. Tomēr literatūrā tās nav analizētas zinātniski, tur trūkst pamatojumu un pierādījumu. Filozofu pētījumos turpretim analīze, sinteze, pamatojumi un pierādījumi ir pats galvenais. Pretējā gadījumā filozofijai trūktu zinātniska pamata. Filozofija tieši gan neietekmē tik plašas ļaužu masas kā literatūra, jo literatūras darbus var labāki saprast, kurpretim pie filozofiskajiem rakstiem var ķerties samērā nedaudzi. Un tomēr filozofijas iespaids diezin vai būs mazāks, jo tā vispirms ietekmē literatūru, kur filozofiskās idejas izteiktas literāriskā formā un tikai tad — caur literatūru filozofijas ietekme nāk arī plašākajos ļaužu slāņos. Gandrīz vai ikkatru ievērojamāku rakstnieku, spriežot pēc viņa darbos paustajām idejām, var pieskaitīt tādām vai citādām filozofijas, citādi sakot, pasaules uzskatu virzienam. Pazīstamu rakstnieku darbos ir

filozofiskas idejas un ja tās ir arī patstāvīgi izvirzītas, tomēr savu sakaru un attiecību ar filozofiskajiem pasaules uzskatiem nezaudē. Ģeniālie filozofi, kas ietekmējuši un ietekmē arvien no jauna kultūrālo sabiedrību, ir: Platons, Aristotels, Augustīns, Džordāno Brūno, Bēkons, Dekarts, Spinoza, Leibnics, Loks, Jūms, Kants, Hēgels, Šopenhauers, Niče, V. vunts, Vladimirs Solovjevs, Bergsons. Viņus zina visa kultūrālā pasaule. Viņi stāv nevien ievērojamu pasaules un dzīves uzskatu priekšgalā, bet no viņiem iziet veseli garīgās dzīves virzieni, tāli un dziļi ietekmējot arī politisko, sociālo un pat saimniecisko darba laukus. Tas ir ievērojams audzinātājs iespaids. It sevišķi tais lielo filozofu rakstos, kas vērtē un kritizē dzīvi, gūstams daudz pamācošu domu. Tāpat daudz pamācoša atrodams ievērojamu cilvēku dzīves uzskatos, kas parādās vai nu kā autobiografijas, vai biografijas. Šais darbos gūstam ieskatu, kā jādzīvo un jācenšas, lai panāktu ko vērtīgu. Un vēl vairāk: ievērojamu cilvēku dzīves gājumu apraksti rāda, kādi grūtumi un šķēršļi bijuši viņiem jāpārvar, lai tiktu pie sava izvēlēta mērķa. Šeit gūstam pārliecību, ka nekas vērtīgs nav sasniedzams bez cīņas. Ģeniālās personības pasaules vēsturē nekad nav apstājušās šķēršļu priekšā. Galvenais, ka ģeniālie filozofi, reformātori, zinātnieki nekad nav baidījušies savas idejas un pārliecības dēļ likt kīlā savu dzīvību. Sōkrata, Platona, Kristus, Džordāno Brūno, Vanini, Husa, Kopernika, Lutera, Keplera, Christiāna Volfa u. c. dzīve šai ziņā gaužam raksturīga. Ik uz soļa viņi parādījušies kā patiesības un taisnības mīlētāji, kā pašaieliedzības un uzupurēšanās nesēji. Nekas gan laikam nevarēs tā aizraut, kā šo cilvēku personīgais piemērs. Mēs gan nule aizrādījām uz mākslas un literatūras darbiem, kas savilņo cilvēku līdz sirds dziļumiem, bet vēl spēcīgāku savilņojumu dod cilvēks ar personīgo piemēru. Kas gan var būt lieliskāks, kā absolūta pašaieliedzība savas pārliecības aizstāvēšanā? Ja, teiksim, cilvēkam jāizšķiras starp patiesību un savu dzīvību, un ja viņš priekšroku dod patiesībai, vai var būt vēl cēlāka un cildenāka parādība par šo? Ikvienam zināms, cik ļoti cilvēkam patīk dzīvot, kā visi mēs cenšamies sargāt savu dzīvību un dzīvi, un ja nu piepēši pārliecības dēļ jākāpj uz uguns sārta vai jāpadodas

visbriesmīgākajām ilgstošajām mocībām, vai tas nav vairāk kā neticami, ka ir bijuši un būs arī turpmāk cilvēki, kas drīzāki atteiksies no savas dzīvības nekā no patiesības. Šo cilvēku piemērs audzina laikam gan vairāk nekā kas cits, jo tur, kur cilvēks pats ar savu dzīvi apliecina savu mācību, aculieciniekiem un pakalpalicējiem vēsturē zūd katras šaubas par pašaizliedzības nozīmi visās cilvēces audzināšanā. Lūk, kamdēļ ievērojamu cilvēku dzīves gājums ir tik vērtīgs ievērojamu faktu krājums, ka tas jāpazīst ikvienam citam cilvēkam. Skolās diemžēl tam šobrīd piegriež vēl pārāk mazu vēribu. Tā ir viena no mūslaiku skolas vājākajām pusēm. Tagadējā skola gan prasa vēsturiskus datus, bet par ievērojamo cilvēku personīgo dzīvi, par viņu cīņām, panākumiem un neveiksmēm audzēkņi dabū dzirdēt ļoti maz. Bet to zināt būtu vairāk kā nepieciešams! Zināt, kā darbojušies un cīnījušies ievērojami cilvēki, kā viņi izturējušies grūtos dzīves brīžos, kā viņi iekārtojuši savu darba gaitu, — šo un līdzīgu jautājumu zināšana katram jaunietim vairāk kā nepieciešama, tamdēļ ka ar tiem mēs dzīvē sastopamies. Ja skolā ievērojamu vīru biografijas nav bijis iespējams izstudēt, jāķeras pie tām pēc skolas atstāšanas, un par visām lietām jāskatās, lai mēs neietu dzīvē bez to svarīgo faktu sīkākas zināšanas, ko dod ģeniālu cilvēku dzīves gājumu studijas.

Nevar noliegt, ka arī politikas, tehnikas un tautsaimniecības sasniegumiem nebūtu audzinātājas nozīmes, kaut gan to nav iespējams tik viegli ievērot. Ja lasām vai dzirdam par valstsvīru panākumiem savas valsts stāvokļa uzlabošanā it sevišķi reizē ar to modinot nacionālisma un patriotisma apziņu, tas mūs ievērojami audzina. Vēl dziļāks iespaids paliek, ja izdevība pašiem līdzdzīvot lielajiem politiskajiem notikumiem un pārvērtībām. Tā, piem., nesenaajā jauno republiku, to starpā Latvijas valsts nodibināšanās ir notikums nevien ar sociālpolitisku, bet cildenu audzinātāju nozīmi. Grandiōzu pacilatāju iespaidu atstāj milzīgās celtnes, ko bez pārspilējuma var saukt par tehnikas brīnumiem. Lieliski torņi, tilti, tuneli, tempļi, ātrvilcieni, okeāna tvaikoņi u. tml. šai ziņā runā skaidru valodu. Kopā ar aistētisku, it sevišķi cildenumā parādās arī tīri audzinātājs iespaids. Redzot

šādas grandiozas celtnes, mēs jūtamies pacilāti un sajūsmināti par tām cilvēka gara dāvanām, kas šos darbus veikušas: mēs redzam, ko var un spēj cilvēks, ja viņš apdāvināts un uzcītīgs. Kas attiecas uz panākumiem saimnieciskajā laukā, tad arī tie audzināšanas pasaulē nav bez ietekmes. Traucējumi kā privāt-, tā valsts saimniecībā atstāj iespaidu arī uz cilvēku garīgo dzīvi. Kaut gan vienmēr un katru reizi nav tā, ka labvēlīgi saimnieciski apstākļi stāv sakarā ar lieliem panākumiem garīgajā dzīvē, jo dažreiz arī sliktos saimnieciskajos apstākļos plaukst garīga darbība, tomēr caurmērā un vispār jēmot neapšaubāmi ir tā, ka valdot saimnieciskajai labklājībai arī garīgajā dzīvē ir lielāka rosība. Ļoti labu audzinātāju ietekmi valsts pilsoņos atstāj labas saimnieciskas reformas, kas visiem redzamā kārtā uzlabo valsts saimniecisko dzīvi. Turpretim, ja valsts saimnieciskajā dzīvē nav noteiktības, valda chaoss un dezorganizācija, godīgie valsts pilsoņi gūst nopiedēju iespaidu, par ko priecājas tikai tumši un noziedzīgi elementi. Tamdēļ ja valstsvīri rūpējas par valsts saimniecisko dzīvi, un šī dzīve rit harmoniskā gultnē, iedzīvotāji no tam gūst labu audzinātāju ietekmi. Tā tad arī saimnieciskie sasniegumi ļaudis audzina un lai šie audzinātāji iespaidi būtu labāki, par saimniecisko dzīvi jārūpējas, pie kam vispirms tiem, kas valsts dzīvē saimnieciskajā laukā aicināti strādāt.

Visi šie nule aplūkotie kultūras sasniegumi labu audzinātāju lomā, protams, var parādīties vienīgi tad, ja tie ir vērtīgi darbi. Mazvērtīgi darbi atstāj samaitātāju iespaidu. Kultūras sargiem tamdēļ jābūt nomodā. Ševišķi šie gadi pēc pasaules kara pilni ar mazvērtīgiem darbiem gan mākslā un literātūrā, gan citur. Ir pat tā, ka daudz gandrīz vai pilnīgi nevērtīgu darbu laists pasaules tirgū ar nolūku gūt lielu peļņu un taisīt tukšas sensācijas. Ševišķi daudz pavisam vāju un nenozīmīgu rakstu laists klajā par dzimumdzīves jautājumiem. Tā ir īsta „lubu literātūra“ vai kā nereti mēdz dēvēt — „sēnalu literātūra“. Ar to pārpludināts viss tagadējais grāmatu tirgus. Novērots, ka šās „sēnalas“ slepšus pārdod arī citkārt solidas grāmatu tirgotavas. Latvijā visiem pazīstami lētie romānu tulkojumi, t. s. „lata grāmatas“. Tagad tās droši vien jau „santimu grā-

matas“. Nebūtu jau nekas, ka grāmatas par visai lētu naudu izplata tautā, bet nelaime tā, ka šie darbi ar retiem izjēmu-
miem ārkārtīgi vājā tulkojumā, pie kam ir grāmatas, kas sa-
tur gan ievērojamu rakstnieku darbu tulkojumu, bet kas par
dīvainību: izlaistas veselas lappuses un pat nodaļas, tā ka
tulkojums nav vairāk kā nožēlojams oriģināldarba sakropļo-
jums! Vai tālāk vēl var iet? Aizdomīgas izdevniecības nodi-
binājas uz ātru roku un laiž klajā veselu mākonī nevien maz-
vērtīgu, bet samaitātāju darbu. Un šie izdevēji vēl saucas par
„lētu un labu“ grāmatu izplatītājiem tautā. Tas pats sakāms
par vājiem glezniecības un mūzikas darbiem; dažādajām ope-
retēm, divertismentiem, revijām u. t. t. Arī lielais vairums
kino filmu ir bez mākslinieciskas vērtības. Tie ir tik banāli
un sekli gabali, ka tiešām jābrīnās, ka visiem šiem surrogā-
tiem netrūkst cienītāju. Šās banālītātes cilvēkam jo ātri sa-
beidz aistētisko gaumi, tā ka viņš nemeklē vairs īstas māks-
slas darbus, nelasa vairs labas grāmatas un nespēj vairs no-
pietni debatēt par dziļākajiem kultūras jautājumiem. Kā no
šāda stāvokļa iziet? Jāmodina interese un gaume
par īstajiem kultūras darbiem. Jāiet atkal
mācīties pie vecmeistariem. Ja esam nomaldīju-
šies no īstā ceļa, jāmēģina atkal uz tā nokļūt atpakaļ. Te pa-
līdzēt var, ja tā varētu izteikties, pādoma un mācības izlūg-
šanās no agrāko laiku ievērojamākajiem cilvēkiem mākslā,
literātūrā, filozofijā, politikā, audzināšanā, tautsaimniecībā, re-
līģijā. Ar to vien uzdevums nebūs galā: jāierobežo nevērtīgu
darbu izplatīšanās. Tas panākams no vienas puses ar aizlie-
gumiem, bet no otras puses ar ierosinājumiem ķerties pie pa-
tiesi ievērojamo darbu studijām. Mūsu dienās pārāk maz
darīts samaitātāju parādību iznīdēšanai un novēršanai kultū-
rālajā pasaulē. Jāspeļ radikālāki soļi. Latvijā, piem., darbo-
jas kaitīgas literatūras apkaņošanas komisija, bet vai tā savu
uzdevumu veikusi kaut cik apmierinoši? Viņa gan pasludina
sarakstu grāmatām, ko aizliegts izplatīt, bet šās grāmatas tā-
pat dabūjamas avižu kioskos. Tāpat nekas nav darīts bez-
garšīgu zīmējumu nepielaišanai dažos žurnālos, kino plakātos,
reklāmās un citur. Vai lieta tā drīkst turpināties? Nevar tak
pielaist, ka daži peļņas nolūkos samaitā tautas dvēseli. Kul-

tivējot bezgaršību, tiek nopostīta visas tautas aiztētiskā gaume un gremdēts viņas tikumiskais līmenis. Audzināšanā jāizlietā īstie un vērtīgie kultūrālās dzīves sasniegumi. Ja kultūras sasniegumi parādās kā audzinātāji, tad arī jāgādā, lai tie rastos un veidotos, un lai šai veidošanās procesā viņus neaizkavētu antikultūrālās parādības. Cilvēku audzina viss tas, ko pats viņš ir radījis un darinājis. Cilvēks rada un izveido kultūru, un tā savkārt cilvēku audzina. Lai šie audzināšanas rezultāti būtu vērtīgi, jāatbalsta un jāveicina tikai kultūrālās parādības. Ja kultūra audzina, tad kultūra jāveicina. Veicinot un atbalstot kultūras darbus, līdz ar to sekmējam arī īstu audzināšanu.

52. §. Dzīvnieks kā audzinātājs.

Lai cik savādi izliktos, tomēr jāsaka, ka arī dzīvnieks cilvēku audzina. Cilvēks dzīvnieku audzē, dzīvnieks cilvēku audzina. Dzīvnieks tomēr nav jāuzlūko kā persona. Runājot par dzīvnieku kā audzinātāju, nav pamata domāt, ka dzīvnieks varētu parādīties kā audzinātāja persona. Iztulkot dzīvnieku kā personu nozīmētu redzēt viņā pašapziņu, t. i. spēju apzināties savu „es“, savu individuālītāti un darbību, bet to apstiprināt nav nei mazākā pamata. Mūsdienu dzīvnieku psiholoģija atzīst, ka augstāki attīstītiem dzīvniekiem, piem., cilvēkveidīgajiem pērtiķiem, suņiem, zirgiem u. c. ir saprašana un pat kaut kas līdzīgs atmiņai, bet ka viņiem būtu arī pašapziņa un ka viņi varētu apzināties paši savu darbību, to dzīvnieku psiholoģija šimbrīžam noliedz. Nav arī nei mazākā pamata atzīt, ka pašapziņa dzīvniekiem būtu. Pretējā gadījumā viņam būtu arī atbildības apziņa un spēja apzināties savas rīcības sekas, bet ja tā, tad arī jēdziens par tikumību, — kas pilnīgi jānoliedz. Dzīvnieku nevar darīt atbildīgu par savu darbību, jo viņš, domājams, neapzinājas, ko dara. Dzīvnieks allaž seko savam instinktam, kas neapzinīgs, bet reizē nemaldīgs. Ar instinkta nemaldīgumu arī izskaidrojama dzīvnieka viena otra „saprātīga“ rīcība, un kaut gan rodas illūzija, ka tas ir intelekts, dziļāki pētījot izrādās, ka tas tikai dzīvnieci-

skais instinkts. Dzīvnieks vairāk instinkta kā prāta iemiesojums. Saprašana augstāki attīstītajiem dzīvniekiem ir, bet arī tur tā visnotaļ instinkta varā. Instinkta pārsvars tomēr nedod iemesla domāt, ka dzīvniekam trūktu bez saprašanas arī dažu citu psihisku parādību. Sevišķi nav pamata šaubīties par uzmanību, kaut ko līdzīgu interesei un it īpaši prieka un bailu afektu, pie kam pēdējais stāv visciešākā sakarā ar cilvēka ciešanām. Dzīvnieka audzinātāja ietekme cilvēkā vērojama galvenām kārtām divi gadījumos: kad dzīvnieks priecājas un kad viņš cieš.

Dzīvnieka prieki arī cilvēku iepriecina. Kuņš dzīvnieks un dabas mīlotājs gan nezina, kā pavasaros, kad daba mostas uz jaunu dzīvību, mežos, plavās, gravās un kalnos atskan putnu dziesmas? Kā putniņi priecājas! Izliekas tā, ka viņi sacenstos un censtos viens otru pārspēt. Tas jauks iespaids. Nereti var novērot arī putnu savstarpīgo rotaļāšanos, kur viņu priekiem nav gala. Priecīgu iespaidu atstāj arī citu meža iemītnieku, piem., stirniņu, zaķu u. c. dzīvnieku prieki. Bet kur tad vēl nāk mājas dzīvnieki! Nevien bērniem, bet arī pieaugušajiem prieks redzēt kūti lēkājam mazos jēriņus, teliņus, sivēnus u. t. t. Taču šiem dzīvniekiem ir sava dzīve un pasaule, par ko tie priecājas. Ja vien dzīvnieks ir paēdis, nejūt briesmas vai sāpes, viņš priecājas, pie kam interesanti, ka tāpat kā cilvēku bērni, arī dzīvnieku mazuli visvairāk priecājas bērnībā. Acīm redzot, arī dzīvnieku bērni pārdzīvo bērnību tāpat kā cilvēku bērni, kaut gan viņi paši to nemaz neapzinājas.

Prieku pretstats ir bēdas un ciešanas. Dzīvnieka ciešanas cilvēku apbēdina. Ciktāl dzīvnieks cieš garīgi, to nezinām, tomēr pilnīgi noliegt šādas ciešanas nav pamata. Novērojumi liecina, ka, piem., suns paliek ļoti nemierīgs un smilkst, ja uz laiku vai pavisam nozūd viņa saimnieks. Līdzīgos gadījumos arī zirgs ir nemierīgs. Zooloģiskajos dārzos notiekas, ka pēc šimpanzes mātiņas nāves tēviņš nepieņem vairs barību un neilgā laikā nobeidzas. Zināms, naīvi būtu domāt, ka tēviņa nāve būtu izskaidrojama vienīgi ar sērām, bet ka kaut kas līdzīgs sēru pārdzīvojumam tēviņā ir, tas nenoliedzams, jo pakalpalicēja nīkšanu izskaidrot vienīgi

tikai ar bioloģiskajiem faktoriem un instinktu laika gan nebūs iespējams. Šai parādībā ir kaut kas psihisks, kā būtību šobrīd vēl tuvāki nezinām. Ja arī nevaram runāt par dzīvnieka bēdām tādā nozīmē kā cilvēka bēdu pārdzīvojumu, jo cilvēks to skaidri apzinās, kamēr dzīvniekam šādas apziņas nav, tomēr psihisku ciešanu elementi attīstītajiem dzīvniekiem ir. Šīs ciešanas cilvēku iespaido un reizē ar to audzina. Pat tad, ja dzīvnieka ciešanas un sāpes būtu tikai fiziskas, cilvēks no viņa gūtu audzinātājus iespaidus. Vērojot dzīvnieka ciešanas, mums mostas līdzjūtība un līdzcietība. Tā, piem., vērojot dzīvnieku, kad viņš slims vai ievainots, cilvēks, kas nav cietirdīgi noskaņots, nonāks līdzjūtības pārdzīvojumā. Visvairāk šai ziņā mūs iespaido mājas kustoņi, zirgi, govīs, aitas, suni u. t. t., kas izpelnījušies „cilvēku draugu“ nosaukumu. Ikviens saprātīgs un humāns cilvēks par viņiem rūpējas. Tikai nežēlīgi un cietsirdīgi ļaudis kustoņus moka un spīdzina. Parasti tie ļaudis, kas ir ar vāji attīstītu cilvēku mīlestību un pret citiem cilvēkiem izturas cietsirdīgi, arī kustoņus spīdzina. Tas ļoti zemiski. Dzīvnieku spīdzinātāji atstāj vēl nepatīkamāku iespaidu kā cilvēku mocītāji, jo dzīvnieku var pielabīnāt un atkal mocīt, kurpretim cilvēks, reiz otrs viņam pāri darījis, pēdējam vairs neuzticas un izbēg no sava spīdzinātāja. Nav nekādu šaubu, ka ja cilvēks nesaudzīgi izturēsies pret dzīvniekiem, viņš būs nesaudzīgs arī pret citiem cilvēkiem. Simtiem novērojumu liecina, ka, piem., ļaudis, kas strādā ar zirgiem un piekrauj smagus vezumus vai arī liek zirgiem ko citu grūtu darīt, iedegas ātrās dūsmās, ja lopiņš nevar jaudāt savu uzdevumu veikt un metas pēdējam virsū ar nežēlīgu sišanu. Ir gadījumi, kur šādā kārtā zirgi nosisti vai smagi sakropļoti. Šie ļaudis-briesmoņi tikpat nežēlīgi izturas arī savā ģimenē, neatsakoties no savu bērnu, sievas un citu ģimenes locekļu nežēlīgas piekaušanas. Ir starp mūslaiku „kultūrālajiem“ ļaudīm arī tādi, kas ārkārtīgi kāri uz medībām. Tie ir tie „kaislīgie mednieki“. Mums šeit nav pamata citādi raudzīties kā nosaukt dzīvnieku medniekus par ļaudīm ar pavāji izkoptām cilvēcības jūtām. Zināms, ja sarīko medības kaitīgiem dzīvniekiem, piem., vilkiem, meža cūkām u. c. plēsoņiem, kas cilvēkam nodara lielu postu un iznīcina miermīlīgos

dzīvniekus, iebildumu nevarētu būt, bet ja medī dzīvniekus, kas cilvēkam, izņemot labu, nekā cita nedara, piem., stirnas, briežus, zaķus, tāpat arī putnus, piem., pīles, zosis, rubeņus u. c., tas nav vairs cilvēka cienīgi. Ja, teiksim, daži miermīļīgi dzīvnieki cilvēkam nes mazliet zaudējumus, jo apmeklē tīrumus, tas nekādi nedod iemesla šos dzīvniekus iznīcināt, jo arī dzīvniekam vajaga dzīvot, bez tam miermīļīgie dzīvnieki ir daļa no meža krāšņuma, kas cilvēka garam un jo īpaši viņa aistētiskajai gaumei dod daudz pacilātības. Taisni tamdēļ, ka šie miermīļīgie dzīvnieki ar savu izturēšanos cilvēku audzina, viņus nedrīkst iznīcināt. Nav iemesla neticēt, ka miermīļīgo dzīvnieku iznīcināšana nebūtu grēks. Augstākās cilvēcības vārdā jāiet vēl tālāk un jāsaka, ka arī plēsīgo dzīvnieku iznīcināšana ir grēks. Tagad cilvēks, kur vien skaties, parādās kā dzīvnieku vajātājs. Ja viņš to darītu tikai aizsargāšanās nolūkos, tas būtu citādi, bet sarīkot dzīvnieku medības peļņas vai medību kaisles apmierināšanas nolūkos ir zemiska rīcība. Taisni ar šo nežēlīgo rīcību cilvēks, pats varbūt nemaz neapzinādamies pierāda, ka viņam nav vairāk tiesību eksistēt kā kuņģam katram dzīvniekam, vai otrādi izsakoties, dzīvniekam tāpat tiesības eksistēt kā cilvēkam. Dzīvnieku saudzēšanas nolūkos dibinātas dzīvnieku aizsargāšanas biedrības, kam dažās Eiropas valstīs jau manāma nozīme.

Dzīvnieks cilvēku audzina nevien savos priekā un ciešanu stāvokļos, bet arī ar savu izturēšanos vispār. Te ļoti daudz dažādu kustību un situāciju, kas mūsos modina neatslābstošu interesi. Vislabāki, protams, būtu, ja mēs dzīvniekus varētu novērot brīvībā, jo vienīgi tad atklājas viņu īstā daba. Gūstā turēts dzīvnieks jau paliek citāds, un tie spriedumi, kas par viņu darināti tam gūstā esot, ne vienmēr saskanēs ar spriedumiem, pie kā mēs nākam, novērodami dzīvnieku brīvībā. Brīvībā tomēr var novērot vairāk tikai mājas kustoņus; meža zvērus turpretim visai grūti. Tas izdodas vienīgi ceļotājiem un dabas zinātniekiem, kam interesē dzīvnieku pētīšana. Pārējiem jāapmierinājas ar zooloģiskajiem dārziem. Labi iekārtotajos zooloģiskajos dārzos (piem., Berlīnē, Hamburgā, dažos Ziemeļ-Amerikas Sav. Valšņu štatos, Anglijā u. c.) ļoti daudz ko redzēt. Daudzi dzīvnieki, sakarā ar pilnīgu dabisku apstākļu

iekārtošanu, šais dārzos dzīvo gandrīz tāpat kā savā valībā. Tur skatītāji gūst tik daudz interesantu iespaidu, ka zooloģisku dārzu apmeklēšana viņiem kļūst par patīkamu — nevien laika kavēkli, — bet arī ierosinošu gara spirdzinājumu. Priekšzīmīgi iekārtotajos zooloģiskajos dārzos pilnīgi var pētīt dzīvnieku psiholoģiju. Visvairāk, kā šķiet, skatītājus un pētītājus iespaido dažu dzīvnieku kō m i s m s. Ir dzīvnieki, it īpaši starp putniem, kas izturas un skatās tik savādi, ka gribot negribot jāsmejas. Šai kōmismā dzīvnieki mums kļūst tuvi un simpātiski. Daži atkal izceļas ar savu m a j e s t ā t i s k u m u, staltumu, nopietnību; vēl citi vai nu ar savu n i k n u m u, p i e m ī l ī b u, m i e g a i n u m u u n g l ē v u m u. Kā vienā, tā citos gadījumos dzīvnieka izturēšanās liek domāt, ka viņos ir sava pasaule, savas intereses, kuŗās viņi darbojas un pavada laiku. Un kas zin, varbūt pērtiķis, kas savā krātinā ar nemierīgajām acīm uz mums raugās vai arī pingvins, kas, gudrodams baseina malā, it kā domā kāpt vai nekāpt ūdenī un pa laikam piešķieb savu kōmisko kakliņu un galvu ar līko knābi te uz vienu, te otru pusi, no savas puses novēro mūs un darina savu spriedumu par mums. Šimbrīžam mēs vēl nezinām, kāda dzīvniekam izskatās pasaule, vai un ko viņš domā par savu apkārtni. Lai nu būtu kā būdams, nenoliedzams, ka mēs, vērodami dzīvnieku un viņa izturēšanos, gūstam daudz interesantu iespaidu, kas mūs gan tādā, gan citādā ziņā audzina.

53. §. Daba kā audzinātāja.

Runājot par dzīvnieku kā audzinātāju, mostas doma, vai arī dabu nav iespējams uzlūkot audzinātājas lomā, jo dzīvnieks ir dabas daļa un daudz kas no tā, kas attiecas uz dabu, attiecas arī uz dzīvnieku. Tomēr ne dzīvniekā vien, arī cilvēkā ir daļa dabas, tā ka runājot par cilvēka audzināšanu vispār, nav iespējams (un nav arī vajadzīgs) norobežoties no dabas.

Daba tāpat kā dzīvnieks apzinīgus audzinātāju iespaidus uz cilvēku atstāt nevar, jo dabai nav apziņas. Tomēr tas nebūt nav tik svarīgi: pietiek jau, ka cilvēks cilvēku apzinīgi ietekmē, un ja nu nāk klāt vēl dabas iespaids visā savā lieliskumā, tik tad mums rodas ieskats par visiem tiem dažādajiem

apstākļiem, kas atrodas cilvēka apkārtņē un viņu ietekmē. Te arī mostas pamats domāt, cik lielā mērā cilvēks atkarīgs no apkārtnes.

Daba cilvēku audzina ar saviem ģeografiski-klimatiskajiem apstākļiem. Vienkāršības dēļ šos apstākļus sauksim par ģeografiskajiem. Cilvēks izveidojas tāds, kādos ģeografiskos apstākļos viņš dzīvo. Šie apstākļi izveido cilvēka raksturu. Pietiek tikai salīdzināt tautas, kas dzīvo dažādos apvidos, lai pateiktu, ka tautas raksturs stāv visciešākā sakarībā ar ģeografiskajiem apstākļiem. Baigajos ziemeļos iedzīvotāji ir drūmāki, nosvērtāki, mazrunīgāki, mierīgāki. Dienvidnieki turpretim jautrāki, svārstīgāki, runīgāki, dzīvāki. Ziemeļniekos pārsvarā intelekts, dienvidniekos jūtas, kaislības, afekti; pirmajos uzbudinājums mostas lēnāki, bet ilgāki uzglabājas, otrajos turpretim ātrāki un tāpat ātrāki pāriet. Cēlonis šām izšķirībām ir daba: ziemeļu dabā vairāk patstāvības un tamdēļ ziemeļu cilvēki patstāvīgāki; dienvidu pusē turpretim ģeografiskie apstākļi straujāki mainās, kas izveido dienvidus iemītniekiem straujāku dabu. Tāpat spilgti izceļas tuksneša iemītnieku raksturs: svelmainā saules tveice, asās un caururbjošās smiltis, kaulainie un cietie dadži u. c. tml. lietas tuksneša iedzīvotājus padara nežēlīgus un viltīgus. Un ja viņi kādreiz mīl uzrādīt laipnu smaidu, tas ir tikpat neuzticības pilns kā miražas, ko līdz nāvei nogurušais un izslāpušais ceļnieks ierauga: viņam izliekas gan, ka ūdens tepat tuvumā, bet izrādās, ka tā tikai rūgta pašapmānīšanās. Tuksnešu iemītnieki tikpat neuzticami, cik neuzticams un nežēlīgs tuksnesis. Ārkārtīgi norūdīti un uzticami ir kalnu iedzīvotāji un jūrnieceki. Nav šaubu, ka viņus par tādiem izaudzīnājusi un padarījusi pati daba. Kā kalnu mītnieki, tā zvejnieki un tālu jūru braucēji ir gan mazrunīgi un it kā bez jūtu siltuma; tomēr viņi neatturami pilda savu pienākumu un ir ļoti konsekventi savā darbībā. Viņi var būt gan arī bargi, bet vai kalni un jūra bez barguma? — Daba veido nevien cilvēka raksturu, bet arī viņa gara dāvanas. Visapdāvinātākie garīgā ziņā ir tie cilvēki, kurus ģeografiskā apkārtnē izceļas ar savu aistētisko dažādību. Vismazāk apdāvināto nāk no vienmuļīgas apkārt-

nes. Kur skaistajam stāv blakām cildenais, kur ir ziedošas pļavas, gravas, kalni, upes un ezeri, gan sīki kociņi un krūmi, gan lieli un biezi meži, no turienes nāk vislielākais vairums garīgi apdāvināto cilvēku. Lai minam tik Grieķiju, Virtembergas provinci Vācijā, Cēsu un Piebalgas apvidu Latvijā, no kurienes nācis relatīvi lielākais apdāvināto cilvēku skaits. Var gan rasties gluži dibināts jautājums, proti, kamdēļ tagad, piem., Grieķijā vairs neparādās tik ievērojami cilvēki kā klasiskajā senatnē, jo daba tur taču palikusi tāda pati. Vai bez ģeografiskajiem apstākļiem apdāvinātību nenoteic citi faktori? To nav iemeslu noliegt. Sava loma piekrīt arī rasei un antrōpologiskajām īpatnībām. Tomēr arī tās savos pēdējos pamatos atkarīgas no ģeografiskajiem apstākļiem, jo pretējā gadījumā, kā šķiet, nebūtu iespējams izskaidrot rases un antrōpologisko īpašību rašanās: cilvēki dažādi tamdēļ, ka viņi dzīvo nevienādās ģeografiskajos apstākļos. Jo lielāka dažādība dabā, jo cilvēki daudzpusīgāki. Vienmuļīga daba izveido arī vienmuļīgus cilvēkus. Ja zināmā apkārtnē ir kalni un lejas, upes un ezeri, lieli meži un pļavas, pie kam ja klimats daudz maz vienmērīgs un pastāvīgs, tur cilvēkos ir lielāka dažādība garīgajā ziņā. Bagāta daba audzina arī garīgi bagātus cilvēkus.

Dabas audzinātājs iespaids parādās arī gadskārtās un klimatiskajās savādībās, t. i. cilvēka garīgās darbības atkarībā no gada laikiem un klimatiskajām svārstībām. Vakareiropā vislabāki cilvēks garīgi var strādāt katrai gadskārtai sākoties, turpretim, gadskārtas vidū un beigās darbā sekmēs vājākas. Visvājākas sekmes, uzņākot pārāk lielam aukstumam vai karstumam. Tāpat grūtāki strādāt mitrā un lietainā laikā. Arī visos dienas posmos nav vienādas darba enerģijas iespējamības. Ja šai ziņā daudz kas atkarājas no ieraduma un vingrinājumiem un katram zināmā mērā ir savāda darba kārtība, tomēr normālos apstākļos caurmērā ražīgākas ir rīta un priekšpusdienas stundas; arī pēcpusdienā cilvēks var labi strādāt, ja vien pusdienas laikā viņš mazliet atpūšas, turpretim vakara darbs samērā vairs nav tik ražīgs. Saskaņā ar šiem gada laiku un klimatiskajiem apstākļiem cilvēkam sava darbības gaita jāiekārto. Vairāk

jāstrādā tad, kad pati daba mums vairāk palīdz strādāt un jāatpūtinā savī spēki tad, kad daba liek padzīvot vaļīgāk. Citādi sakot, jāievēro darba higiainas prasības.

Par dabas audzinātāju ietekmi cilvēkā liecina ne tikai viņa rakstura tieša atkarība no ģeografiskajiem apstākļiem, bet par šo iespaidu runā arī literatūra, it īpaši episkā dzeja. Gaužam zīmīgi tas, ka varoņu gaitas apdziedātas sakarā ar dabas apstākļiem: tēlojot varoni, kas dodas nezināmām briesmām pretim, raksturots arī dabas stāvoklis, pie kam tā, ka priecīgam varoņa gara stāvoklim atbilst priecīga daba, drūmam gara stāvoklim turpretim drūma dabas noskaņa. Daba runā tādu valodu, kāds varonim psihiskais stāvoklis vai citādi sakot, varoņa situācijām atbilst dabas apstākļu situācija. Ievērojamos epos, piem., grieķu Iliadē un Odisejā, ģermanu Zigrīdā, Somu Kalevalā, igauņu Kalevipoegā, latviešu Lāčplēši tas visnotaļ izmanāms. Vietām ir tik skaisti varoņa gara stāvokļa un dabas salīdzinājumi, ka tos lasot, rodas brīnišķīgs iespaids un savilņotājs pārdzīvojums. Līdzīgi momenti ir arī romānos, stāstos, tēlojumos, novelēs. Lieli meistari šai ziņā piem., Viktors Igō, Gustavs Freitāgs, Zudermanis, Zigrīda Undsete, Zelma Lagerlefa, Blaumanis, Andrievs Niedra, Saulietis u. c. Tā ir liela māksla, ja rakstnieks spēj un prot uztvert un izcelt sakarību starp cilvēka dvēseli un dabu. Tas lasītāju aizrauj un pārliecina. Reizē ar to lasītājs garīgi sevi audzina. Tā tad aug kā literāriskā darba centrālās figūras ideālistiskajā nozīmē, tā arī lasītājs, bet pēdējais reāli. Daba audzina varoni, bet literatūras darbs, kur varonis tēlots, lasītāju, kas seko varoņa gaitām.

Kā redzams, cilvēku audzina nevien cilvēks un viņa sastrādātie darbi, ar kultūralu vērtību, bet arī daba, kas cilvēku radījusi un no kā atkarīga viņa dzīvība. Cilvēks pētī, apraksta un aprīno dabu, kas savā lieliskajā cildenumā, bezgalīgajā plašumā un dažādībā atrodas viņa priekšā. Dabas noslēpums ir tas, kas cilvēku pievelk un saista. Mēģinādams šo noslēpumu plīvuri atsegt, cilvēks jūtas pie dabas saistīts un tā kā arī viņa eksistence atkarājas no dabas, tā parādās kā cilvēka neapzinīga, bet tomēr lieliska audzinātāja.

54. §. Valstsvīra uzdevums.

Jautājums par audzinātāju personu un audzinātājiem apstākļiem būtu nepilnīgi apskatīts, ja valsts un sabiedriskajā dzīvē neņemtu vērā vēl divi parādības, kam audzināšanas sistēmā piekrīt visai liela nozīme, kaut gan, ārēji raugoties, tieši ar audzināšanas darbu tām it kā nebūtu sakara. Šās parādības ir valstsvīra stāvoklis un prese. Vispirms parunāsim par valstsvīra lomu.

Valstsvīra tiešais uzdevums, protams, nodarboties ar valsts lietām. Valstsvīriem jāgādā par valsts politikas pareizu ievirzi un izveidošanu valsts iekšienē un attiecībās ar citām valstīm. Kāds gan sakars valstsvīra darbībai ar audzināšanu? Vai valstsvīrs maz var parādīties kā audzinātājs, un ja viņš iejauktos audzināšanas un izglītības lietu gaitā, vai no tam būtu kāds labums? Vai nav ieteicamāki, ka valstsvīri paliek pie politikas lietām un audzināšanas lietu gaitā neiejaucas? Uz to jāatbild, ka taisni valstsvīra stāvoklis ir tāds, ka tuvāka attiecība ar audzināšanas un izglītības lietām neizbēgama. Viss atkarājas no tam, kāds ir valstsvīrs, un cik tuvu garīgi viņam stāv audzināšanas un izglītības jautājumi.

Ciešāka pieskare audzināšanas un izglītības lietām valstsvīram neizbēgama jau tamdēļ vien, ka audzināšanas un izglītības process norit valstī, pie kam, kā jau citā sakarībā nācās konstatēt, audzināšana un izglītība ir viens no svarīgākajiem valsts uzdevumiem. Ja ar pilsoņu audzināšanu un izglītību ceļams valsts kultūrālais līmenis un ceļot kultūru valsts nostiprinājas arī politiski un saimnieciski, ne tikai profesionālajiem audzinātājiem (skolotājiem), bet arī valstsvīriem atklājas ārkārtīgi svarīgs, svētīgs, pilns atbildības un pienākumu — uzdevums valstī. Izglītības un audzināšanas uzdevumu var veikt un veic nevien speciālie izglītības lietu vadītāji valstī (izglītības ministrs, izglītības ministrijas augstākie ierēdņi, skolu priekšnieki un skolotāji), bet arī citu speciālistu valstsvīri. Ikvienam ministram, katram departamenta, pārvaldes, virsvaldes direktoram, nodaļu vadītājam jābūt labam audzinātājam. Ikkatrs vairāk vai mazāk atbildīgs ierēdnis savā darbā kaut ko vada,

apsver un pilda; ikvienam darīšanas ar citiem, sevišķi ar sev pakļautajiem un visā savas darbības procesā viņam, dodot norādījumus, jāparāda smalkjūtīgs audzinātājs takts. Cik šai ziņā mūsaiķu valsts darbinieki, ieskaitot arī augstākos ierēdņus, tālu stāv no lielākiem uzdevumiem! Audzināšanas takta ierēdņi gandrīz vai nepazīst. Tas vērojams ministrijās. Ir ierēdņi, kas, ja svešnieks pie viņiem griežas darīšanās, mierīgi dzer tēju un sarunājas ar citiem kolēģām, nereti smeļoties un āļējoties, bet ienācējam, kas varbūt iebraucis no laukiem un kam dārģa katra minūte un līdz minimumam aprobežoti materiālie līdzekļi, spiests gaidīt un kavēties. Vai ar tādu izturēšanos var pilsoņus audzināt? Vai pilsoņos nerodas sarūģtinājums? Atbilde te lieka. Kur ierēdnis neizrāda pretimnākšanas, nav izpalīdzģgs un atsaucģgs, tur viņš nav pilsoņu audzinātājs, bet gan tikai apvainotājs un sarūģtinātājs. Atsaucģga izturēšanās un pretimnākšana jāizrāda arī augstākajiem valsts ierēdņiem resp. ministriem, tāpat tautas vēlētiem vietniekiem un valsts galvai. Visi, ko vien saprotam kā valstsvirus, strādās ar sekmēm valsts un tautas labā, ja viņi neaizmirsģs ievērot audzināšanas taktu. Katram valstsvīram jābūt pilsoņu audzinātājam. Viņš nedrģkst būt tikai ierēdnis, kas nodarbojas gar nedzģvajiem papģriem. Jāievēro, ka aiz šiem papģriem slēģjas dzģvu cilvģķu darģšanas, stāvokļi un attģcģbas. Jāģina, ka ikviens raksts, ko kancelejā izpilda vai „iešģj aktģ“, saistģts ar pašu cilvģķu. Tamdģļ valsts ierēdņiem, vai tie bģtu augsti vai zemi, sajemtu lielāku vai mazāku algu, visnotaļ jāievēro cilvģcģba un jģturas cilvģcģbas robeģās. Kanceleģas darģi gan, ģināms, neiztaisa valstsvģru svarģģģkos uzdevumus. Ir vēl daudz svarģģģkas lietas, kur valstsvģram jāparāda cik viņš, ievērodams taisnģbu un likumģbu, izceļas arī kā audzinātājs. Jemsģm piem., ģģdģbu par valsts pilsoņu labklģģģbu. Ja valstsvģrs ir ģsts valstsvģrs un nevis tikai politģskas partģģas locekģlis kā tas parasti mģsu dienās, viņš visas valsts labumu un visu valsts pilsoņu labklģģģbu liek pirmajā vietā. Kad valsts piedģģvo ģrģtus laikus, ģsts valstsvģrs spģ pilnģģģ zģdot sevi savas tautas labā, tā ka neviens upuris viņam nav par smagu. Katrs, kas grieģas pģc padoma, aizģt apmierģnģts, jo padoms viņam netģek lieģts. ģsti valstsvģģģ audģina

tautu ar to, ka viņi parādās ikvienā gadījumā kā tautas kalpi un nevis kā tās kungi. Mūsu laiki šai ziņā reti kad uzrāda cildenus piemērus. Tagad lielu valstsvīru pavisam maz. Par iemeslu šai parādībai nav nekas cits kā politisko partiju tīkls. Parlamentāriskā iekārta, kas dažās valstīs (it īpaši Vācijā, Latvijā) sekmējusi pārāk daudz politisku partiju rašanos un izveidošanos, sagrāvusi personības nozīmi. Tagadējā valsts iekārtā, kur izšķirēja loma piekrīt daudzumam, atsevišķai individuālībai grūti pacelties. Tamdēļ arī valstsvīri pavisam maz iet patstāvīgus ceļus, bet piemērojas pūļa, sabiedrības vai partijas prasībām. Nereti mūsu dienās lietas nonāk pat tiktāl, ka valstsvīri ziedo savas intereses pavisam mazsvarīgām lietām un aizmirst svarīgus uzdevumus. Piem., viena no zīmīgākajām un reizē nožēlojamākām parādībām tā, ka tagad vairāki cilvēki aiziet un ir aizgājuši bojā tamdēļ, ka valstsvīri nav viņiem palīdzējuši. Mēs sakām to tamdēļ, ka šie nelaimīgie ļaudis ir kara veterāni, kas līdzējuši izcīnīt valsts patstāvību, bet tagad nonākuši galīgā trūkumā un griežoties pēc palīdzības pie valsts iestādēm, vienmēr noraidīti. Dažam labam neatlicis nekas cits kā iet pašiznīcināšanas ceļu. Kaut gan pašnāvība nav attaisnojama, tomēr saprast šādu nelaimīgu cilvēku stāvokli var. Valstsvīru pienākums gan būtu, līdz viņiem nāk zināms par veterānu klūmīgajiem materiālajiem apstākļiem, sniegt viņiem palīdzīgu roku. To darija Sulla, Cēzars, Napoleons, Bismarks. Tikai tagadējo laiku politiķi par veterāniem neliekas nei zinis, kas izskaidrojams ar viņu sīkajām personīgajām vai arī politisko partiju interesēm. Lai diezin cik labi mēs domājum par tagadējiem laikiem, tomēr vienu nekādā ziņā nav iespējams atzīt par labu un attaisnojamu parādību, proti, valstsvīru nonākšanu sīkajā politisko stāvokļu un attiecību mudžeklī, kas pilnīgi nomāc iespējamību pildīt savus īstenos valsts pienākumus, skatoties uz taisnības reālizāciju, aizstāvēt grūtdieņus, gādāt par slimajiem, vājajiem u. t. t. Lietas apstākļi nāk pat tiktāl, ka valstsvīri paaugstina sev mēneša algas tai brīdī, kad visu zemi pārjēmis materiālais posts. Ir bijuši gadījumi, kur izglītots cilvēks, kas ieņem atbildīgu un labi algotu vietu valsts iestādē, pasludina laikrakstos, ka viņš atteiksies no algas par labu valstij, ja nāks

kā loceklis likumdevēja iestādē. Patiesi: cēls žests, kaut gan no ētikas viedokļa vēl labāki būtu, ja par šādu savu cēlu nodomu neziņotu atklātībai pats nākamais labdaris, bet attiecīga valsts iestāde. Kas tad nu īstenībā iznāca? Notikās tā, ka šis cilvēks gan iekļuva likumdevēja iestādē, tomēr, ak vai, — no algas viņš neatteicās, bet vienas viētā paturēja divas, jo arī agrākais amats viņam palika. Ko nu īsti lai saka par šādu „valstsvīru“? Cik lielu uzticību tauta lai veltī viņam? Vai tādi lai būtu īstie valstsvīri? Taisni brīnums, kā izglītots cilvēks tik neapdomīgi var rīkoties. Nevienš tak viņam neprasiņa, lai viņš, nākdams likumdevējā iestādē, atteiktos no savas jaunās algas. Un ja nu viņš bija nodomājis atteikties, kamdēļ viņam ziņot par to, kas varētu tik vēl būt, kas varbūt tikai notiks. Un ja nu viņš patiesi tika ievēlēts likumdevēja iestādē, kamdēļ viņš neizpildīja savu atklātībai nodoto solījumu? Tas pats ārkārtīgākais, kas nedod nekāda iemesla no šāda cilvēka sagaidīt patiesi cēlākus valstiskus darbus. Tā ir liekulība, vairāk nekās. Un ja nu liekulības ceļus staigā augstākās valsts iestādes ierēdņi, kāds pamats prasīt no mazajiem un neievērojamiem ļautiņiem tikumisku rīcību? Ko gan lai nedarītu „mazie“, ja „lielie“ staigā tik divdomīgus ceļus? Ja, patiesi mūsu dienās ir tā, ka viens otrs no tautas mazāk izglītotajiem slāņiem nesalīdzināmi tikumiskāks un spējīgs taisnīgāki rīkoties nekā tie „lielie“ tur priekšgalā. Šo sacīdami, nepārspilējam neī drusciņas, bet runājam tikai patiesību. Tās nav baumas un tukšas runas, bet īstenības fakti. Žēl, ļoti žēl, ka par to jārunā vispārīgajā pedagogijā, bet mēs rakstām šo grāmatu tādā laikā, kad visapkārt dzirdi — gan vienā, gan otrā valstī — par smagiem valstsvīru noziegumiem, kas visai valsts dzīvei un tautai situši grūti dziedināmas brūces. Ja mēs šeit vēl runātu par citiem valstsvīru pārkāpumiem, piem., par kukuljemšanu un dažāda veida noziedzīgiem darījumiem, no kam valsts ārkārtīgi cietusi, mēs aizietu pārāk tālu un tas lietas apstākļos lielāku skaidrību nenestu. Nenoliedzams fakts, ka mūsu dienās gandrīz vai visās kultūrvalstīs taisni valstsvīri pastrādā smagus noziegumus, un ja viņi vienā vai otrā gadījumā nav tieši vainojami noziedzīgajā darījumā, tomēr viņu darbība sekmējusi noziedzību parādīšanos.

Nule sacītais par valstsvīriem, jemot lietu pašu par sevi, nemazina viņu lomu un nozīmi principā. Valstsvīri būs nepieciešami vienmēr, iekāms pastāvēs valsts. Tomēr līdz ar to paliks nesatricināta prasība, ka valstsvīram jābūt nevienarlabām zināšanām savā speciālitātē, bet jābūt arī ētiski nevainojamam. Ar savu personīgo rīcību viņiem visai tautai jāradā priekšzīme. Vārdi jāsaskaņo ar darbiem. Valstsvīrs visas tautas priekšā ir tas pats, kas skolotājs skolnieku priekšā. Un līdzīgi tam, kā skolotājam nei mirkli nav jākavē iejaukties skolnieku dzīvē, ja viņi nerīkojas saskaņā ar skolas prasībām, tāpat arī valstsvīriem bez kavēšanās jādod norādījumi pilsoņiem, ja pēdējie atkāpjas no saviem sociālajiem un valstiskajiem pienākumiem. Ja kāds no valstsvīriem domā, ka viņu uzdevums nav pilsoņus mācīt, tas pilnīgi nesaprot savu uzdevumu un tā būtību. Valstsvīru uzdevums nav tikai aģitēt par labu savai politiskai partijai aģitācijas braucienos, parakstīt savās kancelejās izgatavotos rakstus, bet gan skatīties, vai viss valstī norit saskaņā ar valsts ideju un tās prasībām, un ja redzami trūkumi, tad pielikt visus spēkus šo trūkumu novēršanai un valsts pilsoņu audzināšanai. Valstsvīri būs savās vietās vienīgi tad, ja viņi rūpēsies tikai par valsts politiku un valsts pilsoņus audzinās un izglītos valsts politikas virzienā. Šis uzdevums ļoti grūts, tamdēļ ka valsts vadīšanas māksla visgrūtākā. Par valstsvīriem drīkst nākt tikai visgudrākie un labākie cilvēki. To atzina jau senie grieķi, kas likuši stiprākos pamatus visai Vakareiropas kultūrai. Ja mūsu dienās mēs kaut daudz maz ievērotu grieķu valsts izpratnes pamatprincipus, mēs jau iepriekš izbēgtu no tiem ļaunumiem, kas iesakņojas tagadējās valstīs. Turoties pie šiem principiem, mēs zinātu ja nei vairāk, tad to, ka atbildības pilnākajos valsts amatos drīkst tikt iecelti vai ievēlēti laudis ne jaunāki par 40.—45. dz. gadu, bet vēlēšanās atļauts piedalīties ne jaunākiem par 30. gadu. Rīkojoties tā, mēs saprastu, ka īsts valstsvīrs nevar būt bez zināšanām, piedziņojumiem un tikumiskajām īpašībām, bet īsts vēlētais — garīgi un miesīgi nenogatavojies jauniešus. Valstsvīra uzdevumi un

pienākumi prasa nesalīdzināmi vairāk uzmanības nekā tiem
 veltī mūsu dienās. Kādu labumu var atnest savai tautai un
 visai valstij cilvēks, kurš ir gan, varbūt, karsts aģitators, bet
 cilvēks arniecīgām zināšanām, maziem piedzīvojumiem un lie-
 liem trūkumiem tikumiskajā dzīvē? Jeb vai mēs domājam, ka
 valsts darīšanas ir rotaļu lieta? Valstsvīram — vienalga,
 vai tas valsts prezidents, ministrs, likumdevējas iestādes lo-
 ceklis, armijas vadonis, atbildīgs ierēdnis ministrijā u. tml. —
 jābūt tik gudram, ka viņš, redzēdams tādu vai
 citādu nebūšanu valstī, tūdaļ nāk attiecīgajā
 vietā ar savu norādījumu, priekšlikumu vai
 padomu nevēlamās nebūšanas novēršanai vai
 iznīcināšanai. Nekādi nedrīkst palaisties uz to, ka ar
 nevēlamo parādību jācinās tam, kuŗa tiešais uzdevums to pra-
 sa. Ja, teiksim, nebūšanas novērojamas skolu dzīvē, bet izglī-
 tības lietu vadītāji tās nav manījuši, jāpacel balsis tam, kas to
 pirmais konstatējis, vienalga, vai tas būtu valstsvīrs no cita
 resora, vai kāds cits vienkāršs pilsonis, ja vien viņam sapa-
 šana skolu lietās. Tāpat, ja preses (dienas un nedēļas laikrak-
 sti, mēnešraksti) un grāmatu kultūras līmenis krīt, apdraudē-
 dams tautas tikumību, kā tas atkal jo spilgti izmanāms tagadē-
 jās dienās, jāmēģina drukātā vārda kultūras stāvokli atkal pa-
 celt, pie kam te vārdu var sacīt kuŗš katrs valsts pilsonis, ja
 viņam netrūkst kompetences šinī jautājumā. Par visām lietām
 šai ziņā uzmanīgiem jābūt taisni valstsvīriem. Pēc sava so-
 ciālvalstiskā un ētiskā stāvokļa ikvienam valstsvīram jārupē-
 jas par visu valsti un ne tikai par tās daļu. Tiesa: valsts-
 vīrs ir gan speciālists vairāk vienā vai otrajā jautājumā, piem.,
 ministri sadalās resoros pēc speciālitātēm, tā ka ikkatrs no
 tiem pārziņa savu valsts darīšanu novadu, tomēr valsts-
 vīra idejiskā pozīcija prasa, lai viņš būtu no-
 modā par visu valstiskā tādū. Sevišķi šai ziņā izceļas
 valsts galvas (valsts prezidenta, diktatora, monarcha)
 stāvoklis. Valsts galva, ko nereti dēvē arī par valsts pirmo
 pilsoni vai valsts vecāko, apvieno sevī vissvarīgākos uzdevu-
 mus valstī. Valsts galvai gudrības ziņā valstī
 jābūt pašam pirmajam. Viņa pienākums nav tikai po-
 litiski reprezentēt savu valsti uz ārieni un iekšienē, bet skatī-

ties, vai valstī viss ir kārtībā, un ja ne, tad rūpēties, lai būtu kārtībā. Valsts galvai jābūt valsts gādniekam. Viņa idejiskais stāvoklis prasa, lai viņš redzētu, kas valstī un aiz tās robežām notiek, un zinātu, kā jārikojas, lai nodrošinātu, uzturētu un izveidotu valsts dzīvi kultūrālajā, politiskajā un saimnieciskajā laukā. Valsts galva it kā no augšienes redz visu valsts ķermeni, to rēgulē un vada. Un līdzīgi tam, kā apzinīgajā cilvēkā nevis ķermenis groza galvu, bet galvā atrodas centri, kuŗos rodas motīvi galvas un visa ķermeņa kustināšanai, tāpat arī valstī valsts galvai jāgroza valsts ķermenis un nevis otrādi. Galvas smadzenēm gudrībā piekrit izšķirēja loma. Ja kur noteicēju lomu ieņem mugurkaula smadzenes, cilvēks nestāv savu īsto uzdevumu augstumos. Tāpat arī valstī pirmajam pilsonim jārēgulē valsts aparāts. Kur aparāts bez gudra stūrmaņa, mēchanisma darbība aparātu ievirza nepareizā gultnē. Bet vēl vairāk: stūrmanim aparāts nav vienīgi jāvada, bet arī jāuzmanās, vai un lai tas būtu kārtībā. Citiem vārdiem: valsts vadītājam, valsts dzīvi vadot un rēgulējot, jāraugās, lai šī dzīve aridzan būtu kārtībā. Visi citi valstsvīri pirmajam valsts pilsonim šai ziņā nāk palīgā. Tas vairs nav tikai administrātīvi-juridisks, bet arī ētiski-paidagōģisks darbs. Nav nekādu šaubu, ka valsts plaukst politiski, kultūrāli un saimnieciski vienīgi tad, ja valstsvīri ar valsts galvu priekšgalā nevienveikli politiķi, bet arī labi audzinātāji.

55. §. Preses loma.

Viena no zīmīgākajām parādībām mūslaiku dzīvē ir prese. t. i. dienas vai nedēļas laikraksti, žurnāli u. c. tml. izdevumi. Visbiežāki ar vārdu prese apzīmē dienas un nedēļas laikrakstus. Prese ir sabiedrības domu un vēlējumus atspoguļotāja. Taisni mūsu dienās, kur dzīve kļuvusi ļoti strauja un vispusīga, prese ārkārtīgi izveidojusies. Dzīves tempa ātrums arī presi padarījis ātru. Tagadējai preseī tāpat ir tehnisks raksturs kā visam tagadējam laikmetam, ko arī var raksturot kā tehnikas radītāju, nesēju un iemiesotāju. Ja vien preses tehniskā puse labi nostādīta, presē zibeņātrumā parādās šaurākas vai

plašākas ziņas par visu, kas notiek tuvākajā un tālākajā apkārtnē. Taisni tas apstāklis, kādas ziņas presē parādās un kā tās tiek apgaismotas, pamodina jautājumu par preses īsto uzdevumu, tāpat liek noskaidrot, vai mūslaiku prese nemodina iebildumu un, visbeidzot, kad presei ir ievērojama audzinātāja nozīme.

Preses uzdevums — pareizi atspoguļot un apgaismot itin visus pasaules notikumus, kas norisinājas tagadnē, ja vien šo notikumu aprakstīšana neapvairo cilvēka tikumisko apziņu. Tas būtu preses uzdevuma uztvērums plašākajā nozīmē. Viss, kas notiek cilvēku dzīvē un dabā, jāatstāsta un jāapgaismo presē, izņemot gadījumus, kuŗu minēšana aizvainotu cilvēku kā tikumisku būtni. Uzmanīga un plaša prese, piem., plašie dienas laikraksti, to arī dara, kaut gan tas notiek samērā reti. Visvairāk mūsu dienās izplatīta prese, kas apskata lielāko tiesu politikas un sociālās dzīves notikumus. Šaurākā nozīmē jemta, prese tā tad atspoguļo un apgaismo dzīves parādības. Tā kā visbiežāki izplatīta dienas prese resp. dienas laikraksti, tur arī lasām par dienas svarīgākajiem notikumiem pašu zemē un citās valstīs. Ar to vien tomēr preses uzdevums neizbeidzas. Sadzīves notikumi nevien jāapraksta un jāapgaismo, bet jāskatās, vai aprakstītais saskan ar īstenību. Presē nedrīkstētu rakstīt nepārbaudītas ziņas. Jāskatās būtu uz to, vai rakstītais slēpj sevī patiesību. Presei jābūt patiesības paudējai, cīnītājam un aizstāvei. Presē jāraksta par to, kas notiek, noticis vai notiks. Ja arī preses reportierim iznāk, vai arī apstākļi nepieciešami spiež rakstīt par to, kas varētu notikt, viņam jābūt ļoti uzmanīgam, lai neiekļūtu paviršos, nepamatotos, vienpusīgos vai arī galīgi nepareizos spriedumos. Tas iespējams vienīgi tiem žurnālistiem un publicistiem, kas labi izglītoti, pārzina lietas apstākļus un ir ar pamatīgām zināšanām loģikā un rakstu uzbūves teknikā.

Tomēr ar patiesības paušanu vien preses uzdevums nav izsmelts. Presei jāstāsta ne tikai par to, kas ir, bijis un būs, bet arī par to, kam jābūt. Citādi sakot, presei jāizvirza cilvēku darbības un dzīves ideāli. Lai

tas būtu iespējams, presei jābūt dzīves vērtētājai. Ar to vien nepietiek, ja prese stāsta par esošajiem, bijušajiem vai nākošajiem notikumiem. Tas, protams, vajadzīgs, bet pavisam nepietiekoši pie tā vien apstāties. Taču jāzina arī, vai tas, kas dzīvē norisinājas, ir labs un attaisnojams. Mostas jautājums, vai tā vai cita parādība nevarēja norisināties citādi, pareizāki sakot, vai tai nevajadzēja norisināties citādi. Ja prese paliek tikai pie īstenības faktu konstatēšanas un apgaismošanas, tā nespēj uzrādīt dzīves pareizo ceļu. Tāda prese ir akla: viņai nav ideālu, tā kūņojas un mīņājas uz vietas. Šī, ja tā būtu atļauts izteikties, ir faktu, bet nav normatīva prese, kādai tai īstenībā jābūt. Vienīgi tad, ja presē ir normatīvais moments, tā spēj uzrādīt pareizo rīcības un dzīves ceļu. Tad viņa ir itin kā ceļa rādītāja un apgaismotāja. Ar faktu uzskaitīšanu vien nepietiek. Ar to vien, ka es zinu dažādus notikumus un parādības dzīvē, sevišķi daudz neiegūstu, jo dzīves sīkumu „kōdeks“ nav spējīgs pavairot gara bagātību. Lūk, kamdēļ ar dzīves notikumu tēlojumiem vien prese neceļ lasītāju gara līmeni. Jārāda arī, kādai jābūt īstai dzīvei un kā tā sasniedzama. Atkārtojot, tā tad jāsaka, ka preses uzdevums ir vērtēt un normēt dzīvi, uzrādot īstas resp. ētiski attaisnojamas dzīves ideālus. Presei jābūt par sabiedrības sirdsapziņu. Viņai jāpauž sabiedrības ilgas un vēlēšanās. Rādot to, kas dzīvē ir, presei jāizteic arī ļaužu neapmierinātība ar visu esošo, ja vien šī neapmierinātība būtu, un pats galvenais — jārāda mērķis un ceļš, kā nākt pie kārotajiem ideāliem. Presei jābūt nevien esošās dzīves atspoguļotājai, bet arī pilnvērtīgas dzīves rādītājai.

Ja nu tagad jautātum, kā stāv ar mūsu dienu presi, atbilde tai nebūs labvēlīga. Lai cik saudzīgi mēs domātu un spriestu par tagadējā laika presi, nekādi nav iespējams nākt pie slēdziena, ka lietas apstākļi mūslaiku presē būtu kārtībā. Pati raksturīgākā pazīme tagadnes presē ir tās neatturamā kāre pēc sensācijām. Taisni jābrīnās, kā lietas apstākļi šai ziņā tik ārkārtīgi pasliktinājušies. Ja pajemam mūslaiku lielākos laikrakstus, tūlīt acīs duras gandrīz vai katrā lappusē neparasti lieli uzraksti, kas ar no-

domu formulēti tā, lai lasītājs sensācionālo ziņu tūlīt ievērotu. Kad nu stājamies pie lielajam uzrakstam pakļautā teksta lasīšanas, tūdaļ izrādās, ka nekas tik svarīgs šē nav, ir tikai neapvaldīta izrunāšanās par tuvāki nepārbaudītiem lietas apstākļiem. Žēl, ka lielais vairums taisni no lielākajiem laikrakstiem dzenas pēc tukšām sensācijām. Dažkārt pat ir tā, ka tagad satura ziņā labāki mazākie laikraksti. Tas neko nenozīmē, ja šie laikraksti maz izplatīti. Laikraksta labums atkarājas no rakstu satura, ko šais laikrakstos iespiež. Un ka arī maz izplatītā laikrakstā var iespiest un arī iespiež saturā dziļus rakstus, to bieži vien nākas konstatēt. Šās grāmatas autors novērojis, ka Vācijā ūniversitātu pilsētās iznākušie laikraksti tālu pārsniedz ar savu solīdo saturu lielākos Vācijas laikrakstus. Pēdējos ir gan brīnumdaudz dažādu ziņu, bet informācija par dažādiem notikumiem vēl neiztaisa laikraksta isto vērtību. Ziņu informācija, protams, nepieciešama, bet ikviens kultūrāls cilvēks zina, ka gars manto ļoti maz, ja viņu baro tikai ar notikumu chronikām. Vajaga dot rakstus, kur izsmeloši iztirzāti nevien dienas jautājumi, bet arī visas dzīves akūtās problēmas. To nu, diemžēl, mūslaiku laikrakstos manām, ja neteiktu vairāk, tikai pa daļai. Tagadējie laikraksti, ar retiem izjēmumiem, pildās tikai ar ziņām, kas, kā saka, „iekairina nervus un jutekļus“. Zīmīgītas, ka tagadējie laikraksti ārkārtīgi sīki apraksta visu negātīvo, bet pavisam maz ievērības piegriež pozitīvajam. Ikviens laikrakstu lasītājs zina, ka laikrakstos tagad bezgala sīki stāstīts par visdažādākajiem noziegumiem (zādzībām, krāpšanām, laupīšanām, slepkavībām u. t. t.) un tiem cilvēkiem, kas noziegumus pastrādājuši. Visvairāk apraksta pārkāpumus, kas pastrādāti uz seksuālmotīvu pamata, piem., varmācības darbi pret sievieti, greizsirdības darijumi u. t. t. Tā kā šādi raksti iekairina juteklisko pasauli un lasītājam rodas patīkams pārdzīvojums, cilvēki tos lasa ar vislielāko interesi, kaut gan no tam neko nemācās, bet drīzāki gan izlaižas visādos netikumos. Cilvēki, kas iekāist šādu rakstu lasīšanā, pie vērtīgām grāmatām vairs neķeras, jo tās viņiem izliekas garlaicīgas un neinteresantas. Sak', ja nav nekā par pašnāvībām, slepkavībām, seksuāln-

ziegumiem u. t. t., nav ko lasīt. Pētīšanas nolūkos nav neinteresanti vērot sensāciju kārās publikas izturēšanos. Piem., lielais vairums mūslaiku laikrakstu lasītāju, tiklīdz dabū rokā kāri gaidīto laikrakstu, ātri ar acīm pārļaiž visas laikraksta lappuses, meklējot sensācionālus uzrakstus, un ja ierauga attiecīgu rakstu, ar neatslābstošu interesi to izlasa, varbūt, pat vairākas reizes no vietas. Ja, turpretim, šai ziņā nekā „interesanta“ nav, laikrakstu vienaldzīgi nomet. Izlasīt vērtīgākus rakstus, ja tādi laikrakstā iespiesti, tikai retajam pietiek pacietības. Tagadnes sensāciju kārā publika tā iespaidota, ka meklē tikai skaļo, jūtas un kaislības uzbudinošo. Ir laikraksti, kas apraksta, kā dāmas izrikojumā ģērbusās, kā noritējušas tādas vai citādas personas kāzu svinības, cik dejots, kas un cik dzerts, liksmots u. t. t. Ir laikraksti, tā tad, kas lien ļaužu personīgā dzīvē, tā sakot, mazgājot netīru veļu. Šai ziņā sevišķi nedēļas vai mēneša izdevumi, kas pat nekaunās dēvēties par mākslas un literātūras žurnāliem, iet vēl nesalīdzināmi tālāk un apraksta par ļaužu personīgo dzīvi tādas lietas, par ko krietns un godīgs cilvēks, varbūt, domā tikai klusumā. Vieni cilvēki šais jēlumos paslavēti, citi nopulgoti. Parasti gan šo izdevumu tonis tāds, ka asāki vārdi vērsti vienīgi pret nelabvēļiem, kurpretim lielais vairums visu citu paslavēti vai arī par viņiem rakstīts tādā tonī, kas skan kā ievēribas parādīšana un aplaimojums. Tas, protams, darīts ar nolūku pievilkt lielāku lasītāju daudzumu. Lasītāji uz šās makšķeres uzķeras, kamēr, saudzīgi runājot, šo mēslu izdevēji un rakstītāji ievāc smuku naudiņu. Vairāk kā jābrīnās, cik bezgala kāra mūslaiku sabiedrība uz šādām dumjībām. Mums nācies novērot, ka vienā otrā ģimenē izceļas asa ķilda tamdēļ vien, ka ikviens no ģimenes locekļiem tiecas pirmais izlasīt sensācionālo, bet īstenībā muļķīgo rakstu, un nevienam nav pacietības nogaidīt, kamēr otrs to izlasa. Kā redzams, lieta nonākusi gaužam bēdīgā stāvoklī! Daudzās turīgās piņsoņu ģimenēs vairs neredz nopietnu grāmatu, bet vienīgi laikrakstu lapas un banāliem zīmējumiem apklātus žurnālus, no kā tiek smelta visa gudrība. Tamdēļ nav jābrīnās, ka daudzās, taisni materiālajā ziņā turīgajās ģimenēs un šo ģimenes locekļu savstarpīgajās sanāksmēs, it īpaši viesību vakaros, nedzird

nekādu nopietnu sarunu, bet vienīgi banālu plāpāšanu par citu personīgo dzīvi, apģērbiem, tualetēm, ģimenes skandāliem u. tml., ko pa starpām vēl uzspodrina ķerkstošais patafons. Cenšoties aizbildināt mūsu dienu sabiedrību, varētu, varbūt, sacīt, ka sabiedrība kļuvusi kāra uz sensācijām tamdēļ, ka šās sensācijas laikrakstos u. c. veida presē parādās. Ja laikrakstos nebūtu šādu ziņu, nebūtu arī šo ziņu lasītāju. Tas zināmā mērā pareizi, bet tikpat labi var sacīt otrādi, t. i., ja trūktu lasītāju, trūktu arī banālu rakstu. Tomēr ne jau iekš šā apstākļa lieta pastāv. Vaina meklējama tais ļaudīs, kas vada dienas presi. Tie ļaudis, kas vada laikrakstus, raksta laikrakstos vai arī no kā atkarājas rakstu uzņemšana vai neuzņemšana laikrakstos u. c. tml. izdevumos, atbildīgi par rakstu saturu. Ir gan taisnība, ka arī redaktori, izdevēji un galvenie laikrakstu līdzstrādnieki ir sava laika bērni, un kā tādi, viņi pakļauti sabiedrības un visa sava laika gara ietekmei, tomēr neapšaubāmi tas, ka no vadītājiem, no priekšgalā esošajiem ļaudīm apkārtējie ļaudis u. c. novērotāji vienmēr prasīs lielāko un svarīgāko atbildību. Tā arī patiesībā jābūt. Ja laikrakstu ētiskais līmenis tagad zemu noslīdējis, par to atbildība galvenām kārtām gulstas uz viņu redaktoriem, izdevējiem un galvenajiem līdzstrādniekiem, jo no viņiem atkarājas uzņemt vai neuzņemt tādus vai citādus rakstus. Laikrakstu u. c. tml. izdevumu vadītāji un noteicēji atbildīgi arī par to, vai viņu izdevums pauž vienīgi taisnību un patiesību, vai aizstāv šauras ļaužu grupas intereses. Par tagadējo presi jāsaka, ka tā ar ļoti retiem izņēmumiem aizstāv tikai partiju politiku vai arī šauras ļaužu grupas intereses. Par to liecina tas apstāklis un fakts, ka gandrīz vai katrai politiskai partijai vai šaurai saimnieciskai grupai ir savs laikraksts. Kur tad nu tādā gadījumā var būt runa par patiesību, taisnību, objektivitāti? Viena vai otra laikraksta līdzstrādniekam, redaktoram šādos apstākļos grūti būt objektīvam. Ja viņš tāds neatturami griebētu būt, viņam vai nu jāsalauž tie apstākļi, kas viņu smacē, vai jāatsakās no savas vietas, vai arī visbeidzot (kas visvairāk mēdz būt) jāpiemērojas apstākļiem un „dziedāt tā kunga dziesmu, kā maizi ēd“. Lūk, kamdēļ pilnīgi objektīvus rak-

stus mūslaiku presē grūti iedabūt. Visvairāk mūslaiku prese izvairās no rakstiem, kas sastādīti filozofiskas vērtēšanas garā. Tas saprotams, jo šādos rakstos nav nei vēsts no sensācijām, bet apcerējamais jautājums analizēts mierīgā un nosvērtā garā, kas tagadējo laiku lasītāju no pirmā acu uzmetiena nesaistīs. Tamdēļ viens otrs ļoti apdāvināts cilvēks, kas tiešām spējīgs sarakstīt labu rakstu, velti apstaigā laikrakstu redakcijas ar nolūku nodrukāt savu sacerējumu. Redaktori drukā tikai to, kas viņiem personīgi liekas pieņemams; vai arī objektīvi zināms raksts nebūtu ievietojams viņu laikrakstā, tas redaktoriem mazāk interesē. Sāpīgi arī tas, ka mūslaiku laikraksti u. c. periodiski izdevumi nobruņojas tikai ar viena virziena kritiķiem, kas aizstāv vienu un to pašu pārliecību, nemēģinādami apgaismot īstenību no dažādiem viedokļiem. Tā tas ir, piem., ar mākslas darbu, zinātnes, literatūras grāmatu novērtējumiem. Ja par kādu darbu zināmā laikrakstā vai žurnālā parādās kritika, jau iepriekš daudz maz noteikti var paredzēt un zināt, ko kritikas rakstītājs sacīs. Šo parādību nav grūti saprast, jo kritiku un atsauksmju rakstītāji vieni un tie paši cilvēki. Pie viņu rakstiem jau no visa agrākā esam tā pieraduši, ka zinām, ko rakstītāji sacīs. Ļoti bieži tā, ka kritiķi pret kritizējamo darbu nostājas tīri personīgi, pēdējo vai nu pārlieku peldami vai arī celdami. Tās ir t. s. draudzīgās un naidīgās kritikas. Vienā laikrakstā vai žurnālā par vienu un to pašu darbu tāda, otrā pavisam citāda atsauksme. Kam nu ticēt? Ar kritikām un atsauksmēm šai ziņā gluži tāpat kā ar rakstiem par citām sadzīves parādībām, vienalga, vai tie iztirzātu sociālas, kultūras, politiskas vai saimnieciskas lietas: vienā laikrakstā par vienu un to pašu parādību lasām vienu, otrā pilnīgi pretēju atzinumu, un ir raksti, kas pilnīgi noliedz to, ko citi apgalvo vai, kā mēdz sacīt, „baltu pataisa par melnu un melnu par baltu“. Pajemot tagad vienu laikrakstu, pēc tam otru un trešu un palasot par vienu un to pašu parādību, lasītājs nekādi netiek skaidrībā, kam taisnība? Kur tad ir patiesība, ja vienā un tai pašā lietā tāds uzskatu, domu un atzinumu mudžeklis? Visvairāk mūsu dienās tādu gadījumu, kur

viens laikraksts sakarā ar kādas augstākas amata personas pārkāpumiem, šo cilvēku nosoda, otrs, turpretim, viņu karsti aizstāv. Lasītājs nonāk nezināšanā, kam taisnība, pie kam, ja viņš lasa tikai vienu laikrakstu, neapšaubāmi gūst pilnīgi nepareizu vai vienpusīgu ieskatu, jo laikraksta viedoklis tikai retos brīžos ir objektīvs un patiess. Te no jauna paceļas jautājums: cik svētīga loma tautas dzīvē var būt presei ar šādu partejisku un subjektīvu raksturu?

Iekams uz to atbildēt, varētu vēl iejautāties: vai latviešu prese ir brīva no nule pārrunātiem trūkumiem? Vai latviešu prese ir objektīva? Atbildot, jāsaka, ka latviešu prese nav nekāds izņēmums visā mūsdienu preses sistēmā, un viņā nav mazāk sastopami visi tie paši trūkumi, ko nule minējām. Latviešu presei, cik novērojams, ir vēl vairāk trūkumu, jo mūsu mazajā republikā (izņemot Vāciju) procentuāli vairāk politisku partiju kā citās valstīs, un arī vairāk laikrakstu, no kuriem katrs runā savu valodu. Ja nesen atpakaļ viens latviešu rakstnieks izteicās, ka latviešu presei, neskatoties uz tās trūkumiem, tomēr esot viena laba īpašība, proti, ka tā neesot nopērkama, tas, varbūt, pareizi un par to no visas sirds jāprieceļas, bet cienījamais rakstnieks, kā šķiet, domāja finansiālo nenopērkamību. Arī tas ir labi. Tikai jāievēro, ka bez materiālās nenopērkamības ir vēl arī garīgā. Kā nu stāv ar to? Mums šķiet, ka mēs, latvieši, savā presē dzīdamies pēc tukšām sensācijām un presē politiski viens ar otru cīnīdamies pārdodam savu dvēseli, un tas ir nesalīdzināmi bīstamāki nekā pārdot sevi materiāli. Mums jāattopas un jāglābj sava dvēsele.

Dvēseles šķīstīšanā un tautas audzināšanā vispār presei piekrīt liela nozīme. Kā jau augšā sacijām, prese ir dzīves spogulis un sabiedrības sirdsapziņas paudēja. Te nu jāuzsver, ka ja prese daudz maz stāv savu uzdevumu augstumā, viņa ne tikai izteic sabiedrības jēgu un sirdsapziņu, bet visnotaļ sabiedrību labo. Presei nepieciešami jābūt par sabiedrības audzinātāju un labotāju. Tas panākams tādējādi, ka prese apraksta nevien to, kas dzīvē

ir, bet rāda arī, kādai dzīvei jābūt. Vienīgi tad, ja prese rāda ne tikai reālo, bet tēlo arī ideālo dzīvi, tā kļūst par sabiedrības labotāju. Mūsai preses trūkums tas, ka tā pārāk nodarbojas gar dzīves reālītāti, ceļot gaismā pavisam nenozīmīgus, pie tam negatīvus sīkumus. Tas nedrīkstētu būt. Preses uzdevums izcelt vairāk dzīves labās īpašības. Ja laikraksti u. c. tml. izdevumi runās vairāk par labajām parādībām, dzīve ātrāki labosies. Ja raksta vairāk par trūkumiem, tie arī vairāk rodas. Tagadējā prese rakņājas vairāk dzīves negatīvajos izpaudumos, bet mazāk meklē pozitīvo. Noziegumi sīki aprakstīti, labie darbi dažkārt pat noklusēti. Daudz uzmanības tagadējā prese piešķir nemieriem citās zemēs, bet pavisam maz raksta par to, kā miers būtu sasniedzams pašu zemē. Ja kaut kas neparasts notiek citās valstīs, šo ziņu prese ātri uztver un uzpūš tā, ka no patiesības paliek pāri visai maz. Ne mazumu laika laikraksti ziedo dzīves apnikuma un pašnāvību jautājumam, galvenām kārtām šās parādības aprakstot, turpretim uz jautājumu: kā izbēgt no dzīves apnikuma, laikraksti tikpat kā nav devuši kaut cik dibinātas atbildes. Te nu jāsaprot, ka preses uzdevums nav tikai rādīt dzīves negatīvās ainas un izcelt tās pozitīvo pusi, bet arī rādīt, kā cilvēkam iespējams nonākt pie labajiem darbiem. Ar aprakstīšanu un illūstrēšanu vien nepietiek, jāradā arī ceļš, metode, kā labais sasniedzams. Svarīga nozīme piekrīt arī apstāklim, kā laikrakstu korespondenti notikumus apraksta. Laikrakstiem vai c. tml. preses veidiem ir gan jāpauž patiesība, bet tas nenozīmē, ka jāraksta par visu taisni tā, kā tas noticis. Daži laikrakstu līdzstrādnieki domā, ka tā būtu patiesības aptumšošana, ja neattēlotu īstenību tās vaigu vaigā. Tāpēc arī mūsai laikrakstos nereti lasām, gandrīz vai visos sīkumos, kā noticis noziegums, kā ticis izpildīts nāves sods u. t. t. No dziļāka kultūras viedokļa raugoties, šādu lietu aprakstīšana presē, izņemot sliktu, nekā laba nedod. No audzinātāja iespaida šādām ziņām nav nei vēsts. Pavisam otrādi: tās lasītājus samaitā. Visu negatīvo nedrīkst tēlot visos sīkumos. Labāk to pavisam noklusēt. Pietiek jau, ka ar noziegumu

atrisināšanu nodarbojas attiecīgas iestādes, preseī tos klāstīt nav nekāda vajadzība, galvenais — no tam, izņemot ļaunumu, nav nekāda labuma. Prese tā tad nedrīkstētu attēlot dzīves ļaunās puses, dažādus noziegumus u. t. t., sekojot it kā labajai pārliecībai, ka visur un vienmēr jāattēlo patiesība: presē lietas labā patiesība par visu negatīvo sabiedrībai nav jāklāsta. No tam, ka laikrakstā vai c. tml. izdevumā sīki atreferētas laupīšanas, slepkavības, kaušanās, neglītas sarunas, strīdēšanās parlamentos ar lamu vārdu palīdzību u. t. t., lasītājs it nebūt nepaliek gudrāks un tikumiski pilnīgāks, bet gan gluži nemanot sevi sabojā. Vienīgi uz raksturā pilnīgi nosvērtu cilvēku šādas ziņas neatstāj samaitātāju iespaidu, bet arī tad, ja pastāvīgi tās rēgojas laikrakstos, pats nosvērtākais cilvēks nonāk nepatīkamā pārdzīvojumā. Preses vērtība atkarājas arī no tam, cik korrektā, nopietnā un pieklājīgā tonī strīdus jautājumi apcerēti. Dzīve ir tik sarežģīta, ka bez strīdus nevar iztikt. Domstarpības rodas gan politikas, gan audzināšanas, gan zinātnes, mākslas un tāpat arī citos jautājumos. Tomēr strīdi un domstarpības rakstītājus nedrīkst novest savstarpīgā ienaidā. Var debātēt, pārspriest, bet nevajaga ķīdoties. Presei ir audzinātāja loma tad, ja tā ietur pieklājības toni. Par mūslaiku presi to pavisam nevar teikt. It īpaši partiju laikraksti vai kā dažkārt mēdz sacīt „organi“ neatsakās no rupjākiem izteicieniem un ir laikrakstu numuri, ko bez pārspīlējuma var nosaukt par lamu vārdu leksikonu. Šī parādība izskaidrojama ar dažu žurnālistu vājo izglītību un zemo tikumiskās apziņas līmeni. Ir žurnālisti, kam, kā mēdz sacīt, trūkst žurnālista ētikas. Ja kāds domā, ka katrs var būt par žurnālistu, tas rūgti maldās. Žurnālistam nepieciešama speciāla izglītība un pilnīga nosvērtība tikumiskā ziņā. Ar šādām īpašībām apveltīts žurnālists nekad neatbildēs ar rupjībām, ja viņu kāds aizskar, bet izturēsies augstsirdīgi. Augstsirdība tadagējā presē ļoti nepieciešama, jo ar tās palīdzību var pārvarēt rupjības. Pie augstsirdības var nonākt, ja atsvabinājas no personīgiem ieskatiem un pārdzīvojumiem, citiem vārdiem, ja apspiež sub-

jektīvismu un egoīsmu. Mūsaiķu presē valda pārāk personīgi ieskāti. Trūkst objektīvitātes. Un ja nav pietiekoši daudz objektīvitātes, ir pakļaušanās afektiem, kaislībām. Starp citu tas novērojams tagadējo laikrakstu, žurnālu u. c. periodisku izdevumu kritikas daļā. Mūsaiķu kritika nesalīdzināmi biežāki seko tiri personiskiem ieskātiem, ko ierosina izjūtas, bet nespēj dibināties uz objektīvi pamatotiem prāta spriedumiem. Šā nostāties kritika nekad nedrīkstētu. Kritiķis nedrīkst nonākt stāvoklī, kur atsauksmi par vienu vai otru darbu viņš raksta, klausīdams (attiecībā uz autoru) simpātijas vai ienaida jūtām. Kritikai, kas mūsaiķu presē ieņem diezgan redzamu vietu, cik vien iespējams jābūt brīvai no personīgiem ieskātiem, simpātijām vai antipātijām. Tas nav viegli, bet kritikas būtība to prasa. Kritikas būtībā slēpjas arī noteikums, ka kritizēt otru drīkstētu būt atļauts vienīgi tam, kas attiecīgajā jautājumā par kritizējamo pārāks savās zināšanās un saprašānā, pie kam, ja kritizētājam pārsprīžamajā jautājumā jau ir darbi. Vienīgi tad kritikai ir un var būt dziļāka nozīme. Zināms, var jau kritizēt otru, neievērojot šo noteikumu, bet tādā gadījumā kritikai nebūs lemts sasniegt savu mērķi, un tā arī nebūs īsta kritika. Ja arī nav aizliegts vienam otru kritizēt, jāievēro, ka bez juridiskajiem ir vēl arī ētikas principi, kas nekādā ziņā nerunā par labu pretējam ieskātam. Bez tiesiskajiem ir arī tikumiskie aizliegumi, un tie nosaka, ka cilvēks ar vājākām zināšanās nedrīkst kritizēt gudrāko. Un ikviens, kam daudz maz būs cieņas un bijības apziņa, nekritizēs to, kam vairāk saprašānas, zināšanu un gudrības. Papriekšu mums pašiem ar saviem darbiem jāpierāda, ka esam cienīgi otru kritizēt. Arī amata, mantas un sabiedriskais stāvoklis nedrīkst būt par kritikas bazi vai mērauklu: pārāk bieži novērojams, ka augsta amata personas iemaisās pavisam citā speciālitātē, kur tam nav itnekādas jēgas; tāpat nereti konstatējams, ka cilvēks, kas šādā vai tādā ziņā no augstākas personas atkarīgs, pēdējā darbu kritizēdams, to slavē bez sava gala, kaut gan šam darbam nav nekādas lielākas vērtības. Pirmais no abiem gadījumiem izskaidrojams ar kritizētāja augstprātību un dižošanās, otrs ar glaimiem un lišanu. Kā viena,

tā otra no minētajām rīcībām nav kultūras cilvēka cienīga, un nav vairāk nekā vai nu dumjība, vai viltība.

Pēc visa nule sacītā, domājams, pietiekoši skaidrs, ka prese i audzinātāja loma vienīgi tad, ja tā darbojas tikumības principu robežās.

VI. Audzināšanas posmi.

A. Audzināšana ģimenē.

56. §. Ģimenes būtība.

Izsekojot cilvēka audzināšanas gaitai, konstatējams, ka tā norisinājas trijos posmos: ģimenē, skolā un dzīvē tās visplašākajā sajēgumā. Tiesa: ģimene un skola gan ietelp dzīvē, tā ka audzināšana ģimenē un skolā ir reizē arī audzināšana dzīvē, bet tomēr ģimenei un skolai ir tik īpatnēji uzdevumi, ka tie jāiztirzā atsevišķi. Tāpat pabeidzot skolu un, kā mēdz sacīt, „ieejot dzīvē“, rodas jauni apstākļi un uzdevumi, kas savkārt prasa tādus audzināšanas noteikumus, ar kādiem ģimenē un skolā vēl neiznāk sastapties. Tamdēļ ģimene, skola un dzīve resp. sabiedrība, kādā cilvēks ieiet pēc skolas beigšanas, ir atsevišķas audzināšanas instances jeb posmi, kuŗu īpatnības prasa pie tiem pakavēties atsevišķi.

Pirmais cilvēka audzināšanas posms ir ģimene. Ģimene — šis daudz minētais vārds un pārrunātais jautājums — ir valsts likumā atļauta ģimenes locekļu kopdzīve. Galvenie ģimenes locekļi ir vīrs un sieva, arī bērni, ja tādi ir, pie kam tādā gadījumā runājam par tēvu un māti kā ģimenes pamatlocekļiem. Ģimenes rašanās izskaidrojama ar cilvēku sugas uzturēšanas dziņu, kas ir bez izņēmuma visām tautām. Šās dziņas pamatos guļ mīlestība uz otra dzimuma cilvēku: vīrieša mīlestība uz sievieti un otrādi. Ciktāl šī mīlestība primitīvajās tautās parādās tīrā veidā, t. i. ne tikai ar kaislībām, bet arī ar pienākuma apziņu, tas nav tik viegli izšķirams. Daudz maz pārliecinoši var runāt tikai par kultūras tautām, un jāsaka, ka šais tautās ģimenes dzīves pamatā guļ mīlestības jūtas. Ģimene rodas un veidojas uz mīlestības pamatiem, uz vīrieša un sievietes savstarpīgās mīlestības. Kā jāiztulko un jāsaprot šī mīlestība? Īstas vīrieša un sievietes savstarpīgās mīlestības galvenā īpašība ir vienīgums, kas izsakāms šādos vārdos: īsti un patiesi var mīlēt tikai vienreiz mūžā; viens vīrietis īsti un

patiesi var mīlēt tikai vienu sievieti un viena sieviete tikai vienu vīrieti. Šī mīlestības vienīguma īpašība nav nekāds izdomājums, nekāda vārdu rotaļa, bet princips, kas guļ lietas būtībā. Mīlestības vienīgumu var saukt pat par ģimenes dzīves pamatlikumu. Esam dzirdējuši jau agrāki dažos gadījumos, runājot par šo jautājumu, ka tā ir tikai ideāla prasība, ko dzīvē nevar piepildīt. Jāsaka, ka tie laudis, kas tā domā, t. i. mīlestības vienīgumu sauc par ideālu stāvokli, kas grūti vai pat nemaz nav piepildāms, ir pareizos ieskatos. Tas patiesi ir svarīgs un grūti izpildāms prasījums. Vai tamdēļ vien šo prasījumu nedrīkst uzstādīt? Mums taču jācenšas pēc labākā; mums jāmēģina piepildīt to, ko prasa sirdsapziņa. Sirdsapziņa arī prasa mīlestības vienīgumu. Tamdēļ vien, ka prasījums grūti izpildāms, tas nezaudē savu vērtību un nozīmi. Mēs domājam, ka tie cilvēki, kas mīlestības vienīgumu neapstrīd, bet apgalvo tikai vienīguma piepildīšanas grūtumus, ģimenes satricināšanai nav bīstami. Bīstamāki ir tie laudis, kas vienīguma principam nepiekrīt un ir tais ieskatos, ka nebūt nav jāaizstāv mīlestības vienīgums. Taisni pret šādiem laudīm šeit vērsāmieš. Viņi domā, ka tas ir nožēlojams aizspriedums un sapelējis baznīcas ieskats, ja jāmīl tikai viens otrā dzimuma indivīds. Mūsu dienās ir pat tādi cilvēki, kas ne tikai aizstāv, bet ar savu rīcību kultivē mīlestības daudzējādību: viens vīrietis varot mīlēt divas, trīs, vairākas un pat daudzas sievietes, un viena sieviete vairākus vīriešus. Vienīgi mīlestības dažādībā esot skaistums. Vai tā gan? Uz kāda pamata tāds apgalvojums? Vai šādu ieskatu var pamatot? — Nekādā ziņā. Šie laudis, kas nostājas pret mīlestības vienīgumu un aizstāv daudzas mīlestības, mīlestību saprot nepareizi, un proti, tikai kā juteklisku baudu, kā kaislību apmierinājumu. Vai mīlestības kodols ir tikai jutekliskās kaislības? Še jāsaka, ka mīlestības būtību kaislību elements iztaisa vismazākā mērā. Protams, nav jākrīt otrā ekstrēmā, apgalvojot, ka jutekliskajām kaislībām mīlestības attiecībās nebūtu nekādas nozīmes. Kaislībām ir gan sava — pat liela nozīme, bet tās neiztaisa mīlestības būtību. Ja mīlam otru cilvēku, to darām

nesavtīgi, bez nodoma viņu tā vai citādi izmantot. Mīlestība ir dzīve otrā, otram un par otru. Mīlestība ir uzpurēšanās, nesavtīga palīdzēšana, pienākumu pildīšana, uzticības dzīve. Ja mīlestība būtu tikai kaislību dzīve, tad cilvēks ne ar ko neatšķirtos no kustoņa. Kurš gan tam piekritīs, ka esam tikai kustoņi? Paša cilvēka īpatnējais stāvoklis, loma un uzdevums pasaulē runā tam pretim. Neviena cilvēks negribēs, ka viņu sauc par kustoņi. Lai tas nenotiktu, nav jādara kustoņa darbi, nevajaga palikt par kustoņi! Kustoņu dzīvē gan ir, ja tā varētu izteikties, mīlestības dažādība. Kustoņiem nav ģimenes apziņas. Kustoņi pārojas bez principiālas izlases. Labs tas, kas pagadās. Tamdēļ jau arī kustoņiem nav mīlestības, tikai instinkts. Instinkts, dzimumdzīve neprasa izlases. Kustoņiem to var piedot, tamdēļ ka viņiem trūkst augstākas gara dzīves, nav pienākuma apziņas, nav jēgas par labo un ļauno, par tikumisko un netikumisko, skaisto un riebīgo. Dzīvniekiem mīlestības vietā ir instinkts, cilvēkiem instinkta vietā mīlestība. Tā ir liela izšķirība, kas norobežo cilvēku no dzīvnieka. Tad nu mēs nebaidāmies šie apgalvot, ka tie ļaudis, kas aizstāv daudzas mīlestības un domā, ka viens vīrietis var mīlēt vairākas sievietes un sieviete vairākus vīriešus, cilvēku pazemo dzīvnieka līmenī. Protams, viņi to dara aiz nezināšanas. Viņi neizšķir kaislību no mīlestības, sajaucot abus jēdzienus chaosā, kamēr tais abos — kaislībā un mīlestībā — ir principiāla izšķirība. Ka kaislība dažreiz nav saistīta ar mīlestību, to apliecina fakti, ka cilvēks spēj apmierināt kaislību, neizjuzdams nekādas mīlestības. Visvairāk piemēru uzrāda vīriešu, mazāk sieviešu dzīve, par ko gan te tuvāki neizteiksimies. Konstatēsim tikai, ka mīlestības vienīguma īpašības ignorēšana cilvēku ne tikai pazemo kustoņa stāvoklī, bet satricina arī ģimeni. Vienlaulības ģimenes vietā stājas daudzlaulība resp. daudzsievība un daudzvīrība — viena no visriebīgākām parādībām dzīvē. Pret to jāuzstājas ar apgalvojumu, ka mīlestības vienīguma īpašība guļ vienlaulības pamatos, bet vienlaulība (monogamija) ir vienīgi īstā ģimene.

Galvenais apstāklis, kas nodrošina vienlaulības ģimenes nozīmi, ir bērna stāvoklis. Ko liecina bērna stāvoklis? Bērns ir tas, kas prasa, kas ir viņa vecāki, un bērnam var būt tikai vieni vecāki. Ja arī vecāki sāktu kādreiz šaubīties par mīlestības vienīgumu un vienlaulības ģimeni, bērns arvien būs tas apstāklis, kas šādas šaubas izklīdinās. Bērnam nevar būt vairāki vecāki. Ja nu viens no ģimenes locekļiem, piem., tēvs pamet savu sievu un iekļūst citas sievietes valgos, viņš lauž un neizpilda pienākumu ne tikai pret savu sievu, bet arī pret savu bērnu. Mīlestībā šāds pienākums nenoliedzams. Tas pats iznāk, ja sieva lauž solījumu. Arī viņa tādā gadījumā atkāpjas no pienākuma pret savu vīru un arī bērnu, ja tāds ir. Kas tādā gadījumā ar bērnu notiek? To mēs katrs it labi zinām: bērns ir pamests, un dažkārt tā gādību uzņemas valsts vai citi ļaudis. Pat tādā gadījumā, ja bērns nokļūst labās un gādīgās rokās, viņš pamazām pieaugdams, uzstādīs jautājumus: kas ir viņa vecāki? Kas viņa tēvs, kas māte? Kur viņi? Kas ar viņiem noticis? Kādēļ viņi mani pametuši? — Ko liecina šie jautājumi? Tie stāsta gaišu valodu, proti, par to, kādai jābūt īstai ģimenei. Bērna stāvoklis ģimenē ir tik svarīgs, ka to grūti izteikt un aprakstīt. Daži ģimenes locekļi — vai sieva, vai vīrs, — kas nāk no izjukušām ģimenēm, taisnošanās nolūkos uzkrauj vainu viens otram un min desmitiem dažādu iemeslu, kas traucējuši kopdzīvi. Patiesi iespējams un nereti ir tā, ka vaina meklējama tikai vienā ģimenes loceklī — vai nu tikai vīrā, vai tikai sievietē, piem., kad vīrs dzērājs, kāršu (azarta) spēlmanis, uzdzīvotājs; tāpat, kad sieva pārāk izšķērdīga, vai kad viņa kļūst neuzticīga, slinka u. t. t. Tādu vainu simtiem. Patiesi otram laulātam draugam šāda dzīve var kļūt ne tikai riebīga, bet galīgi nepanesama, un vienīgā izeja — no tā aiziet. Dabīgajos gadījumos šāds solis pielaižams. Bet cik daudz ir šādu gadījumu? Visvairāk ģimene izirst nenosvērtas rīcības dēļ. Ja viens vai otrs no ģimenes locekļiem nevar valdīt pār saviem afektiem, nespēj būt atbildīgs par saviem darbiem un, laužot pienākumu, seko citam vēlējumam, ģimenes kopdzīve tūdaļ apdraudēta. Vispār sakot, ja seko nevis pienākumam, bet pārdzīvojumam, ģimenes pamati satrici-

nāti. Šādos gadījumos nereti taisnošanās visai smieklīga. Piem., ko lai saka par šādu gadījumu: Divi ģimenes locekļi pāris gadus dzīvojuši laimīgā laulībā, bet te — sakarā ar smagu slimību sieva pārcieš operāciju un zaudē daļu sava skaistuma. Vīrs taisnojas, ka viņam zudusi mīlestība uz sievu tamdēļ, ka viņa vairs neesot tika skaista, un viņam vispār vairs neesot mīlestības uz sievu, jo pēdējā vairs nevarot mīlestību nei modināt, nei uzturēt. Pēc kā izklausās šāda aizbīdināšanās un taisnošanās? Tā ir smieklīga. Mīlestība šādā gadījumā iepriekš bijusi dibināta tikai uz pārdzīvojuma, uz kaislības; citādi sakot, tā bijusi neīsta mīlestība. Reiz nu cilvēks ar otru devies laulības dzīvē, viņš taču arī devis solījumu to vienmēr mīlēt, nekad neatstāt, viņam palīdzēt, viņu aizstāvēt, par viņu gādāt u. t. t. Šāds solījums ir tikumiska rakstura. Tas saistīts ar pienākumu — solījumu turēt. Pārdzīvojumam šie vairs nav izšķirējas nozīmes. Kaut arī mīlestības jūtas, psiholoģiski ņemot, būtu atslābušas, jāiet pēc palīdzības pie tikumiskās apziņas, kas šai gadījumā uzstāda prasību (lai cik dīvaini tas izliktos) mīlēt aiz pienākuma. Jā, patiesi, ģimēnē var nākt priekšā apstākļi, kad jāmīl aiz pienākuma. Jāpārvar dažādas nepatīkšanas, jāpārvar nepatīkamais pārdzīvojums. Jānostājas tikumiski! Psiholoģija jāpārvar ar ētiku. Tas cilvēkam jāiespēj, ja viņš grib būt īsts cilvēks un nevis kustonis. Kad pienākums būs pārvarējis kaislību un kļuvis pārdzīvojuma noteicējs, atgriezīsies arī mīlestības jūtas ar savu skaistumu.

Vienlaulības ģimenes nostiprināšanas sekmēšanai ģimenes cilvēkiem allaž jācenšas vienam otru saprast. Vīrietim jāsaprot sievieti, sievietei vīrietis. Tieši ģimenes dzīvē saprašanai jāiziet uz otra, kā pretējā dzimuma, saprašanu. Tas nav tik viegli. Vīrietis vienmēr labāki sapratīs otru vīrieti nekā sievieti, tāpat sievieti labāki sapratīs otru sievieti nekā vīrieti. Līdzīgais saprotas ar sev līdzīgo. Tomēr jācenšas saprast arī otra dzimuma cilvēks. Ģimenes dzīvē nesaprašanās bieži rodas no tīri egoistiskas dabas motīviem, sevišķi, ja viens nesaprot otra kaislību pasauli. Sievietes dzimuma kaislības citādas nekā vīrieša. Nesamaitātas sievietes kaislības vairāk apvaldītas, garīgas. Sieviete mīl vai-

rāk garīgi. Vīrietis turpretim vairāk miesīgi. Vīrietis pēc kaislību rimšanās paliek vēss, apatisks. Sievietē turpretim kaislību vētras nomierināšanās norit lēnām. Lai neizceltos konflikts, vienam otru jāsaprot. Nav jādoma tikai par sevi, bet arī par otru. Bez tam lietas apstākļi jāvērtē. Jāraugās, vai viss, ko darām, vai gribam darīt, ir labs un attaisnojams. Kaislību un visa miesas dzīve jārēgulē ar tikumiskās vērtēšanas palīdzību. Ja sieva zinās un sapratīs, ka sievietes augstākais pašapmierinājums ir apmierināt vīrieša kaislības, un ja vīrs zinās un sapratīs, ka vīrieša uzdevums apmierināt ne tikai sievietes miesu, bet arī viņas dvēseli, ar to būs iegūta ievērojama garantija ģimenes laimei. Ja ģimenes locekļi — vīrs un sieva — viens otrā redz tikai juteklisku baudu priekšmetu, ģimenes dzīve agri vai vēl izirst. Lietu var labot un glābt vienīgi otra saprašana un lietas apstākļu dziļāka novērtēšana. Cilvēkam to vajaga iespēt. To nevar prasīt tikai no dzīvnieka. Dzīvnieks neprot vērtēt, arī pašapzināšanās viņam nav. Tamdēļ arī dzīvnieks dzīvo tikai acumirklim, bet cilvēks saskaņā ar savu īpatnējo stāvokli un lomu pasaulē dzīvo mūžībai.

Ir vēl viens apstākļis, kas apliecina mīlestības vienīguma principu, kas guļ vienlaulības ģimenes pamatā. Šis apstākļis slēpjas mīlestības jūtu psiholoģiskajā īpatnībā, un proti, iemīlējot otra dzimuma cilvēku, reizē ar to mostas pārliecība, ka šī mīlestība būs vienīgā un īstā. Tā ir mīlestības jūtu īpatnība, kas meklējama jau šo jūtu pirmsākumos, katrā normālā jaunieši: jauneklis, kas pirmo reizi iemīl jaunavu, nešaubās, ka tā ir īsta mīlestība; vēl mazāk šaubās jaunava. Var jau būt, ka šais mīlestības jūtās vēlāk mostas traucējumi, sakarā ar nesaskaņām jauniešu starpā, bet tas neapgāž nule pieminēto mīlestības jūtu īpatnību. Taisni tas apstākļis, ka mīlestības jūtās sākumā nav šaubīšanās par mīlestības attiecību īstenību, norāda, ka īstā mīlestībā vienīguma princips nenoliedzams. Tamdēļ arī vienlaulības ģimeni, kas dibinās uz mīlestības vienīguma principa, nav iespējams noliegt. Citu ģimenes formu vienlaulības vietā nevienam līdz šim nav izdevies atrast. Labākas ģimenes for-

mas par vienlaulības ģimeni nav. Arī vēsturiski raugoties, izrādās, ka ievērojamākie cilvēki pasaules vēsturē ar retiem izņēmumiem radušies un izveidojušies vienlaulības ģimenē. Poligamija bijusi tikai par samaitāšanu. Poligamiskas tendences sevišķi novērojamas mūsu dienās. Daudzi ieteic izmēģinājuma laulības, un sāk atgādīties cilvēki, kas tās jau praksē piemēro. Šo parādību nevar citādi novērtēt, kā neprāta soli. Izmēģinājuma laulībām nav nekāda principa, jo kas var pateikt, ka nerodas ļaudis, kas „izmēģina“ visu mūžu? Ja cilvēks ar savu atbildības apziņu un saviem skaidrajiem nolūkiem nebūs spējīgs atrast sev mūža biedri, to neizdarīs arī ar „izmēģinājumu“ palīdzību. Izmēģinājuma laulības, ja tās plašākos apmēros kādreiz nāktu, būtu viszemākais cilvēka kritiens laulības jautājumā, un no šā stāvokļa cilvēks tik drīz vairs neizvesētos.

Tā tad ģimenes būtību iztaisa mīlestības vienīguma princips, kas ir ne tikai pilns skaistuma, bet arī pilns pienākumu, un tikai saskaņā ar šo vienīguma principu, ko nodrošina bērna stāvoklis un mīlestības jūtu īpatnība, ģimene var stāvēt droša un būt par īstas kultūras iespējamības un plaukšanas svarīgāko noteikumu.

Tomēr lai vienlaulības ģimene kā īstākā ģimenes forma, varētu pastāvēt un veidoties, nepietiek tikai ar cilvēka tikumisko apziņu vien. Nepieciešams vēl ievērot un piepildīt dažus svarīgus, blakus noteikumus. — Vispirms jāsaprot, ka ģimene savu īsto raksturu un nokrāsu iegūst tikai tad, ja vīrs ir ģimenes dzīves materiālās puses radītājs. Rūpēm un gādībai par materiālajiem apstākļiem ir krietna nozīme. Kur nav pietiekoši līdzekļu eksistences nodrošināšanai, rodas traucējumi arī garīgajās attiecībās. Še jāsaprot, ka ģimenes dzīve un attiecības var ritēt labāk tad, ja vīrs uzņemas materiālās puses vadību. Tas ir vīra pienākums. Tikai uz to vīru sievai uzticība un cienība, kurš spējīgs vadīt un rēgulēt ģimenes materiālos apstākļus. Ja sievai nākās rūpēties par peļņu uzturam un apģērbam, ģimenes dzīves skaistums izzūd. Materiālo līdzekļu gūšana un krāšana prasa spēku, prasa vīrišķīgu izturēšanos,

prasa vīra darbu. Rūpēties par peļņu ģimenei — nav sievas uzdevums. Tas vīram jāapzinās. Vīrs, kuŗš nav spējīgs apgādāt savu sievu un bērņus, nav īsta vīra vārda cienīgs. Sacītais nenozīmē, ka arī sievai nebūtu jāstrādā. Sievai jābūt čaklai, strādīgai, bet — galvenām kārtām mājas dzīvē. Vīram jā rūpējas, ja tā varētu izteikties, par ģimenes dzīves ārējo, sievai par iekšējo pusi. Tur, kur arī sieva spiesta strādāt peļņas nolūkos, vai nu tas būtu kancelejā, uz lauka, meža darbos vai citur, ģimenes dzīve zaudē siltumu. Bet sievai par šo siltumu ir jā rūpējas. Šo sakot, jāņem vērā arī mūsaiķu sliktie materiālie apstākļi. Tagad apstākļi tādā mērā pasliktinājušies, ka abiem ģimenes locekļiem, pat bērņiem, ja tādi ir, jāiet peļņā, lai uzturētu savu galvu. Tas arī redzams. Piem., strādnieku ģimenes, ja tikai ir attiecīgs darbs, strādā visi, kas spēj strādāt. Tomēr tas nav normāls stāvoklis. Zināms, jāstrādā ir, jo cilvēks darbam radīts, bet katram jāstrādā sev piemērots darbs. Sieviete nereti strādā tādus darbus, kas piemēroti vīrietim, piem., pat smagus lauku darbus, bet tas nenormāli. Sievietei īsti nav piemērots arī kancelejas darbs, kas tikpat ļauni atsaucas uz viņas veselību kā smagie lauku darbi. Sievietei piemēroti roku darbi, virtuves uzdevumi, tāpat audzināšana, darbība mākslā u. tml., un tamdēļ viņai jāstrādā šai virzienā. Mūsaiķu bezdarbs pa daļai izskaidrojams taisni ar nesamērīgo darba iedalīšanu, it sevišķi ar to, ka sievietes uzņemas vīriešu darbus un atsvešinājas no saviem tiešajiem (sievietes) uzdevumiem. Pareizam darba iedalījumam sevišķa nozīme ģimene. Sievai jā rūpējas par mājas iekšējām ērtībām un skaistumu, vīram par līdzekļu sagādāšanu. Sievai nav jāuzņemas vīra, vīram sievas darbi. Sieva varētu un arī būtu spiesta strādāt vīra darbus, ja viņa to spētu, un gādāt līdzekļus ģimenei vienīgi tad, ja viņas vīrs cietis nelaimi vai arī grūti slims. Tādā gadījumā tas ir sievas pienākums un uzdevums. Turpretim, ja vīrs vesels un slinko, bet sieva iet un strādā, lai savu sliņķi vīru uzturētu, stāvoklis nenormāls. Ir šādi vīri-sliņķi. Guļ un ēd, lielākais, ja izlasa laikrakstu, bet sieva, nabadzīte, strādā bez apstājas, sajemdama bez tam vēl nevis vīra pateicību, bet rūgtas pie-

zīmes, pat sitienus. Šādi vīri līdzinās dažiem siltzemju putniem — tēviņiem, kas sēž uz olām un perina cāļus, kamēr mātīte rūpējas par barību; un ja tēviņš perēšanas dusā palicis tik nevarīgs, ka nespēj atvērt savu knābi, lai sajemtu barību, — šo pakalpojumu vēl izdara mātīte. Vienā ziņā sliņķi-vīri ir vēl mazvērtīgāki: kamēr putnu tēviņš perē, tā tad dara savu darbu, cilvēku tēviņš dzīvo tikai slinkumā: viņš ir īsts parazit, kas izmanto sievas labumu.

Ģimenes dzīves laime atkarājas no tam, cik ģimenes locekļi — vīrs un sieva — spēj nodoties saviem īpatnējiem un sev piemērotiem uzdevumiem un nemaisīties viens otra darīšanās. Vīram jāpilda vīra, sievai sievas uzdevumi. Tikai tad ģimenes dzīve ies īstā gultnē.

Ja vīram un sievai jāpilda katram savs īpatnējais uzdevums, tas tomēr nenozīmē savstarpīgu norobežošanos. Gluži otrādi: savu īpatnējo darbu veikšana un uzdevumu pildīšana vīru un sievu savstarpīgi vairāk tuvina. Tas iespējams, ievērojot sevišķi svarīgu noteikumu, proti, savstarpīgu cieņu. Vīram jācienī sava sieva un sievai vīrs. Protams, ja cilvēks nav cieņas vērts, neviens viņu nevar piespiest cienīt. Jācienī tikai cienījamais. Kaut gan ir ļaudis, kas izturas cienīgi, tomēr gadās tādi, kas šos cilvēkus necienī. Iemesls meklējams vājā inteliģencē un dvēseles daļuma trūkumā. Tamdēļ šādi gadījumi ir bez principiālas nozīmes. Citu muļķības un rupjības mūs nedrīkst satricināt. Jāseko sirdsapziņai un vērtību normām. Vīrs cienīs savu sievu tad, ja viņš to centīsies saprast, zinās viņas vajadzības un pūlēsies šās vajadzības mierināt, ja viņš pret savu sievu būs uzmanīgs kā mājā, tā sabiedrībā, ja viņš ievēros katru savas sievas labo darbu un tam nepaies vienaldzīgi garām. Tas pats sakāms par sievas izturēšanos pret savu vīru. Noteikumi gluži tie paši. Vissliktāki, ja vīrs rupjš pret savu sievu. Sieviete ne no kā tik daudz necieš, kā no rupjībām. Sieviete allaž smalkjūtīgāka par vīrieti; viņas dvēsele trauslāka, tamdēļ arī vīrietim vienmēr pret viņu maigāki jāizturas, bet reizē ar to jābūt kā bruņiniekam, kas spējīgs uzpurēties savas iecerētās un iemīļotās labā. Bez šaubām, kur ģimenē ir mīlestība, ir arī cieņa, bet

ne vienmēr, kur cieņa, tur mīlestība. Tamdēļ otrs mūs nevar viņu piespiest mīlēt, bet ikviens, kas cieņas vērts, ir jācienī. Ievērojot vīrieša un sievietes individuālās īpatnības, jā-saka, ka sievietes mīlestības jūtas vīrietis var modināt viņu cienījot. Kamēr mīlestība jau slēpj sevi cieņas jūtas, tikmēr cieņā ne vienmēr ir mīlestība, bet ar cieņu nereti mīlestību var modināt. Taisni tad, ja vīrs savu sievu cienīs viņas labajos darbos sievišķīgā rīcībā, tāpat ja sieva pratīs cienīt sava vīra darbu, vienalga, kāds tas būtu (izņemot netikumisku un noziedzīgu rīcību), ģimenes dzīve zels jaukā krāšņumā.

Veselīgai ģimenes dzīvei nav ieteicamas pasaules- un lielpilsētas, vairāk pieņemama lauku dzīve, bet visvairāk ieteicama dzīve pārmaiņus laukos un pilsētā. Visvairāk ģimenes sairšanas gadījumu pilsētās. Piem., 1913. g. Vācijā, Allenšteinas provinces iecirknī bija tikai 3,1 laulības šķiršanu starp 10.000 iedzīvotājiem, Berlīnē turpretim 56,2.¹⁾ Tagad šis izirušo ģimeņu skaitlis ievērojami pieaudzis. Uz laukiem, protams, ģimenes dzīve vairāk pasargāta. Tas izskaidrojams ar apkārtnes iespaidiem: kamēr pilsētā šo iespaidu milzīgi daudz, un tie visi cilvēku vilina, tikmēr uz laukiem ļauno iespaidu maz. Lietas apstākļu saprašānai iedomāsimies jaunu ģimenes pāri, kas dzīvo pilsētā. Sākumā ģimenes dzīve laimīga. Jaunais vīrs ar sievu apmeklē teātrus, koncertus, izrīkojumus. Gluži nejauši var gadīties, ka viens vai otrs no abiem ieskata citu otra dzimuma būtni, kas viņu ne tikai ieinteresē, bet modina arī jaunas mīlestības jūtas. Tā nevajadzētu notikt, bet tas tā bieži ir. Nav attaisnojams, ja cilvēks pakļaujas tikai jūtu aicinājumam. Vajadzētu būt stiprākam un sekot tikai pienākumam, solījūmam palikt uzticīgam. Ko lai dara, ja šai ziņā ir arī vājāki laudis. Šāda vai līdzīga ģimenes iziršanas forma, varbūt, nenotiktu, ja jaunais pāris dzīvotu apkārtņē ar mazāk iespaidiem, piem., uz laukiem, nelielā provinces pilsētiņā vai tml. Lielpilsēta ar savu spožumu ir ģimenes dzīves ārdītāja. Vislabākas ģimenei ir mazās dārzu pilsētas, kur

¹⁾ A. Busemann, Pädagogische Milliekunde, 117. lapp., 1927.

ir kaut kas no pilsētas un reizē arī no veselīgā lauku gaisa. Šās domas pareizību apstiprina fakts, ka lielākais vairums no visiem ievērojamiem cilvēkiem dzimuši dārzu pilsētās. Protams, tik labvēlīgus apstākļus grūti radīt. Attiecībā uz Latviju šai ziņā jāsaprot, ka mazākais uz dažiem mēnešiem ģimenes ļaudīm gadā jāpārmaina sava dzīve, piem., par vasaru izbraucot no pilsētām uz laukiem. Šāda dzīves pārmaiņa modina veselīgu izjūtu un pasargā cilvēku no tiem iespaidiem, kas viņam sākumā, varbūt, ļoti patikami, bet vēlāk izrādās ļaunuma nesēji. Bez šaubām, visiem ģimenes ļaudīm nekad nebūs iespējamas šādas pārmaiņas sakarā ar darba un naudas apstākļiem. Tomēr, kam pārmaiņu iespējams izdarīt, tas lai to izdara un nav šai ziņā vienaldzīgs. Mums, latviešiem, savā zemē jāveido dārzu pilsētas, kas labvēlīgas ne tikai veselībai, bet uztur modru arī morālisko un aistētisko apziņu.

57. §. Vecāki un bērni.

Ģimene ir bērna pirmā ētiskā un sociālā apkārtne. Šai apkārtņē vadītāja loma, protams, piekrīt vecākiem. Vecāki rūpējas par bērna garīgo un materiālo kopšanu. No vecākiem bērns saņem ētiskos un sociālos iespaidus. Ja vecākiem vairāki bērni, ikviena atsevišķa bērna sabiedrība plašāka. Bērna garīgā un miesīgā izveidošanās norit sekmīgi vienīgi tad, ja vai nu vecāku vai arī bērnu un vecāku, vai tikai bērnu savstarpīgajās attiecībās nerodas asāki konflikti un dažāda veida smagāki traucējumi. Ar dažiem skaitļiem raksturosim sekas, kas iestājas kā vecāku, tā bērnu dzīvē, ja ģimenē rodas tādi vai citādi traucējumi.

Vissliktāki uz bērniem atsaucas mātes nāve. Tā, saskaņā ar Otmāra Špana pētījumiem,¹⁾ Frankfurtē pie M. bija jau sodīti 7,21% bērnu, kam abi vecāki; 9,94%, kam nav tēva; 11,15%, kam nav mātes; 10,28%, kas pilnīgi bārenīši. Pā redzams, sodīto bārenīšu no mātes puses visvairāk.

¹⁾ O. Spann, Die Lage und die Schicksal der unehelichen Kinder. Mutterschutz, 1907; Untersuchung über die uneheliche Bevölkerung von Frankfurt a. M. Probleme der Fürsorge, Dresden, 1905.

Ja vecāki mirst bērniem jaunākiem esot, uz bērnu morālisko pasauli tas atstāj ļaunāku iespaidu. Piem., Heims izpētījis,¹⁾ ka no 250 „nelabojamiem“, kā viņš saka, 20,8% tādu, kas jau līdz 6. dz. g. vai nu pilnīgi bāreņi, vai arī bāreņi tikai no tēva vai mātes puses; 7,6%, kas bāreņi 6—10 g. vecumā; 11,6%, kas bāreņi 10—14 g. vecumā. Ja starp 10. un 14. dz. g. bāreņu noziegumi vairojas, tas izskaidrojams ar īpatnējām pārmaiņām jaunieša organismā. Kā šķiet, dzimumgatavības sākšanās šē spēlē izšķirēju lomu. Tomēr, kā redzams, uz bērniem līdz 6. dz. g. vecāku trūkums atstāj vislielāko iespaidu.

Visvairāk bārenīšu no tēva puses, kas izskaidrojams ar tēvu lielāku mirstību. Frankfurtē pie M. pēc Špana novērojumiem²⁾ 20,3% bārenīšu no tēva puses; 11,2% no mātes puses un 5,1% pilnīgu bārenīšu. Vispār vīrieši mirst vairāk, un, protams, to starpā arī tēvi. Šī parādība izskaidrojama ar to, ka vīrietis vairāk strādā nekā sievietē un sevi ātrāk pārpūlē. Sevišķi liels vīriešu zudums kara laikā. Pasaules karā tēvu mirstība, salīdzinājot ar mātēm, sasniedza 50—75%.

Caurmērā vēl grūtāks liktenis piemeklē ārlaulībā dzimušos nekā bārenīšus, un ārlaulībā mirstošo bērnu % ļoti liels. Visvairāk ārlaulībā dzimušo lielpilsētās (ar pāri par 100.000 iedzīv.) un pasaules pilsētās (ar pāri par 1.000.000 iedz.). 1890. g. Berlīnē no 1.000 dzimušiem ārlaulībā dzimušo bija 123, 1909. g. jau 127, bet 1930. g. ap 160. Ārlaulībā dzimušo zīdaiņu mirstība divreiz tik liela kā laulībā dzimušo. No 100 laulībā dzimušiem bērniem Frankfurtē pie M. pēc 20. dzīv. gada 66 dzīvi, un no tiem 34 pilnīgi darba spējīgi, bet no 100 ārlaulībā dzimušiem tikai 18 dzīvi, un no tiem vienīgi 6 darba spējīgi.³⁾ Raugoties no noziegumu viedokļa, izrādās, ka ārlaulībā dzimušie

¹⁾ Sk. H. W. Gruhle, Die Ursachen der jugendlichen Verwahrlosung und Kriminalität. Heidelberger Abhandlungen 1., Berlin, 1912.

²⁾ Sk. augšminētos Špana darbus.

³⁾ Sk. J. Klumke, Das Schicksal der Unehelichen. Zentralblatt für Vormundschaftswesen, Jugendgericht und Fürsorgeerziehung. 15, 1924; Schröder, Das Problem der Unehelichen.

galvenām kārtām grēko pret īpašumu, — tā tad izšķirēja loma piekrit oikonomiskajiem apstākļiem.

Attiecībā uz bērnu daudzumu ģimenē sakāms tas, ka labvēlīgos materiālos apstākļos vēlams pēc iespējas vairāk bērnu (sākot ar 4 bērniem skaitās daudz bērnu ģimene), turpretim sliktos materiālos apstākļos bērnu daudzums nedrīkst būt lielāks par 3. Ja lielā ģimenē slikti materiālie apstākļi, bērnu mirstība pakāpeniski pieaug. 4 bērnu ģimenē mirst $\frac{1}{7}$, 5—6 $\frac{1}{4}$, 7 $\frac{1}{3}$, 8—10 $\frac{2}{5}$.¹⁾ Ka daudz bērnu ģimenē mirstība lielāka, tas skaidrs. Grūtumus rada tikai tas apstākļis, ka nav viegli nosacīt, kāda ģimene materiālā ziņā trūcīga, kāda ne. Teorētisks aplēsums dotu tikai skaidrību skaitļos, nevis īstenībā, jo ir laudis, kas nav trūcīgi, bet sevi par tādiem uzlūko, un otrādi. Viss še atkarājas no sirdsapziņas. No sirdsapziņas atkarājas arī tas, cik bērnu vīrs un sieva vēlas samērā ar savu faktisko, nevis iedomāto materiālo stāvokli. Strādnieku kārtas laudis šai ziņā dažkārt apzinīgāki par dažiem bagātākiem, kas varētu uzturēt daudz bērnu ģimeni, bet ar nolūku no bērniem izvairās vai arī lielākais — ja turas pie vienkāršu bērnu sistēmas. Še jāsaprot, ka viena bērna stāvoklis ģimenē neapskaužams, jo viņu vecāki pārāk izlutina, un „divi vecāki vienam bērnam ir par daudz“, kā izsakās kāds psihologs. Ja daudz maz apstākļi atļauj un ir mīlestība uz bērniem, tie jādaiž pasaulē, un partiem jāgādā, jo to prasa visas nācijas nākotne. Vīram un sievai nav jābūt egoīstiem, nav jā rūpējas tikai par sevi un jāinteresējas tikai par baudu, bet jādomā arī par savas tautas turpmāko gaitu, kas, starp citu, atkarīga arī no tautas locekļu skaitliskā pieauguma.

Nule pieminētie dažu zinātnieku pētījumu rezultāti par bērnu un vecāku attiecībām norāda uz harmoniskas ģimenes lielo nozīmi visās turpmākajās cilvēka dzīves gaitās. Laudis, kam bijusi izdevība un laime augt labā ģimenē, izveidojas par krietniem cilvēkiem. Nekas neatstāj tik paliekošu iespaidu uz

¹⁾ E. Schlesinger, Die Kinder der kinderreichen Familien. Archiv für Kinderheilkunde 73, 1923; Fischer-Defoy, Die Kinderreichen. Zeitschr. für Desinfektions- und Gesundheitswesen. 17, 1925.

cilvēku kā ģimene. Nebūs daudz tik jauku parādību pasaulē kā ģimene, ja tur valda saskaņa, savstarpīga cieņa un mīlestība. Tā ir ģimenes idille, ko tēlo nevien mākslā, bet kas nereti sastopama arī īstenībā. Harmoniskajā, idiliskajā ģimenē vecāki karsti mīl savus bērnus, par tiem nesavtīgi rūpējas un gādā, un bērni tikpat karsti pieķeras vecākiem. Saskaņai un mīlestībai valdot, vecāki savu bērnu labā nes vislielākos upurus, un tāpat arī bērni, pieaugdami un vecākiem gurdēnākiem kļūstot, uzņemas par pēdējiem nesavtīgu gādību. Bērnu gādība par vecākiem ir atmaksa par to sirsnību un mīlestību, ko vecāki veltījuši bērniem. Bērni nekad nedrīkst aizmirst vecāku gādību, rūpes, mīlestību. Vecāku, it īpaši mātes mīlestība un paš aizliedzīgās rūpes neatsveramas. Kas var atsvērt mātes sāpes, iznēsājot, dzemdējot un uzaudzīnot bērnu? Kas un ar ko var samaksāt tās bezmiega naktis, ko māte pavada paš aizliedzīgajās un nesavtīgajās rūpēs pie sava bērna slimības gultas? Vai var diezgan pateikties par žēlabām, ko māte pārdzīvo, gaidīdama savu bērnu pārnākam no svešuma, no kara u. t. t.? Ar ko atsverama tēva gādība par savas ģimenes materiālo stāvokli? It sevišķi mums jāatceras tie tēvi, kas līduši līdumus, audzējuši druvas, maluši rijas, nemaz neskatīdamies rīta agrumā, vakara vēlumā, pusnakts tumšumā: darbs, tikai darbs viņiem bija galvenais, un to viņi darīja, gādājot par savu ģimeni un domājot, lai „viņu bērniem būtu labāki“. Tamdēļ, — jēmot vērā šās vecāku rūpes, — arī sapratīsim, kādas sirdssāpes un sirdsēstus vecāki pārcieš, ja bērni viņus pamet nežēlīgā likteņa varā. Nāk priekšā gadījumi, kur vecāki spiesti dzīvot ļoti sliktos apstākļos tamdēļ vien, ka bērni par viņiem vairs nerūpējas. Ir bērni, kas savus vecākus sit, mērdē badā, izdzen no mājām, tā ka pēdējie spiesti meklēt pajumtu citu ļaužu sētā vai nabagu mājā, līdz beidzot viņi nomirst galīgā postā, trūkumā un miesas vājumā, visu atstāti un aizmirsti. Šāds vecāku stāvoklis mūs aizgrābj līdz sirds dziļumiem. Nezin vai iespējama vairs satricinošāka parādība kā šī. Kas uzņemtos pilnīgi attēlot šādu pamestu vecāku ciešanas? Vai var vēl būt dziļākas dvēseles sāpes par šām? Tā ir smaga traģēdija, ja vecāki par savu labo sirdi

sajem nepateicību, kas viņus, smagu sirdssāpju saēstus, iegruž kapā. Iemesls šai bērnu cietsirdībai meklējams vai nu sliktās iedzimtās dispozīcijās, vai arī sliktos audzināšanas apstākļos. Tie gadījumi, kur vecāku nežēlīgā izturēšanās pret bērniem izsaukusi bērnu atriebību, samērā reti. Drīzāki jādomā, ka bērnu nežēlības pamatā guļ vai nu slikti apkārtnes iespaidi vai nelabvēlīgi iedzimti pamati. Iedzimtās dispozīcijas vienas paaudzes laikā grūti pilnīgi pārgrozīt, kas itnebūt nesatricina audzināšanas lomu. Vecāku uzdevums, vērā ņemot savu morāliskās atbildības pilno stāvokli, skatīties uz to, lai bērni nenonāktu apkārtņē, kas tos ētiski samaitātu. Tas panākams it īpaši, iedvēšot bērnos bijību un cieņu. Vecākiem savi bērni jāaudzina tā, lai bērniem vienmēr būtu cieņa pret vecākiem, bet tas notiks vienīgi tad, ja vecāki ikvienu audzināšanas mājienu izdarīs ar mīlestības palīdzību. Ja arī nereti bez stingrības un pat bardzības vecākiem nav iespējams iztikt, viņu rīcībai tomēr visnotāl jābūt mīlestības apdvestai. Vecāku mīlestība, gādība, stingrība audzināšanā u. c. tml. īpašības iztaisa vecāku autoritāti, kas bērniem jārespektē. Ģimenes idejas saturu iztaisa galvenām kārtām vecāku autoritāte. Vislielāki nopelni vecāku autoritātes apgaismošanā un pamatošanā piekrīt Luteram. Luters cieši turējās pie pārliecības, ka cilvēka audzināšanā jāievēro t. s. pakārtošanas princips, kas izteic šādas pakāpes: ģimenē bērni paklausa vecākiem, skolā skolnieki skolotājiem, sabiedrībā pilsoņi valsts varai. Galvenie audzināšanas noteicēji attiecīgajās audzināšanas pakāpēs tā tad ir vecāki, skolotāji un valdnieks, citiem vārdiem: tēvs, skolotājs, valsts galva. Ikviens no tiem nes sevī savu autoritāti, savu idejisko nozīmīgumu, kas slēpj sevī prasību, lai apakšnieki būtu paklausīgi. Luters prasa, lai bērni būtu paklausīgi saviem vecākiem, skolnieki skolotājiem un visi pilsoņi valdniekam. Varbūt Luters paklausību pārāk pasvītro, tomēr paklausības lielo nozīmi audzināšanā gan nevienam neizdosies noliegt. „Klausī saviem vecākiem un cienī viņus,“ tā ir prasība, ko Luters uzstāda bērniem, un tās pamatotību arī mūsu dienās nav nekāda iemesla apšaubīt. Un ja arī ir gadījumi, kur vecāki pavēl bērniem darīt nepieļaujamus un neattaisnojamus

darbus, tas principā nerunā pretim paklausības nepieciešamībai. Arī tādos gadījumos, kur vecāki kaut ko vēlas pret bērnu gribu, teiksim vēlas, lai bērni apmeklētu mācības iestādi, kas neatbilst bērnu interesēm, no kam rodas savstarpīgs konflikts, nav pamata pieņemt, ka vecāki domātu jaunu. Vecāki, izņemot nenormālības vai nenosvērtības gadījumus, allaž saviem bērniem vēl tikai labu, un tas bērniem jāsaprot, esot vienmēr gatavībā atmaksāt vecāku labo sirdi ar tikpat labiem un pateicības pilniem darbiem. Kā vecāku uzdevums par bērniem rūpēties, tā bērnu pienākums savus vecākus godāt. Pat tad, ja vecāki par saviem bērniem kādreiz nav pietiekoši gādīgi, bērnu pienākums tos tomēr godāt, tamdēļ ka to prasa vecāku autoritātes ideja un princips. Tas cilvēks, kas būs pratis godāt savus vecākus, pratis cienīt arī citus ļaudis, kas būs cieņas vērti.

Vecāki un bērni savā kopdzīvē izveido mājas garīgo atmosfairu. Mājas ideja izteic to garīgo siltumu vecāku un bērnu attiecībās, kur dīgst, plaukst un zēl topošais cilvēks. Atkarībā no tam, cik saskaņas, savstarpīga atbalsta un mīlestības ir mājas dzīvē, lielā mērā stāv viss turpmākais topošā cilvēka dzīvēs gājiens, kas, sākdamiēs ģimenē, iegriežas skolā.

58. §. Audzināšanas noteikumi ģimenē.

Apstājoties pie jautājuma par praktiskajiem norādījumiem kā bērni jāaudzina ģimenē, iztīrāsīm vairākus nosacījumus, kuŗu pildīšana nodrošina sekmīgu bērna garīgu un miesīgu attīstību pirmajos dzīvības gados. Šie nosacījumi, kas visnotāl izauguši uz novērojumu pamata, ir ar normatīvu raksturu. Tos var saprast arī kā praktiskas pamācības, un tiem tā tad ir sava didaktiskā nozīme.

1. Vecākiem savu bērnu audzināšanā būs panākumi tikai tad, ja viņi paši ar savu dzīvi bērniem rādīs labu priekšzīmi un piemēru. Vecākiem savu bērnu priekšā jāizturas autoritatīvi. Priekšzīmei ārkārtīgi liela nozīme. To redzēsīm, runājot arī par skolu. Ģimenes audzināšanā vecāku priekšzīmei, ar rētiem izņēmumiem, izšķirēja nozīme. Kādi vecāki, tādi

bērnī. Zināms, ir gadījumi, kur bērni izveidojas citādi nekā vecāki, kas izskaidrojams ar sevišķiem apstākļiem, bet tas nemazina vecāku autoritātes nozīmi. Kāda iespējamība bērniem veidoties par labiem cilvēkiem tur, kur vecāki rāda sliktu piemēru? Bērni taču skatās uz saviem vecākiem. Piem., zēns 3—5 gadu vecumā, uz jautājumu, „kas gribi klūt“, nereti atbild „papus“. Ja nu šis papa iet sliktos ceļus, kas tad? Tāpat ar mātes priekšzīmi. Cik daudz gadījumu, kur dēls sācis staigāt tēva, meita mātes sliktos ceļus! Cik skaisti tur, kur bērni staigā vecāku labos ceļus! Pamācībām nekad nav tik liela audzinātāja nozīme kā dzīvai priekšzīmei. Vārdi paliek vārdi; tie var būt gan skaisti, bet vēl lielāks iespaids, ja labās mācības rāda labajos darbos, ja vārdos teikto rāda dzīvā piemērā un — pašā dzīvē. Priekšzīmei suģestētājs spēks. Ja vecāki savā starpā dzīvo nesaticīgi, viens otru necienī, runā rupjus vārdus, tas viss atsaucas uz bērniem. Vecāki ir bērnu tuvākā apkārtne, un ja šī apkārtne būs labvēlīga audzināšanas nozīmē, bērni veidosies par krietniem cilvēkiem. Protams, nav jau vecākiem viegli arvien rīkoties priekšzīmīgi. Saskaņot labos vārdus ar labiem darbiem grūts uzdevums, kas tik retajam izdodas, tomēr tas nenozīmē no šās prasības atkāpties. Nevienai pamācībai vairs nav nozīmes, ja labos vārdus nesaskaņo ar labiem darbiem. Tādā gadījumā pamācība pat izliekas smieklīga, — kaut kas līdzīgs nelgas rīcībai. Priekšzīmīga rīcība vecākiem jāievēro kā savu bērnu priekšā, tā citu ļaužu sabiedrībā. Bērni visu redz un novēro. Sevišķi ātri viņi iemanās sliktajos darbos. Vēl uzmanīgāki bērni ir skolas gados, kas izskaidrojams ar saprašanas pieaugšanu. Daži vecāki, sevišķi starp bagātniekiem, nereti rikojas pavisam savādi: savā un paziņu pavadībā viņi jēn līdz savu meitu vai dēlu, kas skolas gados, uz naktslokālu, būdami tais ieskatos, ka viņu, t. i. vecāku klātbūtnē tas pielaižams. Ir zināms, ka skolas vadība šai gadījumā vainīgajam skolniekam vai skolniecei izsaka piezīmi, vecāki apvainojas un atcērt, ka viņu pavadība ir reizē arī bērna atļauja, un viņi ar savu bērnu var darīt visu ko grib, tā ka skolai še nav darišana. Šāda vecāku uzstāšanās vairāk kā nožēlojama, jo nav jāaizmirst, ka iekams bērni apmeklē skolu, audzināšanas un mācīšanas

zinā viņi atrodas skolas noteikšanā; bērni tādā gadījumā, ja tā varētu izteikties, vairāk pieder skolai nekā mājai, vairāk skolotājiem nekā vecākiem. Neievērojot skolas noteikumus, vecāki līdz ar to grauj arī savu autoritāti, un tā ir slikta priekšzīme. Lai saprastu, kā var un kā nevar uzstāties, kāda rīcība pielaižama, kāda ne, vecākiem arvien jāpaplāšina savas zināšanas, un savu bērnu labā pārrunāšanas nolūkos jāuztur dzīvas attiecības ar skolu un tās vadītājiem. Arī vecākiem vēl arvien jāmācās, pašiem sevi jāaudzina. Tā rikodamies, viņi saviem bērniem dos labu priekšzīmi.

2. Vairāku bērnu gadījumā vecākiem tie visi jā mīl vienādi. Psiholoģiski ņemot, pilnīgi iespējams, ka vienu no bērniem vecāki iemīl vairāk nekā otru. Tomēr mēs jau iepriekš redzējām, ka ikvienā mīlestībā blakām tās psiholoģiskajai pusei ir arī ētiskā. Ētiskā prasība ir tā, ka visi bērni jā mīl vienādi. Izņēmums vienīgi nelabojami palaidņi. Arī tie jā mīl, bet būtu neprāts domāt, ka arī sliktais jā mīl vienādi ar labo. Nevienam cilvēkam tas nav iespējams, kaut arī to prasa Kristus mācība. Mēs še domājam ne tik daudz nelabojamus palaidņus, kā bērnus nevienādā skaistumā, uzvedībā, rīcībā. Ir bērni, kas ar savu izskatu un uzvešanos vairāk imponē nekā citi. Psiholoģiskā vērojumā tas saprotams. No ētikas viedokļa to nevar pielaist. Paši bērni ļoti labi mana, kurš no viņiem vai nu tēvam vai mātei vairāk mīļš. Tad tie bērni, kas mazāk mīlēti, ar laiku kļūst grūtsirdīgi, izjūt sevi atstumtus. Dažos vēlāk mostas īgnums un pat naidis pret vecākiem. No šās nepatīkamās parādības var izbēgt jau laikus, izrādot mīlestību uz visiem bērniem vienādi. Nedrīkst būt laimīgu lutekļu un nelaimīgu atstumto. Visiem bērniem jāpalīdz vienādi, visi jā mīl vienādi. Sāpīgo netaisnību bērni ģimenē drīkst piedzīvot vismazāk.

3. Domstarpības audzināšanas jautājumos, ja tās attiecas uz pašu bērniem, vecākiem nav jāpārrunā savu bērnu klātbūtnē. Audzināšanas lietās vecākos nereti izceļas domstarpības. Tas pilnīgi saprotams, jo tēvs un māte taču ir divi indivīdi, kas ne vien-

mēr domā vienādi. Domu dažādības nav nekas slikts: tās ierosina uz jaunu domāšanu un jaunām atziņām. Vienīgi tad nav teicami, ja vecāki nonāk neapvaldītos strīdos, kas izlaužas turpat bērnu klātbūtnē. Bērni ļoti uzmanīgi. Viņi visu redz, dzird un novēro. Tamdēļ arī pilnīgi neuzkrītošā kārtā viņi var noklausīties vecāku strīdu, un redzēdami, ka pašiem vecākiem nav vienprātības, kā jāaudzina, sāks vai pavisam nepaklausīt, vai paklausīt tikai tādiem noteikumiem, kas viņiem patīkami. Bērnu priekšā jānāk ar noteiktiem rīkojumiem. Katra svārstīšanās un divdomība no vecāku puses paliks bez audzinātāja iespaida. Ir labi, ja vecāki cilā audzināšanas jautājumus, par tiem debatē, tos apspriež un novērtē, bet tas jā dara bērniem nedzirdot. Ir tādi jautājumi, par ko vecāku domstarpības viņu bērni nedrīkst dzirdēt pat līdz pilngadības sasniegšanai.

4. Ar tikko minēto noteikumu stāv ciešā sakarā cita prasība: ja viens no vecākiem grib bērnu rāt vai citādā veidā sodīt, otrajam no vecākiem bērns nav jāaizstāv, izņemot, protams, dažādas varmācības gadījumus. Šis noteikums nav viegli pildāms. Piejemsim, ka viens no vecākiem savā dabā ātrāks, dusmīgāks; otrs, turpretim, lēnāks, miermīlīgāks. Pēdējam būs grūti saprast pirmā dusmas, tāpat pirmais tik viegli nesapratīs otru. Ja, piem., māte miermīlīgāka, viņai grūti saprast tēva dusmas, kas tādā vai citādā gadījumā uz bērnu vēršas. Viņa, gluži nevilus, centīsies bērnu no tēva dusmām pasargāt. Še nepieciešama lietas apstākļu novērtēšana un apsvērta rīcība. Ja bērns rājienu vai citu sodu pelnījis, abiem vecākiem jānostājas vienādi, abiem jāizturas tā, it kā viņi būtu vienis prātis. Tas jā dara pat tad, ja pilnīgas vienprātības vecākos nav. Tā nebūs melošana, bet rīcība, ko prasa audzināšanas takts. Jeb vai tad ir labāki, ja viens no vecākiem grib bērnu sodīt, otrs turpretim cenšas viņu aizstāvēt? Neievērojot šo noteikumu par abu vecāku vienādu nostāšanos, bērnam var izveidoties ieskaits, ka tas no vecākiem, kas viņu soda, bet otrs aizstāv, rīkojas netaisni. Šāds ieskaits savkārt var modināt īgnumu un pat naidu, kā tas patiesi diezgan bieži novērojams. Pa lielākai daļai taisni tamdēļ, ka vecāki nav

mīlējuši bērnus vienādi un nav pret viņiem izturējušies vienādi taisnīgi, arī bērnu mīlestība uz vecākiem nav vienāda.

5. Par pārkāpumiem bērni sodāmi, bet rupjības un nežēlību vecāki no savas puses nedrīkst pielaist. Pārkāpumu un sodu jautājumā ievērojama vislielākā uzmanība. Par visām lietām jāievēro pakāpenība, t. i. par pirmo pārkāpumu bērns tūlīt nebūtu stingri sodāms. Mēs no savas puses ieteiktu šādus sodīšanas pakāpienus: piedošana, piezīme, rājiens, smagāks sods, piem., pēriens, noliegšana uz laiku piedalīties citu bērnu priekos u. tml. Katrā gadījumā, protams, jārikojas individuāli, skatoties uz bērna īpatnībām un apstākļiem, kādos nedarbs padarīts. Pirmais, pat otrais pārkāpums būtu piedodams. Piedošana ir augstirdīgs aicinājums laboties. Ja arī pēc tam bērns nelabojas, jāķeras pie citiem līdzekļiem, tomēr vecākiem katrā ziņā jāizsargājas no rupjībām. Dažreiz nepieciešama liela stingrība, pat bardzība, bet rupjības nav pielaižamas. Rupjības izpaužas dažādos veidos, piem., lamās, noniecināšanā, smagā sišanā, grūšanā u. tml. Ar bērniem tā nedrīkst rīkoties, jo šādi soļi cilvēku morāliski pazemo. Kas attiecas uz pērienu, tad tas nebūtu pilnīgi atmetams. Katrā ziņā arī šie vecākiem jārikojas individuāli. Ja vieniem bērniem pēriens attaisnojams un var nākt tikai par labu, otriem tas principiāli kaitīgs. Vecākiem pašiem jāzina, kā jārikojas. Viņiem jāpazīst savi bērni. Ja šai jautājumā mēs šeit dotu teorētiskas pamācības, tas būtu bez lielākas nozīmes, jo katrā gadījumā jārikojas atsevišķi. Vispār varētu teikt tā, ka smalkjūtīgākiem bērniem pietiek ar piezīmi vai apvaldītu rājienu, stūrgalvīgākiem un rupjākiem nepieciešama lielāka bardzība un arī pēriens. Tie, kas noliedz pērienu, domā pietiekoši pareizi, ja izsakās, ka pēriens pazemotājs līdzeklis, un tamdēļ no audzināšanas izmetams. Tikai vienā ziņā pēriena noliedzējiem viņu pārliecībā ir vienpusība, proti, ka viņi visus bērnus grib mērīt ar vienu mērauklu. Arī mēs domājam, ka audzināšanas līdzeklis nedrīkst bērnu morāliski pazemot un noniecināt, bet vai pēriens ar smalkiem žagariem vienmēr ir pazemotājs līdzeklis? Jāskatās arī uz to, kādus pārkāpumus bērns visvairāk izdara. Ir indi-

viduāli pārkāpumi: daži bērni mīl mocīt dzīvniekus, citi nepaklausa un visādi palaidņo, kamēr vēl ir vesela virkne tādu, kas izdara pārkāpumu tik tad, ja viņi sevī izjūt netaisnību, pārestību u. t. t. Pret šādiem pārkāpumu veidiem vecāki nevar izturēties vienādi. Tā, piem., mazu dzīvnieku mocīšanas dziņu bērnos var izskaust ar pērienu vai ar sāpju sagādāšanu citādā formā. Mazajam dzīvnieku mocītājam pašam jāpārdzīvo, kā ir tad, ja moka. Sacītais nav jēams burtiski. Tas būtu absurds. Katrā ziņā bērnam jāliek labi manīt, kā ir tad, ja izdara pārestību; jāliek izjust, ka dzīvniekam sāp tāpat kā cilvēkam. Dažos gadījumos bērnu no šāda pārkāpuma var atradināt ar labu pamācību, citos turpretim nepieciešamība prasa pērienu. Pēriens dažos gadījumos taisni ieteicams un labs audzināšanas līdzeklis, un diezin, vai taisni kultūrālajā pasaulē tas jebkad izzudīs. Fakti liecina, ka daudzi ievērojami cilvēki pasaules vēsturē mazotnē audzināti ar pērienu, un viņi paši atzīst, ka šāds audzināšanas līdzeklis tiem nācis par labu. Protams, tikai viens noteikums jāievēro: ja pēriens nepieciešami pielaižams, tas jāizdara, kur citi to neredz. Pēršana nedrīkst palikt par publisku demonstrāciju. Nereti pērēji ir seksuāli nenormāli, dažkārt pat ar slimīgu mocīšanas dziņu, tad, protams, tur nekas labs nav sagaidāms. Bet ne vienai vien parādībai ir sava ļaunā puse. Tamdēļ vecākiem jākrāj zināšanas, lai savus bērnus pazītu, un jārikojas tikai uz zināšanu un vērojumu pamata. Audzināšana ir sarežģīta lieta un visgrūtākā māksla, un varbūt vislielākie grūtumi rodas sakarā ar pārkāpumiem un sodiem. Pareizi saprasts sods un sodīšana nav nekas ļauns, bet līdzeklis labā sasniegšanai. Uz sodu un tā veidiem jāraugās nopietni. Tamdēļ arī, ja mēs teicām, ka bērnu rāšanā nepieciešama arī stingrība un pat bardzība, tam ir savs dziļāks pamatojums, un proti, izturoties stingri un pat bargi, kur tas nepieciešams, bērnam liekam manīt stāvokļa nopietnību. Lūk, kamdēļ arī dusmām, kas ar stingrību un bardzību saistītas, ir sava audzinātāja nozīme: ir labi, ja vecāki kļūst uz bērniem dusmīgi, kur apstākļi to prasa, tikai nav jāaizmirst, ka šādās dusmās un stingrībā reizē ar to runā arī mīlestība. Ikvienu soda pamatā jāgul mīlestībai. Mīlestība un sods nav nesavienojamas lietas. Arī

Kristus, kas māca ar mīlestības reliģiju, prata būt dūsmīgs, stingrs un pat bargs, kur apstākļi to prasīja.

6. Bērni jau no mazotnes jāpieradina grūtumiem, un tādējādi pamazām jānorūda viņu griba. Sacītais nenozīmē, ka bērni būtu pārmērīgi jānodarbina. Latviešu vecāki, diemžēl, šai ziņā rīkojas divējādi: vai nu savus bērnus pārlietu izlutina, kā tas ir gandrīz visās materiālajā ziņā bagātākajās ģimenēs, vai arī pārmērīgi nodarbina, kas vērojams kalpu un citu strādnieku ģimenēs. Kā viens, tā otrs ekstrēms kaitīgs. Izlutināšana sekmē glēvumu, pašierosmes un pašdarbības trūkumu. Pārlicīga nodarbināšana turpretim bērnu nospiež kā miesīgi, tā garīgi, un viņš ātri zaudē prieku. Tas nedrīkst notikt. Jāievēro vidēja līnija, kas izteiksies pakāpeniskā bērna pieradināšanā pie darba. Jau no mazotnes bērns jāpieradina pašam sevi apkopt: laikā piecelties, apģērbties, apauties, paēst, laikā iet gulēt un pašam sevi nokopt. To visu iemācīt nav tik viegli. Kad bērns reiz ievingrināts, viņš to darīs ar prieku uz pašierosmes pamata. Pilnīgi neattaisnojami un pat smieklīgi, ka dažās ģimenēs bērnus līdz pat 8.—12. dz. g. apkopj sevišķas šam nolūkam pieņemtas palīdzes. Tā ir lutināšana. No šiem izlutinātiem bērniem izaug pilnīgi nevarīgi cilvēki, kas klūp un iet pat bojā pie mazākā šķēršļa. No otras puses tikpat slikti ar pārmērīgu bērna nokalpināšanu pie smagiem darbiem. No šādiem bērniem izveidojas tie nospiestie ļaudis, kas dzīvē neredz nekāda prieka un uz tiem, kas atrodas labākā stāvoklī, raugās, kā saviem izmantotājiem un ienaidniekiem. No abiem pretstatiem var laikā izbēgt, iemācot bērnu strādāt un pieradinot viņu pie visādiem grūtumiem. Nav jāaizmirst, ka visi lielie cilvēki pasaules vēsturē gandrīz vai bez izņēmuma gājuši grūtus ceļus. Viņi pazinuši rūpes un darbu un tikai tamdēļ varējuši cīnīties ar dzīves grūtumiem un šķēršļiem. Sasniegumi nav iegūstami laimes spēlē un nejaušībās. Vienīgi darbs var dot panākumus. Laimīgs tas cilvēks, kas var strādāt un cienīt darbu. Darba mīlestība, izturība un neatlaidība, tās ir īpašības, kas it īpaši mums, latviešiem, šais grūtās pārbaudījumu dienās visvairāk nepieciešamas.

7. Vecākiem izcila vērtība jāpiegriež savu

bērnu veselībai un tie pāragri nav jāapgrūtina ar teorētiskām mācībām. Vērojot bērna psihes zīmīgākās attīstības fazes un salīdzinot psihisko attīstību ar fizisko, jānāk pie slēdziena, ka pirmajos trijos dzīv. gados vērība piegriežama tikai bērna veselības kopšanai; pēc 3. dz. gada bērnam varētu sākt stāstīt kaut ko viegli saprotamu, piem., priecīga satura pasaciņas. Grāmatā ieteicams mācīt ne agrāk par 6. dz. gadu, bet skolā ieteicams sūtīt tikai sākot ar 8. gadu. Latviešu bērnu un arī jauniešu sliktais veselības stāvoklis izskaidrojams pa daļai ar to, ka bērnus pārāk agri sūta skolā un apgrūtina ar mācībām, kas viņiem vēl nesaprotamas. Novērojumi liecina, ka mazasinība u. c. tml. kaites rodas uz pārpūlēšanās pamata. Bērna organisma attīstība norit tā, ka viņam vairāk nepieciešama kustība, svaigs gaiss, laba un piemērota barība, pietiekoša izgulēšanās. Tas viss panākams, vēršot vairāk uzmanības uz bērna fizisko audzināšanu. Jau Ruso savā laikā aizrādīja, ka lai vecāki ļauj bērniem ilgāku laiku palikt par bērniem, ar ko viņš gribēja pasvītrot bērna īpatnējo pasauli un tos noteikumus, kas jāpilda bērnu audzināšanā. Sevišķi jā rūpējas par to, lai bērni varētu pilnīgi izmantot un pareizi piemērot savu rotaļāšanās dziņu. Bērna darbs ir rotaļas. Tamdēļ šis bērnu darbs nav jāierobežo, bet jāsekmē. Sakarā ar ķermeņa kustībām un daudzpusīgo darbību, ko prasa rotaļas, bērna garīgā pasaule kļūst bagātāka, un ķermenis veiklāks. Tikai pēc tam, kad bērns izsmēloši pārdzīvojis rotaļāšanās interesi, viņš jāievirza teorētiskajā darbībā. Skolas darbs nav sākams agrāki par 8. dz. gadu. Labāki ir, ja šai vecumā bērns nemāk vēl grāmatu, un vesels, nekā ja viņš māc grāmatu, bet ir slims. Bērnībā zaudēto veselību vēlāki grūti atgūt, turpretim bērnībā nokavētās mācības atgūstamas samērā viegli. Tā tad papriekšu jā rūpējas par bērna veselību un tikai pēc tam par viņa mācībām.

8. Vecāki pret saviem bērniem nedrīkst darīt neko, kas bērnus nonicinātu. Viens no lielākiem trūkumiem starp citu arī latviešu mājas audzināšanā vēl tas, ka vecāki pietiekoši labi neizturas pret savu bērnu cieņu. Tas novērojams sevišķi nabadzīgāko laukstrād-

nieku kalpu un strādnieku ģimenēs. „Ko nu! Kalps bijis, kalps paliksi“, „Kas nu no mūsu bērniem!“ u. tml. Tā bieži dzird izsaucamies. Tas nav labi. Šādi izteicieni bērnus nomāc un iedvēš viņos pārliecību, ka tie ir zemāki radījumi, no kā nekas nevar iznākt, kas nākuši pasaulē tikai paklausībai un vergošanai. Jūtot attiecībā uz sevi noniecinātāju un pazeminātāju izturēšanos, bērni kļūst grūtsirdīgi, bailīgi, glēvi, neuzjēmīgi un izveidojas par cilvēkiem, kam dzīvē trūkst enerģijas, uzjēmības un gribas disciplīnas. Šī nožēlojamā parādība, kas jo īpaši vērojama latviešos, izskaidrojama ar ilgajiem un grūtajiem latviešu verdzības laikiem. Tā vien izliekas, ka latvietis ir vergotājs. Īstenībā tomēr latvieša dabā saskatāmas arī citas īpašības, piem., darba griba un izturība, kas tikai vēl nav pietiekoši izveidojušās. Tas ir līdzšinējais trūkums mūsu audzināšanā, kas uz priekšu jāpārvar. Bērni nevis jānoniecina, bet jāpamudina uz darbu, uzdevumiem un sasniegumiem, ierosinot viņos pārliecību, ka viņi nes sevī cildenas un cēlas gara dāvanas, kas jāattīsta un jāveido. Šādu audzināšanas pajēmienu, kā zināms, stingri ievēro sevišķi Vācijā un Francijā. It īpaši vāciešu bērni jau no mazotnes gūst pamudinājumus un zināmu pašvērtības apziņu. Šādam audzināšanas taktam liela nozīme, jo neviens nešaubīsies, ka taisni tas bērns kļūs darbīgāks, enerģiskāks, uzjēmīgāks, kas no mazotnes gūs uzmudinājumus, un kuŗa interese tiks vērsta uz savām dāvanām, nekā tas, kas jau mazotnē tiks noniecināts un nopālāts. Cilvēks nes sevī personības vērtības un cieņu, ko nedrīkst noniecināt, kaut arī tas būtu bērībā. Nav jāaizmirst, ka no bērna izaug pieauguši cilvēki. „Bērns ir vīra tēvs,“ saka Poruks it zīmīgi.

9. Ikkatrs labs bērna darbs jāievēro un tam nav jāpaiet vienaldzīgi garām. Ikvienam darbam nepieciešams pamudinājums un ierosinājums. Arī tad, ja cilvēks dara labus darbus, nepieciešams spēks un izturība šo darbu turpināšanai. Vajadzīga neatlaidība. Tas pats sakāms arī par bērnu. Arī bērna dzīvē vajadzīgi pamudinājumi, kas to virzītu uz labu. Ja bērns jau sācis darīt labu un labā darīšanu turpina, vecākiem par to allaž jābūt uzmanīgiem. Labam darbam nav jāpaiet vienaldzīgi garām. Pre-

tējā gadījumā bērnam var zust griba uz labu darbu. Pavisam citādi būs, ja labos darbus ievēros un bērnu uzteiks. Viņš redzēs, ka tas, kas labs, gūst ievērību, un citi labo atzīst. Labu darīt ir bērna dabā. Uz to norāda starp citu „paldies“ izteikšana: kā zināms, bērnus diezgan grūti piedabūt izteikt pateicību. Viņi kautrējas, it kā negrib, aizvainojas. Bet ja reiz viņi jau iemācījušies šo kārtību, viņiem patīk, ja arī pieaugušie no savas puses izteic pateicību par viņu pakalpojumiem. Par šo apstākli var pārliecināties novērojumos. Kļūst skaidrs, ka labs darbs prasa ievērību. No vienaldzības jāizvairās. Pārliecīga cildināšana gan būtu nevēlama, jo tā modina lepniecību, augstprātību, iedomību u. c. tml. nevēlamas īpašības. Kā redzams, arī šē tāpat kā jautājumā par citiem audzināšanas noteikumiem, jāizvairās no pārmērībām.

10. Bērni jāaudzina vairāk priekā un jāpasargā no drūmuma. Bērna raksturīgākā pazīme ir dzīves prieks. Bērni ir priecīgi un tādiem viņiem jābūt. Bērni pēc būtības ir optimisti un tas saskan ar viņu būtību. Drūmums, nospietība, pesimisms nav bērnu garā. Tamdēļ visa bērnu audzināšana jāvirza tā, lai viņos būtu prieks, mūdrums, žirgtums. Par dzīves drūmām parādībām bērns nedrīkstētu zināt. Ar dzīves ļaunām parādībām bērnu drīkstētu iepazīstināt tikai pakāpeniski, viņam vecākam kļūstot. Bērni, kas pārāk agri iepazīstas ar dzīves ļaunumiem, postu un nelaimēm, ātrāk noveco. Viņi pazaudē īsto bērna prieku. Pesimistiski noskaņotos bērnus nācās daudz sastapt pēc pasaules kara, un arī tagad viņi sastopami, kaut gan mazākā skaitā. Notikušas arī bērnu pašnāvības, kas principā grūti saprotamas, bet faktiski izskaidrojumu var atrast, vērojot apkārtnes apstākļus. Piem., mūsdienu sensāciju kārā prese, sevišķi plaši aprakstot dažādus noziegumus, attiecīgus apstākļus un pašus noziegumu darītājus, atstāj iespaidu arī uz bērniem, kas klausās un dzird apkārtņē notiekošo. Ir zināmi gadījumi, kur bērni 5—10 g. vecumā, saklausījušies nostāstus par dažādām dēkām, aizbēg no vecākiem un meklē piedzīvojumus. Tas saprotams, ņemot vērā bērnu interesi, ziņkārību un spilgto iztēli. Tāpat zināms, ka daži bērni, noklausījušies pieaugušo stāstus par pašnāvībām, tiktāl iedomājas šai

parādībā, ka ķeras pat pie pavisam neparastiem līdzekļiem, piem., izmēģina pie sevis vai otra bērna naža asumu, auklas stiprumu, šaujama ieroča spēku u. t. t. No visiem šādiem apstākļiem bērni jānorobežo, un jāaudzina veselīgā dzīves priekā un apvaldītā jautrībā. Dzīves tumšo ainu, ļaunuma, bēdu, sāpju un izmisuma ir tik daudz, ka bērnam pietiks laika ar visu to iepazīties arī vēlākajā dzīvē, tā ka ar to pārāk agri nebūtu jāsteidzas.

11. Lai iepriekšējā noteikuma piepildīšanos sekmētu, bērni pēc iespējas jāaudzina citu bērnu sabiedrībā. Bērniem pēc iespējas ieteicama citu bērnu sabiedrība, bet tikai ar vienu noteikumu, proti — lai šie citi bērni būtu labi audzināti. Slikti audzinātu bērnu sabiedrība nāk par ļaunu. Tādā gadījumā daudz labāk, ka bērns aug starp pieaugušajiem, kaut gan, protams, arī pieaugušajos ir daudzas sliktas parādības. Spēkā allaž paliek prasība pēc labas sabiedrības, audzināšanas ziņā piemērotas un labvēlīgas apkārtnes. Kamdēļ mēs ieminējamies par citu bērnu sabiedrības vēlamību? — Tikai aiz tā iemesla, ka bērnu sabiedrība katram atsevišķam bērnam ļauj ilgāku laiku palikt bērna stāvoklī, kas vairāk kā nepieciešams. Citi bērni vairāk sekmē bērna dzīves prieku, mundrumu un žirgtumu nekā pieaugušo sabiedrība. Arī pieaugušo klātbūtne nepieciešama, jo tā sekmē nopietnības veidošanos, tā ka priekiem un nopietnībai kā bērnu, tā pieaugušo dzīvē jābūt līdzsvarā. Kur ir tikai bērnu sabiedrība, tur jom pārsvaru jautrība un nenosvērtība; turpretim, kur bērns aug tikai starp pieaugušajiem, viņš ātrāki „noveco”. Sevišķi, kas vēl reiz pasvītrojams, bērns jāpasargā no slikti audzinātu bērnu un slikti audzinātu pieaugušo sabiedrības. Drūmu ainu šai ziņā rādīja agrāko muižu bērni Latvijā, un rāda tagad pilsētas nomaļu bērni. Agrākajās muižās, kur nereti bija kopā desmitiem, pat simtiem kalpu bērnu, pastāvēja augstākā mērā slikti audzināšanas apstākļi. Bērni un pusaudži 4—14 g. vecumā bija kā zvēru bars. Nereti šādi pusaudži palika tik rupji ka negrieza ceļu garām gājējiem, nereti pat viņiem uzbruka ar akmeņiem, bļautījās, neganti un rupji lamājās, pavadot ceļiniekus kā suņu bars. Šie bērni viens otru iemācīja līst kungu dārzā

zagt āboļus un ogas. Izveidojās arī veikli zāglēni, kas izmēģināja roku otra kabatā, centās iespraukties biedrības namos izrādes laikā bez biļetēm u. t. t. Kas gan labs no šiem bērniem varēja izaugt? Par to velti runāt. Žēl ir to latviešu ģimeņu, kas bija spiestas dzīvot šādos apstākļos. Žēl visu šo bērnu, no kuriem tik retajiem laimējies izlauzties labākā apkārtņē un pamazām tikt uz augšu... Bērni auga tādi, kāda bija visa tuvā apkārtnē. Kas gan no bērniem var izaugt, ja viņi redz un dzird tikai sliktas parādības? Viņi nokļūst no labā ceļa, paši to nemaz nezinādami. Tikai vēlāk, ja vienam vai otram izdodas izkļūt no šāda dzīves mūklāja, uzaust skaidrība, kā īstenībā bijis un kā vajadzēja būt.

12. No audzināšanas viedokļa labāk ir, ka bērna sabiedrība sastādās no zēniem un meitenēm, un nevis tikai no zēniem vai tikai meitenēm. Zēnu un meiteņu sabiedrība slēpj sevī vairāk dažādības, un šāda dažādība attiecībā uz katru no tiem ļoti vēlama. Vispār jāsaka, ka zēnu un meiteņu kopaudzināšana līdz skolas laikam un pat pirm- un pamatskolas gados ieteicama, bet vēlāk, pat jau sākot ar 13. dz. gadu — atsevišķa audzināšana. Par šo jautājumu mēs tuvāk izteiksimies, runājot par audzināšanas noteikumiem skolā. Še tikai pasvītrosim, ka bērībā un pat zēnu un meiteņu gados (8.—13. dz. g.) dzimuma izšķirības nav tik spilgti izveidojušās, lai no šās puses kopaudzināšanā rastos traucējumi un nebūšanas. Bērībā zēnu un meiteņu sabiedrībā ir vairāk tādu raksturīgu īpašību, kas nāk par labu katram bērnam atsevišķi. Zēnos ir vairāk pašdarbības, aktivitātes, tomēr viņi mazrunīgāki; meitenes turpretim runīgākas, bet tai pašā laikā pasīvākas un mazāk patstāvīgas; zēni rupjāki, meitenes smalkjūtīgākas; zēni konstruē, izgudro, meitenes atdarina un ir kustīgākas, zēni vientulīgāki, meitenes sabiedriskākas. Šādas īpašību dažādības katram bērnu indivīdam nāk par labu. Zēni ar savām īpatnībām papildina meitenišu trūkumus, sajemot tai pašā laikā no meitenēm to, kā viņiem trūkst. Tādā kārtā zēnu un meitenišu kopsabiedrība veicina bērnu harmonisku attīstību un par šādu kopsabiedrību vecākiem un citiem audzinātājiem jā rūpējas.

Tādi būtu raksturīgākie bērnu audzināšanas noteikumi

ģimenē. Bez šaubām tie nav vienīgie, kaut gan par svarīgākajiem tos, kā šķiet, varētu uzlūkot. Ievērojot un pildot šos noteikumus, bērns tiek sagatavots nākamajai audzināšanas pakāpei — skolai, kur spēkā daži jau sen minēti principi, bet nāk, kā redzēsim, vesela virkne jaunu klāt, reizē ar to norādot, ka skola ir citāda audzināšanas instance nekā ģimene.

B. Audzināšana skolā.

59. §. Skolas būtība.

Ar skolu iesākas otrais topošā jaunieša audzināšanas posms. Ejot skolā, bērns ģimeni pilnīgi neatstāj, bet tikai uzsāk jaunas audzināšanas un izglītības gaitas. Kā īsti šās gaitas paidagōgiem jāvada un no kurienes jāņem vadītājas mērauklas, to redzēsim vispirms mēģinot izprast skolas būtību vai, citādi sakot, skolas ideju.

Kas ir skola? Kas ir skolas ideja? Kā jāsaprot skolas būtība? Skola — šī svētākā iestāde valstī — ir izglītības centrs. Skolā vairo un krāj zināšanas. Skolā — vienalga, vai tā būtu pamat- vidus- vai augstskola, cilvēks smel zināšanas, lai varētu sekmīgāki kalpot vispārībai un veidot sevi garīgi, lai piepildītu savu dzīves uzdevumu. Skolas būtības izpratne ir reizē skolas idejas izpratne. Skolas ideja izteic skolas uzdevuma, nozīmes un mērķa zināšanu. Pareizi saprotot skolas ideju, pareizi saprotam visu to, kas ir skolas uzdevums, kāda skolas nozīme un kāds tās mērķis. Skolas uzdevums dot jaunatnei zināšanas, kādas prasa attiecīga laikmeta kultūras līmenis. Skolas nozīme slēpjas kultūras līmeņa pacelšanā visā tautā; skolas mērķis — sekmēt cilvēka dzīves mērķa piepildīšanu. Kā redzams, skola ir tikai atsevišķs loceklītis visā milzīgajā kultūrālās dzīves arēnā. Skola ietelp sabiedrībā, jo tā ir sevišķa sabiedrības iestāde; skola ietelp dzīvē, jo tā ir dzīves sastāvdaļa. Tomēr jāsaprot, ka skola ir arī kaut kas cits nekā sabiedrība un vairāk nekā dzīve. Skola saskaņā ar savu idejisko vērtību nav vienkārši identificējama ar sabiedrību un ar dzīvi. Skolas būtība tik tad pā-

reizi saprasta, ja skolu redz ejam visas sabiedrības priekšgalā. Skolu nedrīkst uzlūkot par sabiedrības piedēkli. Skolai jābūt sabiedrības avangardam, nevis arjergardam. Ja skola nevar nostāties sabiedrības, t. i. visas cilvēku tuvākās apkārtnes priekšgalā, tā nav īsta skola. Kādēļ? Tādēļ, ka tā tūdaļ zaudē savu īpatnējo raksturu un nozīmi. Skola jau tikai tamdēļ vien ir vajadzīga, ka sabiedrība nestāv savu uzdevumu augstumos. Ja sabiedrība, t. i. cilvēki savā attīstībā no šūpla līdz kapam, būtu ar pietiekošām zināšanām un tikumisku skaidrību, skola nebūtu vajadzīga. Tādā gadījumā skola būtu lieka. Īstenībā tā pavisam nav. Cilvēki un visa dzīve nestāv savu uzdevumu augstumā. Tamdēļ skolai jānostājas sabiedrības un visas dzīves vadītājas lomā. Tiesa, skola nevar norobežoties no apkārtējās sabiedrības, bet tikpat skaidrs, ka tā nedrīkst nonākt sabiedrības kalpībā. Nonākot sabiedrības kalpībā un noteikšanā, skola savu uzdevumu nevar piepildīt. Jo tad nevis skola audzina un māca sabiedrību, bet sabiedrība skolu. Bez šaubām, atrazdamās sabiedrībā, skolā drīkst uzņemt sevī arī sabiedrības iespaidus, bet — tikai labus. Arī sabiedrībā kā vispār dzīvē ir daudz skaistu un labu parādību. Tās visas jāredz un tām jāseko. Skolai jāredz arī sliktās dzīves parādības, bet nav tām jāseko. Šķirot labo no sliktā, skolai nekad nav jāaizmirst, ka viņa ir skola, kas aicināta pildīt savus lielos un svētos uzdevumus. Ja sabiedrībā būtu tikai labas parādības, arī tādā gadījumā skolai jāzin, kas labs, kas ne, kam jāseko, no kā jāatturas, kā jāaudzina, kā jāmaca. Ja skola pati to nezina un visu ņem no apkārtnes, tādā gadījumā tā nav vajadzīga. Skolai jāzina, uz ko un kā jāaudzina. Pirmais un svarīgākais skolas uzdevums ir noskaidrot izglītības un audzināšanas būtību, darīt audzēkņiem zināmu, kādēļ jāmacās, kādēļ jāstrādā, kādēļ jādzīvo. Tikai tad, kad pareizi izprasta izglītības un audzināšanas būtība, tikai tad, kad noskaidrots audzināšanas mērķis un uzdevums, var dot zināšanas atsevišķos skolas mācību priekšmetos. Citādi sakot: papriekšu jānoskaidro, kas ir izglītība un kādēļ jāmacās un tikai tad jāmacās. Pretēju ceļu nedrīkst iet. Ja tas notiek, audzēkņi, pabeigdami skolu, ir gan ar zināšanām

dažādos skolas mācību priekšmetos, bet nesaprot pašu zināšanas būtību, viņi nezina kamdēļ bija jāmacās, kāda zināšanu nozīme. Papriekšu jārāda zināma bāze, drošs pamats un tik pēc tam krājamās zināšanas atsevišķos priekšmetos. Šī izglītības bāze ir izglītības būtības izprašana, izglītības idejas zināšana. Vispirms jāzina, kas ir izglītība un tikai tad jācenšas krāt zināšanas. Vispirms jāpazīst izglītības ideja, kas ietver sevī izglītības uzdevumu, nozīmi un mērķi, un tikai pēc tam jāpiegriež vērība zināšanu krāšanai un vairošanai atsevišķos priekšmetos. Tas, protams, vispirms skolai jādara. Tas — skolas pirmais pienākums. Vispirms ideju un tikai pēc tam šās idejas piepildīšanu! —

Kā stāvē ar Latvijas skolu? Vai mūsu skola vispirms noskaidro skolas būtības jautājumu? Vai skolotājiem, caurmērā ņemot, ir tā atziņa, ka bērni vispirms iepazīstināmi ar skolas uzdevumu, ar izglītības būtību un nozīmi un tikai pēc tam dodamas viņiem zināšanas atsevišķos mācību priekšmetos?

Uz šiem jautājumiem mums te jādod negatīva atbilde. Latviešu skola pietiekoši nenoskaidro izglītības būtības jautājumu un neatklāj bērniem skolas idejas saturu. Mūsu skola dod gan labas zināšanas dažādos skolas mācību priekšmetos, bet nenoskaidro zināšanu nozīmi un dziļāko jēgu. Taisni ar šo apstākli izskaidrojama bieži daudzīnātā intelligento cilvēku pārprodukcija. Kā tas iespējams? Gluži vienkārši: jaunieši skolā iegūst zināšanas praktiskiem nolūkiem. Visa izglītošana un mācīšana ievadīta tā, lai audzēknis, beidzis skolu — vienalga, vai tā būtu pamat- vidus- vai augstskola — „atrastu, kā mēdz teikt, kādu nodarbošanos.“ Citādi sakot, skola iziet no prasības sagatavot dzīvei derīgus cilvēkus. Pats galvenais mūsu skolas nolūks — izveidot cilvēkus, kas dzīvē derētu. Pret šo pārliecību mēs nostājamies visnoteiktāki. Vai tas pareizi, ja skolas princips derīguma kultivēšana? Nekādā ziņā. Sekojot „derīguma“ kultam, skola nekad nepacelsies virs apkārtējās sabiedrības līmeņa. Skola tādā gadījumā kalpos tik tam, ko prasa dzīve. Ja dzīvē viss nav tā kā vajadzētu, ja dzīve nestāv savu uzdevumu augstumos, vai tad skola drīkst būt dzīves

kalpotāja? Te lieki atbildēt. Mūsu skolas klūda ir tā, ka viņa pamatojas prasījumā pēc dzīvei derīgu cilvēku sagatavošanas. Šo parādību mēs jau pirms vairāk gadiem nosaucām par principiālu klūdu mūsu skolu politikā. Skolai nav jādibinās uz prasības pēc dzīvei noderīgu cilvēku sagatavošanas, bet jā māca saprast izglītības būtību; jā iemāca audzēkņiem pareizi skatīties uz izglītības lietām un censties pēc izglītības pašas izglītības dēļ. Kas ir izglītība? Ko gribam panākt, sevi izglītojot? Kāds mērķis izglītībai? Kas ir dzīve un kāda tai jēga? — lūk, tie un līdzīgi jautājumi skolai vispirms jānoskaidro. Šo uzdevumu mūsu skola vēl nepilda. Tas nav tā tikai Latvijā, bet arī citās valstīs. Ar šo nebūšanu izskaidrojamas daudzas sliktas parādības visā pasaulē. Šo teikdami, gribam pasvītrot, ka skola pārmērīgi kultivē praktiskas tendences, perina prakticismu, kas savkārt ierosina materiālistiskas intereses, bet materiālisms ir galvenā sakne visam ļaunumam. Nekādā ziņā nav pareiza doma, ka skolai jābūt dzīves kalponei; gluži otrādi: dzīvei jābūt skolas kalponei. Nav pareizi sacīt: mēs mācamies dzīvei, bet gan: mums jā mācas skolai, protams, iztulkojot skolas jēdzienu kā visu izglītības sistēmu. Zinām, ka lielais vairums tagadējo cilvēku šo domu neatzīst. Par to nekas. Domas nav jāuzspiež, tikai jāizteic nolūkā citus un sevi ierosināt. Ka īstenībā jā mācas skolai, bet nevis dzīvei, to izteica jau vairāki romiešu dzejnieki. Šī patiesība nekad nav un arī netiks satricināta. No tam vien, ja viens vai otrs, vai pat visi ļaudis patiesību neatzīst, patiesība necieš nei mazākā mērā. Patiesība paliek nesatricināta. Tā ir arī ar patiesību skolas un izglītības jautājumā. Tas nekādi nav uzlūkojams par pareizu ceļu, ja skolas darbs un rūpes vēršas uz kalpošanu dzīvei. Kas tā par kalpošanu? Vai tad visam, kas dzīvē notiek, tūdaļ jākalpo un jāseko? Kalpot dzīvei nozīmē darīt visu, ko dzīve prasa. Bet vai tas atzīstams par īsto ceļu? Tādā gadījumā taču jāseko visam, kas dzīvē notiek, piem., ja apstākļi prasa — jāmelo, jāvilto, jā noliedz solījumi u. tml. Zinām, ka to neatzīst arī tie, kas aizstāv praktisma skolu. Viņi teiks: „Jūs pār-

spilējiet," „tā gluži nav," „Jūs krītiē ekstrēmos" u. tml. Ja tā, tad sakiet, lūdzu, kur Jūsu skolas pamatprincips? Jo izejot no tezes, ka skolai jāgatavo cilvēki, kas dzīvē un dzīvei noder, nav iegūstama nekāda skaidrība. Tas nav nekāds princips, bet tukša un nespēcīga frāze, ko cilā un lietā gandrīz vai visi mūsu skolas dzīves vadītāji, proti, ka skola jātuvina dzīvei. Nevis skola jātuvina dzīvei, bet gan dzīve skolai! Sekojot prasībai par skolas tuvināšanu dzīvei, tiek aptumšota skolas ideja, pazemināta un pazemota skolas nozīme. Ja skolai jātuvojas dzīvei, tad jau dzīve ir tā svarīgākā, tā labākā un pareizākā; tad jau dzīve ir tas augstākais. Bet kamdēļ tad vairs skola vajadzīga? Nē, gluži otrādi: dzīve jāveido saskaņā ar skolas prasībām. Dzīvei jāiet tā, kā māca skola. Bez šaubām, skola izdara lielu pakalpojumu dzīvei, bet tas notiek dzīvi labojot. Tamdēļ skolu dzīves vadītājiem gan vajadzētu sekot prasībai, ka skolai dzīve jālabo. Skola nevis jātuvina dzīvei, bet skolai dzīve jālabo! Izliekas jau skaisti un pat pārāk saprotami, ja sakām, ka skola jātuvina dzīvei, ka skolai jāgatavo dzīvei derīgi cilvēki, bet šī doma ir nepareiza un modiņa pavisam greizu skatienu uz skolu. Izliekas, ka skolai jāpilda tik tas, ko prasa dzīve, ko prasa apkārtējā sabiedrība un viņai tādējādi nav nekāda cita augstāka un svētīgāka uzdevuma. Bet šāds augstāks un svētīgāks uzdevums skolai neapšaubāmi ir. Šis skolas uzdevums slēpjās skolas resp. audzināšanas un izglītības jēgas un idejas noskaidrošanā un tikai pēc tam zināšanu došanā. Skolai ir gan jāļēvēro dzīves prasības un vajadzības; viņai jāredz, kas dzīvē labs, kas ļauns; šis labais jāizceļ un audzēkņiem jāradā, bet visu to darot, skolai jāpaliek par galveno audzināšanas un izglītības ideju nesēju, veicinātāju un realizētāju. Latviešu skola šos uzdevumus pilda visai maz un kūtri. Latviešu skola ir pārāk sabiedrības noteikšanā un dzīves kalpībā. Latviešu skola par maz kalpo izglītības idejai, tīrajai izglītībai. Sekojot gaužam apdilušai un tukšai frāzei par skolas tuvināšanu dzīvei, derīgu cilvēku sagatavošanu, mūsu skola ir aizmirsusi skolas būtības noskaidrošanu, skolas idejas, uzdevuma, mērķa un jēgas apgaismošanu. Citādi sakot, lat-

viešu skola nav veicinājusi izglītību pašas izglītības dēļ. Tamdēļ arī skolnieki, beidzot skolu, iet dzīvē bez gaiša skata. Pie katra niecīgāka šķēršļa tie sabruk nevarībā, krīt skepticismā, dzīves apnikumā, nereti ejot pat pašnāvības ceļu. Katrs, kas beidz ģimnaziju vai augstskolu, tūdaļ steidz meklēt sev piemērotu nodarbošanos, un kad tas neatrod, krīt izmisumā. Protams, ir labi meklēt darbu, ir labi strādāt, uz to jācenšas, bet tikai jāievēro, ka bez praktiskiem arodiem ir vēl tīrā zinātniskā pētīšana, tīrā mākslinieciskā radīšana u. t. t. Kamdēļ šai zinātniskai, šai mākslinieciskai darbībai tikai retie piegriežas? Atbilde jāmeklē nepareizā skolu politikā. Visa skolu dzīve ievirzīta praktiecisma gultnē. Skolas mācības norit tā, lai tās pamudinātu audzēkņus praktiski rīkoties un kalpot dzīvei. Tamdēļ arī audzēkņi, beidzot skolu, ir tai pārliecībā, ka viņiem jāmeklē un jāatrod sev piemērota nodarbošanās. Bet te rodas lielais sastrēgums: visi to grib, visi uz to cenšas, bet visiem vietu neiznāk, un — rezultātā smags sarūgtinājums. Ja jaunieši mācības iestādēs tiktu ierosināti uz domām, ka izglītība ievērtība pašai par sevi, ka izglītojoties un arvienu no jauna krājot zināšanas, mēs papildinām sevi garīgi, mēs kalpojam savam izvēlētam un izraudzītam dzīves ideālam, un ka mums nav nepieciešami jāatrod sev piemērota nodarbošanās pret atalgojumu, — ja jauniešiem šāds ieskats būtu ieaudzināts, viņi sarūgtinājuma nepiedzīvotu. Te varētu iebilst, ka vajaga arī ēst, vajaga šev dzīvokļa, jādibina taču ģimene un tā jāuztur u. tml., — kā visu to lai panāk bez atalgotas nodarbošanās? Taisnība, to mēs nenoliedzam. Mēs še necināmies pret nodarbošanos un atalgojumiem. Neviens nevar dzīvot bez materiālās puses, ir nepieciešama pārtika, apģērbs, dzīvoklis. Tas viss saprotams. Pret to nav ko iebilst. Mēs cīnāmies tikai pret to izglītības lietas ievirzi, kas izglītības un skolas mērķi redz tikai atalgotā darbībā, tikai „vietas“ iegūšanā. Zināms, to neviens skolu lietas vadītājs nav teicis, bet visa skolu politika ir tā ievirzīta, ka runā šādu valodu. Šās izglītības un skolu politikas sekas tās, ka rodas arodnieciski izglītoto ļaužu pārprodukcija. Izglītoto ļaužu pārprodukcijas nav un nevar būt, ir un var būt vienīgi pārproduk-

cija speciālos arodos izglītotos ļaudis, vārdu sakot, pārprodukcija praktiķos, nevis teorētiķos. Ja skola līdz šim būtu vairāk veicinājusi izglītības teorētisko un ne tik daudz praktisko pusi, nekādas intelligento ļaužu pārprodukcijas nebūtu, jo tad liela daļa nodotos pētīšanas darbam. Kā redzams, skolas plāns nav pareizi veidots, un tās gaita nav pareizi virzīta. Šī klūda, kas sit sāpīgus robus, nav tikai Latvijā vien, bet arī citās Eiropas valstīs. Mēs pārāk skolu ieraujam prakticisma laukā. Par daudz notiek šī skolas tuvināšana dzīvei un dzīvei derīgu cilvēku sagatavošana. Par daudz, par daudz šā prakticisma! Aina un šādas rīcības sekas pārāk skaidri redzamas. Vajadzēja vairāk ideālisma. Skola jāvirza vairāk ideālisma garā. Audzēkņiem jāierosina ieskaits un pārliecība, ka jāmācās pašu zināšanu dēļ; ka zināšanas pašas par sevi ir vērtība. Iegūstot īstas un pamatīgas zināšanas un ejot dzīvē, jaunietis varēs daudz labāk kalpot dzīvei, un to viņš darīs dzīvi labojot. Ja dzīve, t. i. visa apkārtējā sabiedrība, kas ir ap skolu, būtu savu uzdevumu augstumos, ja tā darītu visu labi un attaisnojami, skola nebūtu vajadzīga. Tad pati sabiedrība varētu uzņemties jauno pilsoņu audzināšanu un mācīšanu. Bet, kā zināms, to sabiedrība nekad nevar, nav varējusi un nevarēs. Skola nepieciešama. Skola var veikt savu atbildības pilno un augsto uzdevumu tik tad, ja tā audzina skolniekos apziņu par zināšanu pašvērtību. Izglītībai, zināšanām vērtība pašām par sevi. Veicinot interesi par tīro zināšanu vērtību, skola audzēkņos modina patiesības meklēšanas mīlestību. Bet kas gan vēl var būt svarīgāks? Cilvēka uzdevums taču ir patiesības meklēšana, tikumības un taisnības pildīšana. Šos uzdevumus nekad nevar sasniegt ar prakticismu un derīguma kultivēšanu. Izliekas jau pareizi, ja saka, ka skolai jāaudzina un jāveido dzīvei derīgi cilvēki. Sevišķi mazāk izglītoti ļaudis par to priecājas. Tikai diemžēl šī doma, kā jau augšā sacijām, ir bez principiālas nozīmes. Kādēļ? — Tādēļ, ka ne vienmēr viss, kas derīgs, ir reizē arī labs. Cilvēki, kas dzīvē derīgi, nav vienmēr labi. Tamdēļ derīguma jēdzienu vajadzētu gan lietāt ar lielu apdomu. Derīga

ir, piem., manta neaprobežotā daudzumā. Mums, piem., būtu noderīgi visi Rīgas nami, dārzi, alejas, visa Latvija, pat visa pasaule. Kādēļ gan ne? Acīm redzot, derīgajam nav robežu. Ar derīgo tāpat kā ar patīkamo. Patīkamas ir dažādas baudas, bet vai tamdēļ vien tās jau labas? Skola in avjā kultivē patīkamais un derīgais, bet gan labais un patiesais. Jaunieši jā māca un jā audzina tā, lai viņiem labais un patiesais kļūtu derīgs un patīkams. Labais un patiesais vienmēr derīgs, kaut arī ne vienmēr patīkams, bet to darot, kļūst patīkams; derīgais un patīkamais turpretīm ne vienmēr labs un paties. Šis noteikums skolā stingri jāievēro. To nedarot, cieš skolas autoritāte. Skolas autoritāte ir visu izglītības un auzināšanas vērtību iemiesojums. Skolas autoritāte sevī glabā visas tās skolas prasības, kas skolu padara par īstu skolu un šķir to no visām pārējām kultūrālās dzīves instancēm un sociālās dzīves formām.

60. §. Skolu tīkla sistēma. Latviešu skolas un izglītības stāvoklis. Skolotāju sagatavošana.

Kaut gan idejiskā ziņā pamats runāt par vienu skolu, jo ikviena skola jauniešiem dod zināšanas un viņus audzina dzīves uzdevumu un mērķu pildīšanas virzienā, tomēr praktiskajā dzīvē sastopamies ar dažādām skolām. Pati dzīves īstenība izsaukusi dažādu skolu rašanos, tā ka mūsu dienās jau izveidojusies ļoti komplicēts skolu tīkls. Neieejot sākumā nekādos sīkākos skolu sagrupējumos, visvienkāršākā skolu pakāpenība ir:

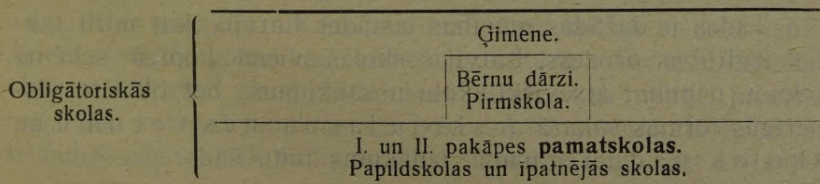
pamatskola
vidusskola
augstskola.

Ja arī dažās valstīs, piem., Vācijā, ZAS. valstīs u. c. vidusskolām, it īpaši ģimnazijām dots nosaukums „augstākās skolas“, „kollēdžas“ u. tml., augstskolas dēvējot par universitātēm, tas lietu principā negroza, jo visās kultūras valstīs skolām ir trejāda pakāpenība: jauniešis sāk ar pamatskolu, pēc tam — ja vēlas — dodas vidus- un no turienes augstskolā.

Šās trejādās skolu pakāpenības robežās iespējami dažādi novirzījumi un nozarojumi. Mūslaiku skolu tīkla sistēma pazīst jau pirmskolu; pamatskola sadalās pirmās un otrās pakāpes pamatskolā; uz pamatskolas pamatiem izveidojušās dažādās zemākās arodskolas; tāpat arī vidus- un augstskola pazīst dažādus nozarojumus, tā ka sīkāks skolu tīkls jau iegūst šādu ainu:

Pirmskola	
Pamatskola	{ I. pakāpes, II. pakāpes.
Zemākā arodskola	{ mājturības, lauksaimniecības, lopkopības u. c.
Vidusskola	{ ģimnazija, reālskola, reālģimnazija.
Vidējā arodskola	{ teknikums, skol. institūts mājturības seminārs u. c.
Augstskola	{ universitāte, konservātorija, mākslas akadēmija, komerc- u. c. institūti, politehnikums.
Zinātņu akadēmija	

Šāds skolu iedalījums un tō pakāpenības sagrupējums ar nelieliem novirzījumiem novērojams visās Vakareiropas kultūras valstīs. Ja dažās nav viena vai otra arod- vai augstskolu tipa, vai, teiksim, zinātņu akadēmijas, tas lietu negroza. Apstājoties tieši pie Latvijas skolu dažādības un, ņemot vērā izšķirību obligātoriskajās un neobligātoriskajās skolās un minot vēl tuvāki zemākās, vidējās un augstākās skolas, kādas sastopamas Latvijā, rodas šāda aina:



Zemākās arodskolas.

- A. Vairāk tehniska saturs: mēchanikas, galdniecības, elektrotehnikas, būvniecības, drēbniecības, rokdarbu, ķīmijas, satiksmes ceļu, audēju, tirdzniecības, daiļkrāsofāju, tehniskās zīmēšanas, bērnu dārzu un Frēbeļa, mākslas, ādniecības, topogrāfijas, kuģu vadītāju un mēchaniku skolas, jūrskola.
- B. Vairāk ar lauksaimniecību saistītās: 2-gadīgās lauksaimniecības, mājturības, lopkopības, dārzkopības, mežsaimniecības, piensaimniecības, biškopības un dārzkopības, sierošanas.

Vidusskolas.

A. Vispārīzglītotājas:

klasiskā ģimnazija: reālā ģimnazija; ģimnazijas I, II, III, nozarojums; komercskoles.

B. Vidējās (speciālo arodu) skolas.

Neobligātoriskās
skolas.

- a (zemākās pakāpes): komercskolas, teknikumi ar mēchanikas, elektrotehnikas, būvniecības, kultūrtehnikas, tehnoloģijas, dzelzceļu ekspluatācijas, ķīmijas un satiksmes ceļu nod.; lauksaimniecības; dārzkopības; mākslas amatniecības skola ar galdniecības, koka tēlniecības, mākslas aušanas, rokdarbu, kerānikas, glezniecības, dekorēšanas, litogrāfijas un klišēju izgatavošanas nozarēm.
- b (augstākās pakāpes): skolotāju institūti, mājturības seminārs, valodu institūti ar paidaģoģijas, literatūras un komercnodalām; praktiskais komercinstitūts, tehniskie institūti, fiziskās audzināšanas institūts, kaŗa skola.
- c (konfesionālās māc. iestādes): praktiskās teoloģijas institūts, garīgie semināri katoļiem, pareizticīgiem, luterāņiem, baptistiem, adventistiem; Mozus ticības rabiņu skola.

Augstskolas.

Latvijas universitāte,
" konservātorija,
" mākslas akadēmija,
Komercc- un komerczinātņu institūti,
Herdera institūts,
Kaŗa akadēmiskie kursi.

Ārpuskolas izglītības iestādes.

Latvijas tautas universitāte ar nodaļsm,
" augstskola " " "
Krišjāņa Bārņa tautas augstskola.

Tādas ir dažādas mācības iestādes Latvijā, kur norit tautas izglītības process. Latvijas skolas vienā kopīgā schēmā tēlojot, neminot atsevišķi skolu nosaukumus, bet tikai to vispārīgās formas sakarā ar skolu jaunatnes vecumu un skolas gadu ilgumu, iznākums būtu šāds:

Pēc 18. dzīvības gada	Tautas augstskola			Augstskola
No 15.—18. dzīv. gadam	15. skolas gads			Vidusskola
	14. " "			
	13. " "			
	12. " "			
No 8.—14. dzīv. gadam	11. " "			Pamatskola
	10. " "			
	9. " "			
	8. " "			
	7. " "			
	6. " "			
No 4.—7. dzīv. gadam	5. " "			Bērnu dārzi
	4. " "			
	3. " "			
	2. " "			
	1. " "			

Saskaņā ar izglītības likumu obligātoriskā skola jāapmeklē un jābeidz visiem jauniešiem. Pārējās skolas var apmeklēt vai neapmeklēt, un šī apmeklēšana vai neapmeklēšana atkarājas no katra jaunieša intereses, gara dāvanām, veselības un materiālajiem apstākļiem. Vislabāki tad, ja jauniešis pēc obligātoriskās pamatskolas beigšanas iestājas tādā skolā, kur viņš var labāki izveidot savas gara dāvanas. Bet kā zināt, uz ko jauniešim gara spējas un interese? Ap 14.—16. dz. gadu, kad jaunieši caurmērā beidz pamatskolu, viņiem vēl grūti zināt, kādai specialitātei viņi vairāk piemēroti. Šai vecumā jauniešis vēl visnotaļ kā garīgas, tā fiziskas izveidošanās stādijā, tā ka ne tikai viņam pašam, bet arī spe-

ciālistiem grūti noteikt, kāda skola turpmākajā jaunieša attīstības gaitā viņam jāizvēlas. Tomēr mūsu laikmets, kas bagāts dažādiem sasniegumiem garīgās dzīves laukā, cenšas rādīt izeju: tagad jau ikvienā kultūras valstī ir gara dāvanu pētīšanas un noteikšanas iestādes, kas daudz var palīdzēt. Bērnu vecākiem, skolu vadītājiem un arī pašām šām iestādēm jā rūpējas, lai jauniešu gara dāvanas pārbaudītu un lai viņi zinātu, kādā mācības iestādē jāiestājas. Par visām lietām vecākiem vai citiem tuviniekiem jāizsargājas no uzbāzīgas ieteikšanas un no sava viedokļa nav jāuzspiež bērniem doties tādā vai citādā mācības iestādē. Skolu tipa izvēlē jānostājas vienīgi uz jaunieša gara dāvanu viedokļa, tikai tad jaunietis gūs sāvā turpmākajā izglītības gaitā panākumus un sekmes. Vienmēr jāuzklausa paša jaunieša vēlēšanās, jāvēro, uz ko viņam nesas prāts un šai virzienā arī viņš jāatbalsta.

Gaužam labi būtu, ja ikviens jaunietis beigtu ģimnaziju un tikai pēc tam, ja vēlēšanās — speciālizētos, pie tam jaunavām būtu jāizvēlas tās mācības iestādes, kas stāv tuvākā sakarībā ar sievietes uzdevumiem (mājturības, mākslas, valodu skolas), jaunekļiem turpretim tās, kas izkopj vīrišķību un attīsta prātu (technisku arodu, matemātikas, filozofijas skolas). Nav nei mazāko šaubu, ka vīrieša un sievietes gara dāvanas nav kvalitatīvi vienādas, bet slēpj sevī ievērojamu dažādību. Skolu un visai izglītības dzīves organizācijai jābūt izveidotai tā, lai jaunavas audzinātu un izglītotu sievietes, — jaunekļus turpretim — vīrieša dabas iedēstīto interešu virzienā.

Lai labāk zinātu, kas darāms latviešu tautas garīgās pasaules apskaidrošanai un kultūras līmeņa pacelšanai, un kādā virzienā uzdevums izpildāms, apstāsīmies uz mirkli pie skolu stāvokļa Latvijā. Pārskatāmu ainu dod izglītības ministrijas sakopotie dati par 1930./31. m. g. (Sk. J. Kronlīns, Latvijas skolas 1930./31. māc. g., Izgl. min. mēnešraksta 1931. g. 7./8 un 9. num.).

Latvijas mācības iestādes 1930./31. mācības gadā (izņemot kara resora un policijas skolas).

Mācības iestāžu tips	Audzēkņu skaits pēc tautībām										No tiem		Mācību spēki (kopā ar pārsniedzējiem)			
	skats	Latvieši	Vācieši	liel- krievi	balt- krievi	poļi	žīdi	leiši	igauņi	citi nezin.	kopā	Virieši		stievietes	kopā	
Pamatskolas, pirm- skolas, papildu sko- las, bērnu dārzi	2003	126356	7880	24595	3908	8329	13675	1875	480	897	187995	98698	89297	3645	4643	8288
Ģimnazijas	100	9882	1470	1105	135	457	2524	134	41	50	15798	6981	8817	1138	702	1840
Komeraskolas	15	1988	9	28	3	35	251	6	6	4	2330	1300	203	91	294	294
Skolotāju institūti	10	956	34	189	27	15	158	2	1	4	1386	470	916	147	51	198
Technikumi	5	1130	23	71	5	11	12	6	3	—	1261	1238	23	194	7	201
Dažādi institūti	7	851	268	58	3	21	204	22	6	3	1436	862	574	136	16	152
Mākslas amatniecī- bas skola	1	92	3	—	3	—	1	2	—	—	101	38	63	14	7	21
Lauksaimniecības vidusskolas	6	605	1	5	—	1	—	—	1	—	613	345	268	21	12	33
Garīdznieku sagra- tavošanas iestādes	6	124	7	16	10	5	42	5	19	1	229	201	28	39	1	40
Jūrskolas	3	392	15	8	2	7	—	1	3	—	428	428	—	51	1	52
Zemākās arodu sk.	28	2187	225	333	13	241	292	38	10	1	3340	2857	483	301	53	354
Zemākās lauksaim- niecības skolas	50	1695	1	25	1	8	33	2	6	—	1771	788	983	93	61	154
Kopā	2234	146258	9936	26433	4110	9130	17192	2093	576	960	216688	113936	102752	5982	5645	11627
Latvijas universitātē mākslas aka- dēmijā	1	7116	424	188	—	42	744	39	20	3	8576	6271	2305	331	33	364
Latvijas konservā- torijā	1	254	14	10	1	4	14	2	—	2	301	215	86	23	2	25
Kopā	1	292	22	18	—	5	48	3	2	—	390	189	201	27	15	42
Kopā	3	7662	460	216	1	51	806	44	22	5	9267	6675	2592	381	50	431
Pavisam	2237	153920	10396	26649	4111	9181	17998	2137	598	965	225955	120611	105344	6363	5695	12058

Kā redzams, no visa audzēkņu kopskaita (225.955) pamatskolās, pirmskolās, papildskolās un bērnu dārzos mācās 187.995 jeb 83,20% ; ģimnazijās 15.798 jeb 6,99% ; vidējās arodskolās 7.356 jeb 3,26% ; zemākajās arodskolās 5.539 jeb 2,45% un augstākajās mācības iestādēs 9.267 jeb 4,10%.

Salīdzinot mācības iestāžu audzēkņu tautisko sastāvu ar visu Latvijas iedzīvotāju tautisko sastāvu, atklājas šāda aina:

	Latvieši	lielkrievi	žīdi	vācieši	poļi	baltkrievi	leiši	igauņi	pārējie nez.	kopā
Iedzīvotāji	73,42	10,62	4,97	3,68	3,12	1,90	1,36	0,40	0,53	100%
Mācības iestāžu audz.	68,12	11,79	7,97	4,60	4,06	1,82	0,95	0,26	0,43	100%
+ vai —	-5,30	+1,17	+3,00	+0,92	+0,94	-0,08	-0,41	-0,14	-0,10	

Tā tad no visām Latvijā dzīvojošām tautām, kam savas skolas, latviešu audzēkņu % daudz zemāks nekā to prasa iedzīvotāju skaits; zemāks arī baltkrieviem, leišiem un igauņiem; augstāks žīdiem, lielkrieviem, poļiem un vāciešiem. Jemot vērā to apstākli, ka lielākais skolu audzēkņu vairums sastādās no bērniem un jauniešiem, salīdzināšanas nolūkos vislabāk jemt attiecīgas tautības bērnu un jaunatnes kopskaitu, un, aprēķinot % skolu audzēkņu skaitu salīdzinot ar iedzīvotāju kopskaitu vecumā no 7—21 gadam (ieskaitot), izrādās, ka vislabāk skolu apmeklē vācu tautības bērni, kas, salīdzinot ar minētā vecuma iedzīvotājiem apmeklē mācības iestādes 73,32% ; žīdi 73,01% ; poļi 57,95% ; latvieši 50,13% ; lielkrievi 43,70% ; igauņi 41,44% ; baltkrievi 39,93% ; leiši 31,79% ; pārējo nezināmo tautību bērni 42,32% ; — kopā 50,95%.

Kā redzams, skolu apmeklēšanas ziņā mums, latviešiem, atliek vēl daudz ko vēlēties. Latviešu tautā visos slāņos vēl nav izveidojusies kultūras apziņa. Esam redzējuši latviešu ļaudis vēl visos Latvijas novados, kas skolas nozīmi un būtību nesaprot. Šādu ļaužu sevišķi daudz ir Latgalē, tāpat arī Kurzemē (it īpaši Ilūkstes apriņķī un gar Baltijas jūru), mazāk Vidzemē. Izglītības lietās vēl ir kūtrums. Pat obligātorisko pamatskolu visi bērni neapmeklē. Ir pagasti, kur šādu bērnu ir ap 20—40. Lielā mērā šī parādība izskaidrojama ar gaužam sliktiem materiāliem apstākļiem: bērnu vecāki, kas dzīvo pārliecīgi grūtos apstākļos, ne-

spēj savus bērnus skolā sūtīt. Bet ja jautātu, kādēļ viņi dzīvo sliktos apstākļos, atkal būtu jāatgriežas pie kultūras apziņas un darba gribas: cilvēkam, kam nav cītības un īstas jēgas par kultūru, nav arī intereses par skolu. Lai šo interesim ordinātu, lai izveidotu tautā kultūras apziņu un kultūras centienus, ar izglītības lietām jāiet pašā tautā. Visas tautas izglītība un audzināšana pie mums vēl pilnīgi novārtā. Latviešu tauta uz izglītības aicinājumiem ļoti čakla, tikai šie aicinājumi jāizdara, pie tam aicinātājiem jānāk no izglītības lietu vadītāju puses. Aicinājums jāizdara no augšas. No apakšas to darīt daudz grūtāki. Tiem, kas izglītībā tālāk tikuši, jāsniedz palīdzīga roka pakalpalikušajiem. Līdzšinējā lielā vienpusība mūsu izglītības politikā ir tautas masu pamešana savam liktenim. Ja izglītības lietu nenoskaidro tautai visā tās visumā, tad arī atgadās vēl tādi nožēlojami gadījumi, ka daži vecāki bērnus atrauj pat no obligātoriskās pamatskolas. Bērni paši nav vainīgi. Viņi vēl nesaprot un nezina, kāda skolai un izglītībai nozīme. Bērniem labāk patīk, ja nav skola jāapmeklē. Noteikšanai jāiziet no vecākiem, bet pirmam ierosinājumam, pirmam impulsam — no izglītības lietu vadītājiem valstī. Izglītības lietu vadītājiem jābūt tik kompetentiem, lai zinātu, kā izglītība tautā jāveicina. Ierosinājumiem jāiziet arī no citiem izglītotiem laudīm. Katram jānāk ar savu padomu un jāpalīdz kopīgai — valsts un tautas lietai. Galvenā nepieciešamība — pacelt izglītības līmeni nabadzīgākajos tautas slāņos, kas panākams vispirms noskaidrojot tautas izglītības nozīmi un otrkārt — ierosinot tautā interesi uz izglītības darbu. Tad nebūs vairs tik liels skolas neapmeklētāju latviešu jauniešu skaits, kā tas ir vēl tagadējās dienās.

Laudz labāku ainu jau uzrāda audzēkņu daudzums augstākajās mācības iestādēs. Liels studētāju skaits ir Latvijas universitātē. 1931./32. m. g. mūsu universitātē bija 8615 studentu, tā ka uz katriem 10.000 iedzīvotāju iznāk 45 studenti. Salīdzinot ar citām — it īpaši vecākām — kultūras valstīm, šis skaitlis uzlūkojams par visai krietnu, jo, piem., Vācijā ik uz

10.000 iedzīvotāju ir tikai 20 studentu, Francijā 15, Itālijā — 10, Anglijā — 9. Tomēr par studētāju daudzumu vien vēl nevar sevišķi priecāties. Jāskatās uz to, cik studētāju studijas beidz. Šai ziņā aina par latviešiem vairs nav tik iepriecinātāja. Visā mūsu universitātes 13 gadu pastāvēšanas laikā to pabeiguši 2960 studētāji vai caurmērā gadā 230.

Jemot vērā, ka gadā universitātē iestājas caurmērā 1000 jauniešu, beidzēju skaits nav liels un labi vēl, ja ir uzlūkojams par apmierinošu. Te tad arī meklējams lietas kodols: mums gan salīdzinot ar iedzīvotāju daudzumu ir liels studētāju skaits, bet neliels studiju beigušo skaits. Šis fakts, novērtējot latviešu augstākās izglītības lietu, līdz šim vai pavisam nav jemts vērā. Parasti atsauca tikai uz studētāju skaitu, kamēr vajadzētu galveno svaru likt uz studijas beigušo skaitu. Tautai izglītības līmeni nenoteic studēšanu uzsācēji, bet gan pabeidzēji, pie kam šā līmeņa noteikšanā nav mazāka nozīme pamat-, vidus- un arodnieciskai izglītībai. Lai studijas pabeigtu, nepieciešama neatlaidība un izturība, kādas mums, latviešiem, nav vēl tādas, kādu to vajadzētu. Mēs uzsākam gan, bet nepabeidzam. Sajūsma ir, ir darba griba, bet nav pietiekošā mērā izveidota gribas izturība un neatlaidība. Studiju uzsākšanai nav nepieciešama neatlaidība, bet gan beigšanai. Mums, latviešiem, vēl trūkst darba disciplīnas. Mēs neprotam sevi piespiest strādāt. Spēks un spējas ir, nav metodes, kā nodomāto uzdevumu piepildīt. Neatlaidība un darba metode nav mazāk svarīga par dāvanām un izturību.

Visā izglītības un skolu sistēmā ievērojamu vietu ieņem skolotāju sagatavošana. Skolotāju sagatavošana prasa sevišķu uzmanību tamdēļ, ka skolotāji paši jauniešus māca un audzina, kāpēc arī viņiem jābūt pienācīgi izveidotiem. Tam, kas nevēlas izmācīties par skolotāju un kā nolūks sagatavoties tādai vai citā dai speciālitātei, nav vajadzīgs gūt tādas — pavisam īpatnējas zināšanas, kādas nepieciešamas vienīgi skolotājam.

Latvijā obligātorisko- un vidusskolu skolotājus sagatavo skolotāju institūti un Latvijas universitāte. Bez tam skolotāju tiesības speciālos priekšmetos, piem., mūzikā, dziedāšanas mā-

cībā, zīmēšanā u. tml. dod arī citas augstākas mācības iestādes (konservātoriju, akadēmiju) beigušiem, ja viņi iztur papildus pārbaudījumus pedagogģijas priekšmetos un metodikā. Līdzīga skolotāju sagatavošana ir visās Eiropas kultūrvalstīs, un ja dažās, piem., Vācijā, ir pedagogģiskās akadēmijas, izšķirība tikai tā, ka tur vienkopus koncentrēta skolotāju sagatavošanās speciālajos priekšmetos un metodikās.

Nav tik daudz no svara, kādā mācības iestādē skolotājus sagatavo: svarīgākais tas, kā un cik labi viņus sagatavo. Kā šķiet, svarīgākās prasības šai skolotāju sagatavošanas darbā būtu: 1) lai skolotāji labi pārzinātu tos mācību priekšmetus, kādos viņi savus audzēkņus māca, 2) lai viņi pazītu savu audzēkņu dvēseli un 3) lai viņi zinātu kā jāmāca un arī prastu praktiski mācīt.

Skolotājam pilnīgi jāpārziņa savs priekšmeti, un lai tas tā būtu, skolotāju sagatavošanas iestādēs uz to jāgrīez ļoti nopietna vērība. Šai ziņā nopietnākus grūtumus rada taisni obligātorisko skolu skolotāju sagatavošana. Obligātoriskajās skolās skolotājiem nereti jāuzjemas audzēkņu mācīšana vairākos priekšmetos, piem., valodās un dabaszinātnē, vēsturē un matemātikā, un tas nemaz nav tik viegli. Pamat-skolotājam šobrīd vēl jābūt, kā mēdz sacīt, universālistam. Ja vēl jēm vērā, ka pamatskolotājam audzēkņu mācīšana jāuzsāk, viņam caurmērā lielākas pūles nekā vidusskolu skolotājam.

Bez šaubām, — it sevišķi šis mācīšanas uzsākšanas darbs — no skolotāja prasa skolnieku psiholoģijas pazīšanu. Vienīgi tad, ja skolotājs labi pazīst savu audzēkni, mācīšanas un audzināšanas darbs var būt sekmīgāks. Tāpēc skolotāju sagatavošanā redzama vieta jāpiešķir psiholoģijai, pie kam nevien tās vispārīgajā, bet arī speciālajā formā: skolotājiem jāpārziņ speciālā psiholoģija, t. i. attīstības (bērna, pusaudža, jaunieša), domāšanas, jūtu un gribas psiholoģija, neaizmirstot arī jauniešu intelligences pētījumus. Audzēkņu psihiskās dzīves pazīšanā skolotāju sagatavošanas iestādes līdz šim vismazāk darījušas.

Ne mazāk svarīga prasība, lai skolotājs labi prastu mācīšanas metodiku. Skolotājam jāpārziņ vis-

pārīgā un speciālā didaktika. Speciālā didaktika nav nekas cits kā mācīšanas noteikumu un pajēmienu kopums katrā atsevišķā mācību priekšmetā, t. i. speciālās metodikas. Zināšanu iegūšana speciālajās metodikās ļoti grūts uzdevums, kaut gan vēl lielākus grūtumus rada šo zināšanu piemērošana dzīvē. Acīm redzot, mācīšanas metožu pārzināšana tūdaļ prasa arī praktiskus vingrinājumus mācīšanas darbā. To mēģina sasniegt ar paraugstundām vai c. tml. vingrinājumiem labu speciālistu vadībā. Mūsu dienās metodiskā puse skolotājiem cieš ne mazāk kā skolnieku psiholoģijas pārzināšana: skolotājiem zināšanas savos priekšmetos ir, bet arvien trūkst prasmes savas zināšanas darīt audzēkņiem vajadzīgā formā zināmas un pazīt audzēkņu dvēseli. Šai virzienā tad arī jāiet turpmākajai skolotāju sagatavošanai. Tas ir tik svarīgs un grūts uzdevums, ka skolotāji, kas būs apzinīgi, nekad nejutīsies ar pilnīgām zināšanām, bet arvien no jauna tās centīsies papildināt un joprojām izkopt savu praktisko mācīšanas un audzināšanas mākslu.

61. §. Skolotāji un skolnieki.

Audzinašanas un izglītības darbu skolā veic skolotājs. Mēģināsim izcelt svarīgāko pazīmi skolotāja personībā.

Visnepieciešamākā skolotāja personības īpašība ir viņa tikumiskais raksturs. Tas tik saprotams, ka par to nebūtu še jārūnā. Mūsu uzdevums tikai griezt lasītāja uzmanību uz vienu sevišķu apstākli, proti, kā izturēties skolotājam, ja redz, ka viņš nevar veikt savā personīgajā dzīvē tos tikumības uzdevumus, ko viņš vārdos māca? Arī skolotājs ir cilvēks, un viņam var būt tādi paši trūkumi kā kuņam katram citam cilvēkam. Te nu sākas kaut kas līdzīgs traģikai: ja skolotājs izdara pārkāpumu tikumiskajā ziņā, viņam nākas smagi ciest, jo sabiedrības spriedumi ir nežēlīgi. Pārkāpumam nemaz nevajaga būt lielam; pietiek, ja zināms solis skolotāja dzīvē nesaskan ar ētiku, tūdaļ pamats rasties citu ļaužu piezīmēm un skarbiem pārmetumiem. vislabākā izēja tādā gadījumā būtu, ja skolotājs, redzēdams, ka

viņš nevar savā dzīvē piepildīt skolas ētiku, no sava amata atteiktos. Pašam skolotājam sevi jānovērtē un jāvērs uz sevi kritiski spriedumi bez žēlastības. Labāki ir, ja skolotājs sevi soda nekā ja viņš sagaida sabiedrības tiesu. Skolotājam ir pavisam savāds stāvoklis. Nevienam amats valstī nav tik atbildības pilns kā skolotāja uzdevums. Gandrīz ir tā, ka no skolotāja visi — kā audzēkņi, tā apkārtējā sabiedrība — prasa to, kas viņš nevar būt vai var būt tikai izņēmuma gadījumos. Ar to gribam teikt, ka arī skolotājs ir cilvēks un nav brīvs no cilvēciskajām vājībām. To citi negrib saprast. Šai apstākli slēpjas dziļā jēga: audzēkņi un apkārtne skolotāja cenšas redzēt to, kādam viņam jābūt, un ja viņš tāds nav, tūdaļ viņu sāk nežēlīgi tiesāt. Patiesībā te grūti vainot sabiedrību. Lieta tā, ka sabiedrība vērtē skolotāju, izejot no skolotāja idejas, t. i. no tās jēgas, kas slēpjas iedomātajā skolotāja ideālajā personībā, nemaz neprasot, vai skolotājam, kas cilvēks tāpat kā citi, iespējams būt pilnīgi nevainojamam. No otras puses jēmot, skolotājs, varbūt, nav pietiekoši pareizi un pilnīgi izpratis savu stāvokli, lomu un nozīmi, ja viņš tādā vai citādā gadījumā no skolas ētikas atkāpies. Lai spriežam kā gribam, viens allaž paliek skaidrs, un tas būtu slēdziens, ka skolotāja uzdevums ir ne tikai svētīgs un atbildīgs, bet arī ļoti grūti izpildāms, jo no skolotāja kā audzēkņi, tā visa sabiedrība prasa to, ko viņš kā cilvēks spēj pildīt tikai līdz zināmā robežai. Izsakot šo apgalvojumu, nav mēģināts no skolotājiem novelt atbildību, kas viņiem jāuzjemas, bet tikai norādīts uz lietas apstākļiem. Nepareizi ir, ja trūkumus tik kumiskā ziņā attiecina uz cilvēka garīgo pasauli un saka, ka „cilvēka sliktā dzīve met ēnu uz viņa darbiem“. Piem., ja skolotājs, tāpat kā cits kāds cilvēks noziedzas ētiskajā ziņā, nav pamata apgalvot, ka šis pārkāpums ietekmē arī tādus viņa darbus, ko viņš veicis ar prāta palīdzību, piem., grāmatu, ko viņš sarakstījis. Arī matemātiķa formula no tam necieš, un uz to nekrit nekāda „ēna“, ja matemātiķis, teiksim, izdara zādzību. Pārkāpumi un noziegumi kā ētiskajā, tā tiesiskajā nozīmē met ēnu vienīgi uz cilvēka personu, t. i. uz cilvēku kā ti-

kumisku būtņi, bet tiem nav nekāda principiāla sakara ar cilvēka darbību garīgajā pasaulē. Bez šaubām, arī ētiskā apziņa pieder gara pasaulei, tomēr tai ir arī savs īpatnējs novads: cilvēka tikumiskā darbība nav tas pats, kas, piem., intelektuālā, aistētiskā, politiskā, audzināšanas darbība. Tamdēļ arī, ja cilvēks izdara labu vai ļaunu darbu, viņš vērtējams no ētikas viedokļa, un šī vērtēšana nav attiecināma uz viņa intelekta pasauli. Savādi gan tas izklausās, bet tomēr šāda šķīrošana nepieciešama. Ar to atkal nav mēģināts novelt no cilvēka — un it īpaši no skolotāja — atbildību, bet tikai aizrādīts uz apstākli, kur jābūt skaidrībai. Nevar sajaukt tādas divi lietas kā ētiskā un intelektuālā vērtēšana. Ja skolotājs kā cilvēks slikti rīkojas, viņš jānovērtē — un bez žēlastības jākritizē — kā cilvēks, kā tikumiska būtne, bet šī vērtēšana nav jāpārnes uz viņa intelektuālās darbības pasauli. Tāpat, ja šai laukā ir trūkumi, tos nedrīkst attiecināt uz cilvēku kā tikumisku būtņi. Šāda šķīrošana nepieciešama skaidrības labad. Var gadīties, ka skolotājs kā cilvēks nestāv savu uzdevumu augstumā, tad, protams, viņš nevar pildīt savus skolas uzdevumus kā audzinātājs, un viņam no savas vietas jāatsakās; tāpat, no otras puses, ja viņam ir trūkumi kā zināšanu devējam, un šie trūkumi rada lielus šķēršļus visā skolas izglītības darbībā, arī tad viņš nevar palikt savā amatā. Tomēr kā vienā, tā otrā gadījumā jāpatur vērā izšķirība starp abiem cilvēka darbības novadiem: tikumību un izglītību. Ja skolotājs — tāpat kā kurš katrs cilvēks — rīkojas tikumiski vai netikumiski — viņš vērtējams kā tikumiska būtne, bet ja viņam ir labas īpašības vai trūkumi izglītībā, viņš vērtējams kā intelektuāla būtne. Ja ir cilvēki, kas uzrāda labas sekmes savā gara (intellekta) darbībā, bet vāji tikumiskā ziņā, vai otrādi, vērtēšana izdarāma abās pasaulēs, abos novados, novērtējot cilvēku kā tikumisku būtņi un kā izglītības vai c. tml. darbinieku. Tikai tā būs panākama skaidrība. Še atkal jāsaprot, ka skolotājs vienmēr būs neapskaužamā stāvoklī: uz viņu allaž kritīs vērtējumi, nešķīrojot viņu kā cilvēku un izglītības darbinieku. Sabiedrību šai ziņā grūti pārliecināt. Vienmēr valdīs ieskaits, ka skolotājam jābūt kā labam izglītības nesējam, tā arī labam cilvēkam. Ja kādā no skolotājiem trūks vienas vai

otras no šām pazīmēm, viņu vērtēs un kritizēs bez jebkādas žēlastības. Uz to ikvienam skolotājam jābūt jau iepriekš sagatavotam. Vienīgā izeja, bez šaubām, tikumisko spēku krāšana un taupīšana, un tāpat arī nopietna intelektuāla un praktiska sagatavošanās savā arodā. Skolotāja uzdevums, amats, mērķis un aicinājums ir tāds, ka tas prasa, lai skolotājs stāvētu augstākā cilvēks (tikumiskā pasaule) un būtu labs arī kā zināšanu devējs (izglītības pasaule). Kā redzējam, šī prasība grūti pildāma, un pat visā pilnībā to nav iespējams pildīt, bet tomēr tā paliks vienmēr un nekad netiks mīkstināta.

Visas tās īpašības un pazīmes, kas ietveras skolotāja personībā, saprotot personību kā uzdevumu, izveido skolotāja autoritāti. Skolotāja personība nes sevī autoritāti tāpat kā vecāki, un līdzīgi tam, kā vecāki attiecībā ar saviem bērniem var uzstāties autoritāti, tāpat arī skolotājam jāuzstājas autoritāti attiecībā ar saviem audzēkņiem. Skolotāja autoritāte ir visu to īpašību un noteikumu ideālais iemiesojums, kas slēpjas skolotāja idejā. Ja reāli skolotājs ne vienmēr stāv savu uzdevumu augstumā, tas nenozīmē, ka no tam ciestu skolotāja idejiskā un normatīvā autoritāte. Kā it visur, kur darišana ar vērtēšanu un normēšanu, jāsalīdzina faktiski esošais ar to, kam jābūt saskaņā ar ideāla prasībām, tā arī skolotāja stāvoklis, amats un uzdevums prasa meklēt un atrast skolotāja idejā tās pazīmes, ko prasām no skolotāja kā zināmas autoritātes. Nevis tas, kas skolotājs faktiski ir, bet kādam viņam jābūt, iztaisa skolotāja autoritāti, kas ir viens no visas skolas galvenajiem balstiem.

Kur un kā jāizpaužas skolotāja autoritātei? Mums šeit būtu vēlēšanās norādīt uz divi apstākļiem, proti, uz skolotāja stāvokli skolā un ārpus skolas.

Kā skolā, tā ārpus skolas skolotājam jābūt vadītājam. Kā šai vadīšanai jāizpaužas skolā? Skolotājam kā skolnieku vadītājam sevi jānostāda tā, lai skolniekos rastos pret savu skolotāju no vienas puses cieņa, bet no otras paklausība. Skolotājs,

kas cieņas vērts, ātri vien savos audzēkņos cieņu izpelnīs. Šādu skolotāju skolnieki sāk arī mīlēt un tam pieķeras kā labam vecākajam draugam, pie kā var droši griezties, izsūdzot savas sāpes un priekus. Skolotājs šādā gadījumā nav skolniekiem svešnieks, bet mīļākais tuvinieks. Katram skolotājam nav nei spēju, nei mākslas klūt par pilnīgu savu audzēkņu cieņas objektu. Tas izdodas tikai nedaudziem. Un tomēr, neskatoties uz to, ikvienam skolotājam pēc tā jācenšas. Jātiecas sevi nostādīt tā, lai cieņu iegūtu, kas, protams, iespējams, nedarot nekā tāda, kas to grautu, tādējādi kaitējot visai personībai. Nav šaubu, ka skolnieki savu skolotāju paklausīs tad, ja viņi to cienīs. Cieņa ir paklausības priekšnosacījums. Paklausību no audzēkņiem skolotājam tiesība prasīt, ja viņš pats izturas cienīgi, nedarot nekā tāda, kas grautu skolotāja idejisko autoritāti. Paklausībai nav jābūt aklai, bet apzinīgai, saprātīgai. Tai jābūt cieņas pilnai bijībai. Skolniekiem savi skolotāji jāuzlūko ar bijību un cieņu tāpat kā bērniem savi vecāki.

Paraugoties mūsdienu skolotāju un skolnieku attiecībās, par nožēlošanu, jāsaka, ka ar cieņu un paklausību stāv diezgan bēdīgi. Tagadējie skolnieki savus skolotājus pietiekoši necienī un neklausa. Latvija šai ziņā nav nekāds izņēmums. Pat Vācijā, kas ar savu stingro audzināšanu vai visai pasaulei rādīja priekšzīmi, pēc pasaules kara apstākļi ļoti pasliktinājušies. Disciplīna skolās kritusi, skolnieki izlaidušies dažādās nerātībās un nedarbos. Izskaidrojums šai parādībai meklējams pēckara sociālētiskajos apstākļos: pasaules karš un bezgala daudzās ar to saistītās parādības satricināja ticību individuālītes autoritātei, sašķobīja ticību vērtībām, it īpaši ētiskajām normām u. t. t. Varbūt, ka pirmskara audzināšana vienā otrā vietā un gadījumā bija pārāk stingra un iestīga formālajās ārīškībās, fakts tomēr ir un paliek, ka mācības iestādēs valdīja lielāks kārtības un disciplīnas gars kā tagad. Retas tās skolas, kur audzēkņi klasēs sēž klusi un mierīgi. Parastās ainas: savstarpīga audzēkņu sarunāšanās, trokšņošana, pat palaidnīga izturēšanās. Ir mācības iestādes, kur sagadās gandrīz vai pilnīgi nevaldāmi audzēkņi, tā ka kārtības uzturēšanai skolotājiem jāgriežas pēc padoma pie skolas direktora, palaidņu savaldīšanai jāizsauc skolas apkalpotāji u. tml. Mums zināmi gadījumi, kur

skolotājs no skolas atradis par labāku aiziet un meklēt nodarbošanos citā mācības iestādē tikai tamdēļ vien, ka grūti bijis nodibināt klasē kārtību. Nav gan šaubu, ka dažreiz vaina meklējama pašos skolotājos, jo ir skolotāji, kas neprot klasē izturēties tā, lai nodrošinātu kārtību. Ir skolotāji, kas paši izturas smieklīgi, tā ka nav brīnums, ka arī audzēkņi smejas un trokšņo. Tomēr, neskatoties uz šo iespējamo vainu pašos skolotājos, nav noliedzams, ka skolnieki tagad nav un neuzvedas tik rātni kā pirms pasaules kara. To mums nācies gan personīgi novērot, gan dzirdēt audzinātāju sanāksmēs ārzemēs, gan arī Latvijā. Kāds visai cienījams, nopelniem bagāts ģimnazijas skolotājs, kam nācies strādāt dažādās mācības iestādēs jau pirms pasaules kara, izteicās, ka viņš, pēc pārnākšanas no skolas mājā jūtoties galīgi slims un piekusis, pie kam viņu nogurdinot nevis skolas darbs, bet neatlaidīgā skolnieku-trokšņotāju apsaukšana un rāšanās. Ar tagadējiem skolniekiem esot vārda pilnā nozīmē jākaŗo, kas agrāki nebijis. Šam skolotājam daudz taisnības. Ja vēl jemsim vērā, ka nereti skolās dažu skolotāju stundās, jānāk iekšā skolas direktoram tikai tamdēļ vien, lai uzturētu kārtībā nerātņo klasi, ar ko attiecīgais skolotājs viens pats nevar tikt galā, bez tam ja neizlaidīsim no acīm skolniekus dauzoņas, kas jāvalda ar policijas palīdzību, nebūs šaubu, ka mūslaiku skolā skolnieku uzvešanās tālu nav priekšzīmīga. Šo stāvokli varētu samērā viegli labot, ja skolotāji un tāpat arī skolu dzīves vadītāji valstī norobežotu skolas dzīvi no apkārtējās sabiedrības. Tagad skolā ieviesušies gandrīz vai visi tie paši ļaunumi, kas apkārtējā sabiedrībā. Skola nav pasargāta, ja tā būtu atļauts izteikties, no ielas iespaids. Tagad skolnieki dzer alkoholu, smēķē; skolnieces nav nekāds izņēmums. Ja starp tagadējiem skolniekiem tikai 10% būtu tādu, kas dzer, smēķē un nododas palaidnīgai dzīvei, arī tad nebūtu iemesla atteikties no diezgan negatīva sprieduma par tagadējo skolu jaunatni. Pirms pasaules kara un pat vēl kara laikā tādas parādības kā skolnieču pūderēšanās un smiņķēšanās, nerunājot jau nemaz par alkohola lietāšanu un smēķēšanu, nebija sastopamas. Novērots, ka šai tikumiskajā pagrimšanā skolnieces nereti pārspēj pat skolniekus. Ir skolnieces, kas dzīvo pilnīgi netiklu dzīvi.

Mums nācies novērot, ka dažos skolnieku, it īpaši privātu sieviešu ģimnaziju, izrīkojumos sevišķi dejošanas kustības tik rupjas un piedauzīgas, sarunas tik bezgaršīgas un nejauka žargona piesātinātas, ka kauns skatīties un klausīties. Taisni brīnums, ka skolas vadība to pieļauj. Arī izglītības ministrija šai ziņā ļoti pasīva. No skolu dzīves noteicējiem tikpat kā nav dzirdēts nopietnāks rīkojums audzināšanas lietās. Lūk, kamdēļ skolnieku dzīve ir bez augstākas uzraudzības un noteikšanas. Ja izglītības lietu vadītāji valstī būtu vairāk pārņēmušies par skolnieku tikumisko pasauli, izstrādājot un izdodot šai ziņā saistošus noteikumus, tad mūsu dienās nesastaptum skolniekus dzērājus, smēķētājus, nepieklājīgu deju dejojātājus; skolnieces ar pūdera un šmiņķes kastīnām, nopulierētiem nagiem, nokrāsotām lūpām, modes dāmu uzvalkiem u. t. t. Mums nav patīkami vispārējā pedagogijas grāmatā runāt par šādām parādībām, bet to esam spiesti darīt, tamdēļ ka apstākļi taisni brēcoši. Tagadējie skolnieki, it īpaši vidusskolās nereti drīzāk atgādina frantus nekā skolniekus, ģimnaziju audzēknes modes dāmas nekā skolnieces. Tamdēļ arī nebrīnīsimies, ka attiecības starp skolotājiem un skolniekiem nav tik jaukas, kā tām vajadzētu būt. Šām attiecībām nav vajadzīgā siltuma, tās nenes sevī cieņu, nerunājot jau nemaz par mīlestību. Bet tādām tām vajadzētu, nepieciešami vajadzētu būt!

Kā teikts: iemesls mūslaiku skolnieku neapmierinošajam uzvešanās stāvoklim meklējams visā tagadējā laikmetā, ko savkārt sagatavojusi tikumības grimšana pasaules kara un pēckara dienās. Tamdēļ skolniekus pārāk nevar vainot. Drīzāk jāvaino vecākā paaudze un viss laikmets, kādā dzīvojam. Nav pamata šaubīties, ka arī tagad ir cilvēki, kas paši būdami stipri savā tikumiskajā raksturā, cīnas ar morāliskās pagrīšanas apstākļiem un laudīm, kas šos apstākļus sagatavo, bet šo cīnītāju spēks, salīdzinot ar pretspēku, niecīgāks. Tamdēļ tagad nesalīdzināmi vairāk negatīvu nekā pozitīvu parādību. Bēdīgi tas, ka ne visi skolotāji, — vienalga, vai tie strādā pamat, vidus vai augstskolā, — atbilsts savam lielajam un svētajam aicinājumam. Ir skolotāji, kas necienīgi izturas pret audzēkņiem, kam, protams, spilgtas negatīvas sekas. J a s k o -

lotāji pret skolniekiem izturas necienīgi un rupji, arī skolnieki pret saviem skolotājiem kļūst necienīgi un rupji, pie kam šis pats trūkums liek sevi manīt arī attiecībās ar pārējiem cilvēkiem. Ja skolotājs savu skolnieku nolamā, piem., par „mopsi“, skolnieci par „silķu sievu“ u. t. t., kā mums nācies dzirdēt, vai šāda skolotāja izturēšanās var sekmēt skolnieku tikumisku audzināšanu? Ko lai saka par profesoru, kas eksāmenā vai praktiskajos darbos izlamā savu studentu, sviež tam ar portfeli? u. t. t. Ir gadījumi — un arī tepat Latvijas universitātē, kur profesors, sava studenta nepareizo atbilžu uzbudināts, sāk neganti rāties, un ja students vēl kā taisnojas, raida viņu pa durvīm, dažkārt dzenoties viņam vēl pakal un neganti blaustoties. Vai tāds profesors ir ar audzinātāju taktu? Vai šāda rīcība dara godu augstākās izglītības pārstāvim? Lieki še atbildēt. Pateiksim tikai, ka dažkārt dzirdētā doma, ka augstskolu lektoriem, docentiem un profesoriem nav jānodarbojas gar audzināšanu, jo augstskolās taču darišana ar pieaugušajiem cilvēkiem, gaužam nepareiza. Augstskolās audzināšanas takts jāievēro un jāpilda vēl vairāk nekā vidus- un pamatskolās. Augstskolu mācības personālam jāaudzina vēl vairāk, pie kam taisni tamdēļ, ka tie ir skolotāji augstākā skolā. Augstskolu skolotājiem jārada priekšzīme. Augstskolai jāiet priekšgalā. Ja augstskolu skolotāji attiecībās ar studētājiem uzvedisies nosvērti, tāpat centīsies darīt citu skolu skolotāji attiecībās ar skolniekiem. Reformai, ja tā būtu atļauts izteikties, jāsākas no augšas, nevis no apakšas: kad kārtība būs nodibinājusies izglītoto cilvēku augšējos slāņos, celsies krietnuma līmenis arī apakšējos slāņos. Īsi sakot, jāgādā, lai pieklājīgi un nosvērti uzvestos skolotāji — vienalga vai tie būtu pamat-, vidus- vai augstskolas skolotāji, — tad nosvērtība radīsies arī skolniekos. Skolnieki garīgi un tikumiski augs tad, ja vispirms augs skolotāji. Ja reformācija virzienā uz labo vispirms būs notikusi skolotājos, reformēsies arī skolnieku raksturs, jo nav jāaizmirst, ka skolnieki allaž ir tādi, kādi skolotāji.

Skolotājam nav jānostājas autoritātīvi tikai skolā vien, bet arī ārpus skolas. Skolotājs nav tikai skolas au-

dzekņu, bet zināmā mērā arī visas apkārtējās sabiedrības audzinātājs. Skolotājam jāiet visas sabiedrības priekšgalā. Skolotāja idejiskais stāvoklis prasa, lai skolotājs būtu autoritātvīvis visos sabiedrības slāņos. Tas jāapzinās kā skolotājam, tā arī ikvienam sabiedrības loceklim. Skolotāja idejiskais stāvoklis prasa, lai viņš būtu, tā sakot, sabiedrības zieds. Mūsu dienās skolotāju autoritāte ievērojami satricināta, kas izskaidrojams ar visas tagadējās sabiedrības ne visai augsto tikumības līmeni. Reti kāds pareizi saprot skolotāja ideju, t. i. to objektīvo saturu, kas guļ skolotāja jēdzienā. To starp citu var spriest no tam, ka skolotāju pielīdzina ierēdnim. Arī ierēdņa darbs nav pelāms. Ierēdnis pilda tos uzdevumus, ko no viņa prasa valsts. Tomēr ierēdņa darbs ir citāds: ierēdņa darba laiks (nesajaucot ierēdni ar valstsvīru) ir kanceleja, nedzīvi papīri; skolotāja darbības sfaira turpretim dzīvi cilvēki, topošā paaudze. Šis skolotāja darba lauks skolotāju paceļ pāri ierēdnim, un ja kāds skolotājā redz to pašu, ko ierēdnī, tam nei skolotāja, nei ierēdņa ideja nav skaidra. Izeju no šā stāvokļa var atrast, sabiedrību pāraudzinot, t. i. paceļot viņas acīs nevien skolas ideju, bet visas skolas autoritāti, pie kam atkal jāsaprot, ka arī pašam skolotājam šai ziņā jābūt aktīvam: Skolotāja autoritāte kā skolnieku, tā visas sabiedrības acīs celsies par tik, par cik skolotājs pats savu autoritāti cels un stiprinās.

Sakarā ar nule sacīto par skolotāju un tā attiecībām ar skolnieku un sabiedrību pamostās jautājums: kā īsti būtu jāsaprot skolotāja un skolnieka gaita? Kas audzināšanas un izglītības gaitā pirmatnējāks faktors: audzēknis vai audzinātājs? Kam no kā jāiziet: vai skolotājam jāveido skolnieks pēc sava ģimja, vai skolotāja uzdevums formēt audzēkni saskaņā ar audzēkņa pamatīpatnībām? Kam audzināšanā jāiet pa priekšu: skolotājam vai skolniekam? Uz šo jautājumu mūsu vēlēšanās dot šādu atbildi: audzināšanas un izglītības gaitā pa priekšu jāiet skolotājam un jāattīsta audzēknītās labās īpašības, kas viņam dabas dotas, virzienā uz objektīvā gara vērtībām. Illūstrātīvi runājot, var sacīt arī tā, ka skolo-

tājs ar skolnieku iet reizē virzienā uz objektīvajām gara vērtībām, pie kam tais gadījumos, kur skolnieks draud pakrist, skolotājs viņu jem pie rokas un vada. Vadītājs ir skolotājs, bet viņš nevada skolnieku nei pēc savām, nei skolnieku iegribām: Skolotājs vada skolnieku saskaņā ar tām direktīvām, kā pamati meklējami objektīvajā garā. Objektīvā gara vērtības ir patiesība, skaistums, tikumība, taisnība, svētums, — un, lūk, šo objektīvo principu virzienā skolnieks skolotājam jāvada. Tikai tā iespējama izsargāšanās no nepieņemamām pārmērībām un vienpusīgā subjektīvisma.

62. §. Audzināšanas noteikumi skolā.

Vēl tuvāk skolotāja personību raksturo tās prasības, kas viņam jāievēro un jāpilda savā audzināšanas darbībā. Kādi būtu svarīgākie audzināšanas noteikumi skolā? Šiem noteikumiem, kā redzēsim, zināma līdzība ar audzināšanas noteikumiem ģimenē, tikai skolas darbībā to nesalīdzināmi vairāk. Mēģināsim tos konstatēt un raksturot.

1. Skolotājam kā skolā, tā ārpus skolas jārāda citiem laba priekšzīme. Tikai tad mācībām būs nozīme, ja skolotājs pats savos darbos pirmais realizēs to, ko viņš vārdos māca. Priekšzīmei milzīga nozīme. Ja skolotājs pats nepilda, ko vārdos māca, neviens viņam vairs netic. Novērojumi liecina, ka tādos gadījumos audzēkņi un tāpat arī citi apkārtējie ļaudis uz ētisko audzināšanu vairs neraugās tik nopietni. Nākas vērot pat tādas ainas, ka tiklīdz iet runa par vārdiem un darbiem, tūdaļ klātesošie to uztver ar irōnisku smaidu, jo viņi no piedzīvojumiem zina, cik maz dzīvē vārdus saskaņo ar darbiem. Skolnieki paļaujas uz saviem skolotājiem, viņiem tic, tos ideālizē. Bet ja skolotāji nevar šo ticību attaisnot ar savu personīgo dzīvi un izturēšanos, velti gaidīt, ka audzēkņi paši vien no sevis kļūtu stipri tikumiskā ziņā. Tikai ar personīgo labo priekšzīmi audzinātājs var radīt cēlu sajūsmu savos audzēkņos. Ar skolotāju šai ziņā ir tāpat kā ar kaŗavadoni: līdzīgi tam, kā kaŗavadonis var aizraut sajūsmā sev līdzī ka-

reivjus, uzbrūkot ienaidniekam vai no ienaidnieka aizstāvoties (un to ir darījuši visi lielie karavadoņi, gūdami lielas sekmes), tāpat arī skolotājs var aizraut sev līdzī skolniekus īstas un attaisnojamas dzīves gaitā; un līdzīgi tam, ka karavadoņiem jāiet pirmajam, jo tikai tad kareivji viņam sekos, tāpat arī skolotājam jāiet pirmajam, t. i. jārāda laba priekšzīme un vienīgi tad pamats cerēt, ka viņa vadītie un mācītie audzēkņi tam sekos. Priekšzīme cilvēku it kā aicina un ierosina. Priekšzīme slēpj sevī pamudinājumu. Turpretim ačgārņa rīcība, kas stāv pretstatā labajiem vārdiem, nokauj gribu laboties. Piemēru, kas apstiprina priekšzīmes lielo lomu audzināšanā, vai uz katra soļa. Dr. E. Morauss, pazīstams skolas ārsts Vīnē, pastāsta par vairākiem ļoti raksturīgiem gadījumiem. Tā, piem., 16 g. vecs skolnieks, kas agrāk lietājis alkoholu, sava skolotāja pamudināts, atmetis dzeršanu, kaut gan kā vecāki, tā citi apkārtējie viņu allaž aicinājuši iedzert. Viena zaļumsvētkos jauneklis atkal aicināts iedzert, bet tomēr nebijis pierunājams. Tad viens zemnieks iesaucies: „Kāds tu esi mulķis, tavš skolotājs taču arī dzer, un tu vēl klausī viņa vārdiem!“ Skolnieks samulsumā jautājis, vai tas varot būt tiesa. „Tiesa gan,“ atbildējis zemnieks, „tavš skolotājs nav mazāks dzērājs nekā mēs visi un tāpat staigā pa krogiem kā mēs pārējie.“ Kad arī citi klātesošie apstiprinājuši sacīto, skolnieks tvēris alus kausu un to iztukšojis. Kā redzams, pamācībām un aicinājumiem ir nozīme tikai tad, ja aicinātājs pats pilda savas mācības un skaidrojumus. Teorijai var gan būt tiktāl nozīme, ciktāl nekas slikts nav zināms par teorijas sludinātāja personīgo dzīvi, bet tiklīdz šai dzīvē atklājas lielāki trūkumi, būs gaužam maz vai pat nebūs neviena, kas viņam sekos. Tas pats Dr. Morauss pastāsta zīmīgu ievērojamā profesora Foreļa piedzīvojumu. Forelis gribējis vienu savu pacientu atradināt no alkohola lietāšanas. Šai nolūkā pazīstamais zinātnieks izlietājis visas pūles un pajēmienu, bet bez panākumiem. Pacients atstājis klīniku neizārstēts. Mazliet vēlāk pacientam iestāstīts, ka tuvumā dzīvojot kurpnieks, kas katru varot izārstēt no dzeršanas un padarīt par atturībnieku, ja tikai viņam uzticoties. Pēc neilga laika pacients ar kurpnieka palīdzību tiešām kļuvis atturībnieks un kā izārstēts stādījies priekšā prof.

Forelim. Uz pēdējā jautājumu, kā tas noticies, izārstētais apgalvojis, ka kurpnieks pats pilnīgi atturoties no alkohola, kurpretim prof. Forelis, kaut gan ieteicot atturību, tomēr maltīšu reizēs neatsakoties no vīna un tamdēļ viņa ieteikšanai un pamācībām trūkstot paša galvenā, proti — priekšzīmes un pārlicības spēka. — Šiem un līdzīgiem piemēriem nekādi paskaidrojumi nav vajadzīgi. Priekšzīmes loma acīm redzama.

2. Audzināšana skolotājam jāizdara tā, lai netiktu traucēta skolnieka individuālitate; citādi sakot, izvirzot audzināšanas noteikumus, jārespektē katra audzēkņa īpatnības, tā ka tas pajēmiens, kam pozitīva nozīme attiecībā uz vienu audzēkni, varbūt nav derīgs attiecībā uz otru. Daži skolnieki ir ļoti jūtīgi, citi mazāk jūtīgi; vieni uzņem lielāko vairumu iespaidu, citi atsaucas tikai uz dažiem iespaidiem. Tas viss audzinātājam jāredz un jāsaprot. Visi skolnieki nav mācāmi un audzināmi vienādi. Audzināšanas un mācīšanas metodes lielā mērā atkarājas no audzēkņa īpatnībām. Nereti vairākiem der viena un tā pati metode, bet tikai dažādās piemērošanas un pielietāšanas formās. Par visām lietām jāskatās uz to, lai tas labais un īpatnējais, kas ir audzēknī, netiktu apspiests, samaitāts vai pārveidots. Audzināšanas pajēmieniem jābūt virzītiem un veidojamiem tā, lai tie neizkēmotu audzēkņa personību. Skolotājam jābūt īstam māksliniekam, kas zina, kā jārikojas. Tas iespējams, daudz maz smalki pazīstot audzēkņa psihisko pasauli. Skolnieka pazīšana un saprašana ir galvenais noteikums, kas ļauj izdarīt pareizu individuālo audzināšanu. Kā redzams, prasībai, ka audzināšanā „jāiziet no bērna“ ir savs attaisnojums, kaut gan šī prasība nav vienīgā.

3. Pamācības un aizrādījumi jāizteic audzēkņiem saprotamā valodā un viņu garam pieejamā formā. Nedrīkst runāt grūti saprotamā stilā. Jārunā vienkārši, konkrēti, it īpaši — aizrādot uz sekām, kas būs, ja tā vai citādi rīkosies. Šai ziņā skolotājiem patiešām nākas sastapties ar lieliem grūtumiem, sevišķi pirm- un pamatskolās. Še nevar runāt par skolas, izglītības un audzināšanas nozīmi tā, kā tas darāms ģimnazijās u. c. augstākajās

skolās. Ar bērniem taču par agru jau debatēt par dzīves mērķi, nozīmi un jēgu. Tādi jautājumi vēl viņiem nav modušies un nav arī saprotami. Var gan runāt par labo un ļauno, pienākumu, darba nozīmi u. t. t. Bet arī šie jautājumi prasa uzmanīgu pieeju, proti, — tie jāiztirzā nevis kā problēmas, bet kā saprotamas lietas, galvenām kārtām modinot bērnu apziņā labo un ļauno seku priekšstatus. Nevar, piem., pie 6—13 gadus veca bērna griezties ar jautājumu: „Ko jūs domāsi par dzīves vērtību? Vai jums patīk dzīvot?” u. t. t. Šādi un līdzīgi jautājumi mazajam skolniekam pavisam sveši un savā būtībā nesaprotami, jo viņš neko nav pārdzīvojis tādu, kas ar šiem jautājumiem stāvētu dziļākā sakarā. Pavisam cita lieta, ja jautā, piem.: „Kādi darbi ir labi? Kā var sagādāt vecākiem un skolotājiem prieku? Kādas sekas, ja uzcītīgi darbojas? Vai meli ir pieņemami un attaisnojami?” u. t. t. Par visām lietām aicinot uz labo un atvairījot no ļauna, nav jāaizmirst tēlot labo un slikto darbu sekas, lai to priekšstati bērnam būtu arvien skaidrāki.

4. Ikviens labs skolnieka darbs un solis skolotājam jāievēro un tam nav jāpaiet vienaldzīgi garām. Pārlicīga slavināšana, kā šķiet, nebūtu vēlama, jo tā modina iedomību un lepnību. Tomēr vienaldzīga izturēšanās pret labo ne mazāk kaitīga. Vispareizāka, jādomā, būtu šāda rīcība: ja audzēknis dara labu, ir priekšzīmīgs un uzcītīgs, par viņu būtu jāizrāda citiem skolniekiem, viņam pašam nedzirdot; turpretim audzēkņa sliktie soļi un neattaisnojamā rīcība būtu pārrunājami ar viņu pašu. Šā noteikuma pamats slēpjas tai apstākli, ka ja cilvēks dzird par sevi labu no citu puses, viņš vēl labojas un cenšas uz lielāku pilnību, it sevišķi, ja viņš apzinās, ka nemaz tik labs un slavējams nav kā par viņu domā; kurpretim ja par cilvēka sliktiem soļiem sāk runāt citi, viņš var atnest labajam ar roku un turpināt savu postu dzīvi tālāk, jo pārlicība, ka citi tik un tā par viņu sliktos ieskatos, viņam jau iepriekš atjems spēku labi darīt. Tas pats sakāms par skolniekiem. Skolnieka sliktā rīcība tūdaļ prasa pārrunāšanu ar viņu pašu, tā sakot, „pie četrām acīm”. Piejemsim, ka skolnieks izdara zādzību, piem., nozog otram savam biedram nazi. Vai viņš tūdaļ būtu velkams visas klases

priekšā, kā to daži skolotāji agrāk darīja un dara arī vēl mūsu dienās? Esam bijuši klāt, kur skolotājs, sajēmis savu audzēkni aiz auss, stiepj viņu visas klases priekšā un sarkastiski saka: „Redziet, kāds zaglēns.“ Bez šaubām šādā vai līdzīgā gadījumā par skolnieka labošanu vairs nevar būt nei runas, jo iegūstot par sevi citu sliktos ieskatus, nav iespējams laboties. Pavisam citādi ir, ja ar pārkāpuma izdarītāju skolotājs runā personīgi un aprāda viņam viņa sliktos darbus un ļaunās sekas, kas var nākt, ja viņš nedomātu laboties. Šāds skolotāja solis audzēkni spēj atgriezt uz istā ceļa. Zināms, ir tādi audzēkņi, kas uz iedzimtības pamata uzlūkojami jau no bērnības par nelaboja-
miem, bet tādu ļoti maz. Lielais vairums noziedznieku nav t. s. iedzintie, bet gadījuma noziedznieki, kas var laboties tāpat kā viņi ir krituši noziedzumos. Vienīgi tad, ja audzēknis nēlabojas, var darīt to citiem zināmu. Varbūt, ka nelabošanās gadījumā var līdzēt citu piezīmes un pārmetumi, kaut gan par to dibināts iemesls šaubīties. Ar labu var panākt vairāk nekā ar sliktu. To pierāda ne tikai skolas, bet dzīves prakse. Cilvēks, kas, sajemdams otra brīdinājumus, atjēgsies (un tad viņam vēl pietiekoši laika laboties) un vēlāk savam padoma devējam būs visai pateicīgs, kaut arī brīdināšanas gadījumā, viņš varbūt pārdzīvoja nepatikšanas. Skaidrs tomēr, ka šās nepatikšanas ir mazākas par tām, kas nāktu vēlāk.

5. Ar nule pieminēto noteikumu stāv sakarā cits, proti, ka skolnieku sodīšanas lietā skolotājam jāievēro vislielākā uzmanība un lietas apstākļu pārziņāšana. Pārsteigšanās šai ziņā var izsaukt ļoti nevēlamas un pat smagas sekas. Audzināšanā bez sodiem iztikt nevar. Skolā šai ziņā tāpat kā dzīvē: kamēr būs pārkāpumi, būs arī sodi. Lietājotsodu kā audzināšanas un labošanas līdzekļi, jāievēro pakāpenība un audzēkņu rakstura īpatnības. Varētu būt runa par šādu sodu pakāpenību jeb rindu: piedošana, piezīme, brīdinājums, rājiens, vecāku informēšana, izraidīšana no klases, izslēgšana no skolas. Lai cik liels pārkāpums būtu, pirmo reizi vajadzētu piedot. Varbūt jāpiedod pat divi, trīs un vairāk reizes. Tas atkarājas no dažādiem apstākļiem. Kaut gan pilnībā mūsu laikos un apstākļos nav iespējams realizēt Kristus domu,

ka jāpiedod ne tikai septiņreiz vien, bet „septiņdesmit reiz pa septiņi,“ jo šai prasībai ir arī cita jēga, tomēr vienu varētu papildināt ar prasīti, un proti: lai piedošana kļūtu par audzināšanas līdzekli. Ar to, protams, nav teikts, ka noziegums jāizdara tai labajā cerībā, ka tiks piedots. Tas būtu smieklīgi. Arī piedošana ir sods. Ja kādam piedod viņa vainu, tas pārkāpumu neatceļ, bet nozīmē tik to, ka piedodot pārkāpēju atsvabina no lielākām nepatīkšanām un ciešanām, galvenais — nedara pārkāpēja stāvokli un soļus citiem zināmus. Bez tam, piedodot, pārkāpējam dota iespēja mīlēt laboties un apsvērt savu stāvokli. Piedošanai jāklūst par daudz plašāku audzināšanas un cilvēku labošanas līdzekli nekā līdz šim. Mazākais vienu, t. i. pirmo reizi vajadzētu piedot arī smagākiem pārkāpējiem un pat noziedzniekiem, piem., par zādzību, melošanu, krāpšanu. Var ļoti šaubīties, vai pat smagākie noziedznieki (izņemot gadījumus, kur cilvēks noziegumu pastādā neapzinādamies, tā tad būdams psihiski slims) kļūst par godīgiem cilvēkiem ja viņus notiesā, piem., par laupīšanu, slepkavību. Ja noziedznieku uz visu mūžu izolē no sabiedrības, nododot to spaidu darbos, tā cita lieta; šis cilvēks nevar apdraudēt vairs pārējos. Turpretim, ja viņu pēc laika atbrīvo, neviens nav pārliecināts, ka šis cilvēks ies godīgus ceļus. Taisni tamdēļ, ka šam cilvēkam vairs nav labu domu uz pārējiem, un arī pārējie par viņu domā slikti, tikai ļoti retos gadījumos iespējama šā cilvēka labošanās. Labošanās drīzāk būtu iespējama tad, ja viņam pirmo noziegumu piedotu. To apstiprina fakti. Novērots, kur, pārsteidzot noziedznieku darījuma vietā, nenododot viņu policijas rokās, bet izsakot viņam brīdinājumu un norādot uz sekām, kas viņam draud, ja vēlreiz viņš ķersies pie noziedzīgas rīcības, panākta cilvēka atgriešanās uz laba ceļa, turpretim nododot tiesai reizē ar to jāizsaka šaubas par viņa labošanu. Noziedznieki-recidīvistu ir spilgtākā liecība tam, ka cietums cilvēku nelabo vai arī labo tikai dažus noziedzniekus. — Šis ieskaits noziedznieku pasaulē šebija nepieciešams, lai daudz maz dabūtu skaidrību nozieguma un soda jautājumā skolas dzīvē. Te gluži tas pats, kas lielajā sabiedrībā. Tikai noziegumi samērā mazāki, kaut gan ir gadījumi, kur arī skolnieki ir zagļi, laupītāji, izvarotāji, pat slep-

kavas, kaut cik neticami un drausmīgi tas izklausās. Še jā-saka, ka piedošana skolā vajaga būt. Ibsena dziļais izteiciens: „Tiks piedots, ja tu nevarēji, bet mūžam ne, ja negribēji,“ mūsu domu apstiprina. Negribēšanu nevar piedot, ja negri-bētais ir labs darbs. Tikai jāievēro, ka daudz reiz un var-būt pat vienmēr ļaunu dara nevis gribot ļaunu, bet nespējot labu darīt. Var ļoti šaubīties, vai tas, kas noziegumu pastrā-dās patiešām grib un vēlas ļaunu (atkal izņemot psihiskas sli-mības gadījumus); drīzāk jādomā, ka viņš negrib ļaunu, bet izdara ļaunu, nespēdams labu darīt. Ja tas ir tā, tad piedošana var būt ievērojams līdzeklis pārkāpēja labās gribas stiprinā-šanai. Nav jāaizmirst arī, ka Kristus mīlestības reliģijā pie-došanai piešķirta izcila loma, jo piedošanu var izdarīt tikai uz augstsirdības, pašaieliedzības, nesavtības un mīlestības pama-tiem. Nelabošanās gadījumā piedošanai sekotu piezīme, kas jāsaprot kā uzmanības vēršana uz lietas apstākļiem un slihta darba apturēšana. Piezīmei tālākā nelabošanās gadī-jumā sekotu brīdinājums, kas nav nekas cits, kā no-rādīšana uz tām ļaunajām sekām, kas nāktu, ja audzēknis tur-pinātu slikti rīkoties. Brīdinājums nekādā ziņā nav jāiztulko kā bāršana un rājiens, bet kā audzēkņa uzmanības vēršana uz rezultātiem, ja viņš nelabotos. Brīdinājumā slēpjas dziļa jēga. Pastāstīsim par vienu zīmīgu gadījumu no jauna mūzikas mākslinieka dzīves, kas uzrādījis krietnas sekmes, bet tad sā-cis pāri mēram lietāt alkoholu, sakarā ar ko viņš vairs nav varējis tik sekmīgi savā mākslā uzstāties. Nākušas jau sa-biedrības piezīmes, pat izsmieki. Jaunais mākslinieks turpi-nājis savu posta dzīvi tālāk, un gandrīz jau sācis pats pamest savu mākslu. Bet te kāds nopietns un dziļāks cilvēks, māksli-niekam gluži svešs, pēdējam aizrādījis uz viņa stāvokli, salī-dzinājis šo bēdīgo stāvokli ar agrāko, kad mākslinieks guvis sekmes un izpelnījies sabiedrības atzinību. Nepazīstamais no-rādījis arī uz to, kādas vēl ļaunākas sekas mākslinieku pār-steigs, ja viņš nelabosies, un kā viņš atkal no jauna iegūs sa-biedrības simpatijas, atsaucību un uzmanību, ja sajemsies un atgriezīsies uz pareiza ceļa. Vārdu sakot, nepazīstamais lab-daris mākslinieka apziņā modinājis priekšstatus par tagadējo, bijušo un nākamo stāvokli, izdarot smalku un objektīvu salī-

dzinājumu. Šis viņa solis bijis izšķirējs mākslinieka dzīvē, kas sācis laboties un samērā ātri atgriezies uz pareizā ceļa. Tas notika ar brīdinājuma palīdzību. Brīdinājums nav vainīgā cilvēka bāršana, pulgošana un nievāšana, bet viņa uzmanības vēršana uz esošo, bijušo un nākošo. Ar rupju pulgošanu nekas nav panākams. Ir daudz gadījumu, kas apliecina pulgošanas ārkārtīgi ļaunās sekas. Arī nule pieminētais piemērs runā gaišu vailodu: iekams jaunais mākslinieks dzirdēja tikai nievāšanu, viņam nebija spēka laboties. Gluži otrādi: viņam mācās virsū pārliecība, ka savam pasākumam mākslā jāatmet ar roku. Tikai saprātīga cilvēka rīcība viņu paglāba. Līdzīgi apstākļi ir skolā. Arī audzēknis par viņa sliktajiem darbiem jālabo ar brīdinājumu, kam jāizpaužas tāpat, kā to darīja mākslinieka labotājs. Ja skolnieks uz piezīmēm nereaģē un nelabojas, pie viņa jāstājas ar brīdinājumu, t. i. jāmodina viņa apziņā skaidrs priekšstats par to, kas ir un kā būtu, ja viņš labotos. Katrs skolnieks, sākot ar 13. dz. gadu un pat jau agrāk, brīdinājumu pilnīgi sapratīs, cita lieta, vai viņam tikai pietiks morāliska spēka brīdinājumam paklausīt. Tomēr ikvienam audzinātājam tas jā dara. No nesekmēm nav jābaidās. Papriekšu jā dara un iepriekš nav jāapšaubā labošanās rezultāti. Jāizmēģina visi pieņemamie un pieejamie līdzekļi. Un tad izrādīsies, ka brīdināšanā patiešām guļaicinājums laboties. Ja nelīdz brīdinājums, jāķeras pie rājienu. Caurmērā jēmot, rājienu nav tās nozīmes, kāda piemīt brīdinājumam, jo rājiens ir asāks sodīšanas veids, kurā izpaužas skolotāja dusmas, dziļa neapmierinātība. Rājienu vairs nav tā sauciena uz labošanu, kāds slēpjas brīdinājumā. Rājiens it kā nospiež, pazemo. Rājienu audzinātājs runā, tā sakot paceltā, uztrauktā, dusmīgā balsī. Rājienu jau ir pulgošanas elements. Rājiens ir bāršana un smaga neapmierinātības izteikšana. Še vairs nerunā tā mīlestība, kas piezīmē un brīdinājumā. Lai nezīn cik labi audzinātājs censtos izpaust savu mīlestības darbu audzināšanā, ir gadījumi, kur mīlestībai jāpāriet bardzībā, bet arī šī bardzība ir labā dēļ. Ja nelīdz mierīgs aicinājums laboties, jāķeras pie rājienu, jāņem palīgā bargāks, asāks un vēsāks līdzeklis. Novērojumi rāda, ka rājiens

jau jāpiemēro mazāk jūtīgiem audzēkņiem, kas piezīmes un brīdinājumus neievēro. Nejūtīgums un ietiepība prasa spēcīgākus, stiprākus līdzekļus. Nav pat par launu, ja rājienu audzinātājs runā asākā tonī, ko arī prasa pati situācija un lietas apstākļi. Tālākā konsekvence ir vecāku informēšana. Ja arī rājienu vainīgais audzēknis nepiegriež vērību, ja viņš skolā nav valdāms, skolas vadības uzdevums aicināt audzēkņa vecākus un ar viņiem pārrunāt, ieteicot tiem no savas puses pielikt pūles sava bērna labošanā. Atkal ir piemēri, kur vecāku rīcībai bijuši panākumi sava bērna audzināšanā, kurpretim skolotājiem nav bijis pa spēkam audzēkni savaldīt. Dažreiz ir tā, ka pārrunājot ar vecākiem, skolotājs iegūst vairāk skaidrības par viņu bērna dzīves apstākļiem un īpatnībām, un tas ievērojami palīdz audzēkni saprast un rada vairāk skaidrības skolotāja rīcībā. Zinot, kāds ir skolnieks un kādos apstākļos viņš dzīvo, var zināt, kā pret viņu izturēties, kādus līdzekļus piemērot un no kādiem atturēties. Ja arī vecāku soļi nelīdz un skolnieks turpina uzvesties kā nepiederas, ja viņš, piem., klasē trokšņo, lauždams skolas disciplīnu, var ķerties pie cita līdzekļa — izraidīšanas no klases. Izraidīšana no klases jau uzlūkojama par smagu, galvenais — apkaunotāju sodu. Tas viegli saprotams: ja cilvēku pārējie izraida no sava vidus, tas nozīmē, ka viņu tie savā sabiedrībā necieš tā sliktās uzvešanās dēļ. Tādā gadījumā traucētājs ir it kā citiem par slogu un šķērslī un lielais vairums vai pat visi grib no viņa atsvabināties un izolēties. Līdzīgi apstākļi skolā: arī šie viens, divi vai pat vairāki no skolniekiem ar savu sliktu uzvešanos var citus traucēt viņu darbā. Ja nelīdz piezīme, brīdinājums, rājiens, vecāku vai citu tuvinieku soļi, dauzņa no klases jāizraida. Izraidīšana ir visai smags sodīšanas veids; iedomājoties tikai: tevi izraida, jo tu esi citiem par slogu, šķērslī un traucējumu: citi tevi negrib; tu esi nepanesams, riebigš. Kas tas par kaunu! Kas tas par pazemojumu! To visu audzēkņiem jāliek manīt. Kad viņiem papriekšu būs noskaidrots, ko nozīmē šāds soda veids, viņi to sapratis. Lai panāktu labāko, jāapgaismo sliktākais, un tikai tad, kad būs skaidrībā par sekām un par soda pazemotāju noķrāsu, cerams, ka audzēknis jau iepriekš atturēsies sliktu darīt.

Pēdējais soda mērs ir — izslēgšana no skolas. Ja nelīdz izraidīšana no klases, audzēknis jāizraida no skolas un uz visiem laikiem. Tas izklausās gan briesmīgi un nežēlīgi, bet diemžēl skolas vadībai kopā ar skolas audzinātāja piekrišanu dažreiz pie šāda līdzekļa jāķeras. Izslēgšanas jautājumā skolotājiem jābūt ļoti uzmanīgiem. Jo jāievēro: audzēknis, ko izslēdz no vienas skolas, ir tik smagi notiesāts, ka viņu nevēlēsies neviens vairs pieņemt. Viņam gandrīz jemta iespējamība iestāties citā skolā, jo uz viņu jau visi raugās kā uz nelabojamu individu. Zināms, cilvēks var laboties vienmēr, ja tikai grib. Nekad nav par vēlu atgriezties. Tomēr sabiedrībā allaž ir ieskats, ka cilvēks, kas reiz kritis un kam jau nācies iepazīties ar likumu, pelna mazu uzticību. Tāpat ar skolnieku. Tādēļ izslēgšanu varētu piemērot tikai ārkārtīgos gadījumos, kad visi citi līdzekļi izmēģināti un visi labošanas ceļi izstāigāti. Nāk priekšā gadījumi, kur skola pārsteidzas, piem., izslēdzot skolnieci no skolas tikai par to, ka viens skolotājs viņā iemīlējies un pavedis uz neceljiem. Skolniece šai, vai līdzīgā gadījumā nav vainojama. Skolai te būtu jāievēro savs takts un tā nedrīkstētu visu vainu uzkrāt audzēknei. Personīgi zinām divus šādus gadījumus. Vienā bijām pat aculiecinieki tam netaisnam solim, ko skola spēra pret audzēkni, kaut gan bija cilvēki, kas aizrādīja uz citu izeju. Nav jāaizmirst, ka tais trūkumos, kas notiek skolā, nav tik daudz vainojami audzēkņi kā audzinātāji, un dziļāk lai cieš skolas autoritāte nekā viens nevainīgs skolnieks. Viens vienīgs netaisns solis no skolas puses audzēkni var novest dzīves apnikumā, pat pašnāvībā. Kur ciešanas ir taisnīgi uzliktas, tur cilvēks tās mierīgāki panes. Netaisnai rīcībai turpretim sekas nepārredzamas.

Pilnīgi apšaubāma nozīme skolā miesas sodiem, proti — pērienam. Kaut gan, kā šķiet, nevarētu pilnīgi miesas soda lomu noliegt, tomēr caurmērā tas nebūtu uzturams. Kādēļ? Atbilde vienkārša: miesas sods cilvēku morāliiski ārkārtīgi pazemo. Ļoti reti tie gadījumi, kur viens vai otrs nedarbu darītājs ar pērienu izārstēts. Vislaunāku iespaidu pēriens atstāj tad, ja pēršanu izdara citiem redzot. Arī dažās Latvijas skolās vēl neilgi pirms

pasaules kara nerātņos bērņus pēra visas klases priekšā. Tas notika tā, ka pēc lielāka pārkāpuma, piem., zādzības, citu biedru piekaušanas, smagākiem miesas bojājumiem u. tml. skolas priekšnieks aicināja vainīgā vecākus vai citus viņa tuviniekus uz skolu, un ja tie piekrita, tad „nelabojamo palaidņi“ pēra visas klases vai pat visas skolas audzēkņņu priekšā. Pērāji bija vecāki. Dažkārt piedalījās arī pagasta pārstāvji. Cik zināms, nekad šādos gadījumos vainīgie audzēkņņi nav labojušies. Var ļoti brīnēties, kur audzinātājiem un vecākiem bija spēks un apziņa ķerties pie šāda nejēdzīga līdzekļa! Acīm redzot, skolas vadībai bijusi pārliecība, ka ar šādu audzināšanas līdzekli panākami pozitīvi rezultāti, pie kam šā līdzekļa jēga saskatīta taisni pazemošanas apstākļi un citu (kas piedalās skatīšanā) atbaidīšanā no pārkāpuma. Audzināšanā un skolā miesas sodi, un it īpaši atklāta pēršana, vienu laiku bija iesakņņojušies sakarā ar A. Feiebacha atbaidīšanas teōrijas nodibināšanas tiesībās: līdzīgi tam, kā šās teōrijas jēga slēpjās ne tikai vainīgā sodīšanā, bet citu atbaidīšanā no pārkāpuma (jo sodīšanu izdarīja publiski), tāpat ar atklāto skolnieka pēršanu citu skolnieku priekšā cerēja panākt arī citu audzēkņņu iepriekšēju atbaidīšanu no līdzīgiem nedarbiem, ja viņi tādas taisītos pastrādāt. Līdzīgi tam, kā atbaidīšanas teōrija nepanāca savu nolūku, tāpat nepanāca savu mērķi arī šis nejēdzīgais un zemiskais audzināšanas līdzeklis skolā. Ir gan vēl mūsu dienās skolas (piem., Anglijā), kur pielietā miesas sodus, un tādas skolā baudījuši pat ievērojami cilvēki, tomēr tur pēršana nenotiek publiski, bet speciālā telpā, un piedalās tikai soda izpildītāji. Visā visumā tomēr jāsaka, ka šis audzināšanas līdzeklis principā nav uzturams, un varbūt, piemērojams tikai mazjūtīgākiem, rupjiem un ietiepīgiem audzēkņņiem. Pēršana ne tikai morālistiski pazemo un iekurina apslēptu ienaidu, kas vēlāk var pāriet atriebības jūtās, bet tai vēl ir citas ļaunākas sekas, un proti, tā var pamodināt dzimuma kaislības un reizē ar to izsaukt veselu virkņņi nevēlamu simptomu, par ko gan šē tuvāk mēs neizteiksimies. — Kopā saņemot visu sacīto par sodiem, jāatzīst, ka sodos jāievēro pakāpenība un audzēkņņa rakstura īpatņības, tā ka tas soda veids, kas piemēro-

jams vienam audzēknim, otram varbūt nav piemērojams, ko neievērojot mēs panāksim taisni pretējo.

6. Keroties pie viena vai otra no augšmi-
nētiem sodīšanas veidiem vai arī izsakot un
izdarot dažādas audzināšanas pamācības,
skolotājs nedrīkst būt rupjš, it īpaši viņš
nedrīkst lamāties un izteikt mulķīgus vai
divdomīgus salīdzinājumus. Šo noteikumu neie-
vēro daudzi skolotāji. Sevišķi mūsu lauku skolās un arī pil-
sētās ir daži skolotāji, kas klasē nāk ar pārāk lielu bardzību, ar
dusmām, kas neapvaldītas. Pie visneievērojamākā bērnu
pārkāpuma viņi kliedz, spārda grīdu, ar dūri dauza katēdrū
u. tml. Arī audzēkņa sliktas atbildes vai mācību nezināšanas
gadījumā viņi nejēdzīgi kliedz, sabiedēdami audzēkni un, iz-
saukdami viņā uztraukumu, jau iepriekš jem viņam iespēja-
mību mierīgi apdomāt to, kas jāsaka. Ir vēl arī tādi skolotāji,
kas audzēkņa nogrēkošanās gadījumā viņam saņem aiz auss,
to purina un saka: „ak, tu mopsis tāds!“ vai tml. Netrūkst arī
tādu salīdzinājumu, kā „bendes maiss“, „mulķis“, „silķu sie-
va“ u. t. t. Nav jābūt lietpratējam, lai pateiktu, ka šāda sko-
lotāju izturēšanās ne tikai nav attaisnojama, bet tā prasa vēl
pašus šos skolotājus krietni vien audzināt. Skola nav tirgus
lauks, krogus vai izsole, kur jādzird šādi vārdi. Dusmas ir
piedodamas un ir labi, ja cilvēks dusmojas tur, kur pamats
dusmoties, tomēr dusmām nav jāpāriet rupjībā. Dusmas
un pat zināmā mērā pamatota bardzība no-
rāda uz lietas nopietnību, bet tām jābūt apvaldītām
un jāizpaužas kā stingrības iemiesojumam. Īsta audzināšana
bez stingrības nav nei domājama, nei faktiski iespējama.

7. Visai grūti izpildāms audzināšanas no-
teikums ir skolotāja taisnīga izturēšanās
pret visiem audzēkņiem vienādi un pilnīga
objektivitāte. Skaidrs, ka pret visiem audzēkņiem sko-
lotājs nevar izturēties vienādi, jo skolnieki ir dažādi savā in-
dividūalitātē un rīcībā. Taisnīgi tomēr ir jāizturas! Bet tas
nav tik viegli. Līdzīgi tam, kā to jau agrāk redzējām bērnu
attiecībās ar vecākiem, kur vecākiem ne vienmēr vienāda mī-
lestība uz visiem saviem bērniem, tāpat arī skolotājā dažādi

bērni spēj modināt dažādu interesi. Jau tas apstākļi vien, ka visi skolnieki nav vienādi skaistuma un izturēšanās ziņā, izsauc dažādus solus no skolotāja puses. Vēl grūtāki ievērot objektivitāti un taisnību tad, ja skolotājs, pie tam jauns un neprecējies, strādā meiteņu skolā. Pilnīgi iespējams, ka viena vai otra no audzēknēm skolotājam kļūst par simpatiju. Tas ir tīri cilvēcīgi. Tomēr arī šē no objektivitātes nav jāatkāpjas un ja simpatijas jūtas pāriet mīlestībā, labāk skolotājam šo skolu atstāt un meklēt citur sev piemērotu darba vietu. Tādi gadījumi ir bijuši, ir arī tagad un būs vienmēr. Piejemsim, ka skolotāja iemīlotā audzēkne eksāmenā neuzrāda vajadzīgās zināšanas, pie kam pats skolotājs par viņas sekmju novērtēšanu ir lēmējs. Diezin vai būs tāds skolotājs, ko neiespaidos simpatijas un mīlestības jūtas. Viens ievērojams konservatorijas profesors kādā Vakarēiropas valstī iemīlējis savu audzēkni, kas publiskā eksāmenā slikti spēlējusi. Profesors viņas sekmes tomēr ļabi novērtējis, bet no savā amatā šai mācības iestādē atteicies un pārgājis uz citu vietu, un pēc tam, kad viņa audzēkne beigusi konservatoriju, viņu lūdzis kļūt par savu sievu. Šai gadījumā savu subjektīvo izturēšanos profesors izpirka ar atsacīšanos no sava amata. Tā vienīgā labā izeja. Pret mīlestību nav cīņas līdzekļu, un tā, kā redzams, nereti uzvar pat pienākumu. Objektivitāte un taisnīgums jāievēro un jāpilda visur. Sevišķi sekmju un zināšanu novērtēšanā, atzīmju likšanā u. tml. Paši audzēkņi ļoti ļabi redz, cik taisnīgi un objektīvi skolotāji rīkojas. Audzēkņiem tas vieglāk nekā skolotājiem, jo viņi ne tikai vēro, bet arī izjūt, skolotāji turpretim paliek vairāk tikai vērotāju un vērtētāju lomā. Tāmdēļ arī skolotājam nereti jāuzklausa arī skolnieku domas un spriedumi un šai ziņā nav jābūt despotam. Jo jāievēro, ka taisnību saprot ne tikai tas, no kā atkarājas taisnīga rīcība, bet arī tas, uz ko šī rīcība vērsta. Novērtējot audzēkņu sekmes, zināšanas, jāņem vērā tikai zināšanas, bet tikumiskās un rakstura īpašības ne, un tāpat no otras puses — novērtējot audzēkņa personu, jāapstājas tikai pie rakstura un tikumības īpašībām. Tikai tā būs panākama objektivitāte un taisnība. Protams, tas nav viegli un tamdēļ ne, ka vērtēšanā jauca teorētiskais skats ar praktisko un

grūti norobežot audzēkni kā zināšanu iemiejumu no audzēkņa kā rakstura īpatnību nesēja.

8. Skolotājs nedrīkst izturēties tā, it kā viņš būtu audzēkņu biedrs; viņam gan jābūt audzēkņu draugam. Starp biedra un drauga jēdzienu liela izšķirība. Biedra izturēšanās ir līdzīga izturēšanās ar sev līdzīgu. Draudzība var būt arī starp cilvēkiem dažādos stāvokļos. Skolotājs drīkst gan būt savu audzēkņu draugs, bet nevis biedrs. Ja skolotājs kļūst par savu audzēkņu biedri, viņš kļūst tiem līdzīgs, vārdu sakot, līdzīgs starp līdzīgiem. Tādā gadījumā skolotājs pazaudē savu autoritāti. Mūsu dienās tas ļoti bieži notiek. Ir skolotāji, kas uzsit skolniekam uz pleca un jautā: „Nu, kā domā?“ „Ko darīsim?“ u. t. t. Citi atkal iet saķērušies ar skolniekiem, runā ar viņiem tīri skolnieciskā valodā u. tml. Nekas neliecina, ka viņi izturētos kā īsti skolotāji. Tamdēļ arī šādu skolotāju stundās nav vajadzīgās disciplīnas. Audzēkņi mācības stundā sarunājas un rīkojas kā patikas, jo „biedrs“ skolotājs viņiem neko nevar nei aizliegt, nei pavēlēt. Tas ir bēdīgs stāvoklis. Klase vārās kā mutulī, troksnis bez gala. Skolotājs bezspēcīgs nodibināt kārtību. Nereti skolotājam nav citas izejas, kā skolu un vispār skolas darbu atstāt. Tādi gadījumi ir bijuši arī Latvijā. Pats skolotājs šai apstākļi vainojams. Viņa biedriskā izturēšanās noved pie skolas disciplīnas sairšanas. Ja skolotājs ir savu audzēkņu draugs un neielaižas ar tiem biedriskās attiecībās, lieta ir pavisam citāda. Draudzība liecina par mīlestību, biedriskumā mīlestība nav nepieciešama. Biedru attiecības ir līdzīgo attiecības, draugu attiecības turpretim mīlestības un cieņas attiecības. Mīlestības un cieņas attiecībām jābūt starp skolotāju un skolniekiem. Kā audzēkņu draugs skolotājs tiem var palīdzēt. Viņš palīdz autoritātīvi — kā vadītājs, kā padomu devējs un pamācītājs. Kļūstot par biedri, skolotājs sevi pazemo, viņš atkāpjas no savas autoritātes. Mūsu dienās tas notiek ar nolūku pielabināties audzēkņiem, modināt viņos uz sevi simpatijas jūtas. Tas nožēlojams stāvoklis. Uz tādu skolotāju audzēkņiem vairs nav palāvības un bijības — šās vienas no svarīgākajām audzināšanas prasībām. Bijība var būt tikai pret to, kas pārāks, augstāks, vērtīgāks,

gudrāks. Tādam skolotājam jābūt. Nereti sastopamais skolotāju un skolnieku biedriskums mūsu dienās izskaidrojams ar skolotāja neapskaužamo stāvokli. Skolotājs tagad nav savā stāvoklī vairs tas, kas viņš bija agrāk. Tagad skolotājam maza noteikšana. Tamdēļ nav brīnums, ka viens otrs no skolotājiem, baidīdamies par savu eksistenci, gluži nemanot pārāk piemērojas audzēkņiem un aizmirst savu autoritāti. Tad arī nav brīnums, ka nevis skolotājs noteic skolniekus, bet skolnieki skolotāju. Šādu nožēlojamu stāvokli sekmējuši arī daži citi blakus apstākļi, piem., skolotāja pielīdzināšana ierēdņiem vai pat vēl zemāka novērtēšana. Nē, skolotājs nav ierēdnis: ierēdnis nodarbojas gar nedzīviem papīriem, skolotājs turpretim gar dzīviem cilvēkiem. Skolotāja stāvoklis kļūs labvēlīgāks, kad sabiedrībā pacels balsi par skolotāja autoritātes izveidošanu un nodrošināšanu. Ja sabiedrībā iesakņosies uzskats, ka skolotājs ir vairāk nekā ierēdnis, tad skolotājam nebūs jāpaliek par savu audzēkņu biedri un līdzīgu starp līdzīgiem.

9. Skolotājam jāuztur dzīva attiecība ar audzēkņu vecākiem. Šis noteikums attiecināms uz visām — kā pamat-, tā vidus- un augstskolām. Skolotājam jāpazīst ne tikai bērni, bet arī viņu vecāki, aizbildņi un pat bērnu tuvākā mājas apkārtnē. Tikai tad mācīšanu un audzināšanu var sekmīgi izdarīt. Pazīstot savu audzēkņu vecākus un viņu mājas apstākļus, rodas skaidra aina, kādēļ bērni rīkojas un mācas tā un ne citādi. Ja skola daudz maz zinātu no visa tā, kā skolnieks dzīvo mājā, tā varētu daudz sekmīgāki audzināšanas un izglītības darbu veikt nekā tagad. Zināmā mērā audzēkņu un skolas atiecības tagad rēgulē skolas un vecāku padomes, bet tas vēl gaužam par maz. Ko tagadējā skola zina par skolnieku ārpusskolas dzīvi? Cik skola zina par savu audzēkņu vecākiem un viņu materiālajiem un sociālajiem apstākļiem? Daudz par maz. Mūsu augstskolām (ūniversitātei, konservātorijai, mākslas akadēmijai) šo zināšanu vēl mazāk nekā pamat- un vidusskolām, jo augstskolas mācības spēki gandrīz vai visi ir tais ieskatos, ka augstskolas audzēkņi jau ir pieauguši ļaudis un par viņu audzināšanu docentiem nav jā rūpējas. Tas

nav pareizs ieskats. Par studētāju dzīvi augstskolām nav mazāk jāinteresējas kā pamatskolām un ģimnazijām par saviem audzēkņiem. Augstskola tāpat ir skola un tur skolas prasībām jābūt vēl augstākām. Vācijā, piem., profesori ļoti interesējas par savu studentu dzīvi un apstākļiem, jo šās valsts augstskolu mācības spēkiem ir tā pārliecība, ka augstskola tāpat ir skola un še vēl stingrāk jāievēro audzināšanas noteikumi. Tamdēļ arī Vācijā ir sasniegts augsts zinātnes un mākslas kultūras līmenis. Visvairāk labuma un skaidrības skolotāju un vecāku saprašanās var dot tādos gadījumos, kur audzēkņa uzvešanās un sekmes, kas sākumā bijušas labas, pēkšņi sākušas noslidēt. Bieži šai parādībai par iemeslu dažādi apstākļi mājā un audzēkņa personīgajā dzīvē. Šos apstākļus citādi grūti un pat neiespējams atklāt, nepārziņot tuvāk audzēkņa dzīvi ārpus skolas. Bez šaubām, šī raudzīšanās skolnieku ārpusskolas dzīvē skolas vadībai un skolotājiem uzliek jaunus un lielus pienākumus, bet tādēļ vien no tiem nav jāatsakās. Skolas uzdevumi un pienākumi sniedz arī ārpus skolas, un proti, — uz visu to novadu un apstākļiem, kur un kādos audzēkņi dzīvo.

10. Domstarpības mācīšanas un audzināšanas jautājumos, kas rodas skolotājos, noskaidrojamas skolotājiem savā starpā un pārdarītājiem konferences, bet nevis audzēkņu priekšā. Domstarpības nav cilājamās audzēkņiem dzirdot. Kā redzams, skolotājiem savu audzēkņu priekšā jāizturas līdzīgi kā to sacijām par vecākiem to attiecībā ar saviem bērniem: līdzīgi tam, kā vecākiem domstarpības audzināšanas u. c. jautājumos nav iztirzājamas bērniem dzirdot, tāpat arī skolotājiem nav jāstrīdās par audzināšanas principāliem jautājumiem audzēkņu priekšā. Neievērojot šo noteikumu audzēkņos rodas pārliecība, ka paši skolotāji nav skaidrībā par audzināšanas lietām, un tas nevar atstāt labu iespaidu. Skolotājiem audzināšanas jautājumos audzēkņu priekšā jāuzstājas vienprātīgi. Nepieciešama saskaņota rīcība. Domstarpības skolotājiem var būt, tas ir pat ļoti teicams, jo ierosina uz pārdomām un dziļāku skatu audzināšanas un skolas būtībā, tomēr ar tām jātiek galā

skolotājiem savā starpā un pie audzēkņiem jāiet ar vienotu domu.

11. Iepriekšējam noteikumam sakars ar citu, proti, skolotājs nedrīkst nekur — ne tikai skolā, bet arī sabiedrībā — aprunāt savu kollēgu — otru skolotāju. Šo ļoti vienkāršo noteikumu bieži pārkāpj. Pa daļai tas izskaidrojams ar skolotāju nošķiršanos politiskās pretešībās, pa daļai ar ētiskās apziņas trūkumu. Tas ir ļoti nekultūrāls solis! Ir gadījumi, kur skolotājs aprunā savu darba biedri pat skolnieku klātbūtnē. Sevišķi centīgas aprunāšanā ir dažas gados vecākas neprecējušās skolotājas. Ir zināms, kur šādas skolotājas dzen tenkas, braucot vilcienā, tramvajā, autobusā un sarunājas par savu kollēgu pat tādā tonī, ka pārējie pasažieri kļūst uzmanīgi un visu noklausās. Bieži šādām tenkām nav it nekāda pietiekoša pamata, un tās par vienu vai otru izplāta launprātīgā nolūkā. Zināms, neviens otram nevar pavēlēt par sevi tikai labu runāt. Bet ja arī ir kaut kas slikts un neatzīstams, ar to nav panākts nekā pozitīvs, ja cilvēku publiski aprunā. Jeb vai daži skolotāji resp. skolotājas domā ar šādu izturēšanos savam kollēgam izdarīt pakalpojumu? Te nav, ko atbildēt. Ja cilvēkā ir negatīvas īpašības, un ja mēs viņam gribam palīdzēt, griezīsimies pie viņa tieši un aizrādīsim to viņam personīgi. Ar aprunāšanu un tenku taisīšanu nekā, izņemot sliktu, nav panākams. Aprunāšana pavisam zemisks solis un sevišķi skolotāja necienīgs. Ne viss, ko mēs par otru sliktu zinām, tālāk jārunā. Kāda mums tur daļa? Vajaga vairāk cieņas pret otru cilvēku, vairāk pašsavaldisiņas, vairāk pašdisciplīnas! Ne tikai mūsu kollēgas, bet katra cilvēka personības cieņa prasa, lai mēs pret viņu izturētos korrekti. Ja mēs tam cilvēkam, ko aprunā, nevaram personīgi palīdzēt, atturēsimies no tenku tālākas dzīšanas. Plāpāšana neko labu nedod, un tikai pieradina pie slinkuma, paviršības un ārkārtīga zemiskuma. Ka tas tā ir, to apliecina fakti: aprunātāji un dažādu tenku taisītāji ir cilvēki bez satura, kas vairāk līdzinājas sliņķiem un dienderiem nekā godīgiem un nosvērtiem cilvēkiem. Aprunātāji ir arī lišķi, glaimotāji, pielidēji. Kā redzams, šādas īpašības nav teicamas

un cildināmas, un tamdēļ, it īpaši skolotājiem no tām jāizvairas, vai arī ja tās būtu iestājušās — jātiek no tām vaļā neka vējoties.

12. Skolniekiem nav jāļauj pārāk iepazīties ar apkārtējās sabiedrības tumšajām pusēm, citādi sakot, skolnieki nedrīkst pārāk daudz zināt par to, kas notiek dzīvē. Mūsdienu skolas trūkums, starp citu, ir tas, ka nav skaidras robežas starp skolu un apkārtējo sabiedrību, un tamdēļ skolā ieviešas visi tie paši trūkumi, kas vērojami dzīvē. Skola, protams, nevar izolēties no apkārtējās sabiedrības, tā tāpat ir sabiedrības sastāvdaļa kā citi iestādījumi un organizācijas. Tomēr skola no pārējām sociālajām organizācijām atšķiras ar to, ka tai jāiet sabiedrības priekšgalā, un tikai tad tā var pildīt savu lielo un svēto uzdevumu. Skola nedrīkst maisīties ielas kņadā un visā sabiedrības juceklī. Pretējā gadījumā tā pazaudē savu īsto seju. Lūk, kamdēļ arī skolnieki ir jāattur no sabiedrības kņadas. Tas vairs nav īsts skolnieks, kas zina un prot visu, kas notiek apkārtējā dzīvē. Skolnieks, kas zina un pazīst sabiedrības negatīvās parādības, arī pats gluži nemanot var uzsākt sliktu dzīvi. Tamdēļ zināmi ierobežotāji noteikumi attiecībā uz audzēkņu ārpusskolas dzīvi, ļoti nepieciešami. Ir pamats ļoti šaubīties, vai no audzināšanas viedokļa attaisnojami skolas publiski izrīkojumi tādā veidā kā tie notiek tagad, sevišķi Rīgā. Kaut gan šais vakaros ir t. s. „ielūgtā publika“, tomēr, sākoties deļai, vērojami piedauzīgi skati. Taisni deļošanas laikā šāds skolnieku izrīkojums ne ar ko neatšķiras no parastajam „ballēm“, it īpaši, kad sākas „moderno“ deļu numuri. Ir redzētas vairākas audzēknes no pāris Rīgas privātajām ģimnazijām, kas šādos skolas deļu vakaros modernājās deļās uzvedās gaužam neaistētiski, par ko mums še nenākās tuvāki izteikties. Gribam tikai pasvītrot, ka tādi nedrīkst būt skolas izrīkojumi. Jaunatnei ir jābūt ļautrai, dzīves priecīgai; ir skaisti, ka tā tiecas deļot, bet tad vajaga arī patiešām skaisti deļot. Nevajaga paust un rādīt neļedzības. Nevajaga tā un to deļot, kā un ko deļo plašā, pasaulīgā publika. Vajaga ievērot arī skolas prasības. Mūsu skolai šai ziņā daudz jālabojas. Jānorobeļojas

no visa netirā un maitājošā. Skolas izrīkojumus nedrīkstētu iekārtot mācības gaitas vidū, kā to tagad dara, bet vai nu mācības gada beigās, vai arī pirms audzēkņu atlaišanas svētku brīvdienās. Izrīkojumi mācības gaitas vidū ārkārtīgi traucē mācības: skolēni paliek izklaidīgi, viņos zūd interese par mācībām (it sevišķi tiem, kas gatavojas priekšnesumiem) un nevēriba savos pienākumos. Darbojoties vienā sieviešu ģimnazijā, mēs novērojām, ka mazākais nedēļu pirms un nedēļu pēc izrīkojuma skolnieces palika ļoti paviršas. Iestājās kaut kas līdzīgs dezorganizācijai, tā ka to bija grūti paciest. Šādas nebūšanas jau sen prasa labotājus soļus. Tādas lietas skolā nedrīkst notikt. Tāpat nav pielaižams, ka skolnieces uzvedas kā nezin kādas tur lielas dāmas, pūderējas, krāso lūpas, smiņķē seju, nēsā tērpus, kas nepiederīgi un nepiemēroti, bet skolnieki smēķē, dzer alkoholu un vispār uzvedas kā skolniekiem nepieklājas. Skolai stingri jāraugas, lai tas nenotiktu, jo pretējā gadījumā skola nav vairs īsta skola. Izšķirēja loma šai ziņā piekrīt skolas vadībai: ja skolas direktors un visa skolotāju saime stāvēs par īstām skolas prasībām un to realizēšanu skolas robežās, tad skola būs pienācīgi nostājusies. Vēl vairāk: tad skola veidos arī visu apkārtējo sabiedrību, un tā būs skola ne tikai skolniekiem vien, bet arī sabiedrībai.

13. Skolotājam nopietni jāraugās uz audzēkņu kārtību un disciplīnu. Disciplīna izpaužas paklausībā, uzmanībā, pašierosmē un skolas pienākumu pildīšanā. Disciplīnai nav jāpārvēršas dresūrā, bet apzinīgā pienākumu izpildīšanā! Provincēs latviešu skolās par disciplīnu nevar daudz žēloties, turpretim Rīgas skolās disciplīna, salīdzinājot ar pirmskara laikiem, ļoti kritusi. Daudzi — pat ievērojami un cienījami veci skolotāji — žēlojas, ka audzēkņi izlaisti un nepaklausīgi. Šī vājā disciplīna izskaidrojama ar visu tagadējo laikmetu. Ja jau apkārtējā sabiedrībā notiek daudz nenosvērtu lietu un cilvēkiem bieži vien trūkst atbildības apziņas, arī skolā šās negatīvās parādības atspoguļojas, jo tagadējā skola, kā jau augšā aprādījām, par daudz atrodas

sabiedrības ietekmē. Še skolas vadībai un skolotājiem disciplīnas ieturēšanā nav jāatkāpjas nei par soli. Disciplīna ir tas pats, kas kārtība un laba uzvešanās. Skolas disciplīna ceļ skolā sīdejū un autoritāti. Disciplīnas jēdziens norāda uz kārtību un izvairīšanos no chaosa. Ieturēt disciplīnu klasē liela māksla. Visiem skolotājiem tas neizdodas. Tie skolotāji, kas nepaceļas virs „biedra” līmeņa, kas neprāt nostāties un izturēties autoritātīvi, nevar klasē nodibināt disciplīnu. Ja vien skolotājs nonāks tādā stāvoklī, ka skolnieki turēs viņu par savu biedri, skolotājam bērnu acīs vairs nebūs nekāda respekta, un klasē vairs nebūs arī kārtības. Māksla nodibināt skolā kārtību un disciplīnu ir ļoti grūta māksla. Dažiem skolotājiem tā pavisam neizdodas, citi, turpretim, jau ar vienu uzstāšanos, vienu mājienu, teicienu un žestu, klasē nodibina kārtību. Še liela doma piekrist skolotāja personībai un raksturam. Esam redzējuši, ka sabiedrībā pazīstami skolotāji, kas nāk no zinātnieku un rakstnieku aprindām, par savas klases disciplīnu nekad nežēlojas, kas viegli saprotams, jo šo cilvēku personībā ir tāds spēks, kas disciplīnu uz vietas nodibina. Tie gadījumi, kur rakstnieks vai mākslinieks netiek galā ar klases kārtību ļoti reti, un šais gadījumos ir kāds trūkums pašā skolotāja uzvedībā. Dažreiz ir pat tā, ka skolotāja izskats, viņa savādā uzvešanās, manieres un apģērbs skolniekos izsauc jautrību, pie kam pats skolotājs neaptver, kas ir par iemeslu skolnieku čalošanai. Nelīdz arī skolotāja dusmas un kliegšana: no kliegšanas vien skolnieki nebaidās. Ir gadījumi, kur jo vairāk skolotājs dusmojas, jo vairāk skolnieki kļūst nedisciplinēti. Izeja no šā nepatīkamā stāvokļa skolotājam var būt vienīgi, nostājoties autoritātīvi un ar savas personības spēku modinot skolniekos cienību uz sevi.

14. Skolotājs nedrīkst iet klasē saīdzis un drūmi noskaņots, bet viņam jānāk ar gaišu skatu un dzīves prieku. Audzēkņi ir ļoti jūtīgi un atsaucīgi. Viņi vēro visu, kas notiek skolotājā. Ja skolotājs ir drūmi noskaņots, šis drūmums var pāriet arī uz audzēkņiem. Zināms, arī skolotājam vienmēr nevar būt labs gara stāvoklis. Skolotājā tāpat nav tikai prieka brīži vien, bet arī bēdu stāvokļi. Tomēr bēdas vajadzētu censties apspiest un rādīties

audzēkņiem vairāk priecīgā noskaņā. Pastāstīsim par vienu zīmīgu notikumu no mūsu dzīves. Mēs apmeklējām draudzes (ministrijas) skolu. Skolotāji bija labi. Viņu bija trīs. Tomēr viens no tiem, laikam sakarā ar smagu nervu kaiti, allaž bija drūms. Šis drūmums arvien piejēmās. Vienā dienā vēstures stundā viņš ienāca klasē sevišķi smagi noskaņots, apsēdās pie galdiņa klases priekšā, izjēma kabatas grāmatīņu — laikam nolūkā izsaukt vienu vai otru no audzēkņiem stundas atbildešānas nolūkos. Viņš attaisīja grāmatīņu, lēni pāršķirstīja dažas lappas, nolika kreiso roku sejai priekšā, atspiedies mazliet uz rokas. Tā viņš sēdēja ilgi, minūtes divdesmit. Mēs atradamies pirmajā solā un skaidri redzējām, ka viņš klusi raud. Skolnieki bija nāves klusumā un kad sāka manīt, ka skolotājs raud, gandrīz vai visi sākām raudāt. Pēc tam skolotājs piecēlās, pār-laida ārkārtīgi drūmu skatu pār visu klasi (viņa acis bija iesarkanās un ļoti drūmas) un nekā neteicis, izgāja ārā. Šis notikums uz mums skolniekiem atstāja visai smagu iespaidu, no kā mēs nevarējām atsvabināties nedēļām ilgi. Skolnieki zināmā mērā vēl visi uzlūkojami par bērniem un tiem nepieciešams dzīves prieks. Bērni nav pesimismam, bet optimismam radīti. Tādēļ ikviens iespaids, kas rada drūmumu, bērnu garu ļoti nospiež. Pavisam citādu iespaidu nes dzīves prieks. Nedomāsim, ka dzīves priekam jābūt skaļi jautram. Tas pavisam nevietā. Priekam jābūt klusam, apvaldītam, nosvērtam. Šādu prieku skolotājam ieteikuši daudzi pazīstami audzinātāji, piem., Luters, Komenskis, Ratke, Frēbels. Skolotāja priecīga noskaņa vairo nevien skolnieku sajūsmu, bet arī paša skolotāja gara un miesas enerģiju, tā ka dzīves prieks nāk par labu kā skolotājam, tā skolniekam.

15. Sekojot audzēkņu ārpus skolas dzīvei sevišķa vērtība jāpiegriež viņu tikumiskajai dzīvei un jāskatās uz to, lai audzēkņi nepie-dalītos politiskos nogrupējumos un neņemtu dalību politiskajā cīņā. Sevišķi mēs še vēlētos pasvītrot nepieciešamību atturēt audzēkņus no politiskām kaislībām. Skolotāju pienākums apgaismot audzēkņiem valsts un nacionālo politiku, bet neļaut viņiem iekarst partiju cīņās un pretešķībās. Atļaut skolniekiem

jemt dalību politiskās organizācijās nav vairāk kā noziegums pret bērnu dvēseli. Še jāskatās ļoti stingri. Jau tas apstāklis, ka daudzi skolotāji ir politisku partiju biedri runā pretim audzināšanas noteikumiem. Kur nu vēl, — ja politiskajās partijās sāk un saks vazāt skolniekus! Skolnieki vēl nav sasnieguši tās garīgās attīstības līmeni, lai objektīvi saprastu politikas lietas. Politika ir ļoti grūta māksla un reizē zinātne, ko var saprast un pareizi iztulkot tikai šai virzienā attīstīti ļaudis. Kur nu bērni un jaunieši? Novērots gan, ka skolas jaunatne ātri iekarst un iedegas politiskajos jautājumos. Šepat Latvijā tas bija konstatējams 1918. un 1919. g. — lielinieku valdības laikā. Gandrīz vai visās skolās nodibinājās skolnieku pašvaldības un viņi neticamā kārtā iekarsa par „brālību, vienlīdzību, taisnību“. Šo ideju labumu neviens neapšaubā, bet nezinātāju un nemākuļu saprašānā un realizēšanā tās iegūst pavisam citu raksturu. Tamdēļ arī nebija ko brīnīties, ka skolnieki sāka noteikt skolas dzīvi un darīja nevis to, kas jādara, saskaņā ar skolas objektīvajām prasībām, bet to, kas viņiem patika darīt un kā viņiem patika rīkoties. Bērni un jaunieši nevar būt nekādi politikas darbinieki, jo šam uzdevumam viņiem vēl trūkst spēju un zināšanu. Viņi jāsagatavo gan valsts un nacionālai politikai. No katras partiju cīņas tie norobežojami. Kādas sekas ir un var būt skolnieku iemaisīšanai politikā, to starp citu, redzējām vērojot pirms pāris gadiem notikumus vienā Rīgas ģimnazijā, kas deva iemeslu uztraukties visai intelligentai sabiedrībai. Stiprinot valsts politiku, jaunatnē tiks ierosināta un izveidota veselīga savas tautas un tās īpatnību mīlestība, turpretim ieraujot skolas jaunatni partiju cīņās, nostiprināsies savtīgas intereses un ienaida attiecības.

16. Augsti vērtējama ir skolotāju atsauceība savu audzēkņu vajadzībās. Skolotājam jābūt atsaucīgam. Skolotājs būs īsts draugs audzēkņiem, ja viņš būs arī atsaucīgs. Skolotājam jābūt tādām, lai pie viņa varētu nākt audzēknis katrā gadījumā padomu un pamācību izlūgšanās nolūkos. Vēsa izturēšanās no audzinātāja puses nevietā. Ja audzēkņi jūtīs, ka skolotājs ir viņu draugs, kas par viņiem rūpējas un viņus mīlē pašai dziedīgi, viņš pie tā arī nāks, kad vajadzība un apstākļi to pra-

sīs. Skolotājam jābūt pat tik uzmanīgam, ka, ja audzēknis savā kautrībā negrib nākt un izlūgties padomu, viņam pašam, redzot audzēkņa stāvokli, jāgriežas pie tā. Skolotāja atsaucībai jāizpaužas arī palīdzības sniegšanā materiālā nozīmē, ja tāda audzēknim nepieciešama. Protams, neviens nevar uzjēmties citus uzturēt. Arī skolotājam nav pa spēkam ar naudu vai graudu izlīdzēt katram un ikvienam trūcīgam skolniekam. Še mēs domājam ārkārtīgus gadījumus: ir audzēkņi, kas ļoti trūcīgi un nereti atrodas neapskaužamos apstākļos. Pret šādiem audzēkņiem nekādā ziņā nedrīkst trūkt skolotāju atsaucības un palīdzības. Ar to tikai skolotājs izpildīs savu cēlo uzdevumu, proti, būs īstais draugs saviem audzēkņiem.

17. Attiecībā ar skolniecēm dažos gadījumos ievērojami citi audzināšanas noteikumi nekā ar skolniekiem. Citādi sakot, audzināšanā ļoti krit svarā dzimuma izšķirību ievērošana. Meitenes vairāk jūtīgas, subjektīvas, pasīvākas; zēni mazāk jūtīgi, vairāk objektīvi, aktīvāki. Tamdēļ arī tās prasības, kas attiecināmas uz meitenēm, ne vienmēr attiecināmas uz zēniem. Tas, ko ievēro meitenes, ne vienmēr tiek ievērots no zēnu puses u. t. j. pr. Agrīnajā bērnībā un pat līdz 12.—13. dz. g. šās psiholoģiskās izšķirības gan tik spilgti nemana, lai no audzināšanas viedokļa šai ziņā spertu citus soļus. Lietas apstākļi mainās, sākoties pūbertātei. Tamdēļ te nepieciešama jau zēnu un meiteņu atsevišķa audzināšana. Līdz 12. vai 13. dz. gadam skolās pielaižama kopaudzināšana, pēc tam atsevišķa audzināšana. Tas nav viegli izdarāms, jo katrs sapratīs, ka atsevišķai (t. i. zēnu un meiteņu dalītai) audzināšanai ir savi grūtumi telpu ziņā u. tml. Celt atsevišķas skolas zēniem un meitenēm nav viegla lieta. Mēs arī nedomājam, lai dalītās audzināšanas panākšanai tūdaļ celtu atsevišķas skolas un ievērojot šo grūtumu, noraidītu atsevišķās audzināšanas ideju. Atsevišķu aizrādījumu došanu zēniem un meitenēm, var izdarīt arī vienā un tai pašā skolā, sasaucot zēnus un meitenes atsevišķi. Tā to dažās skolās praktizē. Panākumi — labi. Dalītai audzināšanai ir savs pamats un attaisnojums, kas slēpjas dzimumu iz-

šķirībā, tā ka tā audzināšanas mēraukla, ar ko ejam pie zēniem, ne katreiz der meitenēm un otrādi.

18. Visbeidzot būtu minami daži sevišķi apstākļi, ar ko jāstapojas skolā, un kas neietelp nevienā no augšminētiem gadījumiem. Gribam sevišķi norādīt uz grūti audzināmiem bērniem resp. uz grūti audzināmiem skolniekiem. Tie prasa īpatnēju rīcību. Ar grūti audzināmiem jāizturas citādi nekā ar pārējiem audzēkņiem. Vispārīgais noteikums ir — grūti audzināmo norobežošana no pārējiem. Grūti audzināmajos ir šādas īpašības: spītība, nepaklausība, kārtības traucēšana, trulums (garīga atpakaļpalikšana), smaga citu piekaušanu dzīva u. t. t. Šādas un līdzīgas īpašības var izpausties kopā, bet nereti parādās arī atsevišķi. Grūti audzināmie prasa sevišķus audzināšanas un labošanas pajēmienu un tamdēļ viņu norobežošana no pārējiem nepieciešama. Grūti audzināmiem ir sevišķas mācības iestādes. Vārbut nebūtu par ļaunu, ja katrā skolā būtu grūti audzināmo nodaļa. Taisni tas apstāklis, ka viens otrs baidītos nonākt šai nodaļā, daudzus skolniekus, kas nododas palaidnībām, aturētu no pārkāpumiem.

Kaut arī nevisai bieži, tomēr skolā nāk priekšā arī vēl citi gadījumi. Tā, piem., skolniece iemīlās savā skolotājā un skolotājs savā skolniece, pie kam mīlestība ir īsta. Ko darīt un kā izturēties skolotājam, ja viņu iemīl viņa audzēkne? Šis jautājums nav viegli atrisināms, tāpat kā grūti pateikt, kā īsti rīkoties skolotājam, ja viņa mīlestības jūtas uz savu skolnieci. Mūsu vēlēšanās šē norādīt uz pašsavaldīšanos. Skolotājam jāsavaldās. Nav nepiedodams un neattaisnojams, ja audzēkne iemīl savu audzinātāju vai arī audzinātājs savu audzēkni. Tas ir dabiski. Kādēļ gan nē? Tāpat kā mīlestības jūtas var izpausties uz tādu cilvēku, kas nebūtu mūsu skolotājs vai skolnieks, tā var izpausties arī uz skolotāju vai skolnieku. Viss atkarājas no tam, cik nosvērti skolotājs izturas. Nosvērtas izturēšanās gadījumā starp skolotāju un viņa skolnieci var nodibināties un izveidoties visjaukākās mīlestības saites. Tikai savaldīšanos un nosvērtību! Piem., saņemot vēstuli no savas audzēknes, nav tūdaļ jāievada korespondence, nav jāziņo par to citiem,

it īpaši saviem darba biedriem, bet jautājums jāapsver klusībā. Nav teikts arī, ka vēstule atstājama bez ievēribas un atbildes. Viss atkarājas no apstākļiem. Precējies skolotājs nevar izturēties tā kā neprecējies. Ieteicama šāda rīcība: ja skolotājs neprecējies, un ja tā audzēkne, kas viņam raksta, modina viņā mīlestību, nogaidot, līdz audzēkne beigs mācības iestādi un tad nopietni atbildēt uz viņas vēstuli, protams, liekot viņai arī agrāk manīt, ka simpātijas ir viņas pusē; turpretim, ja skolotājs precējies un mīl savu sievu, uz audzēknes vēstuli, jāuzaicina pati audzēkne un viņai jāpaskaidro lietas apstākļi, t. i. jānorāda uz savu ģimeni. *N e r e ā ģ ē t u z a u d z ē k n e s v ē s t u l ē m n a v i e t e i c a m s.* Audzēknes vēstule tāpat prasa atbildi kā kura cita vēstule. Tāpat nosvērta rīcība nepieciešama, ja audzinātājs no savas puses pirmais iemīl savu audzēkni. Jāpaciešas, līdz viņa beigs savu skolu. Tikai tad var sākt runāt par citām lietām. Pretējā gadījumā skolotājs var pilnīgi izjaukt audzēknes dzīvi, nepiedodami iemaisoties viņas pasaulē. Zināms, visos šais gadījumos nav iespējams visu aprēķināt un iepriekš noteikt. No svara tikai daži vispārīgi principi un šo principu pasvīturošana. Skolas dzīve prasa savus noteikumus, kas stingri jāpilda. Atkāpšanās no tiem visā skolas dzīvē ienes lielus traucējumus. Jāņem vērā skolnieku psiholoģija. Ar skolnieku nevar rīkoties tā, kā ar pieaugušu cilvēku. Iedomāsimies, piem., ka skolotājā mostas mīlestības jūtas uz savu audzēkni, kurai 16—18 gadu. Ja skolotājs tūdaļ viņai rakstīs vēstuli, ļoti iespējams, ka audzēkne pārdzīvos lielu pārsteigumu un savā nenosvērtībā parādīs vēstuli citām savām biedrenēm. Tā var rasties stāvoklis, kas jems iespējamību skolotājam attiecīgajā skolā tālāk strādāt. No šādām nepatīkšanām var izbēgt, rīkojoties nosvērti un apdomīgi. Romantikas dzišana un piekopsana skolā nav pielaižama, bet ja īstas mīlestības jūtas kādreiz dzimst skolotājā uz skolnieci vai skolniecē uz skolotāju, lielāko tiesu no skolotāja izturēšanās atkarājas, — kā šām jūtām un attiecībām tālāk izveidoties vai izbeigties. Nav jāpadara smieklīgas tās lietas, kas nopietnas. Nopietni jāņem arī tās 13 g. vecās skolnieces rīcība, kur jauna skolotāja stundā un citu audzēkņu klātbūtnē viņa pieceļas un saka: „Lūdzu, sko-

lotāja kungs, es Jūs precēšu“. Neviens nosvērts skolotājs, kas to dzirdot, gan gluži dibināti var justies pārsteigts, tomēr nemsiesies, bet iedziļināsies tais motīvos, kas audzēkni spiedusi šādus vārdus teikt. Taisnība: tas ir kas neparasts, bet vai tādēļ šāds solis tūdaļ nosodams, vai apsmejams? Arī soda uzlikšana šeit nevietā. Vienīgi pašsavaldīšanās, nosvērtība un apstākļu novērtēšana no dažādiem viedokļiem palīdzēs atrast izeju. Ne ikkatra parādība, kas neparasta vai liekas smieklīga, tūdaļ nosodāma. Viss atkarāsies no tam, ar kādu nopietnību un cik gudru skatu mēs tai pieiesim. Nemākulis visjaukāko parādību var izķēmot un samaitāt. Tikai nosvērtība un gudrība palīdzēs atrast izeju.

C. Audzināšana dzīvē tās plašākajā nozīmē.

63. §. Dzīve, tās jaukumi un grūtumi, prieki un bēdas.

Atstājis skolu, — vienalga, vai tā būtu pamat-, vidus- vai augstskola, — jaunietis, kā mēdz sacīt, „iet dzīvē“. Šī iešana dzīvē nebūt nenozīmē, ka audzināšanas gaitas ģimenē un skolā dzīvei nepiederētu. Kā ģimene, tā skola ietelp dzīvē, bet ja ļaudis mēdz runāt vēl arī par „dzīves skolu“, tas nozīmē, ka cilvēka gaitām ārpus ģimenes un skolas ir citāds raksturs. Ieejot dzīvē, mēs patiešām sastopamies ar citādiem apstākļiem nekā tie bijuši ģimenē un skolā. Taisni šie jaunie apstākļi arī spiež runāt par audzināšanu dzīvē kā trešo audzināšanas posmu.

Ar ko atšķiras „dzīve“ no ģimenes un skolas, un kas tie ir par apstākļiem, ar ko cilvēks dzīvē sastopas? Pati galvenā pazīme, kas kļūst raksturīga jaunieša stāvoklim, ieejot dzīvē, ir nepieciešamība nostāties, kā izsakās, „uz patstāvīgām kājām“. Ģimenē un skolā jaunietis vēl parasti citu, proti, vecāku un skolotāju aizgādniecībā un aizbildniecībā. Ģimenē par topošo jaunieta rūpējas vecāki vai aizbildņi. Ir gan daudz gadījumu — it sevišķi mūsu dienās, — kur jauniešiem trūkst vecāku, jo tie, varbūt, ir miruši vai arī jaunietis dzimis kā ārļaulības bērns, tā ka daudziem šās vecāku gādības trūkst, tomēr vispār ņemot, nav nepareizi ap-

galvot, ka par bērnu rūpējas citi. Tas citiem jādara, jo bērns vēl nespēj sevi uzturēt. Un tomēr reiz — vai nu tas būtu agrāk, vai vēlāk — topošajam jauniešim ir jānostājas uz pilnīgi patstāvīgām kājām. Vai jauniešis būtu audzis labos, vai sliktos apstākļos, — reiz tomēr viņam jākļūst patstāvīgam. Jāatstāj ģimene, jāatstāj skola un jāsāk pašam patstāvīgi strādāt. Jāiet dzīvē. Un še nu izrādās, ka dzīve jauniešiem reti kad saņem, ja tā varētu izteikties, mīlīgām rokām; parasti dzīve mūs saņem cietsirdīgu sirdi un ledainām rokām. Nevar jau noliegt, ka daži jaunieši jau kopš savas bērības nav manijuši un izjutuši nekāda dvēseles siltuma: daudziem dzīve jau kopš mazotnes ārkārtīgi rūgta, bet, caurmērā jemot, īstais rūgtums rodas, ieejot dzīvē. Dzīve nepazīst žēluma. Lai mēs no savas puses dzīvē izturētos, cik labi vien iespējams, tas vēl nenozīmē, ka dzīve, t. i. viņa mūsu apkārtne, vienmēr pret mums nostāsies tikpat labvēlīgi, kas izskaidrojams ar to, ka dzīvē nav mazums ļaunu cilvēku, kas, kur vien iespējams, darīs mums sāpes. Pat tad, ja nemaz neņemtu vērā ļaunos ļaudis un viņu rīcību, bet iedomātos dzīves bezgala sarežģītos apstākļus, kļūtu saprotams, ka neveiksmju, sāpju un ciešanu sagādāšana atsevišķam cilvēkam neizbēgama. Dzīves apstākļiem ir it kā tendence cilvēkam sist brūces. Dzīvē it kā slēpjas tieksme cilvēku pārmācīt. Tamdēļ, kā liekas, nebūtu nepareizi sacīt, ka ģimene un skola māca, dzīve pārmāca. Dzīve ir kā pārbaudītāja un pārmācītāja. Atstājot vai beidzot skolu, dzīvē mums jāliek jauns eksāmens, kas dažkārt grūtāks par skolas pārbaudījumiem. Dzīve kā eksāminātors daudz nesaudzīgāka par skolu. Dzīve nereti parādās arī kā vislabākais skolotājs. Jaunieši, kas jau paguvuši, ja tā gribētu izteikties, likt un noliikt eksāmenus dzīvē, dzīves gaitām labāki sagatavoti nekā tie, kas šos eksāmenus vēl tik taisās likt. Dzīve pārkontrolē mūsu zināšanas un reizē arī pati māca.

Vērojot un pētījot šo dzīves lomu, izrādās, ka dzīve cilvēkam izliekas jauka un sagādā prieku tad, ja viņš pārvar dzīves grūtumus; grūta un nežēlīga turpretim tad, ja viņam neizdodas dzīves cīņās gūt uzvaru. Dzīvē gandrīz

vai bez izjēmuma vienmēr jācīnās. Pavisam reti tie mirkli, kur dažādi labumi mums nāk rokās bez darba un cīņina. Šai darbā un cīņinā nepieciešama izturība, neatlaidība, veselība. Dzīvē jānorūdās, un dzīves apstākļi ir tie, kas norūda. Jau uz skolas sola audzēknī jāiedēsta pārlicība, ka dzīvē viņam būs jāstājas ar grūtumiem. Cilvēks, kas no mazotnes būs sagatavots grūtumiem, nekad nejutīsies nelaimīgs, ja piedzīvos tādu vai citādu neizdošanos. Viņam būs pārlicība, ka šķēršļi, neveiksmes, neizdošanās pieder dzīvei kā tās neatņemama sastāvdaļa. Nevienam nav nekāda tiesība prasīt, lai viņam viss izdotos: tādā gadījumā pasaules lietu gaitai vajadzētu norisināties tikai pēc viņa prāta un gribas. Tā nu tas, kā zināms, nenotiek; bez mums pasaulē ir arī citi ļaudis, kam sava griba un citi apstākļi, kam savi likumi. Tāpēc bieži vien nenotiek tā, kā vēlējamies. Ticības un cerību vietā stājas šaubas un vilšanās. Ne vienreiz vien ir tā, ka jaukumu un prieku vietā stājas grūtumi un bēdas. Kaut gan ir gadījumi, kur daži vairāk priecīgi, citi atkal vairāk bēdīgi, tomēr caurmērā ikvienā mainās prieki ar bēdām, smieklis ar asarām. Caurmērā cilvēkam, ja viņš godīgi dzīvo, klājas gan labi, gan slikti. Cilvēks ir te laimīgs, te nelaimīgs. Ikviens veiksme ierosina laimes, ikviens smagāka neveiksme — nelaimes izjūtu. Pamostas jautājums: kas ir īstā laime? Kad īsti cilvēks ir un var būt laimīgs? Vai laimes jautājums saistāms ar dzīves grūtumiem?

Uz to jāatbild, ka laimi ne vienmēr nodrošina panākumi dzīvē. Ne ikreiz ir tā, ka, gūstot panākumus, iestājas arī laimes izjūta. Laime tik daudz neatkarājas no sekmēm vai nesekmēm, kā no sirdsapziņas stāvokļa. Vispatiesākā un augstākā laime ir sirdsapziņas miers, vislielākā nelaime sirdsapziņas mokas. Laimes jēdzienam gan kritiskā un vērtību filozofijā nepiešķir to nozīmi, kāda tai bija grieķu filozofijā. Nav pamata sacīt, ka dzīves mērķis ir laime, un mums pēc laimes jātiecas. Grieķu filozofija tās klasiskajā laikmetā laimi neuzlūkoja par baudu, par jutekliskiem priekiem, bet tai bija svētlaimības raksturs, un tomēr Kantam bija pietiekoši pamata arī svētlaimību neuzlūkot par dzīves mērķi, jo tiecoties pēc svēt-

laimības, cilvēks nedara tikumisku darbu tikumības, bet cita nolūka dēļ. Tikumība tad vairs nav mērķis pats par sevi, bet līdzeklis baudām un jutekliskajām ērtībām. Tā tad lietājot laimes jēdzienu, jābūt tai ziņā uzmanīgiem, ka šis jēdziens vienmēr glabā saturu ar juteklisku piegaršu. Tomēr ja šais pārrunās laimes jēdzienā ieskatām arī garīgu saturu — un to tā vajaga, jo pretējā gadījumā laimes jēdzienam būtu pārāk šaura nozīme, kas nesaskanētu ar tautas dvēseli —, jāsaka, ka īstu laimi var nodrošināt vienīgi sirdsapziņas skaidrība. Cilvēks, kam skaidra sirdsapziņa, jūtas vislaimīgāks. Laime nav meklējama nei baudās, nei bagātībā, jo tās ātri pārejošas un neizteic cilvēka augstākos centienus, bet sirdsapziņas mierā. Sirdsapziņas miers nav jāsaprot kā bezdarbības sekas. Gluži otrādi: sirdsapziņas mieru var nest vienīgi darbs, pie tam godīgs darbs. Tāpēc tad arī dzīve izliksies jauka un patīkama tad, kad cilvēks centīsies pildīt pienākumu un klausīt sirdsapziņai. Nekas nesagrauj laimes apziņu un izjūtu tā, kā sirdsapziņas mokas. Ar panākumiem un sasniegumiem vien laime nav nodrošināta. Sekmes vien pašas par sevi laimi nesniedz. Vienīgi tad, ja cilvēks gūst panākumus savos ētiski attaisnojamajos darbos un neko nedara pret savu sirdsapziņu, viņš iegūst dvēseles mieru un ir laimīgs. Lai man būtu diez' kādi lieli panākumi dzīvē, lai es ieņemtu diez' kādus augstus amatus valstī, kas labi atalgoti un sagādā man slavu, es nebūšu laimīgs, ja mana dzīve tikumiskā ziņā stipri klibos. Tas jāievēro un šai pārlicībā cilvēks jāieaudzina jau no mazotnes. Laimes jēdzienā nemaz nav jāmeklē tikai juteklisko baudu puse; laimē mums tiesība redzēt arī — un pie tam galvenām kārtām — sasniegumus gara dzīves laukā, bet, neskatoties arī uz šo pēdējo apstākli, mēs nekad nebūsim laimīgi, ja nedzīvosim saskaņā ar savu sirdsapziņu. Piemēra dēļ šeit minēsim parādus. Teiksim: cilvēks gūst panākumus savā darbā, viņu pazīst kā godīgu būtni, bet tai pašā laikā viņu moka kreditori, jo agrāk, sakarā ar savu nenosvērtību, viņš ietaisījis parādus. Šis parādu maksāšanas nemiers, ko parasti pastiprina sarežģījumi materiālajos apstākļos, kas neļauj parādus laikā nomaksāt, nelaimības apziņu vēl pastiprina, tā ka cilvēks nereti gandrīz vai visu mūžu ne-

piedzīvo priecīgāku mirkli. Taisni parādu dēļ viens otrs garīgi apdāvināts cilvēks aiziet bojā. Panākumi, ko viņš gūst savos darbos, nenes viņam tik daudz laimes, lai pārvarētu to nelaimības apziņu, ko izsauc parādi. Protams, ka parādi dara nemierīgu sirdsapziņu. Tamdēļ ieejot dzīvē, nekas nav jādara tāds, kas izsauktu sirdsapziņas pārmetumus un sagādātu nemieru. Mums dzīvē nav jāgūst tikai panākumi savā izvēlētajā darbībā, bet arī jācensas neko nedarīt pret savu sirdsapziņu. Tikai sirdsapziņā mierīgs cilvēks ir laimīgs un tikai laimīgam var būt lielākas sekmes viņa darbībā.

Bez sirdsapziņas miera un panākumiem darbā cilvēka laimi nodrošina vēl pārāk lielu vēlējumos un prasību neuzstādīšana. Ideāliem un mērķiem jābūt; mums jāuzstāda sev stingras prasības, bet nav, ja tā būtu atlauts izteikties, pārāk daudz jāvēlas. Atstājot skolu un ieejot dzīvē, jauniešiem jābūt savās pretensijās, savos vēlējumos apvaldītam. Mērķi jāsprauž, bet vienīgi saskaņā ar savām dāvanām un iespējamībām. Dāvanas var gan izkopt un iepriekš grūti paredzēt, kādus sasniegumus gūsim, bet tomēr nav jāprasa no sevis tas, ko sasniegt nav mūsu spēkos. Cilvēks laimīgs dzīvē tad, ja viņš sasniedz to, kas jāasniedz saskaņā ar viņa dāvanām un nelaimīgs, ja viņš spraudis neaizsniedzamus mērķus. Kad redzam, ka nav iespējams sasniegt kāroto, mūs pārņem vilšanās pašiem par sevi un esam dziļi nelaimīgi. Labāki turēties pie mērķu heteronomijas, t. i. zināmas pakāpenības mērķu spraušanā un to piepildīšanā: labāki vispirms spraut vieglāki piepildāmu mērķi, un tikai pēc tam, kad esam to sasnieguši, spraut augstāku mērķi. Cilvēks, kas lielas lietas sasniedz pamazām, gūst vairāk nekā tas, kas uzstāda augstu mērķi un to nevar sasniegt. Labāki lēnām, bet neatlaidīgi nekā ātri un nemaz vai maz: pamazām bet neatlaidīgi ejot, pie gala mērķa gan iespējams nokļūt tikai pēc ilgāka laika, bet tas pareizākais ceļš, jo pretējā gadījumā — augstu mērķi spraudami un ātri virzīdami, tikpat ātri varam kļūpt. Fakti liecina, ka lielais vairums ievērojamo cilvēku daždažādās darbības nozarēs pie lieliem mērķiem nākuši pamazām, bet neatlaidīgi, kas,

domājams, izskaidrojams ar turēšanos pie mērķu pakāpenības principa. Cilvēku, kas iekāro visu, drīzāk pārsteidz neveiksmes nekā to, kas papriekšu apmierinādamies ar mazāko, nenogurstoši nāk pie lielākā. Šāda gudrība palīdz cilvēkam panest grūtumus, kas dzīvē rodas un iegūt arī vairāk laimes brīžu, bez kā jauka dzīve nav domājama. Labāki ir, ja atstājot skolu un ieejot dzīvē, mēs sākam ar mazākiem mērķiem un pakāpeniski nākam pie lielākiem nekā tiecamies pēc augstākā un nerasniedzam nekā. Dzīve mīl vairāk to, kas neiekāro visu, bet sākumā tiecas pēc vieglāki sasniedzamā un panācis to, dodas pēc grūtākā. Dziļāki izsakoties, ikvienam jaunietim, izejot no vecāku mājas un skolas aizbildniecības, dzīve jāiekāro, bet iekārot to var tikai pamazām, nebaidīdamies dzīves cīņos nest vislielākos upurus.

64. §. Cilvēks un viņa sociālā apkārtne.

Cilvēks un apkārtne ir korrelatīvi jēdzieni. Tie viens bez otra nav domājami un stāv viens ar otru tādā pat sakarībā kā, piem., subjekta un objekta jēdzieni: līdzīgi tam kā subjekts nav iespējams bez objekta, un otrādi, tāpat arī cilvēks nav iespējams bez apkārtnes un apkārtne bez cilvēka. Cilvēks vienmēr atrodas zināmā apkārtņē — vienalga, vai tā ir sociāla, vai ģeogrāfiska, un tur, kur ir cilvēki, tos vienmēr apņem sociāli-ģeogrāfiska apkārtne. Šais pārspriedumos mums galvenām kārtām krīt svarā sociālā apkārtne.

Pirms cilvēks nāk dzīvē tās visplašākajā sajēgumā, viņa sociālā apkārtne ir ģimene un skola. Pamēģināsim šās apkārtnes izsekot, lai redzētu, kāda apkārtne atsevišķam indivīdam labvēlīga, kāda kaitīga, un kā cilvēkam sabiedrībā jānostājas, lai viņa dzīve kļūtu vērtīga.

Pirmā topošā cilvēka sociālā apkārtne ir ģimene. Bērnu sociālie locekļi — tēvs, māte un arī citi bērni, ja ģimenē tādi ir. Ģimene bērna apkārtnes nozīmē vislabāka tad, ja tēva un mātes attiecībās valda saskaņa. Tēva un mātes savstarpīgā saprašanās un saskaņa arī bērnu ietekmē ļoti labvēlīgi, un viņš veidojas

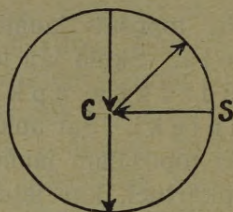
par nosvērtu un harmonisku cilvēku. Šī parādība izskaidrojama ar to, ka ja vecākiem savstarpīga saskaņa, viņiem pietiekoši laika rūpēties par savu bērnu, pie kam šādā gadījumā viņi to dara ar dziļu mīlestību. Sliktāki jau ir, ja bērnu vairāk mīl tikai viens no vecākiem, kamēr otrs to neieredz, vai arī savā nevērībā tam piegriež pārāk maz uzmanības. Ja vecāku savstarpīgās saskaņas gadījumā bērnu, tā sakot, no visām pusēm apņem vecāku mīlestības siltums, nesaskaņai valdot, turpretim, bērns aug ģimenes vēsumā, naidā, nevērībā, atmatā. Blakām saskaņas nepieciešamībai vecākos nepieciešams arī, lai ģimene pastāvētu tikai kā vienlaulības ģimene. Tikai vienlaulības ģimene var un spēj sagādāt bērna augšanai labvēlīgu apkārtni. Divsieviņā vai divvīriņā, nerunājot jau nemaz par daudzsieviņu vai daudzvīriņu, par sekmīgu bērna audzināšanu nevar būt nei runas, jo pieaugušie tur vairāk nodarbināti gar savām, nevis bērna interesēm un bērna audzināšanas uzdevumiem. Kur vecāki nav savstarpīgi uzticīgi, un nododas tikai baudu dzīvei, kas nereti nonāk galīgā izvirtībā, tur bērni pamesti bez uzraudzības, un viņos iezīžas slikti iespaidi. Līdzšinējie novērojumi liecina, ka vislabāku apkārtni bērnam spēj sagādāt intelligentās vidusšķiras (skolotāji, zinātnieki, mākslinieki, garīdznieki, ierēdņi, virsnieki, amatnieki, pietiekoši pārtikuši zemkopji, tirgotāji u. tml.) vecāki, sliktāku jau bagātnieki, un vissliktāku galīgā trūkumā nonākuši ļaudis. Ka bagātnieki saviem bērniem nesagādā pietiekoši labu apkārtni, tas izskaidrojams ar to, ka bagātnieki vai nu pārāk izlutina savus bērnus vai arī — kas gan notiek retāk — sakarā ar ģimenes iziršanu, saviem bērniem vairs nepiegriež nekādu vērību. Galīgā materiālajā postā nonākušas ģimenes — kā to liecina mūslaiku lielpilsētu nomaļu ļaudis, it īpaši sakarā ar pieaugošo bezdarbu, par saviem bērniem nespēj rūpēties, kaut arī gribētu. Parasti šādas ģimenes bērnu visvairāk, un tie velk dzīvību pavisam neapskaužamā stāvoklī. Intelligentai vidusšķirai, — ja materiālie apstākļi nereti nav spīdoši — tomēr bērnu stāvokļa uzlabošanā allaž nāk palīgā morāliskā puse, un tā bērniem rodas pietiekoši labvēlīgi apstākļi. Mūsu dienās, sakarā ar

vispārīgu tikumiskās dzīves līmeņa pazemināšanos, arī pilsoņu inteliģentajā vidusšķirā būtu daudz kas labojams.

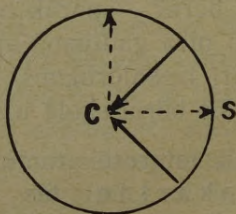
Pārejot skolas solu, topošais jaunietis nāk citā sociālajā apkārtnē, un tā ir skola. Skola jau ietver sevī plašāku sabiedrību. Skolā audzēkņa apkārtne ir skolotāji un citi skolnieki. Šai apkārtnē lielāka dažādība un daudzpusība. Skolā topošajam jaunietim jāmacās pierast plašākajai sociālajai apkārtnē, kur ietelp gan skolotāji, gan citi audzēkņi. Ģimenes samērā vienmuļīgās apkārtnes vietā stājas cita — bagātāka. Par šo jaunieša apkārtni skolā jāsaprot tas pats, ko teicām, runājot par ģimeni: audzēknis veidosies par labāku cilvēku tad, ja skolotāji būs ar spēcīgākām personības īpašībām un tāpat arī, ja citi audzēkņi nenodosies palaidnībām, kas ikvienu no tiem nelabvēlīgi ietekmēs. Novērojumi liecina, ka vislabākā apkārtne lauku vai mazpilsētu skolās; lielpilsētu skolās apkārtne pārāk ar traucētāju raksturu, ko starp citu apstiprina fakts, ka no lauku skolām nāk skolnieki ar lielākām pašdarbības dāvanām. Pilsētnieku skolu jaunatne ir gan drošāka, runīgāka, veiklāka, toties ar vājāk attīstītu pašdarbību, neatlaidību un izturību. Zīmīgi, ka vislabākās sekmes mācībās uzrāda inteliģentās vidusšķiras — skolotāju, ierēdņu, mācītu lauksaimnieku, mākslinieku, garīdznieku, zinātnieku bērni, kas izskaidrojams jau ar šo bērnu labāku stāvokli ģimenē: inteliģentās vidusšķiras bērni netiek nei pārāk izlutināti, nei arī pārāk apspiesti, bet viņi veidojas daudz maz saskaņā ar audzināšanas svarīgākajām prasībām. Lielo bagātnieku bērni turpretim tiek izlutināti, pārāk trūcīgo vecāku bērni — pārāk nospiesti darbiem un rūpēm, un kā vienā, tā otrā gadījumā apstākļi bērna attīstībai nav labvēlīgi, ar ko arī izskaidrojams, ka no bagātnieku un trūcīgo aprindām nākušie bērni skolā uzrāda mazākas sekmes.

Visvairāk mūs šeit interesē tomēr sabiedrība un visa dzīve kā apkārtne tās visplašākajā nozīmē. Visbagātākā apkārtne jaunietim atklājas tad, kad viņš, atstādam skolā, dodas dzīvē. Cik daudz dzīvē dažādu iespaidu! Šie iespaidi nāk kā no sabiedrības uz katru atsevišķu individu, tā no individa uz citiem sabiedrības locekļiem. Apzīmējot at-

sevišķu cilvēku ar C. sabiedrību ar S, uzskatāmi šo attiecību varētu tēlot šā:

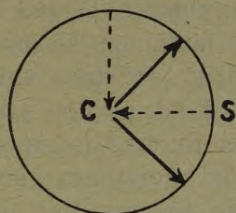


Ikviens indivīds no savas puses ietekmē to sociālo apkārti, kādā viņš dzīvo, un tāpat arī sociālā apkārtne ietekmē katru individu, kas atrodas tās vidū. Ietekme tā tad ir savstarpīga. Bērna un pusaudža gados, tāpat arī vēl jaunības gados sociālās apkārtnes iespaids uz topošo cilvēku lielāks nekā pēdējā uz apkārti. Tas izskaidrojams ar to, ka iekams cilvēks vēl nav ieguvis garīgās dzīves līdzsvaru, zināšanas un plašāku dzīves pieredzi, viņš apkārtējos ļaudis vēl nevar tā iespaidot, jo apkārtnē gadās gudrāki cilvēki, no kā iziet vairāk iespaidu uz pārējiem nekā no pārējiem uz pirmajiem. Līdz garīgās dzīves pilnīgam nobriedumam, kas iestājas ne agrāk par 35. gadu, cilvēks caurmērā saņem vairāk iespaidu no apkārtnes nekā viņš no savas puses tai dod. Tādējādi iepriekšējais zīmējums iegūst mazliet citādu formu, proti, iespaidi, kas nāk no apkārtnes resp. sabiedrības uz cilvēku, ir spilgtāki, sakarā ar ko parādīti spilgtākās līnijas, turpretim iespaidi no topošā cilvēka uz sabiedrību vājāki un tēloti punktiņās:



Sasniedzot savas garīgās dzīves līdzsvaru, nostiprinot raksturu, veidojot arvien noteiktāku un skaidrāku dzīves un pasaules uzskatu, cilvēks no savas puses sāk vairāk ietekmēt ap-

apkārtējo sabiedrību nekā sabiedrība viņu. Svarīgākie iespaidi un ierosinājumi tā tad nāk no cilvēka uz sabiedrību un mūsu ilūstrētājs zīmējums iegūst jaunu izteiksmi:



Protams, ne ikkatrs garīgās dzīves līdzsvaru sasniegušais spējīgs kaut cik manāmi ietekmēt sabiedrību. Tiem, kam nav personības īpašību un vājas zināšanas, kaut arī tie būtu sasnieguši vecumu pāri pusmūžam, nav nekāda lielāka iespaida apkārtējā sabiedrībā. Šādu cilvēku loma sabiedrības audzināšanā un veidošanā pārāk niecīga un nereti pat nenozīmīga. Liels, dziļš un plašs audzinātājs iespaids nāk no spēcīgas personības cilvēkiem. Tie savu sociālo apkārtiņi allaž vairāk tur savā ietekmē nekā apkārtne viņus. Vispaliekošākais iespaids nāk no ģenijiem, un tas vēl ilgi paliek nākamajās paaudzēs. Audzināšanas uzdevums — izveidot un sagatavot cilvēku garīgi tik stipru un tik izturīgu, lai viņš savu sociālo apkārtiņi ietekmētu vairāk nekā apkārtne viņu. No savas sociālās apkārtnes iespaidiem mēs nekad neizbēgsim un tas arī nav vajadzīgs, bet taisni vēlams, ja šie iespaidi veicina mūsu garīgo un miesīgo attīstību. Jāizsargājas tikai pārāk nonākt sociālās apkārtnes ietekmē. Cilvēks, kas pārāk laužas citu ietekmei, zaudēs savu individuālītāti, ja tā būtu sākusi iesakņoties vai arī nemaz to neizveido, ja tai pamati nav likti. Jāveido personības, stipras individuālītātes, bet tas iespējams, iedestot un veidojot cilvēkā tādus gara spēkus, kas viņu padara par apkārtējās sociālās apkārtnes centru. Sistēmatiskskajai audzināšanai jāiziet uz to, lai cilvēks, kas sasniedz garīgu līdzsvaru un nostiprina daudz maz patstāvīgu dzīves uzskatu, būtu spējīgs raidīt no sevis gara gaismu uz visu savu tuvāko sociālo apkārtiņi. Garīgi spēcīgs ne-

vis tas indivīds, ko sabiedrība loka, bet kurš sabiedrību loka. Bērnībā, pusaudža dienās un jaunībā mēs gan atrodamies vairāk sabiedrības noteikšanā, bet garīgi un fiziski pieaugot mums jāvar sabiedrību noteikt. Tā tad cilvēka un viņa sociālās apkārtnes attiecību jautājums jāsaprot tādejādi, ka sākumā cilvēks no savas sociālās apkārtnes vairāk ņem, vēlāk viņam šai apkārtnei vairāk jādod, un dot, protams, viņš varēs vienīgi tad, ja garīgi kļūs tik bagāts un stiprs, un miesīgi tik stingrs, ka raidīdams iz sevis gara gaismu, ne tikai cels savas apkārtnes kultūrālo līmeni, bet šo apkārtni arvien no jauna radīs, padarot to, jo dienas, jo garīgi bagātāku.

65. §. Iedzimtība un audzināšana.*)

Iztirzājot audzināšanas un dzīves jautājumus, ļoti bieži nākas sastapties ar iedzimtības problēmu. Tas saprotams, jo audzināšanas gaitā vērojami divi spēki — viens, kas nāk no paša cilvēka un kas īstenībā ir audzināšana, un otrs, kas nāk no dabas un nav nekas cits kā iedzimtība. Cilvēku zinātnā mērā var uzlūkot it kā par audzināšanas un iedzimtības produktu. Ir nenoliedzams, ka tam, ko cilvēks manto iedzimtības ceļā, liela nozīme visā viņa dzīvē, bet vai tas, ko dod audzināšana, mazāk nozīmīgs? Tomēr ar šo apgalvojumu vien nekas nav noskaidrots. Mostas jautājums: kam lielāka loma dzīvē — iedzimtībai vai audzināšanai? Vai audzināšana spēj cīnīties ar iedzimtājam parādībām, un ja ne, kur izbeidzas audzināšanas robežas? Bet ja audzināšanai lielāka loma, vai tādā gadījumā pati iedzimtība nav atkarīga no audzināšanas? Lai dotu kaut cik pamatotu atbildi uz šiem jautājumiem, vispirms noskaidrosim, kas ir iedzimtība?

Iedzimtības jautājums pieder dabas zinātnēm, un šo jautājumu pēti tā dabas zinātne, ko sauc par bioloģiju. Te neiztirzāsim iedzimtības jautājumu visos sīkumos, bet atbildēsim vienīgi uz jautājumu, kas iedzimst?

*) Sk. manu rakstu „Iedzimtība un audzināšana“. Izgl. min. mēnešr. 7./8. num., 1929.

Vispirms droši var teikt, ka iedzimst sugas pazīmes. Ja cilvēks ir cilvēku sugas loceklis, tad cilvēkam var dzimt tikai cilvēks, un cilvēku var radīt tikai cilvēks. Nekad nevar par pareizu uzlūkot domu, ka cilvēkam varētu kādreiz piedzimt būtne, kas pieder citai sugai. Tāpat neviena citas sugas būtne nevar radīt cilvēku. No šejienes skaidrs, ka cilvēks nav attīstījies no citas sugas dzīvnieka, bet gan no savas sugas pirmsenča.

Tikpat pārlicinoši var apgalvot, ka ikvienā dzīvā būtnē, to starpā arī cilvēkā, iedzimst spēja atbildēt (reaģēt) uz iespaidiem jeb kairekliem. Šī reakcija uz kairekliem — galvenām kārtām ārējiem — augstākā mērā zīmīga. Ar šo pazīmi dzīva būtne atšķiras no nedzīvas. Reaģēšana uz iespaidiem, t. i. dažāda veida kairekliem, ir dzīvības raksturīga pazīme. Piem., tiklīdz cilvēka bērns nāk pasaulē, viņš tūdaļ reaģē uz iespaidiem. Novērojama neapzinīga dziņa izvairīties no nepatīkamiem un tiekties pēc patīkamiem iespaidiem. Šī dziņa izpaužas sevišķi impulsīvajās, reflektīvajās un instinktīvajās kustībās, un tā tad šās kustības katrā dzīvā veselā būtnē vienmēr iedzimtas.

Tiktāl iedzimtības likumam visaptveroša nozīme. Sugas pazīmju un reakcijas spēju iedzimtības atklāšanā, pierādīšanā un apstiprināšanā iedzimtības likumam visaptveroša un pilnā vārda nozīmē ūniversāla nozīme. Te nav nekādu izņēmumu. Citādi sakot, iekams paliekam dabas robežās un runājam vienīgi par fizisku parādību un funkciju pāreju no vecākiem uz bērniem, tikmēr iedzimtības loma nav noliedzama. Piem., ja jem pazīstamos Mendela likumus, tie skaidri pierāda un apliecina zināmu fizikālu pazīmju pāreju no vecākiem uz bērniem, pie tam šī pāreja norit nenovēršami, un tur nav nekādu izņēmumu.

Lietas apstākļi grozās, ja jautā, kā ir ar psihisku parādību iedzimtību? Vai psihiskās parādības iedzimst līdzīgi fiziskajām parādībām? Vai no vecākiem uz bērniem pāriet, piem., gara spējas, čaklums, drošsirdība, atmiņa, mūzikālā apdāvinātība, noziedzīgas tieksmes u. tml.? Vai var runāt par rakstura iedzimtību?

Par psihisko parādību iedzimtību tik

droši nevar runāt. Pavisam aplami būtu teikt, ka iedzimst gatavas psihiskas īpašības un spējas. Nekas tam līdzīgs. Iedzimst, t. i. pāriet no vecākiem uz bērniem, vienīgi tādas vai citādas psihiskas pazīmes dispozīcija jeb iedaba (Anlage), kas izveidojas un attīstās tālāk tikai tad, ja ir labvēlīgi audzināšanas apstākļi. Ja turpretim labvēlīgu audzināšanas apstākļu nav, iedzimta dispozīcija paliek tikai kā iespējamība, kā varbūtība. Iedzimto pamatu attīstībā ārējiem apstākļiem izšķirēja nozīme. Tas sakāms par cilvēku tāpat kā par kuŗu katru citu būtni. Līdzīgi tam, kā cāļa diglis olā var attīstīties, augt un izveidoties tikai tad, ja ir labvēlīgi apkārtnes apstākļi, tāpat arī cilvēkā tie pamati, ko viņš guvis no vecākiem vai citiem senčiem, var izveidoties vienīgi tad, ja apkārtnes apstākļi nav traucējoši. Apkārtnei milzīga nozīme. Taisni bioloģijas pēdējā laika atzinumi to pierāda. Bioloģijā tagad ir viens visai svarīgs jēdziens — modifikācija — ko ieteicis Negelis (Nägeli), un kas māca, ka ikvienas dzīvas būtnes attīstībā sakarā ar ārējiem apstākļiem rodas pazīmes un pastāv tik ilgi, iekams nemainās attiecīgi ārēji apstākļi. Šo modifikācijas jautājumu vēl pētījuši: Bours, O. Hertvigs u. c. Īpaši Hertvigam te liela nozīme. Lūk, ko saka Hertvigs: „Visas dzīvo būtnu formu pārmaiņas, ko izsaukusi attīstības noteikumu variācija, pie kam sugas šūniņa (Artzelle) savā idioplasmas konstitūcijā palikusi nemainīga, var apzīmēt par veida (species) modifikācijām jeb variantiem.“¹⁾

Tā tad modifikācija ir dzīvo būtnu formas u. c. pazīmju maiņa sakarā ar ārējo vides ietekmi. Nemainās vienīgi šo būtnu sugas šūniņa. Vēl tuvāk par modifikācijām izsakās Negelis: „Modifikācijas izsauca dažādi ārēji ietekmējumi (Einflüsse), barība, klimats u. c. karekļi, un tā tad var izšķirt vietas, barības un slimības modifikācijas. Viņas parādās tādējādi, ka var individuāli rasties un atkal pazust, vai arī ja paliek līdz individa nāvei, tad tomēr nepāriet no vecākiem uz bērniem. Ja tās kādreiz rodas

¹⁾ O. Hertwig, Das Werden der Organismen, 295. lapp., 1922.

arī pie bērniem, tad tās nav uzlūkojamas par iedzimtības sekām, bet ir radušās no tiem pašiem cēloņiem kā vecākos.“¹⁾)

Šās bioloģu liecības rāda, ka iedzimtība jā atšķir no modifikācijas. Bet arī tas nav galvenais. Svarīgais tas, ka mūsaiķu bioloģija, pētijot iedzimtības jautājumu un noskaidrojot apkārtnes lomu dzīvo būtnu attīstībā, pierādījusi, ka iedzimtības likumība nemaz nav tik plaša kā agrāk domāja (piem., A. Veismanis), un ka daudz tādas pazīmes, ko agrāk uzlūkoja par iedzimtības sekām, īstenībā ir ārējo apstākļu izsauktas. Sevišķi O. Hertvigs savos darbos min daudz piemēru, kas apliecina, ka stādu un dzīvnieku valstī visai ievērojamas pārmaiņas nav vis iedzimtības produkts, bet apkārtnes iespaidu sekas. Šīs pārmaiņas nav nekas cits kā modifikācijas, kas nav jāsajauc ar iedzimtību. Bez šaubām, modifikācijas nav tikai stādu un dzīvnieku pasaulē, bet tikpat labi novērojamas arī pie cilvēkiem. Cilvēku dzīvē modifikācijām nesalīdzināmi plašāka nozīme nekā stādu un dzīvnieku pasaulē, un modifikācijas iedzimtības lomu cilvēkā ļoti sašaurina.

Audzinašanas un iedzimtības attiecību pareizai izpratnei vispirms jāņem vērā iedzimtības jautājuma eksaktie pētījumi, bet arī ne šauri dabas zinātniskā nozīmē. Vienīgi stādus un pa daļai dzīvniekus var pētīt tikai no dabas zinātņu viedokļa. Cilvēka pētīšanā jāievēro arī citi viedokļi, piem., psiholoģiskais, sociālais, antrpologiskais u. tml., jo cilvēks ir psihofiziska būtne. No šādiem pētījumiem, kas iedzimtības jautājumam piegājuši vispusīgi, minēsim Franča Goltēna un Roberta Zommera darbus. Goltēns (Galton) izpētījis nepilnu tūkstoši vēsturē pazīstamu cilvēku un nāk pie slēdziena, ka tiem vecākiem, kas nodarbojas gar savu bērnu audzināšanu, bērni vienmēr izaug ievērojamāki nekā vecāki (resp. tēvs), turpretim tiem vecākiem, kas nerūpējas gar savu bērnu audzināšanu, pēdējie izaug neievērojamāki, bieži vien ar ļoti nenoteiktu un glēvu rak-

¹⁾ Nāgeli, Mechanisch-physiologische Theorie der Abstammungslehre, 263. lapp., 1894.

sturu. Pārskatāmības labad jemsim izrakstu no Goltena pētījumu rezultātu tabulas:¹⁾

Sadalītās grupas									Visas grupas kopā		
Ģimeņu skaits, no kurām katrai vairāk kā viens ievērojams vīrs	85	39	27	33	43	20	28	25	300		
Ievērojamu vīru kop skaits visās šajās ģimenēs	262	130	89	119	148	57	97	75	977		
	Juristi	Politīķi	Ķaŗa vadoņi	Literāti	Matēmatīķi un dabas zin.	Dzejnieki	Mākslinieki	Teologi	Slaveni un izcili vīri visās klasēs		
	B	B	B	B	B	B	B	B	B	C	D
Tēvi	26	33	47	48	26	20	32	28	31	100	31
Brāļi	35	39	50	42	47	40	50	36	41	150	27
Dēli	36	49	31	51	60	45	89	40	48	100	48
Vectēvi	15	28	16	24	14	5	7	20	17	200	8
Tēva brāļi	18	18	8	24	16	5	14	40	18	400	5
Brāļa dēli	19	18	35	24	23	50	18	4	22	400	5
Dēļa dēli	19	10	12	9	14	5	18	16	14	200	7
Vectēvu tēvi	2	8	8	3	0	0	0	4	3	400	1
Krusttēvi	4	5	8	6	5	5	7	4	5	800	1
Brālēni	11	21	20	18	16	0	1	8	13	800	2
Brāļa dēļu dēli	17	5	8	6	16	10	0	0	10	800	1
Bērna bērnu dēli	6	0	0	3	7	0	0	0	3	400	1
Visi attālinākie radnieki	14	37	44	15	23	5	18	16	31	?	—

Ko māca šie Goltena pētījumu rezultāti? Mūsu uzdevums te nav visos sīkumos iztirzāt Goltena tabulu, bet tikai darīt lasītāju uzmanīgu uz dažiem faktiem. Ja ņem pirmo ģenerāciju, t. i. tēvus un dēlus, tad izrādās, ka juristiem, politiķiem, literātiem, matēmatīķiem, dabas zinātniekiem, dzejniekiem, māksliniekiem un teologiem slavenu dēļu skaits, salīdzinot ar slavenu tēvu skaitu, ievērojami lielāks, bet ķaŗavadoņiem mazāks. Slavenu ķaŗavadoņu tēvu skaits 47, bet dēļu

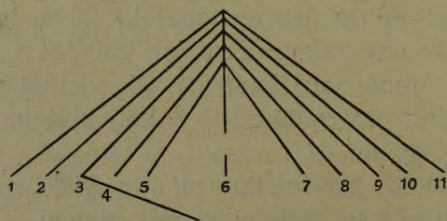
¹⁾ Francis Galton, *Genie und Vererbung*, Autor. Übers. von. O. Neurath und A. Schapire-Neurath, 1910., 341. lapp.

tikai 31, turpretim slavenu mākslinieku (tēvu) skaits 32, dēlu jau 89. Ko šis skaitļu samērs pierāda? Goltena skaitļi norāda uz augstākā mērā svarīgu faktu, proti, ka cilvēka gara dāvanas noteic audzināšana. Slaveniem karavadoņiem, kas visu mūžu klīduši apkārt, iekarodami milzīgus zemes gabalus, nav bijis laika uzturēties ģimenē, un tamdēļ tie arī nav varējuši jemt dalību savu bērnu audzināšanā. Tādi ģeniāli karavadoņi ir, piem., Aleksandrs Lielais, Jūlijs Cēzars, Napoleons u. c. Bet vai viņu dēli ievērojami? Protams, nē. Mēs par šo vīru bērniem neko ievēribas cienīgu nezinām. Ka, piem., Cēzaram ģimene nestāv pirmā vietā, to liecina Šekspirs traģēdijā „Jūlijs Cēzars“, skaisti tēlodams Cēzara attiecības ar savu sievu. Cēzars nebūt nenicina savu sievu, gluži otrādi, ļoti cienī, bet tikai nepakļaujas sievas iegribām, pat lūgumiem. Protams, ka tādā gadījumā Cēzaram visa ģimenes dzīve, ja par tādu maz varētu runāt, nekad nav stāvējusi pirmā vietā, bet bijusi pilnīgi blakus lieta. Tas pats sakāms par Napoleonu. Arī viņam ģimene, ja tā varētu izteikties, tikai „iebraucamā vieta“, mājoklis, kur uz brīdi apmesties, lai pēc dažiem mirkliem dotos tālāk. Viņam nebija laika rūpēties par bērniem. Tamdēļ arī no viņa bērniem nekas nopietns nav iznācis. Kā zīmīgu liecību te varētu minēt Rostāna lugu „Ērglēns“, kur redzam Napoleona dēlenu, ieslēgtu Šēnbrunas pilī, grafa Meternīcha rīcībā. Napoleona jaunākā atvase, ko Rostāns sauc par „ērglēnu“, gan sapņo par sava tēva slavas darbiem, grib tikt uz Franciju un gūt slavas laurus tāpat kā tēvs, bet nekas neizdodas, jo viņam nav rakstura spēka, galvenais — nav ticības uz sevi — un tamdēļ viņš kaut arī sāk vicināt spārnus, tomēr nav spējīgs lidot, nav spējīgs, tā sakot, klūt par ērgli, un paliek tikai par ērglēnu.

Pavisam citādi zinātnieku un it sevišķi mākslinieku pasaulē. Mākslinieki un zinātnieki mīl ģimeni. Viņi dzīvo ģimenē, redz savus bērnus, tos mīl un rūpējas par tiem. Tamdēļ arī bērni, sevišķi dēli, pa laikam izaug un izveidojas par ievērojamākiem cilvēkiem nekā tēvi. Goltens min veselu virkni juristu, politiķu, zinātnieku, dzejnieku un mākslinieku, kas radušies no mazāk ievērojamiem tēviem. Piemēra dēļ

nesauksim kaut Grociju, Saviņji, Linkolnu, Humboltu, Danti, Bachu. Šiem vīriem un daudz citiem ģeniāliem līdzīga aroda cilvēkiem tēvi nav bijuši tik ievērojami. Tā tad dēli izveidojušies par ievērojamākiem, tamdēļ ka tēvi dzīvojuši ģimenes dzīvi un savus bērnus ļoti mīlējuši. Ja arī dažreiz tēvam nav bijušas spējas tai speciālitātē, kādu izvēlēties bērns, tomēr tēvs sava dēla centienus un intereses ļoti atbalstījis, darījis visu iespējamo, lai bērns nodarbotos ar to, ko mīl un uz ko tam interese. Lūk, kamdēļ bērns varējis attīstīties tai virzienā, kur viņa dāvanas, un izveidoties pat par ievērojamāku vīru nekā tēvs. Kamdēļ šiem ievērojamiem vīriem savukārt nav dzimuši vēl ievērojamāki pēcnākamie, uz to centīsimies atbildēt mazliet vēlāk, bet tagad pakavēsimies vēl pie Roberta Zommmera pētījumiem.

Zommers tāpat kā Goltens pētī ģimeni no iedzimtības viedokļa.¹⁾ Zommmera pētījumi tai ziņā interesanti, ka viņš iedziļinās arī mazāk ievērojamu cilvēku ģimenēs, lai rādītu, kāda vispārējā ģimenes attīstības aina. Jēsim kaut Soldānu ģimenes pētījumus. Apstākļi šādi: Sadochs Selims Soldāns, pēc dzimuma turks, kara apstākļu dēļ 1304. g. nokļuvis Virtembergā, pārgājis kristīgajā ticībā un nosaukts par Johanu Soldānu. Ar Virtembergas grafa atļauju reizē apprecējis divi sievietes, Annu Delchorni un Rebeku Bergmani. 20 gadu laikā no abām sievietēm piedzimuši vienpadsmit dēli. Te nesauksim šos dēlus vārdā, bet tikai schēmatiski uzmetīsim pēcnācēju ainu:



Izpētīti trešā dēla pēcnākamie — pavisam sešpadsmit ģimēnēs. Un kādi rezultāti? Izrādās, ka visi pēcnākamie lielā mērā uzglabājuši tās īpatnības un pazīmes, kā-

¹⁾ Rob. Sommer, Familienforschung und Vererbungslehre, Leipzig, 1922.

das bijušas ciltstēvā, Johanā Soldānā. Soldāns bijis labs ķirurgs, literāts un mākslinieks. Šās īpatnības tad noloti spilgti nomanāmas visos pēcnākamos. Zommers savā pētījumā uzskaita visus tos darbus, kādus katrs pēcnācējs veicis. Tur atrodam ārstus, zinātniekus, gleznotājus, tēlniekus, dzejniekus u. t. t., kas nākamajās paaudzēs no jauna izstarojuši dažādās variācijās visas tās pazīmes, kādas bijušas ciltstēvā. Šās pazīmes Zommers raksturo kā: 1) skaidrību redzes priekšstatos, kas izpaužas aktīvā glezniecības un skulptūras darbībā; 2) apdāvinātību fizikā un matemātikā; 3) spējas literāriskajā darbībā, kur pārsvarā vārdu bagātība, tēlošanas un stila māksla; 4) vēsturiskā skata skaidrību; 5) prasmi dabas zinātnēs un topogrāfijā un 6) spilgtu tieksmi uz individuālismu. „Katrā ziņā,“ saka Zommers, „te ir darīšana ar ģimeni, kuŗā vesela rinda ievērojamu garīgu īpašību pieder cilts raksturam (zum Stammcharakter gehört), kuŗš gadu simteņus ilgā rindā arvien no jauna parādījies vienos locekļos pavājinātā, citos pat pastiprinātā veidā.“¹⁾ Nebūtu lieki piezīmēt, ka ar Soldānu cilts koku pat Ģēte stāv radniecīgās attiecībās, un ir uzlūkojams par Soldāna tālīnu pēcteci.

Bez šaubām, Goltena un it īpaši Zommersa pētījumi pie rāda iedzimtības lomu. Ja jau psihiskās īpatnības pāriet no vienas ģimenes uz šās ģimenes pēcnākamiem, nav šaubu, ka tā ir iedzimtība. Ja arī neiedzimst gatavas psihiskas spējas, tomēr iedzimst šo spēju pamati, kas labvēlīgos audzināšanas apstākļos attīstās tālāk. Tamdēļ arī Zommers, tāpat kā Hertvigs, Negelis u. c., runā par iedzimtām dispozīcijām, iedzimtiem pamatiem, iedabām (Naturanlage). Šo faktu neviens nevar noliegt, jo tas vienmēr pieredzē apstiprinājies. Reizē ar to še mostas jautājums: no kurienes rodas iedzimtībā tās pazīmes, kas pāriet no vecākiem uz bērniem? Vai iedzimtība hoteic pati sevi? Kas ir tie spēki, kas liek zināmām dispozīcijām pāriet no vecākiem uz bērniem? Šim jautājumam iedzimtības un audzināšanas at-

¹⁾ augšm. Zommersa grām. 142. lapp.

tiecību noskaidrošanā izšķirēja nozīme, un no pareizas atbildes atkarājas audzināšanas un iedzimtības attiecību izpratne.

Te uz visnoteiktāko jānoraida nereti sastopamā pārliecība, ka iedzimtība būtu spēks, kas pats sevi modina, virza un noteic. Daži iet pat vēl tālāk un saka, ka iedzimtība noteic visu dzīvi, un cilvēka apdāvinātība neesot vis audzināšanas, bet iedzimtības sekas. Raksturs un visas gara spējas esot iedzimtības produkts. Mums šī doma šķiet aplama. Jau ārēji raugoties un uzstādot paviršu jautājumu par iedzimtību kā faktu, rodas pārliecība, ka iedzimtība nav spēks pats par sevi, kas nebūtu ne no kā cita atkarīgs un noteiktu pats sevi. Drīzāk jādomā, ka iedzimtība nav cēlonis, bet sekas. Protams, ikvienai parādībai savs cēlonis, un tamdēļ arī par iedzimtību nevar būt šaubu, ka ir apstākļi, kas to izsauc. Lieta grozās tikai ap to, vai iedzimtībai piemīt pirmatnība, vai pirmatnējāks ir cits spēks, kas iedzimtību noteic. Te, kā liekas, visi apstākļi runā par labu ieskatam, ka iedzimtība atkarīga no daudz varenāka spēka. Šis spēks nav nekas cits kā audzināšana. Nevis iedzimtība noteic audzināšanu, bet audzināšana iedzimtību. Te lasītājs lai mūs nepārprot. Mēs nedomājam, ka iedzimtībai maza nozīme. Kā šā jautājuma sākumā redzējām, iedzimtība kā fiziska un fizioloģiska parādība nesatricināma. Iedzimtības likumi ir dabas likumi, un kā tādiem tiem nenovēršamības raksturs. Bet mēs taču runājam arī par garīgu pazīmju iedzimtību. No kurienes rodas pamāts jeb dispozīcija vienas vai otras psihiskas parādības iedzimtībai? Kamdēļ viens ne tikai fiziskā, bet arī garīgā nozīmē atšķiras no otra? Kamdēļ cilvēkos tik milzīga raksturu dažādība? Kamdēļ vieni apbrīnojami gudrībā, citi atkal nožēlojami un briesmīgi noziedznieki? Vēl tālāk: kamdēļ cilvēks, kas ilgus gadus bija tāds, piepēši kļūst citāds? Ar ko izskaidrojami raksturu lūzumi vai varbūt tādu lūzumu nemaz nav? Tādi ir jautājumi, kas pamostas, nevis pavirši fantazējot un prātojot, bet novērojot dzīves īstenību. Te jā-saka, ka ar iedzimtību šās bezgalīgi daudzās parādības nav iespējams izskaidrot. Gribot negribot jāpielaiž, ka vajaga būt citam apstāklim, kas sagatavo iedzimtību. Šis apstākļis ne-

var būt cits kā audzināšana. Protams, te audzināšanu mēs domājam ļoti plašā sajēgumā, kā visu dzīvi. Audzināšana, t. i. dažādie dzīves apstākļi, sagatavo iedzimtību. Ka iedzimtība ir, tas nenoliedzams. Ka no vecākiem uz bērniem pāriet psihisku pazīmi un pat apdavinātības pamati, par to nav šaubu. Goltena un Zommera pētījumi to spilgti apliecina. Bet Goltena un Zommera pētījumi rāda arī to, ka iedzimtību sagatavo audzināšana. Izraksts no Goltena tabulas rāda, ka tiem vecākiem, kas ar sirsnību un mīlestību audzina savus bērnus un atbalsta viņu centienus, bērni izaug ievērojamāki nekā vecāki. Tas pats izriet no Zommera rakstiem. Ja Soldānu ģimenes pēcnākamus novērojam pirmsenču pazīmes, tas neapšaubāmi pierāda iedzimtību, bet līdz ar to apstiprina pārliecību, ka šīs pazīmes ir iepriekš dzīvē sagatavotas, un tikai tām dēļ tās var ietverties iedzimtības procesā. Tam, kas iedzimst, t. i. pāriet no vecākiem uz bērniem, vajaga būt iepriekš dotam dzīvē, vajaga būt audzināšanas un visas dzīves sastāvdaļai. Raksturīgi šādi Zommera vārdi, ko viņš saka par Soldānu ģimeni: „Šo augstākā mērā zīmīgo īpašību atkārtotā konstanci bioloģiski var izskaidrot tādējādi, ka pirms krustotāšanās ar vācu ģimenēm, Soldānu dzimtā caur ieaudzēšanu (durch Inzucht) iepriekš bija ārkārtīgi nostiprinājies ģimenes raksturs. Apstākļi saprotams tādējādi, ka ciltis raksturam sākumā nostiprinājoties caur ieaugšanu — tas sākot ar 14. g. s. palicis konstants, kas no iedzimtības mācības uzlūkojams par ārkārtīgi svarīgu faktu.“¹⁾

Viszīmīgākais te Inzucht jēdziens, kas burtiski nozīmē apaugļošanu (apvaišļošanu), bet te viņa nozīme gan būs tik daudz kā ieaudzēšana, citādi sakot, līdz ar apaugļošanu dīglī kā zināma iespējamība un iedabā nāk arī psihisko pazīmi pamati. Saprotama lieta, ka šās psihiskās dispozicijas, kas ietveras dīglī līdz ar apaugļošanu, var nākt tikai no apkārtnes, t. i. audzināšanas apstākļiem. Tas, kas cilvēkā iedzimst un pāriet no vecākiem uz bērniem, nav nekāda Dieva dāvana vai nejaušība, bet apstākļi, ko sagatavojusi pati dzīve. Vie-

¹⁾ turpat, 147. lapp.

nīgi dzīve savās ārkārtīgi plašajās dažādībās var un spēj sagatavot tos apstākļus, kas izveido cilvēka rakstura īpatnības un kas kā dispozīcija pāriet no paaudzes uz paaudzi. Ne kas cilvēkā nevar iedzimt tāds, kas iepriekš nav bijis dzīvē. Vai tās labas vai ļaunas parādības, cēli darbi vai noziedzīga rīcība, — tas viss tiek sagatavots dzīvē, t. i. dažāda veida audzināšanas apstākļos. Ģenija parādīšanās ir tālā pagātnē sagatavota. Tāpat noziedznieka ļaunās īpašības, ko viņš mantojis līdz ar dzimšanu, sagatavotas pašas dzīves apbrīnojami daudzpusīgajos un nepārredzamajos apstākļos. Protams, ka ar to nav mazināta iedzimtības nozīme. Iedzimtība pastāv, tomēr tā it nebūt nav cēlonis pats par sevi, bet audzināšanas sekas. Audzināšana pirmatnējāks faktors nekā iedzimtība. Tikai tas, kas dots dažādajos un apbrīnojami daudzpusīgajos dzīves apstākļos, var iedzimt un pāriet no paaudzes uz paaudzi. Apkārtnei un dzīves apstākļiem izšķirēja nozīme. To, kā redzējām, jau pierādīja modifikācijas jēdziens: sakarā ar dzīves apstākļiem dzīvajā būtņē rodas pazīmes, kas uzglabājas tik ilgi, kamēr uzglabājas šie apstākļi. Dzīvā būtne spiesta piemēroties savai apkārtnē. Dažreiz šī piemērošanās pasīva, dažreiz aktīva, kau gan aktīvā loma vairāk pieder apkārtnē. Šādas modifikācijas ir arī cilvēkā. Teiksim, ja bērns ilgāku laiku dzīvo sliktā apkārtnē, vairāk dzird ļaunu nekā labu, viņā pamazām iezīdīsies sliktu pazīmju modifikācijas, piem., dziņa uz zagšanu, melošanu, rupja, cietsirdīga izturēšanās u. t. t. Vai vecāki viņam bijuši godīgi vai negodīgi ļaudis, tas nekrīt svarā. Zināms, godīgu vecāku bērniem arvien būs vieglāk pārvarēt sliktus iespaidus, un ja kādreiz labi audzinātu vecāku bērns nonāk negodīgu un slikti audzinātu bērnu vidū, tad sliktos piemērus viņš uz laiku, varbūt uz visiem laikiem, var pārņemt, bet ja viņam gadas no jauna nokļūt labu ļaužu vidū, sliktos darbus viņš var arī atmest, pie tam nesalīdzināmi vieglāk kā slikti audzinātu vecāku bērns, jo pēdējam ir sliktu īpašību iedaba (dispozīcija), pirmajam turpretim labu. Modifikācijas cilvēkos tikpat bieži sastopamas kā stādos un dzīvniekos, jo ikviens cilvēks dzīvo zināmos apstākļos, kas veido viņa garīgo struktūru. Apstākļiem grozo-

ties, mainās arī psihiskās pazīmes. Audzināšanai te izšķirēja nozīme. Lai izvairītos no pārpratumiem, jāievēro, ka audzināšanas jēdziens iztulkojams ļoti plaši, ne tikai kā tikumiskā audzināšana vien, bet kā visi dzīves apstākļi — sociālā, politiskā, reliģiskā, ētiskā, oikonomiskā un psiholoģiskā nozīmē. Bez tam audzināšanā, kā jau redzējam analizēdami audzināšanas jēdzienu, jāredz ne tikai apzinīgie, bet arī neapzinīgie iespaidi, jāievēro citu audzināšana un pašaudzināšana, nav jāaizmirst, ka ir vēl dresūra un fiziskā audzināšana. Saprotot audzināšanas jēdzienu tik plaši, rodas pārlicība, ka audzināšanas apstākļi cilvēka dzīvē ir tas pats, kas bioloģiskie (t. i. ģeografiskie, klimatiskie, antrpologiskie) apstākļi dzīvnieku dzīvē, un līdzīgi tam, kā bioloģiskie apstākļi noteic dzīvniekus un stādus, tāpat plašie audzināšanas apstākļi noteic cilvēku. Iedzimtība te nav nekāds izņēmums. Pat ja jemtū iedzimtību šauri bioloģiskā nozīmē, galu galā tomēr būtu jāatzīst, ka reaģēšanas veids uz ār pasaules iespaidiem lielā mērā atkarīgs no tam, kādi ir šie iespaidi. Gluži tas pats cilvēku dzīvē un audzināšanā. Ja bērns dzimst un izveidojas ar zināmām īpatnībām, tad šās īpatnības nav nekas cits kā atbilde uz apkārtnes un audzināšanas apstākļiem. Ja jautātu, kamdēļ cilvēks ir tāds un ne citāds, būtu jāatbild, ka viņš ir tāds, kādi bijuši viņa audzināšanas un dzīves apstākļi. Sacītais nebūt nenozīmē, ka iedzimtībai nebūtu savas lomas. Iedzimtība ir un paliek varens spēks, bet vēl lielāks spēks ir audzināšana. Visi tie cēlie darbi pasaules vēsturē, ko pazīstam kā viena cilvēka garīgās darbības augļi, patiesībā ir daudzu cilvēku kopdarbības rezultāts, kas ilgi gatavojies un kristalizējies, līdz vienā cilvēkā izlauzies uz āru. Ģenija dzimšana nav nekāda nejaušība, bet nepieciešamība, ko sagatavojuši audzināšanas un dzīves apstākļi. Piem., Aristotels, Leibnics, Ģēte, Bēthovens u. d. c. ģeniji uzlūkojami par tādiem, kas vai tuvākā, vai attālākā pagātnē sagatavoti. Ģenija rašanās ir ļoti dažādu un daudzpusīgas dzīves apstākļu sagatavota un izsaukta. Nav dzimušu ģeniju, ir tikai izaudzināti ģeniji. Šis izteiciens tikai nav jāpārprot. Ja mēs sakām, ka ir tikai izaudzināti ģeniji, tas

nozīmē, ka audzināšana ģeniālītāti sagatavo. Ģeniālītātes elementiem iepriekš vajaga būt dotiem dzīvē, tikai tad tie var iemiesoties vienā cilvēkā caur dzimšanas procesu. Zināms gan, ka atsevišķs ģeniāls cilvēks rada laikmetu, bet vēl pareizāki teikt, ka laikmets rada, t. i. izaudzina ģeniju. Gluži tas pats sakāms par noziedznieka rašanos. Kas noteic noziedznieka dzimšanu? Protams, ka noziedzībām dažkārt ir tīri fizioloģiski pamati. Piem., ir zināmi gadījumi, kur cilvēks kļūst par noziedznieku bojātu smadzeņu centru dēļ, pie kam bojājumus izsaucis nelaimes notikums. Tomēr šādi gadījumi, salīdzinot ar citiem noziedzību cēloņiem, pārāk reti. Visvairāk noziedznieku sagatavo slikti audzināšanas apstākļi. Lūk, kamdēļ var droši teikt, ka nav dzimušu noziedznieku, ir vienīgi izaudzināti noziedznieki. Citādi sakot, cilvēks kā noziedznieks nav piedzimis. Kā vienā otrā bērņā no vecākiem vai arī citiem senčiem var iedzimt iedaba (Anlage), kas noskaņota uz noziedzīgiem darbiem, tas nenoliedzams. Bet vai ar to lieta noskaidrota? Bez šaubām, nē. Tūdaļ mostas jautājums: no kurienes šo noziedzīgo darbu iedaba varēja rasties bērņa senčos? Te mēs varam aizstāvēt iedzimtības nozīmi un lomu, cik patīk, līdz beidzot tomēr vajadzēs atzīt, ka iedzimto noziedzīgo darbu iedaba nav nekāda fatāla nejaušība, bet ir pašas dzīves un bezgala dažādo audzināšanas apstākļu sagatavota. Tā iznāk, ka noziedznieku sagatavo sarežģītie audzināšanas un bezgala dažādie dzīves apstākļi tāpat kā ģeniju.

Ja tā, ja audzināšanai patiešām tik liela nozīme, vai tad cilvēku nevarētu izaudzināt pēc patikas? Vai ģeniji nebūtu mākslīgi audzināmi? Vai cilvēku jau no mazotnes nevarētu audzināt tā, lai viņš nekad neklūtu par noziedznieku? Uz šiem jautājumiem jāatbild ja ne gluži noraidoši, tad vismaz ar skepsi. Ģeniju nevar mākslīgi izaudzināt, tamdēļ ka ģeniālītāte ir gara spējas, ko ar nodomu un mākslīgi nevar radīt. Mazliet citādi ir ar tikumiskajām īpašībām. Tikumība nav tik daudz spējas kā sirdsapziņas stāvoklis, un šo sirdsapziņas stāvokli var sagata-

vot ar audzināšanu. Vēl vairāk: cilvēku jau no bērnības ar labu audzināšanu gandrīz visos gadījumos iespējams noskaņot par labu tikumiskai domāšanai un darbībai. Ja cilvēks vēlāk dzīvē kādreiz tikumiski klūp, tas izskaidrojams ar sevišķiem apstākļiem, kas viņam dzīvē gadījušies. Turpretim ģeniālas gara dāvanas mākslīgi izaudzināt nesalīdzināmi grūtāk, jo ģeniālitate ir augstākā objektivitāte un jaunradīšanas darbība, kas pilnīgi neatkarīga no jebkādas citas darbības. Ģeniālitate jau p a t i p a r s e v i ir kaut kas vairāk, kaut kas augstāki stāvošs par to, kas viņu gribētu mākslīgi sagatavot, un tamdēļ ar iepriekšēju nodomu neviens ģeniju nevar izaudzināt, nei arī pats par tādu tapt. Bet vai tādā gadījumā neatkrīt audzināšanas lielā nozīme un vai audzināšanai nav jāpiekāpjas cita spēka, — tešim, — tās pašas iedzimtības priekšā? Uz to jāatbild ar nē. Lieta tā, ka runājot par audzināšanas un iedzimtības attiecībām, laudis audzināšanas gaitu, ja tā varētu izteikties, grib par varu saīsināt. Runājot par audzināšanu, tādus gadījumus parasti iedomājas īsu laika sprīdi, katrā ziņā ne garāku par viena cilvēka dzīves posmu. Tas ir nepareizi. Līdzīgi tam, kā iedzimtība — ja to gribam pareizi saprast — jāņem filoģenētiski (visas sugas attīstības nozīmē), ne tikai ontoģenētiski (kā viena individa dzīves gaita), tāpat arī audzināšanas loma būs saprotama tikai tad, ja to iztulkosim filoģenētiskā nozīmē, t. i. kā darbību ļoti daudzu paaudžu gaitā. Tikai tad izcelsies audzināšanas milzīgā nozīme un klūs skaidra ģenija rašanās aina. Jau tas fakts, ka ģenijs dzimst tikai pa gadu simteņiem reizi, it gaidīliecina, ka ģenija sagatavošanai nepieciešams ilgs laika sprīdis. Varētu pat izteikties tā, ka ģeniju cilvēcei vajaga „nopelnīt“, bet lai nopelnītu, jāstrādā ne tikai daudz, bet arī ilgi un intensīvi. Šī sabiedrības, tautas un pat visas cilvēces ilgā un intensīvā darbība nav nekas cits kā audzināšana, kas pamazām saista ceļu ģenijam.

Nereti audzināšanas lomu it kā samazina tas fakts, ka vienādos apstākļos auguši cilvēki tomēr izveidojas ļoti dažādi. Tamdēļ tie, kas audzināšanai negrib piešķirt izšķirēju nozīmi, ļoti mīl aizrādīt uz nule pieminēto faktu. Tomēr jā-saka, ka šis apstākļš neko sevišķu nepierāda. Kas var ap-

galvot, ka apstākļi, kādos aug šie cilvēki, pilnīgi vienādi? Ja vienas ģimenes bērni bieži vien izveidojas par ļoti dažādiem cilvēkiem, un vecāki brīnās, kamdēļ tas tā, jo viņi taču visus vienādos apstākļos audzinājuši, tad te darišana drīzāk ar ilūziju nekā ar īstenību. Jo kurš gan uzņemtos pierādīt, ka visi bērni auguši pilnīgi vienādos apstākļos? Tas ir viens no zīmīgākiem pašapmānīšanās veidiem, ja mēs domājam, ka cilvēkus iespējams audzināt pilnīgi vienādos apstākļos. Nē, cilvēki aug ļoti dažādos apstākļos, un tamdēļ arī dažādība spēju un raksturu ziņā. Vecākiem un audzinātājiem gan dažkārt šķiet, ka viņu bērni auguši vienādos dzīves un audzināšanas apstākļos, bet ja sāktu pētīt tuvāk un pārliccinātos, tad izrādītos, ka šie apstākļi bijuši ārkārtīgi dažādi, nerunājot jau nemaz par līdzību. Jo vai var būt vecāki vienmēr klāt pie saviem bērniem un zināt, kādus iespaidus pēdējie no savas apkārtnes uzņem? Cilvēka apziņas dzīve ir tik dažāda, tik jūtīga, ka tā spēj uzņemt iespaidus, ko cits neievēro un kam citi paiet vienaldzīgi garām. Tā īstenībā katrs cilvēks aug savā apkārtnē, un tamdēļ arī viņš nekad nevar izveidoties tāds kā citi. Kaut pavirši raugoties, apkārtnē vienas ģimenes locekļiem izliekas vienāda, tomēr īstenībā tā ir katram sava un citāda, kāpēc arī ģimenes locekļi nekad savā dabā neizveidosies vienādi. Zināms, dažādības iemesls vienmēr būs arī personas individuālitate, kas jau no dabas mantota, bet šo individuālītāti padara vēl daudzpusīgāku apkārtnes iespaidi un audzināšanas apstākļi. Tā tad ieskati par vienādajiem audzināšanas apstākļiem, kas nevarētu izskaidrot dažādības izveidošanos, nav vairāk kā tukša šķietamība. Īstenībā pilnīgi vienādu audzināšanas un dzīves apstākļu nekad nav, un tamdēļ arī ļaudis nav un nevar būt vienādi.

Vēl ir viens apstākļis, kas ārēji raugoties it kā mazinātu audzināšanas nozīmi. Iztirzājot Goltena pētījumu tabeli, radās jautājums, kamdēļ gan garīgā ziņā ievērojamiem cilvēkiem, kas mazāk ievērojamu vecāku bērni, pēcnākamā vai pavisam nav, arī tie ātri izmirst, vai arī tie nereti pavisam neattīstīti, kroplī, psihopāti, kā to liecina apakšējie dati:¹⁾

¹⁾ Par šo jautājumu tuvāk A. Reibmayer, Die Entwicklungsgeschichte des Talentes und Genies, II. sēj. 1908., 372.—430. lapp.

Ģenijs	Stāvoklis	Bērni	PIEZĪMES
Mozus	Precējies	2 dēli	Bībele tikai vienā vietā (2. Moz. 2. 22) piemin šos dēlus. Tomēr, ja viņi būtu kļuvuši kaut cik pazīstami, par tiem, ievērojot lieto cietu, kādu tauta parādīja Mozum, mēs zinātu vairāk, kā tas bija, piem., ar Ārona pēctečiem.
Kīrs	"	2 dēli	Viņa dēls Kambīzs bija garīgi slims, un tas savu brāli Smerdu lika nonāvēt. Kambīzs mira, neatstādams nevienu dēlu kā pēcnācēju.
Buda	Neprecēj.	Nav	
Homērs	?	?	Nav drošu ziņu nei par laulību, nei pēcnākamiem, un ja tie būtu bijuši, ievērojot Homēra slavu, mēs zinātu par tiem kaut ko vairāk.
Tales	"	"	
Hērakleits	"	"	
Pitagors	"	"	
Solōns	"	"	
Platōns	"	"	
Perikls	Precējies	2 dēli	Abi laulībā dzimuši dēli bija palaidņi un nomira pirms tēva. Viens ārļaulības dēls ar Aspāziju bija vidēji apdāvināts, bet nekas par viņu vairāk nav zināms.
Feidijs	"	Bērni	Viņa pēcnācējiem bija vairākas ģenerācijas, kas dzīvoja Elisā un sargāja Zēva tēlu.
Dēmostens	Neprecēj.	Nav	
Sōkrats	Precējies	Vairāki bērni	Par Sōkrata bērniem Plutarchs un Aristotels izsakās, ka tie bijuši vientiesīši, bet vairāk nekas nav dzirdēts.
Aristotels	"	Nav	Ārļaulības dēls Nikomachs, par ko nekas vairāk nav zināms.
Hipokrats	"	Dēli	Pēc neilga laika slavenā ārsta pēcteči izmira.
Tukidids	"	Nav	Par pēctečiem nekas nav dzirdēts.
Hērodots	Neprecēj.	"	
Aleksandrs Lielais	Precējies	1 dēls	Pēc tēva nāves šo dēlu nonāvēja, un līdz ar to pēcteču rinda izbeidzās.
Scipions Afrikānietis	"	1—2 dēli	Viens no dēliem bija palaidnis, ko senāts izraidīja no sava vidus. Tad dzirdam par adopciju, lai Korneliju dzimta neizmirtu. Tas, domājams, notika Augusta laikā.

Ģenijs	Stāvoklis	Bērni	PIEZĪMES
Hanibāls	Precējies	Nav	Par bērniem nekas nav zināms. Viņa ārtaulības dēlu no Kleopatras
Cēzars	"	Nav	
Vergilijs	Neprecēj.	"	Cēzarionu lika nonāvēt Augusts. Cēzara pēcteči, kas nāca uz troņa, sākās no viņa māsas.
Horācijs	"	"	
Ovidijs	Precējies	"	Viņš lika nonāvēt savu vecāko dēlu Flāviju. Trīs pārējiem dēliem nebija dēlu kā pēcnācēju.
Apustulis Pāvels	Neprecēj.	"	
Konstantins Lielais	Precējies	4 dēli	Vīriešu kārtas pēcnācēji mira jau ar dēla dēlu Valentiniānu III.
Teodozijs Lielais	"	Dēli	
Kārlis Lielais	"	"	Vācijā vīriešu kārtas pēcnācēji iz- beidzās ar dēlu Ludvigu. Francijā tie dzīvoja ilgāk — līdz 1005. g. Sie- viešu kārtas pēcteči vēl tagad sa- stopami.
Oto Lielais	"	"	Vīriešu kārtas pēcteči izmira trešajā ģenerācijā ar ķeizaru Oto III. Sie- viešu kārtas pēcteči arī tagad sa- stopami.
Ludvigs Lie- lais Ungārijā	"	Meita	Tikai viena meita Marija.
Muhāmeds	"	"	Atstāja tikai vienu meitu Fatīmu. Tās pēcnākamie, kā šķiet, pilnīgi izmiruši.
Fridrihs II Hohenštau- fens	"	Dēli	Ar viņa dēla dēlu Konradinu vīriešu kārtas pēcteči izbeidzās.
Valters Fogel- veide	Neprecēj.	Nav	Vīriešu kārtas līnija izdziest 1547.; sieviešu kārtas vēl dzīvo grāfa Se- rego-Alighieri ģimenē. (Pēc Krausa rakstītās biografijas gan vīriešu kā- rtas līnija dzīvo, bet izmirusi sieviešu kārtā).
Dante	Precējies	Bērni	
Kolumbs	"	Dēli	Jaunākais dēls mira 1539., neatstā- dams bērnus. Vecākā dēla vīriešu kārtas pēcteči izmirst 1574. Sieviešu kārtas pēcteči, kā šķiet, dzīvo vēl tagad.
Pizarro	Neprecēj.	Ārtaulības bērni	Viens dēls mira bērības gados; viena meita apprecēja onkuli Her- nanu Pizarro, bet vai pēcteči no šās laulības dzīvo, nav zināms.

Ģenijs	Stāvoklis	Bērni	PIEZĪMES
Koperniks	Neprecēj.	Nav	Vīriešu kārtas pēcteči izmiruši; sieviešu kārtas vēl tagad dzīvo grāfa Seristori ģimenē.
Makiavelli	Precējies	Bērni	
Spinoza	Neprecēj.	Nav	
Brunellesko	"	"	
Donatello	"	"	
Masačio	"	"	
Luca della Robbia	"	"	
Piero della	"	"	
Frančesko	"	"	
Andrea di Verrochio	"	"	
Botičelli	"	"	
Rafaēls	"	"	
Mikelandželo	"	"	
Leonardo da-Vinči	"	"	
Bēkons no Verulāmas	Precējies	Bērni	Vīriešu kārtas pēcteči ātri izmira, par sievieti kārtas — nekas nav zināms.
Johans Keplers	"	"	No viņa dēliem vienīgi ārsts Ludvigs dzīvoja ilgāk par tēvu, bet arī Ludviga pēcteči jo drīzi izmira.
Šekspīrs	"	"	Dēls 12 g. vecs nomira; divas meitas jau otrā ģenerācijā izbeidzās.
Galileo Galilejs	Neprecēj.	Ārtaulības bērni	Divas meitas aizgāja klosterī; dēls bija kā valsts ierēdnis Florencē. Viņa pēcnācēji 18. g. s-nī izmira.
Servantess	"	Nav	
Kalderons	"	"	
Lorenc Mediči	Precējies	Bērni	Vīriešu kārtas pēcteči ātri izmira.
Rubenss	"	"	Viņa 4 dēli ātri izmira. Meita Klāra Johanna apprecēja Parīzas Filipu un tās pēcteči vēl tagad dzīvo.
Torkvato Tasso	Neprecēj.	Nav	
Albrechts Dirers	Precējies	"	
Dekarts	Neprecēj.	"	
Leibnics	"	"	
Luters	Precējies	Bērni	1759. g. izmira viņa vīriešu kārtas pēcnācēji ar advokātu Martiņu Gotlobu Luteru Drezdenē kā pēdējo.

Ģenījs	Stāvoklis	Bērni	P I E Z Ī M E S
Pēteris Lielais	Precējies	Bērni	Daži dēli nomira jaunībā. Vienīgais vecākais bija garīgi slims un nomira cietumā pirms tēva nāves.
Friedrichs Lielais	"	Nav	
Jozēfs II	"	Meitas	Viņam nebija vīriešu kārtas pēcteču.
Moljērs	"	Bērni	Meitas un dēli izmira pirmajā ģenerācijā.
Sebastiāns Bachs	"	"	Vīriešu kārtā izmira dažās ģenerācijās; vai sieviešu kārtas pēcnākamie, ko savā laikā bija ļoti daudz, vēl dzīvo, grūti noteikt.
Rusō	Neprecēj.	Ārlaulības bērni	Par šiem ārlaulības bērniem, kas nonāca patversmēs, nekas nav zināms.
Bēthovens	"	Nav	
Napoleons I	Precējies	Dēls	Vīriešu kārtas pēcteču līnija izbeidzas ar Reichstates hercogu.
Šopenhauers	Neprecēj.	Nav	
Lesings	Precējies	"	Vienīgais bērns nomira tūlī pēc dzimšanas.
Ģēte	"	Bērni	Dēls bija pataloģiska rakstura. Abi dēla dēli neaprecejās un pēctečus neatstāja.
Šillers	"	"	Vīriešu kārtas pēcnācēji izmira 1877; sieviešu kārtas — vēl tagad dzīvo.
Bairons	"	Meitas	Vīriešu kārtas bērnu nebija; sieviešu kārtas pēcteči no viņa meitas (divi dēli, viena meita) dzīvo vēl tagad.
Mocarts	"	Bērni	Viņa divi dēli bez pēcnācējiem nomira 1844. un 1859. g.
Voltērs	Neprecēj.	Nav	
Haidns	Precējies	"	
Brīvkungs fon Steins	"	Meitas	Dēlu nebija; pēcnākamie no meitām dzīvo vēl tagad.
Imanuēls Kants	Neprecēj.	Nav	
Tomāss Karleils	Precējies	"	
Johans Georgs Hamans	Neprecēj.	Ārlaulības bērni	Trešā ģenerācijā izmira vīriešu kārtas pēcnācēji; sieviešu — vēl dzīvo.
Šuberts	"	Nav	
Šumans	Precējies	Bērni	Sieviešu kārtas pēcnācēji dzīvo.
Brāmss	Neprecēj.	Nav	
Niče	"	"	
Spensers	"	"	

Vai tad ģenijs savu bērnu nevarētu izaudzināt sev līdzīgu? Uz to jāatbild, ka ģeniālo spēju pamati, kas ilgi vēsturiskajā gaitā kristalizējušies un vienā cilvēkā izlauzušies uz āru, līdz ar to sevi pilnīgi izsmēluši, un nav vairs spējīgi iemiesoties jaunā individā. Te vairs nelīdz nei audzināšana, nei iedzimtība. Tiem apstākļiem, kas ilgā laikā ģeniju izveido, vajag pamazām sasniegt augstāko sprieguma stāvokli, no kurienes piepēži izšķīlas ģenijs un kā zvaigzne apmirdz savu laikmetu, bet ģeniālītātes pamata sprieguma stāvoklis līdz ar to izraisās, izplienē un pamazām izzūd. Lūk, kamdēļ vai nevienam ģenijam nav ģeniālu bērnu. Kants, Voltērs, Ģēte, Gauss u. d. c. ģeniji nevarēja radīt ģeniālus bērnus tamdēļ, ka viņi paši zināmā attīstības rindā bij visaugstākais, bij, tā sakot, gala vārds, bet viņus gan sagatavoja un izveidoja vairāk vai mazāk apdāvināti cilvēki. Bez tam ģeniālie laudis ir augstākā mērā garīga spēka iemiesojums, tie ir gara cilvēki par excellence, jutekliskā dzīve te iztaisa tikai niecīgu daļiņu, un aiz šā iemesla tie arī bieži pat nav dzīvojuši ģimenes dzīvi. Ģenijs ir ilgas audzināšanas un vēsturiskās attīstības produkts un tamdēļ pats nevar kļūt par cita ģenija cēloni un radītāju.

Tā tad atkal uzpeld pārlicība, ka audzināšanas saknes tver ļoti dziļi un audzināšanas nozīme iet ļoti tālu. Audzināšana — plaši saprasta — ir tā, kas veido cilvēku. Salīdzinot abus spēkus — iedzimtību un audzināšanu — iedzimtības nozīme, protams, nav jānoliedz, bet arī nav jāpārspilē. Neapšaubāms tas, ka audzināšana pirmatnējāks faktors nekā iedzimtība. Iedzimt cilvēkā var tik tas, kas dots dzīvē, dots audzināšanā. Kā labās, tā ļaunās rakstura pazīmes sagatavotas dzīvē, un tad, protams, nereti pārīet no vienas paaudzes uz otru. Ja kādreiz ariedzimtām parādībām grūti cīnīties, tad nav jāaizmirst, ka vienīgais cīņas līdzeklis ir audzināšana. Vai pārveidot raksturu izdodas ātri vai lēnām, vai šai pārveidošanai pietiek viena cilvēka dzīves, vai nepieciešama vairāku paaudžu darbība, tas lietu negroza: ja cilvēka psihiskā daba izveidojusies ilgā attīstības gaitā, tad

šo dabu spēj pārveidot nekas cits kā vienīgi audzināšana. Cīņai ar iedzīmtiem ļaunumiem nav cita spēka kā audzināšana. Ja audzināšanu noteiktu iedzīmtība, tad būtu citādi. Mēs redzējām, ka iedzīmtību noteic audzināšana. Nekādi nav iespējams pierādīt, ka iedzīmtība pirmatnējāka par audzināšanu, visi apstākļi un fakti gan apliecina pretējo, proti, ka audzināšana, t. i. dzīvi veidotāji apstākļi, doti pirms iedzīmtības. No tam pamats taisīt slēdzienu, ka iedzīmtība būs tāda, kāda audzināšana. Kāda audzināšana, tāda iedzīmtība. Jautājuma aplūkošanu gribētum nobeigt slavenā Leibnīca vārdiem: „Audzināšana pārspēj visu“ (Die Erziehung überwindet alles¹⁾)

66. §. Pašaudzināšana.

Ja audzināšanai, kā to nule redzējām, piekrīt tik liela nozīme cilvēka dzīvē, rodas jautājums, kāda īsti audzināšanas forma ir tā labākā. Visi tie audzināšanas veidi, ko augšā (37.—43. §. §.) aplūkojām, vēl neko nesaka par audzināšanas lomu katra cilvēka personīgajā dzīvē. Rodas jautājums: ciktāl otru audzinādami mēs paši augam, un vai sajēmot audzināšanas aizrādījumus no citiem, neesam spiesti tos dziļāki pārdomāt un sevī pārkausēt? Citādi jautā: vai ikviena audzināšana savos pamatos nav pašaudzināšana?

Lai uz šo jautājumu dotu pietiekoši pamatotu atbildi, parraudzīsimies visvienkāršākajos audzināšanas faktos un apstākļos. Vecāki audzina bērnus, dodami viņiem aizrādījumus un pamācības. Tāpat skolotāji audzina skolniekus; darba vietās priekšnieki savus apakšniekus u. t. t. Kas īsti šais pamācībās un aizrādījumos notiek? Ja vecāki aizrāda bērniem, skolotāji skolniekiem, darbu vadītāji sev pakļautajiem, ka tā un ne citādi jārikojas, kas notiek to individu apziņā, kuri pamācības vai aizrādījumus sajēma? Vai tie, kas dzird un uzņem otra mācību, paliek vienkārši tikai pie šās mācības uztveres vien? — Nav nei mazāko šaubu, ka lai pamācībai būtu nozīme un vērtība, vārdu sakot, auglīgas sekas, pamācības saturs tam, kas to uzklausa un uzņem, garīgi jāpārstrādā, tādējādi pa-

¹⁾ Leibniz, kop. r. II. sēj., 209. lapp.

darot par savas apziņas saturu un visas savas garīgās dzīves īpašumu. Tas pats notiek izglītošanās procesā. Ja es lasu zinātnisku grāmatu vai daiļliteratūras darbu, visu ko es no šās grāmatas resp. darba mācos, es sevī pārstrādāju, salīdzinādams un vērtēdams, piekrīzdams vai nepiekrīzdams. Visi šie grāmatas iespaidi, ja tā varētu izteikties, iet caur manas apziņas prizmu, tomēr tie neiziet, neatstādami nekādu pēdu: mūsu gars gūst kaut ko no jauna un kļūst bagātāks. Tāpat ar tikumiskajām pamācībām; ja man kāds aizrāda manas rīcības nepareizību, un es šo aizrādījumu uzklausu, tam sekoju vai nu visumā, vai arī pa daļai, šo pamācību vispirms padaru par savas apziņas īpašumu; es viņu kristalizēju un, pārdomādams, veidoju to tik ilgi, iekams tā kļūst par mana gara neatņemamu sastāvdaļu. Tāpat tas ir ar ikvienu pamācību, padomu, aizrādījumu. Visam, ko mūsu gars saņem no ārienes, nozīme vienīgi tad, ja to ar pašpārdomāšanas un pašaudzināšanas palīdzību padarām par sava gara, savas apziņas īpašumu. Tā iznāk, ka katra audzināšana ir pašaudzināšana, un ikvienas audzināšanas pamats ir pašaudzināšana.

Sevišķi liela nozīme pašaudzināšanai dažādu sliktu dziņu, iekāru un iegribu pārvarēšanā. Ļauni iespaidi uz cilvēku nāk tāpat kā labi. Mēs neredzam tikai labu vien, bet arī sliktu. Šie negatīvie iespaidi nereti pat vilinošāki nekā labie. Ja cilvēks nav pietiekoši apzinīgs, — kas visvairāk novērojams bērnos un sliktos audzināšanas apstākļos augušos jauniešos — sliktajām parādībām viņš seko vairāk nekā labajām. Še nav cita līdzekļa kā šo cilvēku mēģināt novirzīt uz labā ceļa, kas iespējams, ieskaidrojot viņam, ka turpinot darīt ļaunus darbus, viņš pirmām kārtām pats sev kaitē. Ja šis cilvēks patiešām labosies, to viņš būs panācis ar pašaudzināšanu, t. i. citu pamācības un aizrādījumus viņš būs padarījis par savas apziņas saturu, ar ko arī izskaidrojama viņa labošanās. Vēl skaidrāki pašaudzināšanas loma izpaužas apzinīga cilvēka sevis audzināšanā. Apzinīgie laudis, manīdami, ka viņos iezagusies sliktā vai pat gluži ļauna iekāre, ar sava gara spēku cenšas šo iekāri pārvarēt. Tā ir cīņa pašam ar sevi. Ja gars ir pietiekoši stiprs,

ļauņo iekāri izdodas pārvārēt, ja ne — tā jēm virsroku. Neņoliedzams, ka šī cīņīšanās ar ļaunajāņ iēgribāņ ir pašaudzināšana, un cilvēks ir tik stīprs, cik izdodas viņam šās iēgribas pārvārēt.

Pašaudzināšanu var uzlūkot arī par pašdarbību. Jo cilvēks patstāvīgāks savā darbībā, jo vairāk viņš sevi audzina. Panākumi un sekmes cilvēka dzīvē atkārajas no tam, cik neatlaidīgi viņš spējīgs nodoties patstāvīgai darbībai. Patstāvīgs un pašdarbīgs cilvēks nav rīkojams un bīdāms, bet pilda savus uzdevumus, sekodams pašierosmei, personīgajai iniciatīvai. Tāds cilvēks sevi lieliski audzina: viņš savā garā kļuvis jau tik stīprs, ka citu aizrādījumiem vairs tikai sekundāra, ne primāra nozīme. Pašdarbīgs cilvēks — ja vien viņa darbība ir godīga — kļūst paraugs, piemērs un priekšzīme apkārtējai sabiedrībai un viņu jau var uzlūkot par tikumiska rakstura individu. Pašdarbība pašaudzināšanas formā cilvēku sagatavo par tikumiskā rakstura, citādi sakot — personības cilvēku.

67. §. Raksturs un personība.

Viens no svarīgākajiem audzināšanas uzdevumiem ir stipra rakstura izveidošana. Ka raksturam ir liela loma dzīvē, to liecina, starp citu, izteicieni „rakstura cilvēks“, „dzelzs raksturs“ u. c. Tomēr nereti mēdz runāt arī par bezrakstura ļaudīm. Jāsaka, ka bezrakstura cilvēku nemaz nav. Ir tikai stīpri un vāji, labi un ļauni raksturi. Raksturu var saprast un iztulkot divējādi: plašākā un šaurākā nozīmē. Raksturs plašākā sajēgumā ir visas cilvēka **garīgās dzīves** īpatnības, kas to šķīr no citiem ļaudīm. Tā, piem., ja kāds lēņi domā un gausi darbojas, viņam ir lēņs raksturs. Tā ir visas šā cilvēka garīgās dzīves īpatnība. Šaurākā nozīmē raksturs, ko mēdz saukt arī par karakteru (no gr. karaktēr, veids, rakstura forma), ir cilvēka **gribas** pamata virziens, pamata līņija. Vispareizāki, kā šķiet, raksturu saprast taisņi šādā šaurākā nozīmē. Spriežot par ļaužu īpatnībām, galvenā vēriņa allaž jāpiegriēz gribas dzīvei, t. i. kādā virzienā griba noskaņota, un cik ātri cilvēks taisa gribas lē-

mumus un šos lēmumus piepilda darbībā. Stipra ir tāda griba, kas izpaužas ātros lēmumos, spēcīgā darbībā un neapstājas šķēršļu priekšā. Vājai gribai šādu īpašību nav. Vāja griba nozīmē to pašu, ko glēva griba. Gribas stiprums izpaužas kā pozitīvā, tā negatīvā veidā. Nav pareizi teikt, ka stipra griba ir tikai laba griba. Iespējama arī ļauna stipra griba, un tā tad var būt stiprs un reizē ļauns raksturs. Šāds raksturs ir, piem., norūdītajiem noziedzniekiem. Nekādā ziņā nevajadzētu domāt, ka ļauna griba vienmēr tikai ir vāja griba, bet laba griba tikai stipra griba. Ļauna rakstura cilvēks var būt gribā stiprs, bet tomēr viņam trūkst labās gribas, kas iztaisa personības pazīmi. Atzīstot stipru raksturu tikai kā labu raksturu, rastos pretruna ar psiholoģiju, kas stiprā raksturā redz tikai stipru gribu, neatkarīgi no tam, vai tā ir laba vai ļauna griba. Raksturs ir vairāk psiholoģijas, nevis ētikas jēdziens. Ētikā stipra rakstura vietā nāk personības jēdziens.

Personība ir tikumiskais raksturs. Personība nav tas pats, kas persona. Katrs cilvēks ir persona, bet ne ikkatrs ir personība. Personības kodolu iztaisa stipra tikumiskā, stipra labā griba. Tamdēļ neviens noziedznieks, kaut arī tam būtu diezgan cik stiprs raksturs, nav personība. Piem., Šekspīra Makbets ir cilvēks ar dzelzs raksturu, bet tomēr neviens neuzjemsies Makbetu uzlūkot par personību. Spilgtas personības ir, piem., Sōkrats, Platōns, Augustīns, Spinoza, Kants, Huss, Tolstojs, Karnegi. Personību izceļ lielāko tiesu tikai ētiskais spēks. Protams, ir vēl labāk, ja blakām tikumiskai gribai ir arī apdāvinātība zinātnē, filozofijā, mākslā, izgudrojumos, politikā. Tādā gadījumā ģeniālitate saistās ar labo gribu. Bet apdāvinātība personībā nav galvenais. Piem., ģeniāli ļaudis ir bijuši: Leonardo da Vinči, Frensiss Bēkons u. c., bet tomēr viņiem trūkst spilgtāku, skaistāku un labāku personības pazīmju. Arī pret tik ģeniālu vīru kā Ģēte, no tikumības viedokļa ceļami daži iebildumi, ko atzīst paši vācieši. Tas pats sakāms par Jūliju Cēzaru, Napoleonu. Bez trūkumiem gan nav neviens cilvēks, bet tomēr ja ir ģeniāli vīri vai talanta cilvēki, kam šo trūkumu nesalīdzināmi mazāk kā citiem ģenijiem, skaidrs,

ka visus viņus par personībām vienādā mērā uzlūkot nav iespējams. Piem., Ģēte kā personība nepaceļas ne tuvu tik augsti kā Kants, tāpat Dekartu kā cilvēku nevar tik augsti vērtēt kā Džordāno Brūno, kaut gan filozofijā un zinātnē Dekarta nopelni ir lielāki. Personības būtību ne tik daudz iztaisa apdāvinātība kā tikumība. Stipra personība vienmēr pilda pienākumu, klausā sirdsapziņai, dara labu tikai paša labā dēļ, un neatsakās no saviem labajiem nolūkiem un pārlicības, kaut arī būtu jāiet nāvē. Tā iznāk, ka personība ir pašai izliedzības un varonības iemiesojums (Sōkrats, Džordāno Brūno, Huss, Luters, Linkolns u. c.). Personība jāuzlūko kā mērķis, nevis kā līdzeklis. Tā personību saprot arī Kants savā trešajā katēgoriskā imperatīva formulējumā: „Darbojies tā, lai tu visu cilvēci kā savā, tā katrā cita personā vienmēr uzlūkotu kā mērķi, bet nekad tikai kā līdzekli.“ (Handle so, dass du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloss als Mittel brauchst.“). Personība nav Dieva vai dabas dāvana, nav iedzimtības mantojums, bet audzināšanas, sevišķi pašaudzināšanas ceļā iegūta īpašība. Tiesība uz personību ir katram cilvēkam. Iespējamība iegūt personības pazīmes atrodas pašā cilvēkā, protams, neaizmirstot, ka cilvēks ir sociāla būtne, un ka viena cilvēka dzīvē arī citiem ļaudīm ir sava loma un nozīme. Īsi sakot, personības ir tikumiski audzināmas, jo personības galvenākā pazīme ir tikumība.

Būtu tomēr vienpusība personībā redzēt vienīgi tikumiskās īpašības. Personības augšanā jēn dalību arī psiholoģiski faktori. Kaut gan lielāko vairumu no psiholoģiskajām parādībām iespējams ētiski novērtēt, tomēr personības veidošanās procesā jēn dalību tīri psihiski faktori, kas savā tapšanā nebūt nav ar ētisku nokrāsu. Pieturoties pie parastā apziņas iedalījuma prāta, jūtu un gribas funkcijās, apstāsimies pie katras no tām atsevišķi, griežot vērību arī uz katras funkcijas audzināšanu. Tādējādi mums šeit iznāks pakavēties pie tiem jautājumiem, kas ietelp pa i d a g o ģ i s k a j ā p s i c h o -

loģijā. Kā personības psiholoģisko, tā ētisko īpašību aplūkošanā būsīm cik vien iespējams īsi un koncentrēti.

1. Personības intelektuālo faktoru audzināšana.

68. § (a). Kairekli, sajūtas, noģidas, priekšstati, spriedumi.

Ikvienu psihisku parādību izsauc kaireklis. Kaireklis ir iespaids, kas modina sajūtu. Sajūta ir visvienkāršākā psihiskā parādība. Sajūta ir kairekla apzināšanās. Kairekli var būt fizikāli, ķīmiski, fizioloģiski. Psihiskie kairekli uz apziņu var iedarboties tikai ar fizikāla iespaida starpniecību. Sajūtas mūslaiku psiholoģija iedala zemākajās (subjektīvajās) un augstākajās (objektīvajās). Pirmajām pieder tauste, aukstuma, siltuma, dūriena, vibrācijas, smaguma, spiediena, ošas, garšas, dzīvības, sāpju, līdzsvara, kustības, muskuļu un laika sajūta. Otrajām dzirde un redze. Zemākajām sajūtām piekrit galvenā loma dzīvības uzturēšanā, augstākajām turpretim — garīgajā dzīvē. Sajūtas savā lielajā dažādībā sniedz visu to materiālu, kas izveido apziņas saturu. Tomēr sajūtās vēl nava nekādas lielākas psihiskas aktivitātes. Tikai tad, ja apziņa sajūtu materiālus apvieno noģidās, mums jau darīšana ar zināmu psihisku aktivitāti. Noģida ir fizikālo parādību vai arī psihisku norisu uztvere, pie kam šī uztvere jo pilnīgāka tad, jo aktīvāka apziņa. Jo vairāk mēs gribam parādības uztvert, jo uztvere resp. noģida pilnīgāka. Noģidas saturs uzglabājas apziņā kā priekšstats. Priekšstats ir apziņā uzglabājusies noģida. Mums ir priekšstati par visām tām parādībām, ko esam ar saviem jutekļiem uztvēruši un jo vairāk uztveres materiālu, jo priekšstati bagātāki un daudzpusīgāki. Psiholoģiski raugoties, mēs visu pasauli nesam savā apziņā, kamdēļ Šopenhaueram bija pietiekošs pamats teikt, ka „pasaule ir mans priekšstats“. Apziņas darbība pie priekšstatiem vien neapstājas, bet apvieno to vēl augstākās vienībās — jēdzienu. Jēdziens jau ir domāšanas elements un to visvienkāršāki var dēfinēt kā zināšanu. Jēdziens ir vispārīgs, objektīvs, priekšstats — atsevišķs, subjektīvs. Jo dziļāka, bagātī-

gāka un daudzpusīgāka zināšana par to vai citu lietu, jo skaidrāks par to jēdziens. Jēdzienu skaidrībai liela nozīme ir sevišķi zinātniskās domāšanas norisēs, tā ka panākumi zinātniskajā meklēšanā lielā mērā atkarājas no jēdzienu skaidrības. Apziņa jēdzienus tālāk apvieno prāta spriedumos. Prāta spriedums ir jēdzienu apvienojums jēgas sakarībā. Domāšana savā loģiskajā izpaudumā vienmēr norit spriedumos un atkarībā no tam, cik loģiski pamatots spriedumus izdodas izveidot, stāv panākumi domāšanas laukā.

Vērojot domāšanas tapšanu un attīstības gaitu, nav noliedzams, ka tas ir dzīvs, organiski veidots apziņas izpaudums. Apziņa ir tā, kas dažāda veida kaireklus uztver un šos uztveres materiālus pārstrādā augstākās psihiskās parādībās, līdz gala rezultātā vērojam loģiski skaidru un pamatotu domāšanu.

69. § (b). Asociācija un apersepcija.

Nevar tomēr teikt, ka visas psihiskās parādības rastos un noritētu pilnīgā apziņas aktivitātē. Ir psihiskas parādības, kam mēchanisks raksturs. Visvairāk tas vērojams priekšstatu asociācijās. Priekšstatu asociācija ir tāda divu vai vairāku priekšstatu attiecība, sakarība un saistība, kur, parādoties apziņā vienam no tiem, parādās arī pārējie. Tas vērojams visās priekšstatu asociācijas formās: pieskares, līdzības, pretstata un cēlonības asociācijā. It visur ir šī mēchaniskā, t. i. no apziņas aktivitātes neatkarīgā sakarība. Ja, piem., līdzība sejā manā apziņā modina pazīstama cilvēka priekšstatu, tas notiek neatkarīgi no manas gribas: man pazīstamā cilvēka sejas priekšstats mostas vienā mirklī un neatkarīgi no tam, vai to gribu vai ne.

Pavisam citādi ar otru psihisku parādību — apersepciju. Apersepcija ir priekšmeta uztvere no tīri personīgā viedokļa. Uz to jau norāda pats vārds apersepcija (ad — pie, perceptio — uztvere), jo cilvēks priekšmetus ne tikai uztver, bet arī pieliek it kā no sevis kaut ko klāt, t. i. viņš priekšmetus redz taisni tādus un ne citādus, tamdēļ ka viņš pats ir taisni tāds un ne citāds. Apersepcija

ir priekšmetu radoša uztvere. Priekšmeti no to viedokļa attiecībā ar mums vienādi, t. i. vienam tādi paši kā otram, bet ja mēs tos katrs savādi uztveram, tas atkarājas no mūsu pašu psihiskajām īpašībām. Ikviens cilvēks pasauli skata zināmā mērā savām acīm, kas izskaidrojams ar cilvēka individuālītātes dažādībām. Ļoti maz būs tādu parādību, par ko visi laudis domās vienādi un ja vēl jēmam vērā, ka parādībām laudis pieiet ar savu interesi, nav šaubu, ka arvien ir tik daudz domu, uzskatu, cik interešu.

Ja priekšstatu asociācijām nav izcilākas lomas personības veidošanā, to ne pavisam nevar teikt par apercepciju. Taisni apercepcijā lielā mērā izpaužas cilvēka personība, viņa raksturīgākās psiho-fiziskās īpatnības. Neviena cilvēks nevar sev pāri pārkāpt, t. i. viņš psihiski nevar būt citāds kā ir. Tas nenozīmē, ka ētiski cilvēku nevarētu pārveidot. Tas ne tikai iespējams, bet faktiski jāvar, jo citādi audzināšanai nebūtu nekādas nozīmes. Un tomēr — kaut arī cilvēku ētiski labo, — viņš uzglabā sevī savu agrāko struktūru psiho-fiziskā nozīmē. Jemot vērā šo cilvēka aperceptīvo īpatnību, jāpatur vērā, ka ikviena cilvēka spriedumi ir ar manāmu subjektīvu nokrāsu, un it sevišķi spriedumos par citiem ļaudīm mēs bieži vien esam subjektīvi. Lielāko tiesu ir tā, ka par otru mēs domājam — it īpaši tikumiskajos novērtējumos, — kādi mēs paši esam, un ja kādreiz mūsu spriedumi par citiem vairāk negatīvi, jāpārbauda, vai negatīvā īpašība nav mūsos pašos. Tikumiski labs cilvēks arvien par citiem domās un izteiksies labi, sliktis turpretim slikti. Izņēmumi vienīgi tad, ja patiešām atsevišķa individa labie vai sliktie spriedumi saskan ar īstenību.

Apercepcijai redzama loma valodas attīstībā un jo sevišķi audzināšanā: valodas vārdi un galvenais — to fonētiskā puse visnotaļ atkarīga no paša teicēja, tā ka jau pēc izrunas iespējams pazīt runātāju; audzināšanā šī nozīme atklājas tai zīmīgajā parādībā, ka audzinātāji veido audzēkņus tāds, kādi viņi paši ir. Kādi audzinātāji, tādi audzēkņi, — tā ir viena no visredzamākajām apercepcijas izpausmes formām cilvēku dzīves gaitās.

70. § (c). Uzmanība un interese.

Ievērojamākus darbus kā garīgajā, tā materiālajā laukā cilvēks pastrādā tad, ja viņam ir dziļa un neatslābstoša darba interese, bez tam, ja viņš pie tā stājas ar vajadzīgo uzmanību. Uzmanība ir apziņas koncentrācija uz esošu vai gaidāmu parādību, kas mūs interesē. Uzmanībā apziņas loks sašaurinājas, un tā iestājas lielāka apziņas skaidrība. Nebrīvā uzmanība ir vairāk ar bioloģisku nokrāsu, t. i. tā pamostas neatkarīgi no apzinīgās grības, tā tad mēchaniski, kurpretim brīvā uzmanība visnotaļ izriet no intereses. Reizē ar to pamats apgalvot, ka nebrīvā uzmanība dažkārt pilnīgi neapzinīga, brīvā turpretim vienmēr apzinīga, jo tā pamatojas uz intereses, bet interese kultūras cilvēku dzīvē vienmēr apzinīga. Interese ir tas iekšējais prieks, citādi sakot, tīksme, ko pārdzīvojam, vērojot saistošu parādību vai arī kavējoties atmiņās pie patīkamajiem pārdzīvojumiem pagātnē, vai visbeidzot, gaidot ko patīkamu.

Cilvēki, kas glabā sevī personības pazīmes, arīdzan ir ar interesi tai arodā, kam viņi nodevušies, un tāpat viņiem savā speciālitātē ir nepieciešamā uzmanība.

Kā uzmanība un interese audzināma?

Pirmais noteikums uzmanības audzināšanā intereses modināšana uz to, kas cilvēka individuālitātei tuvāks: ja būs interese, būs arī uzmanība. Tā tad vispirms jāmodina interese. Tomēr nereti ir tā, ka uzmanība nepieciešama visupirms, kā tas sevišķi vērojams skolas mācībās tais priekšmetos, kas audzēkni neinteresē, bet jāmacās tomēr ir. Lai gūtu panākumus arī tais priekšmetos, kas varbūt sākumā nemodina interesi, jāievēro otrs nosacījums uzmanības audzināšanā, proti audzināmā (bērna, skolnieka, studenta, pieauguša cilvēka) izolēšana no traucētājiem apstākļiem. Ja mācāmais vai audzināmais tiks norobežots no apstākļiem, kas traucē, viņš savā darbā gūs panākumus. Tālāk bērnu mācīšanā un audzināšanā dažos gadījumos var ieteikt solījumu

metodi (tikai ne vecākam par 6. dz. g.), kur, mēģinot ierosināt un nostiprināt bērnam nepieciešamo uzmanību, viņam solām kādu dāvanu, ja viņš paklausīs, jo šai vecumā nav tik daudz no svara līdzekļu izvēle uzmanības audzināšanā kā galvenām kārtām darba gribas vingrinājumi. Tāpat ieteicami salīdzinājumi ar otru bērnu, kas varētu aizsteigties priekšā u. tml., tomēr salīdzināšanas metode nav vairs ar labākām sekmēm piemērojama jauniešiem. Jauniešu uzmanības izkopšanā vislabākā metode, kā šķiet, būtu morālis k a r a k s t u r a aizrādījumi, brīdinājumi u. tml. Ja jauniešis nav uzmanīgs, vispirms jāizmeklē viņa izklaidības iemesli, un ja izrādās, ka tie sakņojas nolaidībā vai c. tml. apstākļos, jāaizrāda viņam uz sekām, kādas iestāsies, ja viņš turpinās būt nolaidīgs. Ieteicams norādīt arī uz to, ka viss grozīsies uz labu, ja jauniešis labosies un varbūt, cik labi bija jau agrāki, kad viņš godīgi uzvedās. Vārdu sakot, ar šādiem aizrādījumiem mēs griežamies pie jaunieša sirdsapziņas, norādot uz sekām tādas vai citādas rīcības gadījumā. Ar šo metodi var labot arī pieaugušus cilvēkus, atgriežot viņos nepieciešamo uzmanību, kāda varbūt agrāki ir bijusi, bet tagad zudusi.

Visi šie uzmanības audzināšanas pajēmieni nostiprina ne vien uzmanību, bet arī interesi. Ar uzmanības audzināšanu jāpanāk interese nostiprināšana tais darbības nozarēs, kas stāv tuvu cilvēka individuālītai. Kad pratīsim vēlamajā virzienā nostiprināt uzmanību, tā visnotaļ atbalstīs interesi, bet ja interese būs dzīva un spēcīga, cilvēks gūs panākumus visos tais darbos, ko pildīt viņš jūtas aicināts.

71. § (d). Atmiņa.

Ja uzmanība var parādīties gan mēchaniskā, gan brīvā veidā, bet interese ir vairāk tikai brīvs un apzinīgs apziņas izpaudums, atmiņa, tāpat kā uzmanība, ietver sevī mēchaniskas resp. neapzinātas un brīvas resp. apzinātas norises. Atmiņa ir agrāko pārdzīvojumu atjaunošana apziņā. Vai šie pārdzīvojumi pieder tikai mums vai citiem, — vienalga, ja tikai kādreiz agrāk jau kļuvuši par mūsu apziņas saturu, ar atmiņas palīdzību tos iespējams atjaunot

un no jauna pārdzīvot. Ikvienā atmiņas procesā, ko sauc par atcerēšanos, mēs visu savu agrāko pārdzīvojumu centrā redzam paši savu personu, savu „es“. Ja es atceros dažādus notikumus no savas bērnības, es savā garā redzu pats sevi šo notikumu centrā. Ja gadījumā šī sevis „redzēšana“ nav iespējama, arī notikumu atcere vai nu pavisam nav iespējama, vai arī ir pavisam miglaina.

Atmiņas mēchaniskā puse vērojama kā iemācīšanās, tā aizmiršanas procesā. Atmiņas mēchaniskos likumus atklājis Hermanis Ebinghauss. Viņš atzīst, ka iemācīšanās atkarīga no: 1) vielas, ko mācāmies, 2) mācīšanās laika, 3) laika, kas paiet no iemācīšanās līdz aizmiršanās sākumam un 4) vielas sagrupējuma. Kā norit iemācīšanās, kā iestājas un norit aizmiršana, — to Ebinghauss rāda skaitļos, ko gan šeit tuvāki neaplūkosit. No svara tikai paturēt vērā, ka atmiņas mēchaniskie likumi dod ievērojamus mājienus mācīšanās pajēmieniem.

Mācīšanās pajēmieni guļ pamatā atmiņas apzinīgās pusēs nostiprināšanai. Tas ir atmiņas audzināšanas jautājums. Atmiņas audzināšana nav jāsaprot tik daudz kā tieši paša atmiņas procesa vingrinājumi, bet kā mācīšanās metodika. Šī metodika prasa, lai 1) tas, ko mācāmies, vispirms būtu saprotams, 2) lai mēs to, kas jāiemācās, gatavotu ilgāku laiku, tā tad pamazām, jo tikai tas, ko mācās ilgāku laiku un neatlaidīgi, paliek ilgāku laiku atmiņā, 3) lai mēs mācītos pēc zināma plāna, ievērojot pakāpenību, rakstot konspektus u. tml. un 4) lai mācoties mēs censtos atklāt savas darbības ritmu un ja tas būs izdevies, mēs zināsim kā jāstrādā. Skaidrs, ka to vielu, kas mūsu individuālītai stāv tuvāku, mēs varam vieglāki iemācīties, turpretim ja vielai nav radniecības ar mūsu individuālītai, iemācīšanās grūtāka. Tamdēļ arī taisni atmiņa nereti var pateikt, kādā virzienā meklējams mūsu darba lauks.

Atmiņas norises — atcerēšanās — pretstats ir aizmiršana. Mēs visvairāk aizmirstam mazsvarīgo, bet nekad neaizmirstam svarīgus notikumus, kas mūsos izsaukuši dziļus pārdzīvojumus. Šie svarīgākie pārdzīvojumi pēc savas nozīmes apziņā ieņem dominētāju stāvokli un it kā aizplīvuro

mazsvarīgāku notikumu priekšstatus. Citi aizmiršanas cēloņi ir: 1) smadzeņu centru pārmērīga nopūlēšana, piem., ar pārāk ilgstošu garīgu darbu, 2) slimības, piem., tifs, veneriskās slimības, nervu kaites u. c., 3) uztraukums, samulsums, piem., uzstājoties svešas sabiedrības priekšā, eksāmenos u. tml., un 4) nepieciešamās koncentrācijas trūkums, kas izskaidrojams ar izklaidību, aizmāršību u. t. t. Lai aizmiršana cilvēku nepiemeklētu, un lai viņš pēc iespējas ilgāku laiku uzglabātu atmiņas svaigumu, jāmēģina izsargāties no visiem tiem apstākļiem, kas atmiņu traucē.

Atmiņa ir ļoti svarīga psihiska funkcija un vienīgi ar tās palīdzību iespējama iemācīšanās, jaunu zināšanu iegūšana. Bez atmiņas cilvēks dzīvotu tikai acumirklim, jo viņš nezinātu vairs nei pagātnes, nei arī par nākotni viņam būtu kāda jēga. Atmiņa saista pagātni ar nākotni. Kaut gan atmiņa nav vienīgais cilvēka garīgās apdāvinātības noteikums, jo sastopami ievērojami cilvēki arī ar viduvēju atmiņu, tomēr savā speciālitātē cilvēkam arvien būs labāka atmiņa un arī panākumi darbā lielā mērā atkarāsies no atmiņas. Arī tādas psihiskas īpatnības kā atjautība, attapība, apķērība, asprātība u. tml. visvairāk atkarājas no atmiņas, tā ka atmiņu ar pilnu tiesību var uzlūkot par vienu nostiprākiem personības balstiem.

72. § (e). Fantazija.

Fantazijā izpaužas vairāk tikai radoša, brīva un apzinīga psihiska darbība. Ja atmiņā vēl ir pārsvarā reproduktīvais, fantazijā jau visnotaļ valda produktīvais moments. Fantazija, ko latviešu valodā var dēvēt arī par iztēli, ir tādu priekšstatu darināšana, kas bagātāki par īstenības priekšstatiem. Fantazijā mūsu apziņa veido psihiskus tēlus, kas, salīdzinot ar īstenības priekšstatiem, slēpj sevī lielāku dažādību un vispusību. Tādēļ fantazija visnotaļ radoša psihiska darbība. Vērojot fantazijas izpausmes virzienus, jāsaprot, ka tie var vērsties pagātnē, nākotnē un saistīties ar fantazētāja tagadnes darbību.

Par pagātni cilvēks fantazē vairāk tad, ja tā viņam, salīdzinot ar tagadni, izliekas jaukāka, par nākotni — ja tagadnē viņa dzīvē viss sokas labi, ir panākumi, cerības un izredzes. Ar tagadnes garīgo darbību fantazija cieši saistās it īpaši māksliniekiem, rakstniekiem (simboliskā māksla) un daži no viņiem savos fantastiskajos tēlojumos vairāk kā apbrīnojami. Arī zinātnē fantazijai piekrīt sava loma, tikai zinātniskajā darbībā fantazija nenokļūst no prāta spriedumu loģikas, un ievērojamos zinātniskajos atklājumos neapšaubāmi liela nozīme piekritusi ģeniālai intuīcijai, kurā fantazijas līdzdalība nav noliedzama.

Ievērojot šo fantazijas lomu garīgajā dzīvē, arvien jācenšas fantaziju audzināt. Fantazijas izkopšana iespējama katram garīgi un miesīgi normālam cilvēkam, ja viņš tikai seko pārlicēbībai, ka nav ieteicams turēties vienīgi tikai reālās dzīves robežās, bet nepieciešams raudzīties arī pāri reālajai dzīvei, meklējot un cenšoties sasniegt ideālo dzīvi. Cilvēks, kas nespēj domāt pāri reālajai dzīvei, garīgi apstājas un nepaceļas ideālu skatīšanas līmenī. Tā tad fantazijas nozīme vērojama ideālās dzīves meklēšanā un veidošanā. Ideālistiem vairāk fantazijas, kamdēļ viņi arī stiprāki dzīvē nekā realisti, nerunājot jau par materiālistiem: ja materiālisti vai realisti zaudē savu materiālo pamatu, viņiem izliekas, ka viss ir zudis un ka dzīvei vairs nav nekādas nozīmes. Ideālisti turpretim, ja arī dzīvē nereti daudz un smagi cieš, tamdēļ ka viņu ideālistiskie centieni parasti saduras ar dzīves tiešamību, iztur līdz galam, jo viņi allaž tic labākai nākotnei, labākai dzīvei, labākiem cilvēkiem, bet ja kādreiz iet bojā, tad mirst kā varoņi. Tamdēļ arī sapratīsim, ka ar fantazijas palīdzību iespējams cilvēkus labot: ja otru cilvēku jēmam tādu, kāds viņš ir, dažkārt viņam nav iespējams ticēt, bet ja iedomājamies viņu labāku, un ja pats šis cilvēks to manīs, viņš patiesi labosies. Labas domas par cilvēku viņu labo, sliktas nereti samaitā. Lūk, kamdēļ personības cilvēki arīdzan glabā sevī veselīgu fantaziju, kas viņus paceļ pāri sekļajai un pelēkajai ikdienībai. Spilgtas personības cilvēki nav fantasti,

kas „būvē gaisa pilis“, t. i. domā lielas lietas, bet neko nepiepilda; personības cilvēki nav arī ar slimīgu fantaziju, kas izpaužas reālītātes un irreālītātes (īstenā un neīstenā) sajaukšanā; personības cilvēki zina, kas iespējams, kas ne, kas īstens, kas neīstens, ko viņi grib un ko var, un, izvirzot ideālus — seko savai spēcīgajai dziņai labot sevi, citus un visu dzīvi saskaņā ar ideāliem.

73. § (f). Domāšana, atziņa un ticība.

Visas iepriekš aplūkotās psihiskās norises (sajūtas, noģidas, priekšstati, jēdzieni, spriedumi, priekšstatu asociācija, apersepcija, uzmanība, interese, fantazija) jēm dalību domāšanas gaitā. Domāšana tā tad izrādās ļoti sarežģīts psihisks process. To iespējams pareizi saprast un atšķirt no citām psihiskām parādībām, jēmot vērā apstākli, ka domāšanai vienmēr ir attiecība ar savu objektu. Tomēr arī jūtām un gribai ir šāda attiecība. Kas tad nu ir domāšanas galvenā pazīme? Domāšana ir apziņas virziens uz priekšmetu nolūkā to izteikt prāta spriedumā. Tamdēļ arī saka, ka domāšana ir intencionāla (no lat. intentio, virzīšanās) apziņas funkcija. Ja domāšana neizpaužas sprieduma formā, kas par savu priekšmetu izteiktu tādu vai citādu jēgu, tā nav skaidra, bet drīzāk neskaidra domāšana, kas varbūt neko neatšķirās no jūtām. Domāšana ir nevien intencionāls, bet arī ideāls apziņas izpaudums, jo domāšanas pareizība nav atkarīga no domāšanas (psiholoģiskās) rašanās. Ja es saku, ka galds, uz kā es rakstu, ir zaļš, tas nenozīmē, ka arī prāta spriedums būtu zaļš vai citādi kaut kā atkarīgs no savas psiholoģiskās puses. Spriedums ir vienīgi ideāli — loģiskā prāta funkcija, kas par savu objektu izteic vienīgi, kas un kāds tas ir. Spriedums tver lietas objektīvo pusi (Sachverhalt) un ja tas izdodas, mēs par šo objektu iegūstam pamatotu atziņu. Prāta spriedums, kas par savu priekšmetu izteic tā objektīvo saturu (t. i. to saturu, kas objektīvam ir pašam par sevi), ir patiess spriedums, t. i. satur patiesību. Patiesības atklāšana ir nevien domāšanas, bet arī dzīves mērķis.

Ikvienā personības cilvēkā kūsā spēcīga tieksme pēc patiesības, ko var saukt arī par nemitīgām atziņas alkām. Vienalga, kādā virzienā — garīgi modrie cilvēki visā savā dzīvē cenšas pēc patiesības. Viņiem ir ticība patiesībai. Ticība ir ceļš uz atziņu (Augustīns). Ja mēs kaut ko pilnīgi jau zinām, tam ticēt vairs nevajaga, bet iekams vēl ko būtu izzinājuši, mēs tam pieejam ar ticību. Ticība dara iespējamu ikvienu darbību. Bez ticības cilvēks nav spējīgs iet ne soli. Sevišķi nepieciešama ticība patiesībai, pašam sev un dzīves vērtībai. Ticība glabā sevi milzīgu spēku. Darba gribu un darba prieku uztur vairāk tikai ticība. Nenostiprinoties vai zūdot ticībai, apziņā iezogas šaubas vai pat dziļš skepticisms, kas, nekam neatzīdams vērtības, cilvēka garu pilnīgi nonāvē. Lielām personībām arvien bijusi stipra ticība, un proti, ticība patiesībai, sev un dzīves vērtībai. Nav šaubu, ka šās trīs ticības formas ietver reliģiskā ticība, t. i. ticība uz Dievu. Dievs kā visu vērtību glabātājs ir pati augstākā un pilnīgākā vērtība, un ja visas citas ticības cilvēkam kādreiz atsakās palīdzēt, pēdējo balstu var sniegt ticība uz Dievu. Bet ja šādu vai tādu iemeslu dēļ zūd arī ticība, cilvēks paliek bezmērķa un bezcerību chaosā.

Normāli cilvēka dzīves gaita rit tad, ja viņš ar ticību sāk un ar ticību beidz. Ticība palīdz pulsēt cilvēka garīgās pasaules dzīvībai, tā ka, krājot personības spēkus, cilvēks reizē ar to vairo arī ticību. Ticība patiesībai, sev un vērtībām, savienota ar dziļu mīlestību, interesi un neatlaidīgu dziņu vērtības realizēt, cenšoties tā sevi piepildīt, ir pati svarīgākā personības īpašība, skatoties no intelektuālo atziņas izpaudumu viedokļa. Ja zūd šī īpašība, cilvēks beidz būt personība vai arī nekad viņam neizdodas kļūt par personību, ja šādas īpašības trūkst.

2. Personības ēmocijonālo faktoru audzināšana.

74. §. (a). Jutekliskās un garīgās jūtas.

Personības veidošanā dzīvu dalību jem arī jūtas. Mēs šeit galveno vērību piegriezīsim ne tik daudz jūtu parastajiem iz-

paudumiem kā lielākajiem dvēseles savilņojumiem — ē m ō - c i j ā m (lat. *ēmōtus*, fr. *émotion*, spēcīgs uzbudinājums, dziļš dvēseles savilņojums), ko šaurākā nozīmē dēvē par afektiem. Vispirms tomēr dažus vārdus par dvēseles savilņojumu mierīgākajiem izpaudumiem, t. i. par jūtām šā vārda parastajā nozīmē.

Jūtas ir pārdzīvojums ar tīksmes, vienaldzības vai netīksmes raksturu. Nevien agrāko laiku, bet lielais vairums arī mūsu dienu psihologi par jūtu pazīmi uzlūko tīksmi (patiku) un netīksmi (nepatiku). Ir tomēr vēl arī citi uzskati. Vilhelms Vunts jūtām pieskaita arī sprieguma (*Spannung*) un atslābuma (*Lösung*), uzbudinājuma (*Erregung*) un nomierināšanās (*Beruhigung*) pārdzīvojumus. Osvalds Kilpe (*Külpe*) tais ieskatos, ka jūtas skaitliski nemaz nav nosakāmas un to ir tik daudz, cik dažādu priekšmetu, ar ko sastopamies vai arī cik daudz dažādu darbības veidu, kam nododamies.

Šie uzskati runā par vienu, un proti, par jūtu daudzpusību, un taisni šī daudzpusība jūtās lielā mērā veido arī personības bagātību.

Neuzlūkojot šeit par savu uzdevumu iztīrāt tuvāki šos dažādos uzskatus par jūtām un to iedalīšanas pamatiem, teiksim, ka uz jūtām vispirms var skatīties tā, ciktāl tās atkarīgas no jutekļu darbības un ciktāl tām tīri garīgs raksturs. Pirmās varētu saukt par jutekliskajām, otrās par garīgajām.

Jutekliskajām jūtām pieder organiskās, harmonijas (skaņu, krāsu u. tml.) un proporcijas (samēra, ritma u. taml.) jūtas; garīgajām — intelektuālās (izbrīna, šaubas), ētiskās (pienākuma, taisnības u. t. t.), mīlestības (dzimumu attiecības, ģimenes, cilvēku mīlestības u. t. t.), tēvzemes mīlestības, sociālās, aistētiskās, reliģiskās jūtas. Jo vairāk izkopi šās jūtas, jo cilvēks iekšēji bagātāks. Ir gan jūtas, piem., šaubas, greizsirdība u. tml., kas ir ticības, mīlestības, labvēlības u. c. tml. jūtu pretstati, un ko nevajaga attīstīt, tomēr visas pārējās pozitīvās jūtas nekad nav apspiežamas, bet gan arvien izveidojamas un izkopjamas, jo tās ceļ personības vērtību. Jo cilvēks smalkāks savā jūtu dzīvē, jo visa viņa garīgā dzīve iegūst

vairāk vijīguma, dzīvības, elastīguma. Tāpēc veidojot personību, jūtas nav jāapspiež, bet arvien jāattīsta un jāizkopj. Jūtu atsaucība lielā mērā noteic arī visas personības atsaucību.

75. §. (b). Afekti.

Pavisam citādi ar afektiem: afektu attīstība nav jāveicina, bet gan drīzāk jāierobežo. Lai par to pārliecinātos, paraudzīsimies, kādi afekti ir, un kādi pajēmieni ieteicami to apspiešanā.

Psicholoģijā pazīstami divējāda veida afekti: nospiedēji jeb astēniskie (no gr. a, bez; stēnos, spēks) un uzmodinātāji jeb stēniskie (no gr. stēnos, spēks).

Pie afektiem, kas kā miesīgo, tā garīgo personu nospiež un novājina, pieder bailes un bēdas. Bēdām var gan būt arī sava pozitīva nozīme, jo tās cilvēku garīgi padziļina, tomēr šis apstāklis nesatricina bēdu afekta nospiedēju raksturu. Vispirms par bailēm.

Var runāt mazākais par četriem bailu veidiem: dabiskajām, sirdsapziņas moku, mānīcības un sapņu bailēm. Dabiskās bailes ir parastais bailu veids un rodas vienmēr, kad dzīvībai draud briesmas. Nav tādas dzīvas būtnes, kas nebaidītos, jo vienmēr ir apstākļi, kas apdraud pat visstiprāko dzīvo būtni. Ja runā par bezbailīgiem cilvēkiem, tad vienīgi tiktāl, ciktāl nav apstākļu, kas šos cilvēkus apdraud, bet tiklīdz radīsies apstākļi, kas šos cilvēkus apdraudēs, piem., ja viņi atradīsies degošā namā, vai būs iemesti bedrē, kur mitinās lielas indīgas čūskas, tūdaļ arī šos „bezbailīgos“ cilvēkus pārjems bailes, kaut arī tās nebūs tik lielas kā bailīgiem cilvēkiem.

Dabiskām bailēm ir tā pozitīvā nozīme, ka tās individu spiež sargāt savu dzīvību — vai nu bēgot, vai turoties pretim. Negatīvā dabisko bailu nozīme tā, ka tās organismu novājina.

Sirdsapziņas moku bailes cilvēku pārjems tad, ja viņš pastrādā noziegumu. Atkarībā no nozieguma smaguma stāv arī bailu spilgtums un moku nokrāsa. Sirdsapziņas moku bailes rodas pat tad, ja par otru slikti do-

mājam (netaisnības nozīmē); spilgtākas tās jau tad, ja otru apzogam; vēl spilgtākas laupīšanas, un visspilgtākas slepkavību pastrādājot. Nav lielāku moku par sirdsapziņas mokām, nav briesmīgāku bailu par sirdsapziņas bailēm. Šās bailes, varbūt, nepārdzīvo vienīgi nenormāli noziedznieki, bet katrs cilvēks, kas ir garīgi vesels un pastrādā noziegumu, piedzīvo sirdsapziņas bailes, no kā var atsvabināties vai nu atzīstoties, vai dodoties pašnāvībā. Pareizi un pārlicinoši sirdsapziņas moku tēlojumi ir Šekspira traģēdijā „Makbets“, Doštojevska romānā „Noziegums un sods“ u. c.

Māņticības bailes rodas sakarā ar ticību spokiem. Šo bailu galvenais cēlonis galvenām kārtām meklējams nepareizā audzināšanā, it sevišķi ja no mazotnes bērni iebaidīti ar dažādu istenībā neesošu būtnu priekšstatiem, kaut gan nevar teikt, ka arī bez iebaidīšanas cilvēkam nebūtu māņticības bailu. Kamēr būs domas par dažādām neizskaidrojamām parādībām, īpaši sakarā ar cilvēka nāvi un viņsaules dzīvi (un šādas domas būs vienmēr), tikmēr nemitēsies māņticība un ar to saistītās bailes, kas nereti pieņem ārkārtīgi spilgtu un strauju raksturu, kaut arī nav tik mocošas kā sirdsapziņas pārmetumu bailes. Māņticības bailu pārdzīvojumā pats cilvēks sevi iespaido (suģestē) un pats rada bailu tēlus, kas viņam izliekas isteni. Te notiek tas zīmīgais psihiskais process, kas liecina par domu šķietamo pārvēršanos konkrētos tēlos. Kā šī parādība izskaidrojama, nav izpētīts. Parasti bailu tēli ir hallūcinācijas tēli un tā tad slimīga parādība.

Sapņu bailes rodas, redzot briesmīgus sapņus. Tā kā sapņu brīžos apziņa mazliet darbojas, un tas ir tipisks pusapziņas stāvoklis, sapņu pārdzīvojumi līdzīgi istenības pārdzīvojumiem, un ja sapņu tēli ir briesmīgi, cilvēks sapnī ļoti nomokās. Galvenie šo bailu cēloņi ir: uztraucoši pārdzīvojumi, cilvēkam nomodā esot, un grūti sagremojamu vielu uzņemšana īsi pirms gulēt iešanas.

Bailu apspiešana s jautājums attiecināms lielāko tiesu tikai uz māņticības bailēm. Sirdsapziņas moku bailes nav iespējams apspiest; vienīgā izeja ir atzīšanās vai atsacīšanās no dzīvības. Kamdēļ sirdsapziņu nevar apspiest un šās mokas

apklusināt, tas ir viens no interesantākiem, bet reizē ar to neizpētītiem jautājumiem. Jādomā, ka sirdsapziņā uz cilvēku runā Dievs, un sirdsapziņa ir viens no labākiem Dieva esamības apliecinājumiem. — Tāpat arī dabisku bailu apspiešanai nav sevišķu pajēmienu, kaut gan zināma norūdīšanās un pašsavaldīšanās te var līdzēt. Tomēr dzīvību apdraudētajos apstākļos dabiskās bailes būs vienmēr. Pavisam citādi ar māpticības bailēm. Te pareiza audzināšana var līdzēt. Pirmais noteikums būtu izsargāšanās no bērnu baidīšanas. Ja bērns no mazotnes nav iebaidīts, viņš nebaidīsies no spokiem arī vēlākajos mūža gados. Otrs noteikums ir mēģināšana neizvairīties no tās vietas, kas šķiet modinām māpticības bailes. Nereti ieteicama šās vietas tuvāka aplūkošana, un var izrādīties, ka te nekā bīstama nav (piem., ir bijuši gadījumi, kur naktī, mēness gaismā kakis pie krējuma spaiņa cilvēkam izlicies par spoku u. tml.). Nekad šādos gadījumos nav ieteicama bēgšana: bēgot bailu afekts pieaug divkārti un vēl vairāk nospiež, bez tam bēgot viegli var notikt nelaime. Daži, lai apspiestu māpticības bailes, un atrodoties vieni, paši ar sevi sarunājas, svilpo vai dzied, bet tas daudz nepalīdz. Lielāka nozīme ir sabiedrībai: dažkārt pat dzīvnieka klātbūtne māpticības bailes aizden. No sapņu bailēm var izbēgt, izvairoties no uzbudinātajiem apstākļiem, ziņām vai nostāstiem, it īpaši, ja cilvēks jūt sevi viegli uzbudināmu un iebaidāmu; tāpat ļoti ieteicams pirms gulēt iešanas neuzjemt organismā grūti sagremojamās barības vielas.

Bailu afektā atslābst muskuļi, paātrinājas sirdsdarbība un elpošana. Vīrieši drošāki kā sievietes, zēni mazāk baidās kā meitenes. Visdrošāks cilvēks ir ap 40. dzīvības gadu, kas izskaidrojams ar fizisko un garīgo spēku kulminācijas stāvokli.

Bēdas ir netīksmes stāvoklis, kas izpaūžas psihiskās (dvēseles) ciešanās. Bēdas ir dvēseles sāpes. Fiziskas sāpes, kas rodas no ķermeņa ievainojumiem vai slimībām, ar bēdām nav sajaucamas, kaut gan dažos gadījumos arī ķermeņa sāpes modina dvēseles ciešanas. Bēdas parasti tik strauji neuzliesmo kā bailu afekts, jo bailu afekts lielāko tiesu parādās pēkšņi un negaidot. Turpretim bēdu avots tikai dažreiz atklājas pēkšņi.

Bēdu afekta parastais pavadonis ir raudas. Raudas bēdu pārdzīvojumu atvieglina, un tie, kas neraud vai dažu fizioloģisku iemeslu dēļ nevar raudāt, bēdas pārdzīvo dziļāk. No tam, kā raudāšanas process sākas, norit un izbeidzas, var spriest, cik īsts vai neīsts ir pārdzīvojums. Bēdu pārdzīvojums ir īstāks un dziļāks tad, ja cilvēks raud vienatnē vai arī, ja raudas citu klātbūtnē pēkšņi un skaļi izlaužas uz āru. Turpretim, ja cilvēks pamazām „iemācās“ raudāt citu klātbūtnē (ko dažkārt praktizē bērni un viltīgas sievietes), var šaubīties, vai bēdu pārdzīvojums īsts. Visiem pazīstamas ir prieka asaras, kas liecina, ka prieku pārdzīvojums dažkārt saistīts ar savādām tiksmes skumjām, kas ļoti jaukas, patīkamas un skaistas. Tas, protams, nav vienmēr, bet ir tikai tad, ja prieka pārdzīvojums saistās ar laimes izjūtu.

Bēdas organismā atstāj smagu iespaidu. Muskuļu darbības enerģija atslābst, rodas traucējumi gremošanas organos u. c. nelabvēlīgas pazīmes. Tikai garīgā ziņā bēdām nereti ir krietna audzinātāja nozīme. Bēdas cilvēku stiprina, spiež uz lietām raudzīties nopietni un atteikties no vieglprātības. Bēdu pārdzīvojumā dzimst dziļas domas un izveidojas pasaules uzskati. Tomēr tas nenozīmē, ka bēdas būtu kultivējamas. Vienmēr bēdās nevar dzīvot, un tamdēļ tās jāprot apspiest.

Vissvarīgākais bēdu apspiešanas pajēmiens ir lietas apstākļu novērtēšana. Ja, piem., mīļota cilvēka nāve mūs bezgala skumdina, jāmēģina nonākt pārliecībā, ka tas ir notikums, ko nevar atsaukt, ka te piepildījies likumība, kam neviens nevar stāties pretim, un ka arī mums reiz būs jāmirst, bet ka mēs sava mīļotā cilvēka piemiņu godināsim, domājot par viņu bez sāpēm, apmeklējot viņa kapa vietu u. t. t. Novērtēšanas dažādības atkarīgas no bēdu dažādībām. Kādas bēdas, tāda novērtēšana. Tomēr vērtēšanas būtība vienmēr paliks viena un tā pati. Dažreiz bēdu pārdzīvojumā ieteicams uzmeklēt cilvēku, kas prot saprast bēdu stāvokli un var iedziļināties otra dvēseles ciešanās, tādējādi uzņemdamies daļu bēdu nastas uz sevi. Pilnīgi nepareizi meklēt jautru sabiedrību. Šāda sabiedrība varbūt uz laiku bēdas mazinās, bet nonākot atpakaļ vientulībā, tās vēl vairāk piejemsies. Te tā tad ir spēkā no-

teikums: tikai līdzīgie saprotas un spēj iejusties viens otra bēdās un priekos.

Pie uzmudinātājiem afektiem pieskaitāmas dusmas un gaviles. Arī šie afekti, sevišķi tad, ja tik ātri nepāriet, organismu novājina, tomēr tie ir reti izņēmuma gadījumi. Visumā dusmas un gaviles miesīgo un garīgo personu uzmudina un pastiprina.

Līdzīgi tam, kā bailes visos gadījumos nav pilnīgi vienādas, un kā redzējām, var runāt mazākais par četriem bailu veidiem, tāpat arī dusmas savās īpašībās nav vienādas. Ir dabiskās dusmas un dusmas, kas rodas no rakstura nenosvērtības.

Dabiskās dusmas pamostas, sastopoties ar apstākļiem (dzīvām būtnēm vai nedzīvām lietām), kas ir pretdarbīgi un sagādā netīksmi. Šādas dusmas ir ne tikai cilvēkiem, bet arī dzīvniekiem tāpat kā bailes. Var teikt arī, ka dusmas dzīvajā būtnē rodas tad, ja viņa sastopas ar apstākļiem, kas vērsti pret šās būtnes gribu un dzīvības uzturēšanas dziņu. Dabiskām dūsmām tāpat kā bailēm tā tad bioloģiska sakne. Tomēr dūsmu pārdzīvojums un ķermeņa izpausmes veids ir pavisam citāds nekā bailēm. Dūsmās psihiskie un fiziskie spēki pamostas. Pat domas risinās straujāk, nerunājot nemaz par ķermeņa procesiem, kas kļūst nesalīdzināmi spēcīgāki kā bailu un miera stāvoklī. Tamdēļ dūsmās ne tikai cilvēks, bet katra dzīva būtne spēj veikt vairāk un pārvarēt lielākus šķēršļus nekā miera stāvoklī. Tikai tad, ja dūsmu pārdzīvojums sevišķi straujš un uzglabājas ilgāk, ķermeņa spēki pamazām pagurst.

Otrs dūsmu veids — rakstura nenosvērtības dusmas — piemīt tikai cilvēkam un rodas no nepareizas audzināšanas. Nenosvērta rakstura ļaudis dūsmojas pat par niekiem, nereti, kā mēdz teikt, „vai sprāgst no dūsmām“, pie tam dažkārt lamājas, blāuj, klieudz, uzbrūk. Šādiem ļaudīm trūkst pašsavaldīšanās. Viņi nevar valdīt pār savu dūsmu afektu, kamēr turpat blakām ir cilvēki, kas mierīgi panes visādas pārestības, pat smagu netaisnību, un nemaz nedūsmojas, vai mazākais savas dūsmas uz āru neizrāda, tās sevī apspiezdami.

Diezgan manāmi atšķiras vīrieša un sievietes, zēna un meitenes dusmas. Vīrietis ātrāk sadusmojas kā sieviete, bet sievietē turpretim dusmas uzglabājas ilgāk un biežāk pāriet atriebībā. Tamdēļ vīrietis ir bīstamāks dusmu brīdī (īpaši vēl tamdēļ, ka vīrietis fiziski spēcīgāks), sieviete — pēc pirmā dusmu uzliesmojuma. — Dažādi ir arī tie līdzekļi, kādus dusmās lietā vīrietis un sieviete. To jau apstiprina bērnu psiholoģija. Zēni dusmās sit vai nu vienkārši ar roku, vai arī lietā sitamos rīkus, meitenes turpretim splauj, skrāpē, kniebj, krīt matos u. tml., kas atkārtojas arī vēlākajos mūža gados. Šī dažādā izturēšanās izskaidrojama ar vīrieša un sievietes dažādo ķermeņa un psihes konstitūciju.

Dusmu apspiešana s jautājums galvenām kārtām jāattiecina uz rakstura nenosvērtības dusmām. Dabiskās dusmas ne tikai nav slikta, bet pat ieteicama parādība, jo dusmas pastiprina gara un miesas enerģiju. Arī sadzīves attiecībās un audzināšanā dusmas (sevišķi no vecāku un audzinātāju puses) ir vēlamas un pat nepieciešamas, kur apstākļi to prasa. Šādas dusmas modina bijību, paklausību, cienību un norāda uz lietas apstākļu nopietnību.

Jāapspiež vienīgi dusmas, kas rodas nevietā. Te ieteicama lietas apstākļu novērtēšanas metode, kustību pajēmiens un mēģinājums apziņā radīt citas domas, aizdzenot nepatīkamās. — Novērtēšanas metode grib lietas apstākļus tuvāki novērtēt. Nereti dusmas mostas pavisam niecīgu iemeslu dēļ, piem., ja nepatīk ēdiens, ja ir neapmierinājums ar otra rīcību u. tml. Te ieteicams pašam sev klusībā uzstādīt jautājumu: vai ir vērts par niekiem dusmoties? Vai no tam, ka es dusmošos, paliks labāk? Tā tad labāk izturēties mierīgi. Izrādās, ka šā rīkojoties, dusmas pāriet. — Dusmās nav ieteicams sēdēt vai stāvēt uz vietas, bet vēlams kustēties. Kustībās dusmu afekts tāpat kā baiļu pārdzīvojumus izzūd. Ir gadījumi, kur cilvēks ar vāju sirdi dusmu brīdī paliek krēslā pie galda sēžot un mirst ar trieku. — Mēģinājums modināt sevi citas domas nav viegls. Ir ļoti grūti aizdzīt tos domu tēlus resp. priekšstatus, kas saistīti ar dusmām, un to vietā apziņā modināt citus. Tomēr vingrināšanās šai virzienā nav bez sekmes. Pie šā paša pajēmiņa pieder arī pazīstamā Jūlija

Cēzara ieteiktā skaitīšana līdz 20. Izskaitot dusmu brīdī pāris desmit skaitļus, apziņā mostas jauni tēli, kas dusmu priekšstatus aizdzien un apspiež.

Dusmām it sevišķi piemīt tieksme pieaugt savā intensitātē, varbūt, daudz vairāk nekā citiem afektiem un jūtām. Ja tikai dusmu cēloņi un objekti nerimst darboties, dusmas arvien vairāk pieaug, un tad novērojams, ka dusmas vēršas ne tik vien uz dusmu objektu, bet arī uz blakus lietām. Tā., piem., sadusmots cilvēks ir ļauns ne tikai uz savu pretinieku, bet arī dzīvām un nedzīvām lietām, kas viņam gadās ceļā. Zināmā mērā šī parādība novērojama arī pie dzīvniekiem.

Gaviļu afekts nav nekas cits kā spilgts prieka pārdzīvojums. Gaviles ir spilgta tieksme. Pretstatā bēdām, kas miesīgo un garīgo būtņi nospiež, gaviles to pacilā. Gavilēs organisms kļūst kustīgāks, mundrāks, spēcīgāks, garīgā pasaule atdzīvojas. Līdzīgi tam, kā bēdu afekta parastais pavadoņš ir raudas, gaviļu afektu pavada smiekli, kaut arī ne vienmēr. Ir gaviles bez smiekliem tāpat kā bēdas bez raudām. Gaviļu smiekli ir skaļi, dzīvi, jautri, un tie jāatšķir no smaids, smīna un izsmiekla. Smāids ir klusi smiekli, kluss laimes izpaudums; smīns ir irōniskas dabas smaids, mazliet saistīts ar netiksmi; izsmiekls jau satur ļaunumu. No visiem šiem smieklu veidiem jāatšķir cilvēki - smējēji, kas spējīgi smieties citu bēdās, un smejas vēl vairāk tad, kad citi par to dusmojas. Nereti smējējiem ir stipra balss, viņu smiekli skaļi, spēcīgi, un šie ļaudis ar savu izturēšanos nervu ziņā vājākos vienā rāvienā spēj izvest no pacietības.

Gavilēm un smiekliem ir liela pozitīva nozīme. Gaviles pastiprina dzīvības procesus. Smiekli liek labāk darboties gremošanas orgāniem. Tomēr nereti smiekliem ir arī negatīvas sekas, it sevišķi, ja tos nevar savaldīt. Ir gadījumi, kur smieklos cilvēks dabū trieku; ja tie uznāk ēdot — var aizrīties, vai arī, sēžot pie galda kopā ar citiem — ietriekt otram acīs barību, kas mutē ieņemta, u. t. t.

Smieklu apspiešanas pajēmiens ir kustība. Uznākot pārmēriem smiekliem, ieteicams mazākais piecelties. Sevišķi

tādiem, kam vāja sirds, lielu smieklu uznākšanas brīžos nav jāpaliek sēžot. (Piem., ir gadījumi, kur sēžot teātra vai kino zālē un skatoties kōmiskā izrādē, cilvēks nomirst, un smieklī ir bijuši tuvākais apstāklis nāves izsaukšanā.) Vispār runājot, tomēr jāsaka, ka gaviles un smieklī ir laba parādība, un ir labi, ka cilvēks smejas tur, kur jāsmējas.

Kā redzams, visi afekti ir jāapvalda. Nesavaldīti afekti cilvēku padara nenosvērtu un tādām nav iespējams kļūt par personību. Audzinot cilvēkā personības īpašības, jāpanāk viņā tāds rakstura stīprums, lai cilvēks katrā gadījumā spētu savus afektus savaldīt. Attiecībā uz jūtām un afektiem, ņemot vērā to psihiskās izšķirības, varētu teikt, ka jūtas, kam nozīme personības veidošanā, pēc iespējas vairāk jāizkopj, afekti turpretim jāapspiež.

76. §. (c). Sajūsma, apgarotība, ekstaze.

Ir tomēr viens sevišķi īpatnējs pārdzīvojuma veids, ko var dēvēt arī par afektu, un kas nav jāapspiež, bet gan jāveicina. Šis pārdzīvojums ir sajūsma. Sajūsma ir dziļā tīksme, resp. gaišs prieks, kas saista pie zināmas idejas vai darba. Sajūsma ir it kā kvēle, kas uztur spilgtu un spēcīgu mūsu gara uguni. Ja ir sajūsma, darbs sokas ar panākumiem. Sajūsmā cilvēks ir neatlaidīgs, izturīgs, aktīvs. Ir gan gadījumi, kur sajūsma strauji mostas, bet tāpat samērā ātri izzūd. Dažkārt tas novērojams bērnos un sievietēs, kas izskaidrojams ar viņu intereses pārāk strauju svārstību, kam savkārt izskaidrojums meklējams vai nu raksturā, vai arī intereses objektā. Sajūsma pastāvīga tad, ja tā ir apgarota. Apgarotā sajūsma, kā pats nosaukums norāda, liecina, ka sajūsmas pārdzīvojums ir gara apdvests, ka tas nav tikai juteklisku prieku, bet gara apaugļots. Apgarotība ir garīga sajūsma. Apgarotā cilvēkā ķermenis visnotālā gara noteikšanā. Apgarots cilvēks ir gara cilvēks. Ja sajūsmā cilvēku pie darbības vai kādas idejas dažkārt saista arī jutekliskā tīksme, prieks un patika, apgarotībā centrālo stāvokli ieņem tīri garīga pacilātība. Augstākā apgarotības pa-

kāpe ir ekstaze (no gr. ekstasis). Ekstaze ir psihisks stāvoklis, kur cilvēks pilnīgi aizmirst sevi kā juteklisku būtni un dzīvo vienīgi idejā. Parasti ekstazes stāvoklis neturpinājas ilgāki par dažām minūtēm, kaut gan ir gadījumi, kur cilvēks ekstazes varā bijis vairākas stundas. Ekstazē cilvēks skata tās idejas būtību, kam viņš nodevies: viņš pilnīgi dzīvo idejā. Visvairāk ekstazes brīžus piedzīvojuši reliģiski laudis, piem., pravieši, ievērojami reformātori, bet tiek stāstīts arī par mākslinieku u. c. cilvēku ekstazes brīžiem. Reliģiskā sajūsmā ekstaze ir garīga saistīšanās ar Dievu, par ko visvairāk liecību dod mistiķi, piem., Plotins, M. Ekharts, J. Bēme, Emersons, Vladimirs Solovjevs u. c., kas ekstazes brīžos, pēc viņu pašu atzinuma, skatījuši lietu būtību un tuvojušies Dievam. Šādi stāvokļi, domājams, nav iespējami katram, bet gan tikai tiem, kas dzīvo tīri garīgu dzīvi un kam spēja nodoties smalkai un dziļai intuīcijai.

Ja ekstazes stāvokļi pieejami tikai dažiem un tā tad katru nav iespējams ieaudzināt ekstazē, sajūsmā un apgarotībā gan ikvienam jātiecas. Sajūsma par savu izvēlēto dzīves uzdevumu un mērķi, apgarotība darbā un visā savā dzīvē ļoti nepieciešama. Sajūsma cilvēkam palīdz celties uz augšu un doties uz priekšu, apgarotība viņa darbam dod dzīvību un dvēseli. Audzinojot un izkopjot jūtas, regulējot savu afektu dzīvi, nav jāaizmirst sajūsma, nav jāaizmirst apgarotība. Visi emocionālie faktori, kas iemiesojas bezgala dažādās jūtās un vairāk vai mazāk spēcīgos afektos, iegūst personības veidotāju nozīmi vienīgi tad, ja tos apņem sajūsmas spārni un apgarotības uguns. Tikai sajūsmas un apgarotības varā nonākot, personība kļūst darbīga un radoša, pie kam darbam tad ir paliekoša nozīme.

3. Personības voluntāro faktoru audzināšana.

77. §. (a). Iekāre, dziņa, tieksme.

Lielāka loma nekā intelektam un ēmocijām personības veidošanā piekrīt gribai. Personības stiprums daudz vairāk atkarājas no gribas spēka nekā intel-

lekta un ēmōcijām. Iekams par to pārliecinājamies, jā-
 jem vērā vairāki gribas izpausmes veidi.

Iekāre ir ķermeņa prasību ierosināts un noteikts gri-
 bas izpaudums. Nereti šās prasības kļūst tik spēcīgas, ka cil-
 vēks nevar atteikties no to apmierināšanas, it sevišķi, ja tās
 agrāk viņš centies apmierināt. Minēsim tik kāri pēc sālītas
 barības, ja cilvēks to ilgāku laiku nav baudījis, kāri smēķēt,
 kāri lietāt alkoholu, ja cilvēks jau agrāki to darījis, u. t. t.
 Dzīņa jāuzlūko par darbības pamatu. Var ļoti šaubīties, vai
 dziņas mēs apzināties, bet skaidrs ir tas, ka tām paklausām
 un sekojam. Dziņas lielā mērā noteic cilvēka individuālītāti.
 Cilvēkam ar mākslinieka dāvanām ir mākslinieka dziņa, zināt-
 niekam dziņa uz zinātni, audzinātājam — audzināšanas dziņa
 u. t. t. Tāpat iespējamās arī noziedzīgas dziņas, piem., dziņa
 melot, zagt, apskaust, aprunāt u. t. t. Tiekšme ir gribas
 aktīvā gaita, un tās pamatā ir vienīgi psihiski ierosinājumi.
 Iespējama tiekšme pēc labākas izglītības, sirsnīga drauga, la-
 bākas nākotnes u. tml.

Vērojot šos gribas izpaudumus, jāsaprot, ka ikviens no tiem
 var būt kā personības veicinātājs, tā arī grāvējs. Iekārēm pie-
 mīt tendence pāriet galejībās, novedot organismu pie sairša-
 nas. Tāpat ar dažām dziņām: ja, piem., dziņa uz zinātnisku
 darbību personību ceļ, skaudības, melošanas vai c. tml. dziņas
 personību maitā. Un ja jemtū tiekšmes, būtu tas pats: iekams
 tiekšme veidot labāku nākotni cilvēku garīgi papildina un ar-
 vien no jauna dara mundru, tikmēr tiekšme pēc ievēribas un
 slavas sabiedrībā cilvēku, viņam pašam nemanot, var novirzīt
 no īstā ceļa. Tā tad, kā iekārēs, tā dziņās un tiekšmēs ir tādi
 to izpausmes veidi, kas cilvēkam nāk par sliktu. Ar iekārēm,
 dziņām un tiekšmēm ir tāpat kā ar jūtām, jo arī jūtu pasaulē
 pazīstami slikti novirzījumi. Šī parādība izskaidrojama ar
 dzīvniecisko elementu cilvēkā. Mūsos vēl ir liela daļa dzīv-
 nieka, kas prasa savu. Šis dzīvnieciskais nav nekas cits kā
 instinkts. Iekams instinkts nav apmierināts vai pārvarēts,
 tikmēr tas nebeidz tiekties pēc savas daļas. Kur valda tikai
 instinkts, garīga darbība nav iespējama, jo instinkts tiecas vie-
 nīgi pēc dzīvniecisku prasību apmierināšanas. Lūk, kamdēļ in-

stinktīvā daba cilvēkā jārēgulē ar apzinīgās gribas spēku, jo tikai tad cilvēkam iespējams veidoties par cilvēku, attīstot sevī personības īpašības.

78. §. (b). Griba un vēlēšanās.

Griba šā vārda īstajā nozīmē ir apzinīga tieksme zināma mērķa sasniegšanai. Griba ir vairāk vai mazāk skaidra mērķa apziņa un tieksme šo mērķi sasniegt vai piepildīt. Griba ir apziņas aktivitātes izpaudums, tā ir apziņas aktīvā puse. Mērķa apzināšanās gribā ir svarīgs moments, un tā iztaisa apzinīgās gribas būtību. Apzinātā mērķa piepildīšanai griba pieņem piespiedu raksturu, tomēr šis piespiedu moments nāk nevis no ārienes, bet ir paša individa radīts un noteikts. Gribai vienmēr ir pozitīva, nekad negatīva forma. Tas nozīmē, ka gribā vienmēr ir tieksme kaut ko iegūt, panākt, izdarīt. Negribēšanas, t. i. negatīvas gribas nav. Ja es saku: es negribu to un to darīt, tas nozīmē, ka šai virzienā manas gribas nav, bet ir citā virzienā. Tamdēļ nav pareizi teikt: es gribu kaut ko negribēt, bet vienīgi: es gribu to un to nedarīt resp. es gribu to vai citu darīt. Ja griba nereti izpaužas savu negatīvu īpašību apspiešanā, arī tas pierāda gribas pozitīvo virzienu.

Analizējot gribas procesa gaitu, sākot ar tās rašanos un beidzot ar darbības piepildīšanu, izšķirami šādi momenti: motīvi (ierosinājumi jeb pirmiegribas), motīvu „cīņa“ jeb salīdzināšana, izvēle, lēmums un darbība.

Motīvi ir ikvienas apzinātas gribas pirmsakne. Tos sauc arī par pirmiegribām jeb ierosmēm. Kur un kā motīvi rodas, to vienmēr nevar izzināt, jo motīvu saknes nereti iet tik tālu un tik dziļi, ka tās nav aizsniedzamas. Kas cilvēku ierosina tā vai citādi darboties, kamdēļ viņš to vai citu iegrib, no kurienes nāk pirmiegribas — to grūti izpētīt, un motīvu atklāšanas jautājumā psiholoģija dažkārt spiesta ieiet metafizikas robežās. Nav šaubu, ka taisni motīvos cilvēka darbības cēlonība sadodas ķēdē ar visas apkārtnes, varbūt, pat ar visas pasaules cēlonību. Dažreiz ir tikai viens motīvs, bet

parasti to ir divi un vairāk, un tad sākas otrais gribas moments — motīvu salīdzināšana.

Motīvu salīdzināšana (jeb „cīņa“) ir to savstarpīga vērtēšana. Vērtētājs, protams, ir pats cilvēks, pats „es“, kas šos dažādos motīvus sevī nes.

Izvēles moments nozīmē sekošanu vienam motīvam, kas notiek vai nu pēc ilgākas, vai ātrākas motīvu salīdzināšanas un novērtēšanas.

Izvēlei tūdaļ seko lēmums, kur mēs galīgi izvēlamies vienu motīvu un it kā sakām, „lai notiek, es tā un tā darīšu!“ Lēmums ir galīga izšķiršanās par labu vienam vai otram motīvam, un tas ir ļoti svarīgs gribas moments.

Pēc lēmuma nāk darbība, kaut gan ne vienmēr. Agrāk domāja, ka lēmumam vienmēr seko darbība, bet izrādījās, ka vienmēr tā nav. Dažkārt cilvēks ir traucēts lēmumu izpildīt. Piem., es nolēmu šorīt doties pastaigāt, bet mātes pēkšņas saslimšanas dēļ tas nebija iespējams, u. tml. Bet arī tad, kad nekādi šķēršļi netraucē lēmumu izpildīt, tas tomēr dažreiz netiek izpildīts. Šī parādība izskaidrojama ar to, ka cilvēks var lēmumu grozīt. Bez tam tādos gadījumos, kur lēmuma piepildīšana ir ļoti grūta, var notikt, ka tas nemaz netiek pārvērst darbībā. Lēmums ir vienkārši prāta un atzinuma produkts, turpretim darbība atkarīga no gribas izturības un neatlaidības. Lūk, kamdēļ par lēmumu svarīgāks moments ir darbība, jo taisni darbībā izpaužas īstais gribas spēks. Ir svarīgi kaut ko nolemt izdarīt, bet nolemšana vien vēl nav izdarīšana. Lēmumā gan izpaužas rakstura īpatnības, bet darbībā — rakstura neatlaidība un izturība.

Ja gribā mērķis lielākā vai mazākā mērā arvien aizsniedzams, vēlēšanās izpausmē tas neatrodas gribas varā. Vēlēšanās ir tāds gribas izpaudums, kur gribas mērķis vai nu nemaz, vai pavisam mazā mērā aizsniedzams. Vēlēšanās rodas no neapmierinātības ar ikdienību, un tās ir tuvu rada ilgu jūtām. Nododamies vēlēšanās pārdzīvojumam, cilvēks uz mirkli atsvabinājas no reālās dzīves apstākļiem, kas viņu, varbūt, pārāk nospiež, un mazākais savās domās kavējas pie kaut kā labāka. Ir arī gadījumi,

kur vēlēšanās piepildās. Tādos brīžos cilvēks gūst jaunu sparu dzīvot, un viņš nejutās vairs tik cieši saistīts pie ikdienības važām kā līdz šim. Tamdēļ personībā vēlēšanās allaž ir ar savu nozīmi. Spilgtākās personības īpašības cilvēkam nevar būt, ja viņš paliek tikai ikdienībā un nekavējas pie domām par labāku dzīvi, labāku nākotni. Personība nevar būt bez vēlēšanās. Jo lielāki cilvēka mērķi, jo lielāka un dzīvāka vēlēšanās, un reizē ar to spēcīgāka gribas neatlaidība šos mērķus sasniegt. Iepriekš vienā vietā (502 lapp.) redzējām, ka nepiepildāmās prasības cilvēkam nav ieteicams uzstādīt, un labāki turēties pie mērķu heteronomijas. Šeit, sakarā ar nule teikto par gribu un vēlēšanos, papildināsim, ka mērķi nevien jāsprauž, bet jāveido arī gribas neatlaidība un izturība tos piepildīt, reizē ar to uzturot dzīvu garu jauniem mērķiem. Mērķi, gribas izturība un vēlēšanās arvien pēc jauniem mērķiem, labākas dzīves un labākiem cilvēkiem, — tādai jābūt prasībai personības veidošanā.

79. §. (c). Koncentrācija un pašsavaldīšanās.

Ir divi garīgās dzīves izpausmes veidi, kur gribai piekrist sevišķi liela nozīme, pie kam griba šeit sevišķi cieši saistīta ar intelektu un pa daļai arī ar jūtām. Šie garīgās dzīves izpausmes veidi ir koncentrācija un pašsavaldīšanās.

Koncentrācija ir apziņas vēršanās vienā virzienā ar nolūku veikt zināmu darbu. Par apziņas koncentrāciju jau runājām sakarā ar uzmanību un interesi [70. §. (c)], bet tur tai šaurāka nozīme: šeit mēs domājam galvenām kārtām gribas koncentrāciju, t. i. visu savas gribas spēku sakopošanu vienā virzienā lielāka darba, svarīgāka uzdevuma izpildīšanai. Tā vairs nav tikai uzmanības, bet visas apziņas un it sevišķi gribas neatlaidības vēršanās dotā uzdevuma veikšanai. Šādas lielākas koncentrācijas piemēri ir: mākslinieka, runātāja vai c. tml. gara darbinieka uzstāšanās attiecīgajā mākslā vai jautājumā izsmalcinātas publikas priekšā; visu gara spēku sakopošana kāda svarīga uzdevuma atrisināšanai, teiksim, zinātnē, kara mākslā, politikā, sva-

rīgos un smagos pārbaudījumos (eksāmenos) u. tml. Lai gūtu sekmes, šādos brīžos jāapvieno visi gara un pat miesas spēki. Tikai tad var cerēt uz panākumiem. Visai cilvēka būtnei jābūt nomodā. Šādos gadījumos visiem cilvēka spēkiem un spējām jābūt sakopotiem un apvienotiem. Kas īsti notiek šādā visas garīgās būtnes koncentrācijā? Jādomā, ka cilvēks visnotāl ir sava darba idejas varā, un ja tas tā, tad uzmanība viņam saistās tikai ar darba uzdevumu, nenoklistot nei mirkli sāņus. Pie tam tādos gadījumos, kur, teiksim, mākslinieks vai referents ceļ citiem priekšā savu mākslu vai domu, viņam, ja tas grib gūt panākumus, pēc iespējas pilnīgi jāpārziņina savs priekšmets, pie kam jābūt pilnīgi skaidram priekšnesuma plānam un visai priekšnesuma gaitai. Svārstība un šaubīšanās priekšnesuma gaitā nav vairs pieļaujama. Ja cilvēks nejūtas pilnīgi pārvaldām savu priekšmetu, labāk lai viņš nenāk citiem priekšā, pretējā gadījumā viņam nebūs nekādu redzamu panākumu.

Koncentrācija stāv ciešā sakarā ar pašsavaldīšanu. Pašsavaldīšanās visvairāk vērsas uz dažādu afektu, kaislību, instinktu, iekāru un dziņu pārvarēšanu. Pašsavaldīšanās ir ar intelektuālās vērtēšanas un apzinīgās gribas palīdzību visu to kaislību apspiešana, kuņas traucē dzīves uzdevumu pildīšanu un personības attīstību. Cilvēks, kas nespēj savaldīties, nav spējīgs veikt lielākus un svarīgākus uzdevumus. Tāds uzlūkojams par nenosvērtu individu, jo viņš pakļaujas un seko dažādiem impulsiem, kam nav nekādas svarīgākas nozīmes personības veidošanā. Savaldīties nespējīgais ātri uztraucas, uzbudinājas, nereti krīt histerijā u. tml. Viņš pārtiek vairāk tikai no acumirkļa momentiem un ātri pārejošiem iespaidiem. Uz kaut ko ilgstošāku viņš nav spējīgs. Impulsu un momentu cilvēkā nav noteiktības un rakstura stabilitātes: viņam, kā mēdz izteikties, ir „vējaina daba“. Šos ļaudis ar audzināšanas palīdzību grūti pārveidot, jo nenosvērtība dziļi laidusi saknes viņu raksturā. Tamdēļ arī pašsavaldīšanās, par ko mēs runājam, attiecas uz tādiem individiem, kas tikai dažos gadījumos, dažos savas dzīves brīžos draud zau-

dēt līdzsvaru, un it kā nespēj cīnīties ar tādu vai citādu kaislību, piem., dusmām, grūti apvaldāmu dzimumdzīvi, greizsirdību, uztraukumu u. t. t. Še nav cita ceļa, kā lietas apstākļu novērtēšana ar prātu [sal. par dusmām teikto 75. §. (b)] un savas apziņas ievirzīšana īstās darbības gultnē ar apzinīgās gribas palīdzību. Arī koncentrācijas brīžos nepieciešama pašsavaldīšanās, tam dēļ ka tādos gadījumos parasti jāsavaldā nedrošības, izklaidības vai pat bailu uztraukums.

Cilvēks, kas spēj koncentrēties savā darbā un apvaldīties savu uzdevumu pildīšanā, dzīvē arvien gūst sekmes. Tāds cilvēks ir ciets un stabils. Viņš, ja tā varētu izteikties, nemainās uz sāniem vai atpakaļ, bet vienīgi uz priekšu un uz augšu, citiem vārdiem, viņā ir nosvērtība labā un atzīstamā darba un uzdevuma pildīšanas virzienā.

Metot skatu atpakaļ uz visu teikto par personības psiholoģiskās puses veidošanos, jāsaka, ka tā pa lielākai daļai ir radoša darbība, kas ceļ un formē personību. To redzējam, runādami kā par intelektuālajiem, tā emocionālajiem un beidzot arī voluntārajiem faktoriem. Tādas psihiskas parādības, kas izpaužas mehāniskajos procesos, pavissam retas, kaut arī nav uzlūkojamas par mazsvarīgām. Ja jautātu, kāda īsti kuŗam no pārrunājamiem faktoriem loma personības veidošanā, varētu atbildēt, ka intelektuālie faktori (prāts) apgaismo, emocionālie (jūtas, afekti) ierosina un uztur garīgo dzīvību, voluntārie (griba) izpilda. Tā tad katram no tiem piekrit sava loma un nozīme. Ja arī daži emocionālie un tāpat arī zemākie voluntārie faktori nereti jāapspiež ar prātu un sevišķi apzinīgās gribas palīdzību, tas tikai liecina, ka personību veido dažādi faktori, un ka personībā norisinājas šo faktoru savstarpīga cīņa. Tā tomēr ir radoša, tā tad auglīga cīņa, jo apspiežot vienu procesu, tai pašā personībā otrs kļūst spēcīgāks. Bez tam zīmīgi tas, ka šos personības radošos spēkus gandrīz vai bez izņēmuma var izkopt un audzināt. Augšā īsumā aizrādījām uz dažu intelektuālo un emocionālo faktoru audzināšanu, tagad vēl apstāsimies tieši pie apzinīgās gribas audzināšanas.

80. §. (d). Kā jāsaprot gribas audzināšana? Gribas audzināšanas metodes.

Kā teikts, personības izveidošanā ļoti liela nozīme piekrīt gribai. Bez šaubām, ja personība veidojama, audzināma arī griba. Domstarpības sākas tikai ar to, kā gribu audzināt un vai vispār maz var būt runa par kaut cik drošiem gribas audzināšanas pajēmieniem jeb metodēm. Piem., pazīstamais ētikas pārstāvis un paidagōgs F r. P a u l s e n s ir tai pārliecībā, ka tādu metožu, ko piemērojot cilvēkam, to varētu padarīt par labu, ja viņš tāds nav, nemaz neesot. „Drošas metodes tikumisku, apdomīgu un gudru cilvēku sagatavošanai mums vēl nav,“¹⁾ saka Paulsens. Tie ir apdomāti vārdi. Ja jau audzināšanā būtu iespējami tik droši, skaidri un pamatoti pajēmieni, tad atkristu visi audzināšanas grūtumi. Tad patiesi cilvēku varētu jau no mazotnes izaudzīnāt pēc patikas. Tādā gadījumā cilvēku, ja neizdotos izaudzīnāt par ģeniju, tad katrā ziņā būtu iespējams padarīt par tikumisku. Arī tas būtu labi. Bet kā izrādās, pat šāda iespējamība visai apšaubāma. Katrā ziņā gribas audzināšanā mazākais tagad mēs vēl nevaram runāt par tik drošiem pajēmieniem kā, piem., muskuļu spēka vingrināšanā. Vispār, kas attiecas uz ķermeņa audzināšanu, tur ir drošas metodes, ko piemērojot var panākt savu mērķi.

Tomēr nule sacītais par audzināšanu, it sevišķi pieminētās Paulsena domas, nedrīkst pamodināt neuzticību gribas audzināšanai. Paulsens arī tā nedomā. Viņš ir viens no audzināšanas lomas spilgtākajiem aizstāvjiem, un aizrāda tikai uz lietas patiesajiem apstākļiem. Ka cilvēka labošanā un padarīšanā par pilnīgāku būtni nav cita ceļa kā audzināšana, to Paulsens viscaur pasvītro. Sevišķi ja jē vērā apstākli, ka griba cilvēkam nav iedzimta, bet izaudzīnāta, tūdaļ atklājas audzināšanas nozīme. Zinātniskās bērnu psiholoģijas nodibinātājs V. P r e i j e r s te izsaka šādas dziļas domas: „Griba kā tāda nav iedzimta (nicht angeboren), bet iegūstama, dzemdējama (erblich.“²⁾ Ko tas nozīmē? Zīmīgais vārds „erb-

¹⁾ F. Paulsen, Pädagogik, 12. lapp., 6. un 7. izd., 1921.

²⁾ W. Preyer, Die Seele des Kindes, 112. lapp., 9. izd., 1923.

lich" te nozīmē tik daudz, ka griba ir rodama, attīstāma, audzināma. Pēc Preijera domām, griba nav nekas gatavs, viņa nav nekāda Dieva, nedz dabas dāvana, bet apziņas spēks, kas izaudzināms, izveidojams un attīstāms. Var jau būt, ka viens iedzimtības ceļā manto stiprākus gribas pamatus jeb dispozīcijas (Anlage), otrs vājākus, bet neapšaubāms fakts, ka nav gatavas iedzīmtas apzinīgas gribas, neatlaidības un izturības, līdzīgi tam, kā nekad neiedzimst gatavas rakstura īpašības un psihiskās spējas, par ko jau pārliecinājāmies, runājot par iedzimtību un audzināšanu (65. §). Viss pa lielākai daļai atkarājas no tam, kādi ir audzinātāji dzīves apstākļi. Cilvēka gars un sevišķi gribas izturība un neatlaidība nav vis iedzimtības, bet audzināšanas produkts, un cilvēks psihiski būs tik stiprs, cik labi un laimīgi šai ziņā viņam būs audzināšanas un dzīves apstākļi.

Ja griba līdz ar pašu cilvēku nav gatava piedzimusi, bet ir, tā sakot, dzemdējama, audzināma, izveidojama un attīstāma, tad nav nepareizi runāt arī par gribas audzināšanas metodēm. Ja vien ir kaut kas, ko audzināt, tad droši var runāt, kā to audzināt.

Kā būtu jāsaprot metodes jēdziens gribas audzināšana? Vai metode gribas attīstīšanā ir tas pats, kas metode zinību mācīšanā vai ķermeņa vingrināšanā? Uz to diezgan droši var atbildēt ar nē. Vispār var teikt, ka audzināšanā metodei mazliet citāds iztulkojums nekā mācīšanā vai arī ķermeņa vingrināšanā. Mācīšanas un ķermeņa vingrināšanas metodes ir vairāk tiešas, turpretim audzināšanas metodes vairāk netiešas, kaut gan, kā to vēlāk redzēsīm, var runāt arī par dažām tiešām audzināšanas metodēm. Izšķirība starp mācīšanas tiešajām un audzināšanas netiešajām metodēm tāda, ka mācot, piem., skolā audzēkņiem zinības, mēs zinību došanu izdarām daudz maz tieši un ļoti mazā mērā lietājam netiešus aizrādījumus. Mācot var droši teikt: dari tā, raksti tā, mācies tā, lasi tā u. t. t. un panākumi būs vienmēr, ja tikai skolnieks būs spējīgs saprast. Gluži tas pats ar ķermeņa vingrināšanu. Lai padarītu stiprāku, piem., ķermeņa muskuļu spēku vai sev vai citam, mēs varam tieši

zināmus vingrošanas pajēmienu piemērot, un lieta darīta. Sekmes būs gandrīz vai acīm redzamas. Ne tā tas gribas audzināšanā un vispār audzināšanā. Te lieta nav tik vienkārša. Ja, piem., cilvēks nespēj pildīt pienākumu tamdēļ, ka griba neklausā, diezin vai būs līdzēts, ja ieteiksim tādu vai citādu pajēmienu, un tūlīņ raudzīsimies uz sekmēm. Tāpat, ja kāds nevar atturēties no zināmas kaislības un ļaunas rīcības, visai grūti būs atrast tiešu un drošu metodi, kas šim cilvēkam līdzētu. Var pat iznākt tā, ka mēs ar savu tiešo „metodi“ kļūstam smieklīgi, saceljam jautrību un nepanākam nekā nopietna. Ja ķermenis slims, tiešās ārstniecības metodes puslīdz drošas, bet dvēsele slima — metodes jautājums kļūst grūtāks. Ārstēt slimu dvēseli, t. i. audzināt cilvēka gara un it īpaši gribas izturību un neatlaidību var galvenām kārtām ar netiešajām metodēm, un šās metodes jāsaprot kā zināmi labvēlīgi audzinātāji apstākļi. Audzināt cilvēka gribas neatlaidību un izturību nozīmē ne tik daudz vērsties tieši uz pašu gribu, bet sagādāt cilvēkam labvēlīgus audzināšanas apstākļus, un mākslīgi ievirzīt dzīvi tā, lai tā atstātu labvēlīgu iespaidu uz cilvēka gribu. Mums šķiet, ka taisni tā ir jāsaprot jautājums par gribas audzināšanu. Uzstāties ar kādām tiešām metodēm būtu neapdomāts solis. Tad iznāktu tāpat kā ar atmiņas audzināšanu, kur daži bija iedomājušies, ka iespējamās tiešās atmiņas audzināšanas metodes, bet vēlāk izrādījās, ka t. s. atmiņas audzināšanas māksla (mnēmōnika) ir vairāk smieklīga nekā nopietna, proti, ka ja cilvēkam atmiņa vāja, tad ar kādu tiešu metodi to padarīt par labu nav iespējams. Protams, var gan runāt par atmiņas audzināšanas metodēm, bet šās metodes atkal jāsaprot netiešā nozīmē, t. i. kā iemācīšanās uzlabošanas pajēmienu, kas arī uz atmiņas stiprināšanu atstāj labvēlīgu iespaidu. Tas pats sakāms par gribu. Gribas audzināšana ir mākslīga zināmu audzināšanas apstākļu radīšana, kam var būt liels iespaids uz gribas dzīvi; gribas audzināšana ir sevišķs dzīves, uzvešanās un darbības veids, kas pamazām ievirzīts un neatlaidīgi turpināts, pašu vājāko gribu var padarīt ļoti

stipru. Stipras gribas cilvēks viegli izdara to, ko nodomā, tamdēļ ka attiecīgais nodoms un darbs tam kļuvis par parašu, par ieradumu. Cilvēks, kam stipra griba, nemaz nevar nedarīt nodomāto, nemaz nevar aktīvi nekalpot saviem mērķiem un uzdevumiem, kamēr gribā vājajam nav spēka sevi piespiest strādāt. Vājais kaut arī gribētu labu darīt, tomēr nevar, viņš parasti seko nevis tam, kas labš, bet kas patīkams, tamdēļ ka patīkamo darīt nav grūti.

Saprotot gribas audzināšanas metodes kā sevišķu dzīves veidu un īpatnējus mākslīgi radītus dzīves apstākļus, mēs varam runāt par divējādām metodēm. Vispirms par tādām, ko cilvēks var piemērot pats sev, tā sakot, tikt galā viens pats ar sevi un, otrkārt, par tādām, kur citiem jāņem līdzdalība vai citādi sakot, kur citiem piekrist izšķirēja loma. Apstāsimies pie pirmās grupas metodēm. Še būtu jāmin:

1. Uzdevuma pildīšana un darba darīšana, sekojot vienīgi savai sirdsapziņai. Bieži redzam, ka viens vai otrs strādā tikai tad, kad citi strādā un slinko, kad citi slinko. Nē, mums zināmi uzdevumi un savi pienākumi jāpilda tamdēļ, ka tie ir jāpilda, tamdēļ ka sirdsapziņa to prasa. Ja viens raudzīsies tikai uz otru un sekos tikai citu piemēram, tad tādā gadījumā, ja šis citu piemērs būs slikts, arī skatītājs sajems sliktu priekšzīmi, jo nav jāaizmirst, ka viens no otra mācās ne tikai labu, bet arī sliktu. Tā arī īstenībā notiek. Novērojumi liecina, ka ja cilvēks — sevišķi jaunības gados — nokļūst slinkā sabiedrībā, nereti arī pats sāk slinkot, jo viņš pamazām un gluži neviļus sāk sekot apkārtējo piemēram. Tā bieži vien vesela sabiedrības daļa var nonākt slinkumā, melošanā un citos netikumos. Ļaunus piemērus cilvēki arvien uzņem daudz vieglāk nekā labus, jo sekot kārdinājumam daudz vieglāk nekā pildīt pienākumu. Protams, ja klausīsīm tikai savai sirdsapziņai, nav šaubu, ka vienmēr būs labi, jo, kā pierādījis Kants, laba darbība ir tā, kas pildīta, klausot sirdsapziņai, un sirdsapziņa ir visdrošākais fakts cilvēka tikumiskajā dzīvē. Zināms, sacītais nenozīmē, ka mums nav jāuzklausa citi. Gluži otrādi, mums jāņem vērā citu pamācības, bet reizē ar to nav jāaizmirst, ka citi, kaut arī tikai labu mums vēlētu, tomēr nekad

tik labi nevar zināt, kas un kā mums jādara, kāpēc arī klausot citu padomiem un pamācībām un atsakoties no savas sirdsapziņas aicinājuma, var pieļaut lielas kļūdas. Stiprs ir tas cilvēks, kas spēj pildīt pienākumus, t. i. klausīt sirdsapziņai, un ja pienākuma pildīšana dažkārt ļoti grūta, tas tikai pierāda sirdsapziņas un pienākuma svarīgumu.

2. Darbības neatliekamā uzsākšana, jo darba sākums zināmā mērā noteic arī darba beigās. Ja mums stāv priekšā kāds uzdevums, piem., jāsaraksta apcerējums, jāgatavojas uz eksāmenu u. tml., ieteicams uzdevuma pildīšanu pamazām uzsākt, bet neatlikt uz pēdējo brīdi. Darba tūlītējai uzsākšanai, ja tikai citi svarīgāki uzdevumi netraucē, ir savā ziņā morāliska nozīme. Ja mēs kādu darbu esam sākuši, sirdsapziņa prasa to arī pabeigt, un mums ir vienkārši kauns no sevis un citiem pamest nepabeigtu uzsāktu darbu. Zināms, dažreiz darbu sākt ir nesalīdzināmi vieglāk nekā pabeigt, bet tomēr tikpat neapšaubāms, kā darbu nekad nevar pabeigt, ja tas nav sākts. Kamdēļ gan tad jau laikus neuzsākt? Pie tam darbs, ko mēs darām ilgāku laiku un ar nopietnību, iznāk labāks nekā sašteigts darbs. Darbības neatliekamai uzsākšanai gribas dzīvē ir tāda pat nozīme kā pakāpeniskai mācībai atmiņas audzināšanā: līdzīgi tam, kā tas, ko mācāmies ilgāku laiku un pamazām, paliek ilgāku laiku atmiņā nekā tas, ko mācījušies ātri un īsu laika sprīdi, tāpat arī tūlītējai uzdevuma pildīšanas uzsākšanai ir noteicējs svars uzdevuma veikšanā. Ja kādreiz jāpamet neizpildīts uzsāktais darbs, tad esam ļoti sarūgtināti, kas atkal lieku reizi pierāda darba sākšanas lielo nozīmi.

3. Solījuma došana citiem, ja nelīdzpašapjēšanās. Ļoti zīmīgi, ka tādos gadījumos, kur savu uzdevumu veikšanai netiekam galā ar pašapjēšanos, tā sakot, ar solījumu došanu sev, var palīdzēt solījumu došana citu priekšā. Kā tas izskaidrojams? Bet visai vienkārši, un proti, apsoties pildīt uzdevumu citiem dzirdot, mēs it kā nokļūstam ārēja spaida varā, kas mums nelauj pamest un nepildīt solīto. Ja es zināma uzdevuma veikšanai esmu devis solījumu otram — vienalga vai viņš būtu pazīstams vai svešinieks — tad man jau ir daudz grūtāk solījumu nepildīt,

jo pretējā gadījumā es riskēju zaudēt otra uzticību. Man ir zināma zūdišanās, nemiers un bailošanās, kad, paejot zināmam laika sprīdim, otrs var iejautāties „vai esat solīto izpildījuši un savu darbu veikuši?“, es nevarēšu droši jautātajam acis skatīties un teikt: „nē, neesmu izpildījis“. No šejienes skaidrs, kāda nozīme solījumu došanai. Mūsu laikos gan bieži sūdzas, ka cilvēki neskopojoties solījumu došanā, bet esot ļoti skopi solījumu pildīšanā. Tas izskaidrojams ar vispārīgu tikumisku pagrimšanu, bet skaidrs tomēr viens, ka ja cilvēks būs kaut cik morāliski tīrs, viņš pildīs doto solījumu, vai arī, ja nevarēs pildīt, nemaz solījumu nedos. Apņemšanās citu priekšā bijusi sevišķi izplatīta romiešu dzīvē un viduslaikos, bet arī tagad tā nav reta. Tā, piem., daži, kas grib atmest alkohola lietāšanu, apjemas zināmu laiku alkoholu nelietāt, un šo apņemšanos publicē laikrakstos. Viens otrs pat apjemas samaksāt noteiktu naudas summu tam, kas apliecinās un pierādīs dzeršanas faktu. Protams, ar šādu solījumu cilvēks uzjemas zināmu ārēju spaidu, kas spiež apņemšanos piepildīt vai, kā mēdz teikt, „turēt vārdu“. Ka solījumu došanai, kas stāv sakarā ar zināma it kā ārēja spaida apziņu, ir nozīme gribas audzināšanā, to pierāda tas, ka daži cilvēki spēj veikt svarīgākus uzdevumus tikai tad, ja otrs tiem liek vai pavēl šos uzdevumus izpildīt, kurpretim no sevis viņi nav spējīgi darboties.

4. Fiziskā audzināšana resp. veselības kopšana. Neviens nenoliegs, ka fizisku spēku sargāšanai un vairošanai liels iespaids uz gribas dzīvi. Ja cilvēks fiziski jūtas labi, jo viņam labāka dzīvības izjūta („vitālā sirdsapziņa“), jo labāk viņš jūtas arī garīgi, jo spēcīgāk, straujāk un sekmīgāk viņš var strādāt. Tamdēļ pareizi ievadītai un nostādītai fiziskai audzināšanai ārkārtīgi liels labvēlīgs iespaids ne tikai uz gribas dzīvi, bet arī uz visu garīgo pasauli. Ja mēs miesīgi nejūtamies labi, nav nekādas patikas un gribas strādāt. Ja katram nav iespējams oficiāli iziet fiziskās audzināšanas kursus, tomēr katrs var piepildīt tādus vienkāršus noteikumus un prasības, kā pastaigāšanās, peldēšana, slēpošana, slidošana u. t. t. Ļoti ieteicams savu dzīvi iekārtot saskaņā ar saules

gaitu, t. i. celties un gulties līdz ar sauli. Vasarā šo noteikumu Latvijas apstākļos pilnā mērā var ievērot. Nedrīkst vakaros ilgi palikt augšā un no rītiem ilgi gulēt. Šās grāmatas autors novērojis, ka jauni cilvēki ātri mantojuši mazasinību, nervozitāti, histēriju u. tml., ja ilgāku laiku dzīvojuši šai ziņā nenormālu dzīvi. Zināms, fiziskā audzināšana nav jāpārspilē, t. i. nav jāpadara par profesiju. Fiziskā audzināšana nekad nedrīkst kļūt par mērķi, bet vienīgi par līdzekli veselības kopšanai. Pārspilētais sports neko labu nedod. Ja arī cilvēks uz zināmu laiku miesīgi kļūst stiprāks, tas nenozīmē, ka viņš būs veselīgāks un izturīgāks. Fiziskajā audzināšanā jāiziet ne tik daudz uz stipruma, bet gan veselības un izturības veicināšanu.

5. Iešana priekos vienīgi pēc darba beigšanas un nekad pirms sākšanas. Prieki dzīvē nav jānoliedz. Nemaz dažreiz nav par ļaunu pabūt izrikojums, ballēs u. c. prieka vietās. Bet visam ir savs mērs un robeža. Prieki nedrīkst pārvērsties par izdzīvi. Apmeklēt prieku vietas drīkstam tikai tad, ja nestāv priekšā svarīgi uzdevumi, darbi un pienākumi. Ja ir jāveic grūtāki uzdevumi, prieki var atstāt nelabvēlīgu iespaidu uz pienākumiem un darba gaitu. Šis apstāklis izskaidrojams tādējādi, ka prieki cilvēkā var pamudināt tādas jūtas, iegribas un ieskatus, kas runā pretim pienākumiem, un kaut gan šās jūtas būs patīkamas, tomēr cilvēku var ievest dažāda veida kārdinājumos, no kuriem būs grūti atsvabināties. Prieku jautājums mūsu laikos jemams sevišķi nopietni. It nebūt nav tā, ka te nevarētu ieturēt zināmu kārtību. Mums pat šķiet, ka katrs daudz maz saprātīgs cilvēks noskārtīs, ka te vajadzīga zināma norma, zināma likumība, kas nav jāpārkāpj. Var jautāt: vai visos gadījumos, kur mēs tiekam aicināti, kaut arī „pieklājība“ to prasītu, mums tūdaļ jāiet? Var tak būt tā, ka taisni tai laikā mums pašiem kāds uzdevums vai, varbūt, mūsu apziņas stāvoklis nav noskaņots par labu izpriecai u. t. t. Vai arī tad jāiet? Bet ja vēl priekšā stāv svarīgs uzdevums, kas jāveic noteiktā laikā, vai arī mēs esam tikai darba pusceļā, kur vajadzīga liela koncentrācija, uzmanība un piespiešanās, vai izprieca nevar būt nopietns traucēklis? Var jau būt, ka dažos

gadījumos „jautra sabiedrība“ var atstāt labvēlīgu iespaidu, bet uz to cerēt nav nekāda iemesla. Drīzāk gan jautrā apkārtne var modināt tādus pārdzīvojumus, kas var nokaut gribu strādāt. Lūk, kamdēļ arī skolnieku izrīkojumi skolas gada vidū un darba gaitā no audzināšanas viedokļa nav pielaižami, jo novērojumi liecina, ka skolnieki (sevišķi pilsētā) dažas dienas pirms un pēc izrīkojuma zaudē katru nopietnību. Izrīkojumi atļaujami, bet vienīgi gada beigās vai iepriekšējā dienā pirms atlaišanas brīvdienās. Tad izrīkojums neatstās nekādu traucētāju, bet gan drīzāk labvēlīgu iespaidu uz darba gaitu. Tas pats sakāms par pieaugušajiem. Ja paziņa pie mums ienāk un saka: „Kas ir, aiziesim uz balli!“, tad būtu pat ļoti savādi, ja mēs katrā gadījumā atbildētu: „Ļoti labi, nu tikai rausim valā!“, un metuši pie malas savus pienākumus, dotos deju virpulī. Ja mēs tā darām, tad taisni šādā veidu gribu uz labu nokaujam, un mums nav spēka pildīt savus uzdevumus. No audzināšanas viedokļa izpriecu jautājumam mūsu jaunatnē piegriežama liela vērība.

5. Jaunības spēku pietaupīšana. Šis noteikums stāv ciešā sakarā ar iepriekšējo. Katrs zina, ka spēki jāpietaupa, bet ne katrs šo noteikumu pilda. Mēs te galvenām kārtām esam domājuši to spēku, kas stāv sakarā ar jaunības jūsmu (ētosu), dzimumdzīvi u. tml. Cik daudz te tiek grēkots! Cik daudz jaunības spara un enerģijas aiziet dzērumā, flirtā, deju vakaros u. t. t. Viss tas taču atstāj iespaidu uz gribas dzīvi! Jaunības spēku izšķiešana iet pat tiktāl, ka viens otrs pilnīgi seko pārliecībai „jem no dzīves, ko vari“. Bez šaubām, ka sakarā ar šo pārliecību radušās tādas dziesmas kā, piem., „Baudi zaļo jaunību, nebēdā par rītdienu“, „Dzer, brālīti, dzer“ u. c. Te, varbūt, daži aizrādīs, ka jaunībai ir pilnas tiesības uz bezbēdību, jautrību, pārgalvību. Patiesi, tā ir. Jaunību nemaz nevar iedomāties citādi. Tomēr jāsaka, ka arī jaunības trakulībai jāzina mērs un robežas. Vai jēl kāds, kas aizstāv šo pārliecīgo baudišanu, ir padomājis, kādu iespaidu atstāj uz jauno zēnu vai meiteni tāda dziesma kā „Baudi zaļo jaunību“ vai līdzīgas? Ir zināmi gadījumi, kur jau vidusskolu audzēkņi un absolventi, reiz dzirdējuši šādas dziesmas, tikai par to vien sapņo, lai ātrāk tiktu studentos,

un daži ļoti apdāvināti, bet raksturā nenosvērti jaunekļi jo ātri aizgājuši bojā. Protams, uz nosvērtiem un vecākiem cilvēkiem šādi piemēri nevar atstāt pavedinātāju iespaidu, bet pusaudžu un jaunības gados iespaids var būt gan sākumā patīkams, bet vēlāk nest tikai postu un ļaunu. Tamdēļ jaunatnes sabiedrībā ar šādām dziesmām pavisam nevajadzētu nākt. Mums nav vis jāsludina jaunības un dzīves baudīšana, bet jaunātnē jāiespaido tā, lai tā gūtu pārlicību par jaunības spēku pietāupīšanu. Tikai tas, kas būs pilns jaunības spara un enerģijas, būs arī dzīves priecīgs, bet dzīves priecīgam nekad netrūkst gribas, neatlaidības un izturības dzīvot un darboties. Turpretim dzīves apnikums uznāk taisni tiem cilvēkiem, kas „izbaudījuši dzīvi līdz pašiem pamatiem“, un nav mazums gadījumu, kur cilvēks beidz dzīvi pašnāvībā taisni baidu skurbulī. Jaunība paies nesalīdzināmi ātrāk taisni baidu dzīvē, un ja gribam ilgāku laiku palikt jauni, jaunības spēki jāpietaupa. Nav jāaizmirst, ka cilvēka dzīves jaukums un šī jaukuma paildzināšana atkarājas lielā mērā no paša cilvēka.

6. Izsargāšanās no vientulības (līdzsvars starp dzīvi vientulībā un sabiedrībā). Ja izprieču apmeklēšanā, kā to redzējām, jāievēro zināma robeža un noteikumi, tikpat droši var teikt, ka pārmērīga vientulība un norobežošanās no sabiedrības ļoti kaitīga. Cilvēks ir sabiedriska būtne un tam nekad pilnīgi nav jāsarauj saites ar sabiedrību. Zināms, mētāties pa sabiedrību pārāk bieži kā skaidai vilņos arī nav ieteicams. Sevišķi, ja jāveic darbs, kas prasa nogremdēšanos, vientulība taisni nepieciešama un katram ieteicama. Tomēr pārlicīga atsacīšanās no sabiedriskās dzīves ir gandrīz vai tas pats, kas aiziešana no dzīves. Sabiedriskai dzīvei ir tā lielā nozīme, ka dzīve sabiedrībā stiprina rakstura spēku un veicina cilvēciskās jūtas, kurpretim dzīve vientulībā šīs īpašības notrulina un pat nokauj. Sevišķi jaunatnei jāizsargājas no vientulības. Ir pierādīts, ka vientulībā dzīvojot, cilvēkā izveidojas dažādi rupji instinkti, kas it kā izlien no vientulības pagrīdes. Tā, piem., nedabiska dzimumjūtu apmierināšana (onānisms u. c.), biklums, neveiklība, bailes, dažādi ļauni nodomi u. tml. ir vientulīgas dzīves pro-

dukts, jo dzīvojot vientulībā, cilvēkam uzmācas tādas tumšas domas, jūtas un instinkti, kas, ievērojot daudz maz sabiedriskās attiecības, nekad neparādītos. Bez tam vientulība ārkārtīgi vairo grūtsirdību, kas cilvēka dzīvi apkrauj it kā ar smagu nastu. Sieviete vientulībā vēl daudz kaitīgāka nekā vīrietim, sieviete, kas — īpaši jaunības gados — nododas vientulībai, zaudē visu pievilcību un atstāj drūmu iespaidu. Protams, ka tādā gadījumā zūd uzjēmība un iestājas miegaina gljēvulība.

7. Ja pildot vienu uzdevumu iestājas nogurums, ieteicams kavēties pie cita darba, jo darbu dažādība lielā mērā izsargā no paguruma. Bieži ir tā, ka viens darbs, kaut arī tas labs un patīkams, tomēr nogurdina. Sevišķi tas sakāms par garīgu darbību. Tādos gadījumos nav ieteicams tūlīt likties gultā un „nosnausties“, bet jemt rokās citu darbu. Teiksim, pētnieks ilgu laiku sēž, raksta, meklē. Iespējams, ka tomēr uzņāk nogurums vai nepatika tālāk strādāt, sevišķi, ja pētījumā gadās neveiksme. Kamdēļ gan tādā reizē nepajemt, teiksim, daiļliteratūras darbu un nepalasi? Tāds solis ļoti atvieglo nopūlēto apziņu. Tā iespējams pildīt reizē vairākus uzdevumus un visus sekmīgi veikt. Dažādība darbā vajadzīga, jo tā atsvaidzina pagurušos spēkus, ienes it kā dzīvību un gribai dod arvien jaunus impulsus. Ir cilvēki, kas pilda daudzus uzdevumus un veic tos ar labām sekmēm, un tas iespējams tikai tamdēļ, ka šiem cilvēkiem liela gribas neatlaidība un izturība, pie kam pati darbu dažādība šo darbu veikšanu lielā mērā atvieglina. Ja darbu dažādība ieteicama, tomēr nav jāaizmirst koncentrācija, t. i. viens uzdevums kā galvenais. Nedrīkst izsvaidīties. Ja cilvēks gribēs būt viss, t. i. gribēs visu veikt un pildīt, viņš galu galā nebūs nekas. Vienam uzdevumam, vienam darbam vajaga būt galvenajam. Vispirms vajaga būt speciālistam vienā nozarē. Vajaga labi pamatīgi zināt vienu arodu un šai arodā radoši strādāt, un tikai, ja spēki un apstākļi to atļauj, ķerties arī pie kaut kā cita. Visi, protams, to nav spējīgi. To spēj tikai ģeniji un ar milzīgām prāta un gribas spējām apdāvināti cilvēki. Tamdēļ tie, kas sevī neapzinās slēpjam šādus

spēkus, nedrīkst izplūst daudzpusībā, bet labāk kalpot tikai vienam arodam. Ja gribam radoši būt un strādāt sekmīgi, mums, kas nejut sevī lielas spējas, jānododas tikai savai speciālitātei, vairāk jākoncentrējas vienā virzienā un nav jāizplūst vispusībā. Izplūšana vispusībā caurmēra cilvēkos ir tikai savu nelielo spēku izsvaidīšana un gribas vājināšana.

8. Strādāšana pēc zināma plāna un bieža savu uzdevumu pārdomāšana un pārcilāšana. Ikvienam darbam nepieciešams noteikts plāns. Katrs uzdevums veicams pēc zināma plāna. Vienmēr un visur darbos jābūt kārtībai un likumībai. Ne tikai dienas, bet pat nedēļas, mēneša un gada gaitai attiecībā uz darbību un dzīvi jābūt iepriekš daudz maz skaidrai. Mēs nedrīkstam nonākt tādā stāvoklī, kad vairs nezinām, kas mums darāms un kā tas darāms. Iekams aust jauna diena, vajaga jau iepriekš zināt, ko un kā mēs šai dienā darīsim. Maldīgi domāt, ka neiespējami darboties pēc zināma plāna, programmas un dienas kārtības. Darbs taisni labāk sokas tad, ja iepriekš nosprausts darba plāns. Varbūt tikai sievietei grūtāk rīkoties pēc iepriekš izstrādāta plāna, jo sievietes daba tik viegli nepakļaujas likumībai, turpretim vīrietim nav nekādu grūtumu darboties pēc plāna, ja viņš tikai nopietni to vēlas. Darbošanās pēc plāna stiprina likumības un kārtības apziņu, un piekopjot ilgāku laiku plānveidīgu rīcību, cilvēks nostiprina sevī parašu likumīgi darboties. Tāpat ieteicams savus uzdevumus biežāk pārdomāt un pārcilāt. Tas apbrīnojami stiprina darbības interesi un modina iekšēju tiksmi (prieku), bez kā neviens uzdevums sekmīgi nav veicams.

9. Neatkarība no sabiedrības spriedumiem. Bieži notiek, ka vienam otram zūd patika turpināt uzsāktu iekārotu darbu tikai tamdēļ, ka sabiedrība par šo nodarbošanos dod nelabvēlīgu spriedumu. Notiek tā, ka cilvēks nevar strādāt to, ko vēlas, un kalpot tam uzdevumam, kas taisni viņam piemērots un uz ko tam spējas. Jemsim kaut filozofiju. Cik daudzkreiz nav nācies dzirdēt: ko jūs ar filozofiju domājat sasniegt? Grūti šai arodā būs maizi pelnīt! Tāpat bieži jādzird rūgti pārmetumi skatuves māksliniekiem,

jauniem dzejniekiem un citiem. Sevišķi tie cilvēki, kas dzīvi skata no materiālisma viedokļa, mīl taisīt piezīmes tīra gara darbiniekiem. Te ir nepieciešama pilnīga neatkarība no citu spriedumiem. Ja mēs vienmēr ļautos satricināties no citu piezīmēm, kas bieži vien ļoti kodīgas, tad daudzreiz vajadzētu atnest ar roku ļoti labiem un cēliem nodomiem. Ar to nav teikts, ka citu spriedumi un kritika nebūtu jāievēro. Gluži otrādi: sabiedrības ieskatī var būt arī ierosinātāji un audzinātāji, bet tamdēļ vien nav jāļaujas sabiedrības spriedumiem. Nonākt sabiedrības atkarībā, nozīmē zaudēt pašnoteikšanos, zaudēt patstāvīgo gribu. Bieži dzird runājam: sabiedrības tiesa visnesaudzīgākā. Tas nav taisnība. Visaugstākā tiesa dzīvē virs zemes ir sirdsapziņas tiesa, un cilvēks, kas darbosies klausīdams sirdsapziņai, nekad savā darbībā un dzīvē netiks satricināts. Darboties saskaņā ar sirdsapziņu nozīmē būt gribā stipram un neatkarīgam no sabiedrības ieskatiem.

10. Gribas vingrinājumi. Aplūkotās metodes ir vairāk netiešas. Kā tiešu metodi gribas neatlaidības un izturības audzināšanā var uzlūkot gribas vingrinājumus. Vingrinot gribu, mēs gribu spēcinām tieši, griežamies pie gribas tieši. Piem., daži cilvēki, kas novērojuši, ka smēķēšana uz tiem atstāj sliktu iespaidu, no smēķēšanas atradinājušies tādējādi, ka ar katru dienu smēķējuši mazāk, līdz beidzot pilnīgi atradinājušies. Līdzīgā kārtā vienam otram izdevies atnest alkohola lietāšanu u. t. t. Kā tieša metode gribas stiprināšanā vēl uzlūkojama pašiedvesme (autosugestija) un otra gribas iespaidošana (hipnoze). Ar šām metodēm, kas tagad zinātniski pamatotas, izdevies pārvarēt slimības, atnest sliktas parašas, apspiest dusmas, bailes u. t. t. Tomēr tiešajiem gribas vingrinājumiem ne tuvu nav tik liela nozīme un sekmes kā aplūkotiem netiešajiem audzināšanas apstākļiem. Gribu iespējams stiprināt vienīgi ar audzināšanu, bet sekmīga audzināšana var notikt tikai labvēlīgos audzināšanas apstākļos. Šādus apstākļus spēj sagatavot arī tie audzināšanas pajēmieni, ko viens var attiecināt uz otru un kam tā tad vairāk „sociāls“ raksturs.

Kādi ir šie pajēmieni?

11. Cilvēks jau no mazotnes jāpieradina pie grūtumiem. Līdzīgi tam, kā muskuļu spēks attīstās un izveidojas fiziskajā darbā, tāpat arī griba var kļūt stipra vienīgi cīņā ar grūtumiem. Bērni, kas jau no mazotnes pieradināti pie grūtumiem, izauguši par darbīgiem un krietniem cilvēkiem. Bērnu nepavisam nav ieteicams lutināt. (Sal. 441. lapp.). Pretējā gadījumā tie izaug par glēviem un nevarīgiem cilvēkiem. Bērnu dzīve jau laikus jāievada tā, lai tie paši sevi spētu apkopt, lai paši ar sevi varētu tikt galā. Taisni pēdējie lielie vēsturiskie notikumi, proti, karš, revolūcija u. c. posta apstākļi, pierādīja, ka vājāk dzīves cīņai sagatavotie gāja bojā, bet stiprie izturēja. Piem., krievu aristokrātijas atvases — jaunie mantīgās šķiras ļaudis — nonāka tamdēļ, ka no mazotnes tiem nebija iepotēts izturības spēks. Grūtumi var būt divējādi: materiālas un garīgas dabas. Materiālie grūtumi nav nekas cits kā saimnieciski šķēršļi, piem., slikti naudas, apgērba, barības u. c. apstākļi. Šādiem grūtumiem cilvēks jau laikus jā sagatavo, jo neviens nevar iepriekš paredzēt tos sliktos apstākļus, kādi cilvēku var dzīvē kādreiz pārsteigt. Izdevumi jā saskaņo ar ienākumiem. Jā cenšas netērēt vairāk nekā var nopelnīt, jo ikviens pārtēriņš atstāj ļoti smagu morālisku iespaidu. Tomēr materiālajiem šķēršļiem tādā vai citādā nozīmē ikvienam vajadzētu iziet cauri, lai redzētu, cik tiem svētīgs iespaids uz gribas dzīvi. Ne mazāk svarīga nozīme garīgās dabas šķēršļiem un grūtumiem. Garīgi šķēršļi jā saprot kā nesaskaņas ar apkārtni pārliecības, domu un uzskatu ziņā. Kalpojot savai idejai — vai tas būtu zinātnē, mākslā, politikā vai pat, teiksim, saimniecības vadīšanā, cilvēks var nonākt nesaskaņās ar apkārtni. Piem., apkārtnē šā cilvēka uzskatus nepieņem un pašu sāk nicināt. Pat lielākie pasaules ģenijs sākumā bijuši šādi neatzīti cilvēki, un vienam otram savu ideju aizstādot, bijis jākāpj uz moku sārta. Lūk, šie, kas no savas pārliecības nav atteikušies, mūsu priekšā nostājas kā milzīgas gribas cilvēki. Tamdēļ arī mūsu laikos nevienam, kas pārliecināts par savu domu pareizību, bet ko šabiedrība neatzīst, nav jāzaudē ticība saviem uzdevumiem. Tikai droši uz priekšu! Ne jau citi vienmēr zina pateikt, kas pareizi un labi,

kas ne. Ikvienam pašam jāzina! Nav jābaidās no šķēršļiem. Jo šķēršļi lielāki, jo griba stiprāka. Tikai tas ir stiprs, kas ne ikkatreiz liec muguru un ļaujas, bet kas drīzāk lūzt, ne liecas. Ja cilvēks pārvar šķēršļus, viņš nāk kā uzvarētājs, bet ja iet bojā, tad mirst kā varonis!

12. Ja cilvēka darbs ir cieņas un atzinības vērts, šam cilvēkam jāizteic atzinība, lai tam nezustu griba tālāk strādāt. Ir darbi, kas augsti vērtējami. Ja tā, tad novērtēšana nav jāaizmirst. Iedomāsimies, ka kāds rūķis ar lielu uzcītību strādā, bet apkārtne viņa centieniem un darbiem aiziet vienaldzīgi garām. Šāda apkārtnes rīcība ir nepiedodama. Mums jāpaceļas pāri skaudībai un patmīlībai, un ja redzam labu darbu, tas arī dziļāk jāievēro, proti, jārāda cilvēkam, ka arī mēs viņa darbu zinām, un ka mums ir liels prieks par viņa pūliņiem un sekmēm. To redzēdams un dzirdēdams, centīgais kļūs vēl centīgāks, viņam radīsies arvien jauni gribas spēki. Tā, piem., jau skolā, novērojot skolnieka sekmes, labu cītību un uzvešanos, skolotājam šai parādībai nav jāiet vienaldzīgi secen, bet jāmek sekmes pienācīgi novērtēt. (Sal. 476. lapp.) Pretējā gadījumā skolniekam var zust prieks un griba strādāt. Zināms, pārlicēģa cildināšana un slavināšana var būt kaitīga. Pārmērīgi cilvēku slavējot, mēs to varam padarīt iedomīgu, lielīgu, augstprātīgu. Lai izbēgtu no šādām sekām, būtu jāievēro šāds noteikums: ja cilvēks darbojas priekšzīmīgi un pastrādā labus darbus, tiem, kas to novēro un redz, nav tik daudz par šām sekmēm jārunā arpašu darītāju, bet gan jāaizrāda citiem; turpretim, ja mēs cilvēkā novērojam sliktu, mūsu pienākums vispirms griezties pie šā cilvēka un viņam šo sliktu parādību aizrādīt, bet atturoties no runāšanas par šo lietu ar citiem. Vienīgi tad, ja cilvēks uz vairākkārtējiem aizrādījumiem nelabojas, varbūt būtu tiesība runāt par šo parādību ar citiem. Šis noteikums dzīvē un visā audzināšanā ļoti svarīgs. Bet cik daudz mūsu laikos vēl te tiek grēkots! Mēs šai ziņā, varbūt, pat esam gājuši soli atpakaļ nekā pagājušo laiku cilvēki. Tagad bieži ir tā, ka tiklīdz dzirdam par kāda kļūmīgu soli,

tūdaļ turam it kā „par patīkamu pienākumu“ ne tikai darīt to citiem zināmu, bet stāstām par to ar sevišķu labpatiku un lie-tas apstākļus vēl sevišķi izpušķojam. Vai tā ir godīga rīcība? Kā tas saskan ar audzināšanas noteikumiem? Vai tā var cilvēku labot? Iedomāsimies (šādu gadījumu dzīvē daudz), ka cilvēkam dzīvē tā vai citādi misējies, pie kam viņa krišanās varbūt nemaz nav vainojams tik a i šis cilvēks vien, un kas tad iznāks, ja neturēdami par vajadzīgu griezties pie šā cil-vēka tieši, klāstīsim par šo gadījumu citiem? Vai tad mēs nebūsim šo cilvēku grūduši dziļāk postā? Vai cilvēks, kas pirmo reiz izdarīdams zagšanas mēģinājumu, un tiek nedarbā pieķerts, ātrāk neatgriezīsies uz labā ceļa tad, ja nenodosim viņu tiesai un neskandināsim viņa vārdu citiem, bet mierīgi aizrādīsim, ka viņam tiek piedots. Ir jāpiedod ne tikai vien-reiz vien..., un kas uzmanīgi pētījis dzīvi vai lasījis Viktora Iģo, Tolstoja u. c. tml. darbus, tas zinās pateikt, ka ļa u n u m s n a v i z n ī c i n ā m s a r ļ a u n u m u, un ka ļauna rī-cība nav nekas cits kā atriebība, kas nokauj labo gribu.

13. Priekšzīme (piemērs, autoritāte). Ka priekšzīmei liela nozīme gribas audzināšanā, un ka uz šo ap-stākli aizrādījuši visi lielie audzinātāji, par to lieki runāt. Te ti-kai jāpiezīmē, ka priekšzīme, kaut arī ir vai visbiežāk pārru-nāta un atzīta parādība, tomēr arvien vēl jo maz tiek piepil-dīta. Reiz par visām reizēm būtu jāievēro, ka v ā r d i j ā s a s k a ņ o a r d a r b i e m, ka dzīvē mums pašiem jāpiepilda tas, ko mācām vārdos. Protams, šī piepildīšana prasa gri-bas neatlaidību un izturību. Vissliktāk tad, ja jaunatni mā-cām uz labu, bet paši labu nedarām. Mums ir desmitiem fak-tu, ko gan te nevaram iztīrīt, bet kas pierāda, ka, piem., skolu jaunatne taisni smeļ, tiklīdz novēro, ka audzinātāju u. c. pieaugušo vārdi nesaskan ar darbiem. Tāpat draudze smeļ, ja zina, ka mācītājs, kas sprediķo asarām acīs, tomēr ir ar vislielākiem tikumības trūkumiem. Ir arī tādi fakti, kas pierāda, ka, ja jaunatne neredz pieaugušajos vārdu saskaņas ar darbiem, tūdaļ krīt izmisumā, pazaudē ticību uz cilvē-kiem un dzīvi, un daži tikai tamdēļ vien metas pašnāvībā. Viens otrā var stiprināt gribu uz darbību un dzīvi, nodrošināt ticību mērķiem un uzdevumiem, ja nāk ar cēliem piemēriem

no paša dzīves, ja ar savu dzīvi parādās kā cildens piemērs, kā nesatricināma personība.

14. Skolu jaunatnē gribu var stiprināt, neļaujot jaunatnei iepazīties ar visu, kas notiek ārpus skolas. Šam noteikumam mūsu laikos būtu piešķirama lielāka nozīme nekā tas darīts līdz šim. Sevišķi tagad bieži runā, ka skolnieki mācībās neuzrāda labu sekmju, ka zināšanu līmenis ļoti kritis. Kā tas izskaidrojams? Bez šaubām, te lomu spēlē vairāki apstākļi, no kuriem viens gan būs tas, ka tagadējā audzināšanā nav drošas līnijas starp skolu un apkārtni. Protams, skola nav pilnīgi jānorobežo no dzīves, bet tikpat skaidrs, ka skolā nedrīkst ieiet visi dzīves netikumi. Še nav pilnīgas noteiktības pat visu audzinātāju aprindās: daži pārliecināti, ka skolu jaunatnei neko nedrīkst slēpt, kas notiek dzīvē, ka viņai vajag zināt „visu patiesību“. Šāds uzskats nekādi nav pareizs un pielaižams. Protams, skolnieku priekšā nav jāmelos, bet vai tā būs melošana, ja jaunatnei priekšlaicīgi neļausim iepazīties ar dzīves netikumiem? Te lieki atbildēt. Skola nebūtu īsta skola, ja jaunatnei ļautu jemt dalību visās dzīves parādībās. Tagadējā skola lielā mērā savu īsto seju zaudējusi un tas noticis tamdēļ, ka skola nav tikusi pasargāta no sliktiem sabiedrības piemēriem. Dažas apkārtējās parādības pašas par sevi nebūt nav tik sliktas, bet tās principiāli ir svešas īstas skolas iekārtai. To vajaga zināt katram audzinātājam, tas jāzina arī sabiedrībai. Ja skolnieki jem dalību apkārtējās dzīves parādībās, tiem darišana ar daudziem iespaidiem, kas viņu uzmanību novērš no tiešā skolas uzdevuma. Šie apkārtējie iespaidi, kas bieži vien liekas būt „interesanti un patīkami“, nokauj labo gribu, vai mazākais padara totik vāju, ka nav iespējams sekmīgi veikt skolas uzdevumus. Tā tad skolu jaunatnei nav jāzina viss, nav jāiepazīstas ar visu, nav jāzina par dzīvi pārāk daudz. Tam arvien vēlāk atliks laika diezgan. Neļaujot skolas dzīvē iezīsties visām apkārtējās dzīves parādībām, skolu jaunatni pasargāsim no samaitātājiem iespaidiem un līdz ar to būsīm

pasargājuši gribu, uzmanību un interesi uz labu, t. i. uz tiešajiem skolas uzdevumiem. Visbeidzot būtu minama:

15. Paula Nātorpa metode gribas audzināšanā, kas izsakāma šādos vārdos: audzināt cilvēka gribu nozīmē attīstīt viņa prātu, izsmalcināt (sevišķi ētisko un aistētisko) jūtu dzīvi un stiprināt reliģisko apziņu. Šī Nātorpa metode ne tikai ļoti īpatnēja, bet arī dziļi patiesa. Ja jautātu: kādas garīgas pazīmes ir stipras gribas cilvēkā, būtu jāatbild, ka šai cilvēkā ir prāts, atjautība, gudra rīcība; tāpat viņā ir izkoptas jūtas, sevišķi pienākums, līdzietība, cilvēcība, un bez tam vēl spēcīga reliģiska apziņa. Jādomā, ka ikvienā cilvēkā, kas tiks uzlūkots par personību, būs lielākā vai mazākā mērā visas šās pazīmes. Nātorps pierāda, ka cilvēks nemaz nevar būt gribā stiprs, ja tam nav prāta, ja nav jūtu un reliģiskas apziņas. Sevišķi reliģijai, t. i. ticībai uz Dievu, Dieva žēlastību un atpestīšanu milzīga nozīme. Ja cilvēks zaudējis ticību uz sevi, citiem un visu dzīvi, ja viņam dzīvē lielas neveiksmes, nelaiemes, ja viņš bieži smok zem netaisnības nastas, tomēr vēl atliek pēdējā cerība, t. i. palāvība un ticība uz Dievu, kas ja ne šai, tad citā dzīvē cilvēkam par šās zemes ciešanām dos augstāku un pēdējo novērtējumu. Tiem, kam bijusi šāda pārliecība, arī varējuši tik droši un bezbailīgi savas domas aizstāvēt un nav baidījušies nei no nāves, nei no mocībām, kā, piem., Sōkrats, Džordāno Brūno, Vanīni, LuTERS u. c. Lūk, kamdēļ saskaņā ar Nātorpa ievērojamo metodi arī ģimenē, skolā un visā audzināšanas sistēmā nopietna vērība piegriežama tiem priekšmetiem un zinībām un mācībām, kas attīsta prātu, izkopj tikumiskās, aistētiskās u. c. jūtas un stiprina reliģisko apziņu, jo prāta attīstīšana, jūtu izkopšana un reliģiskās apziņas audzināšana ir reizē gribas neatlaidības un izturības audzināšana.

4. Personības ētisko īpašību audzināšana.

81. § (a). Pienākuma apziņa.

Jau runājot par gribas audzināšanas metodēm mums pāris vietās nācās apstāties pie tikumiskās vērtēšanas. Tomēr visas personības audzināšanā ar to vēl sacīts pārāk maz un jāgriež vērība uz visām tām īpašībām, kas veido un nodrošina personības tikumisko pasauli tās nedalāmībā un organiskajā vienībā. Citādi runājot: jā mēģina izcelt personības ētiskos elementus. Paliekot pie psiholoģiskajiem faktoriem vien, personība vēl neiegūst savu īsto seju: psiholoģiskie faktori, kā redzējam, gan jēm ļoti dzīvu dalību personības veidošanā, bet ar to palīdzību vien personība vēl neaizsniedz vērtēšanas pakāpi vai, citādi sakot, normatīvo stāvokli. Psiholoģiskie faktori personībai dod materiālu un vienīgi tikai ar tikumiskās vērtēšanas un ētisko īpašību palīdzību personība kļūst pilnvērtīga. Iegūt un izveidot svarīgākās ētiskās īpašības ļoti grūts uzdevums, bet tomēr šā uzdevuma pildīšanas virzienā cilvēkam jāiet, ja viņš grib kļūt arvien pilnvērtīgāks un iet savā dzīves mērķa pildīšanas gaitu.

Personības ētisko īpašību īsu apskatu gribējum uzsākt ar pienākuma apziņu.

Pienākuma apziņa un pienākuma pildīšana ir viens no īstas un atļaisnojamas dzīves drošākiem balstiem. Pienākums ir skaidra apziņa par to, kas jāpilda saskaņā ar sirdsapziņas prasībām. Pienākums ir sirdsapziņas izpausmes forma, pie tam ļoti skaidra, neapšaubāma forma. Jaunlaiku zinātniskās ētikas nodibinātājs Kants pienākumu dēvē par katēgorisko imperatīvu un to izsaka šā: „Darbojies tā, lai tavas gribas maksimāli katrā laikā būtu arī vispārīgas likumības principa nozīme.“ („Handle so, dass die Maxime deiner Willens jeder Zeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne.“). Šī visā ētikas vēsturē pazīstamā Kanta pienākuma dēfīnīcija nosaka, ka ikvienam cilvēkam jādarbojas tā, lai katra cita apzinīga būtne šo darbību varētu

uzlūkot par pilnīgi objektīvu. Mums nav jārikojas tikai subjektīvi, nav jādara tikai tas, kas mums patīk vai nepatīk, bet jādarbojas tā, lai neviens apzinīgs cilvēks mūsu darbību nevarētu neuzlūkot par neobjektīvu. Pienākuma pildīšana ceļ vispārīgo ētisko labumu, un tādējādi tā ir taisna rīcība, visiem apzinīgiem ļaudīm vienādi piejemama un atzīstama rīcība. Taisni tamdēļ, ka pienākums prasa pilnīgi objektīvu rīcību, pienākumam klausīt ir ļoti grūti. Protams, ir brīži, kur pienākums neuzstāda sevišķi augstas prasības, jo bieži vien uzdevums nav grūts, bet ir arī gadījumi, kur pienākuma pildīšana ir neizsakāmi grūta, piem., kur jādodas otram palīgā viņa dzīvības glābšanas nolūkos, riskējot reizē ar to pašam ar savu dzīvību; kur jāizšķiras, vai glābt savu tuvinieka, vai vairāku citu — svešnieku dzīvību; kur tiesas priekšā jāizšķiras, vai teikt taisnību un savu draugu pazudināt, vai melot un savu draugu glābt; kur jāizšķiras starp pienākumu uz darbu un mīlestību uz otra dzimuma cilvēku u. t. t. Šādi un līdzīgi brīži pienākuma pildīšanu padara ārkārtīgi grūtu: cilvēks izcīna iekšēju cīņu pats ar sevi, t. i. cilvēkā cīnās pienākums un kāda cita vēlēšanās. Šī cīņa pašam ar sevi ir visgrūtākā cīņa, un kas to godam izcīna, tas uzvar pats sevi. Sevis uzvara ir vislielākā un laimīgākā uzvara. Cilvēks, kas sevi uzvarējis, ir izcīnījis visgrūtāko cīņu, un šai uzvaras gūšanas momentā viņš ir sekojis pienākumam. Pienākuma pildīšanu apgrūtina ne tikai pienākuma sadursme ar citu vēlēšanos (instinktu, dziņu, iekāri, kaislību), bet arī tas, ka vienā lietā apstākļi, vienā gadījumā ir tikai viens pienākums. Izņēmumi reti: iespējams, ka man vienā laikā jāapmeklē divi grūti slimie vai tml., tad, protams, ir divi pienākumi, un ja es pildīšu vispirms vienu no tiem, es tomēr pienākumu būšu pildījis un tādējādi darbojies savu faktisko iespējamību robežās. Šādi gadījumi tomēr ļoti reti, un tie nespēj satricināt svarīgo nosacījumu, ka vienā lietā apstākļi ir tikai viens pienākums. Klausot pienākumam, mūsu sirdsapziņa ir tīra, mēs iegūstam sirdsapziņas mieru, kas ir viens no svarīgākajiem nosacījumiem harmoniskas un spēcīgas personības izveidošanas procesā. Uz cilvēku, kas pilda pienākumu, otrs vienmēr var paļauties un

uzticēties, tā ka nav nei mazāko šaubu, ka cilvēks, kam spēcīga un skaidra pienākuma apziņa, ir personības, t. i. tikumiskā rakstura cilvēks.

82. § (b). Atbildības apziņa un brīvība.

Ar sirdsapziņu stāv visciešākā sakarā atbildības apziņa. Cilvēks, kam izkopta atbildības apziņa, pats sevi uzlūko par savas darbības cēloni. Ja viņš to vai citu izdarīs — vienalga, vai darbs labs vai slikts, — viņš sevi atzīs kā šā darba darītāju. Atbildības apziņa ir zināšana un pārliecība, ka darbs ir paša darīts un ka par to, ja vajadzīgs, var dot kaut kurā mirklī „norēķinus“. Cilvēks ar atbildības apziņu zina, ko viņš var, ko nevar, un spēj dot garantijas, ka viņš to vai citu padarīs pie tam padarīs tā, kā viņš apsola. Ļaudis ar labi izkoptu pienākuma apziņu ir arī ar smalku un spēcīgu atbildības apziņu, jo katrs, kas spēj pildīt pienākumu, parasti spēj atbildēt kā sevis, tā citu priekšā par savu darbu. Vislabāki izveidotai atbildības apziņai jābūt tais cilvēkos, kas uzjēmušies svarīgus pienākumus valsts dzīvē un visas sabiedrības priekšā: no šo cilvēku rīcības atkarājas daudzu citu labklājība, gods, pat dzīvība. Tamdēļ šiem ļaudīm jābūt vienmēr savu uzdevumu augstumos. Minēsim valstsvīrus, kaņavadoņus, skolotājus un audzinātājus dažādās mācības iestādēs, ierēdņus, lokomotīvu vadītājus, bīstamu mašīnu, būvju darbu uzraugus u. t. j. pr. Šeit visur atbildība augstākā mērā nepieciešama. Mazākais atbildības trūkums nevien pašam atbildētājam, bet arī desmitiem, simtiem, pat tūkstošiem ļaužu var nest nevien ciešanas, nelaimes, bet arī nāvi. Lūk, kamdēļ svarīgajos valsts dzīves posteņos liekami ļaudis ar skaidru atbildības apziņu. Cilvēks ar atbildības apziņu nevien zina, kas un kā jādara, un atbild par saviem soļiem, bet arī cik vien iespējams paredz, kā būs, ja darbosies tā un ne citādi. Atbildības cilvēks spēj atbildēt ne tikai par saviem darītiem, bet arī par tiem nedarītiem darbiem, kas jādara, tāpēc ka viņš spējīgs tos

padarīt. Atbildības cilvēkam ir zināma tālredzība; viņš nav aklš, nav apstākļu apmākts, bet skaidri pārredz vissarežģītākās apstākļu situācijas. Atbildēt spējīgais pats kārtu un noteic apstākļus, un nevis apstākļi viņu. Bez tam viņam ir tik smalka apziņa, ka viņš dažos īpatnējos gadījumos un apstākļos spēj uzņemties un nest atbildību arī par citiem, t. i. citu vietā. Tā, piem., ja viņš redz, ka viņa sociālajā apkārtnē notiek daudz nebūšanu, teiksim, noziedzību, ļaudis ir dzīves apnikums, daudz pašnāvnieku, kā nupat mūsu dienās, viņš šām parādībām vainu redz arī sevī, tāpēc ka apzinās, ka viņš vai nu pavisam nemaz nav darījis, vai pārāk maz darījis šo drūmo parādību novēršanai. Un patiesi: tādiem mums arī jābūt: mums jāatbild arī par citiem. Ja mēs, — it īpaši tie, kas strādājam audzināšanas un izglītības laukā, mēģināsim nevien sevi, bet arī citus garīgi celt uz augšu, mēs būsīm lielā mērā paplašinājuši savas atbildības apziņu un nesuši atbildību arī citu labā. Ir gadījumi un brīži, kur mums jāatbild arī par citiem.

Cilvēks, kam skaidra atbildības apziņa, uzlūkojams par iekšēji brīvu cilvēku. Brīvība — viena no cēlākām personības īpašībām. Brīvība ir klausīšana sirdsapziņai (pienākumam) un pilnīga atbildība par saviem vārdiem, darbiem un domām. Vienīgi tas, kurš brīvi rīkojas, ir un var būt atbildīgs, tāpat arī tikai atbildību nest spējīgais ir brīvs. Brīvība nav patvaļa, jo taisni patvaļā nav atbildības apziņas. Cilvēka uzdevums ir būt brīvam un reizē ar to atbildīgam par savām domām, vārdiem un darbiem. Mēs neesam brīvi kā dabas būtnes, tamdēļ ka visnotaļ atrodamies dabas likumības varā, bet mums jābūt brīviem kā ētiski-garīgām personībām. Cilvēka garīgo brīvību nekas nevar ierobežot. Tāda spēka un varas nav. Cenzdamies kļūt un būt brīvs, cilvēks pats noteic (determinē) savu gribu un tikai par to gribu, ko viņš pats virza un noteic, viņš ir spējīgs nest un arī nes pilnīgu atbildību. Brīvam un atbildības pilnam cilvēkam griba nav ārēju apstākļu, bet viņa paša apziņas noteikta. Griba ir brīva un reizē arī cilvēks ir brīvs tad, ja viņš pats savas darbības

cēlonis un tikai tur, kur cilvēks pats savas darbības cēlonis, viņš arī var atbildēt par saviem soļiem. Pēc šādas brīvības jācenšas, un tā iznāk, ka audzināšana personībā ir audzināšana brīvībā, kas nes sevī atbildības apziņu.

83. § (c). Bijība, pazemība un cieņa.

Ikviens cilvēks, iekams tiek uz augšu, no citiem mācās. Mēs vienmēr no citiem mācāmies. Pat tad, ja savā attīstībā sasniedzam augstu stāvokli, turpinām no citiem arvien kaut ko no jauna mācīties. Tā tas turpinās no šūpuļa līdz kapam. Cilvēks mācās visu savu dzīvi. Tomēr, mēs mācāmies ne tikai no citiem cilvēkiem vien. Mēs mācāmies arī no visās radības. Daba ir cilvēka neizsmelamais gudrības avots un gudrības grāmata. Tamdēļ arī viens no personības audzināšanas prasījumiem — izveidot bijību attiecībā pret visu radību. Labi izglītots un audzināts tas cilvēks, kas izjūt bijību visvarenās radības priekšā. Vērojot dabu tās daudzpusīgajā diženumā, mēs redzam viņā Dieva gudrību. Kā visa daba iekārtota un izveidota! Kāda brīnišķīga māksla! Kas tas par gudru meistarumu, kas visu tā iekārtojis! Tā vērojot, vērtējot un prātojot iespējams nonākt pie dabas kā Dieva atspoguļojuma. Dabā redzam Dievu. Tamdēļ arī ikvienam, kas izjūt bijību attiecībā ar dabu, ir arī Dieva bijība.

Tomēr personības ētisko īpašību audzināšana prasa ne vien bijību dabas resp. Dieva, bet arī cilvēku priekšā. Jau augšā savā vietā (434. lapp.) nācās aizrādīt, ka bērnos jāieaudzina bijība attiecībā ar vecākiem un skolniekos bijība attiecībā ar skolotājiem. Šeit bijības doma jāpapildina ar prasību, ka mums jābūt bijībai pret visiem tiem laudim, kam esam parādā par savu garīgo attīstību. Bijīgs cilvēks ar pazemību raudzīsies uz visiem tiem, no kā viņš mācījies un kas tādā vai citādā ziņā viņu garīgi papildinājuši. Pazemība — viena no jaukākajām cilvēka personības īpašībām, un tā izpaužas lēnprātīgā attiecībā ar visiem tiem, kas tādā vai citādā ziņā mūsu garīgo

attīstību sekmējuši. Bijīgajos un pazemīgajos nekad nav rupjības: vai tie būtu mazi vai lieli, tie nekad „nelec otram acīs“, bet izturas pieklājīgi, smalkjūtīgi. Lai pazemīgajos un bijīgajos būtu arī garīga aktivitāte, viņos jāizveido cieņas tikums. Ikviens cilvēks jau no mazotnes jāaudzina un jāmāca tā, lai viņš apzinātos cieņu attiecībās ar visiem tiem, kas cieņas vērts. Necienīga izturēšanās cilvēku ļoti pazemo. Cilvēku, kā to atzinis jau Kants, pareizi var novērtēt tikai ar cieņas tikumu. Cilvēks vērtējams no cieņas viedokļa. Lietai cena (Preis), cilvēkam cieņa (Würde). Ikkatrs, kas cieņas vērts, jācienī, un ikviens, kas otru prātīs cienīt, arī pats būs cienijams. Ja cilvēks pēc Kanta zīmīgajiem vārdiem nav jāuzlūko kā līdzeklis, bet vienīgi kā mērķis, viņš jāaudzina cieņas apziņā, t. i. viņam jāprot citus cienīt, tad arī citi viņu cienīs. Reizē ar to jāsaprot, ka ikvienā jāizkopj pašcieņa. Ikvienā mūsos ir cilvēks, un šis cilvēks jāizkopj. Nav jādara necilvēcīgi darbi, nav jāpazemo sava pašcieņa, nav jāpārvēršas līdzējos, tārpos. Ja kāds kļūst par tārpu, zaudēdams savu pašcieņu un līdzdams otra priekšā, tas lai neželos, ja viņu kā tārpu citi samīn. Cieņas audzināšana nav audzināšana uzpūtībā, lielībā, augstprātībā, bet savas personības vērtības apziņā. Nav šaubu, ka bijība ietver sevī īstu pazemību un īstu cieņu. Tamdēļ arī Gēte par bijību izsakās: „Tā ir bijība, uz ko (audzināšanā) visam jāiziet.“ („Es ist die Ehrfurcht, worauf alles ankommt.“).

84. § (d). Sava tuvākā mīlestība, atsaucība, līdzjūtība, līdzcietība, palīdzība, pašaižiedzība.

Sava tuvākā mīlestība sevišķi vērojama Kristus reliģijā. Taisni ar šo mīlestības principu kristīgā reliģija kļuvusi par vienu no visdziļākām reliģijām. Pamatdoma šeit ir tā, ka labs darbs jāatmaksā ar labu un arī pret ļaunu jācīnās tikai ar labu. Mīlēt savu ienaidnieku nav viegla lieta, bet Kristus mācības izplatīšanās taisni pierāda, ka dzīvē ļaunums nekad nav iznīcināts ar ļaunu. Vēsture pierāda, ka ļauna rīcība, ļauni nodomi un

darbi ir mazinājušies, ja ļaunumam pretim nostādīts labais, un ja ļauns atmaksāts ar labu.

Paraudzīsimies dažās dzīves parādībās, kas apliecina Kristus mīlestības lielo spēku. Vispirms par iecietību un pacietību. Iecietība un pacietība ir tās sava tuvākā mīlestības pazīmes, kas prasa, lai pret ļaunumu nenostādām ļaunumu. Iecietībai ir liela nozīme dzīvē. Iedomāsimies gadījumu, kur divi cilvēki saķīdojas, un ķīlda draud pāriet savstarpīgā ienaidā. Droši var teikt, ka ienaidis neiestāsies tad, ja viens no abiem būs iecietīgs. Kaut gan šādos gadījumos iecietība saistīta ar ciešanām un dziļām dvēseles sāpēm, tomēr šāda izturēšanās izsargā no lielākām nesaķaņām. Iecietībai ir sevišķa nozīme ģimenē. Ja abi ģimenes locekļi — tēvs un māte — ir neiecietīgi, kopdzīve nav iespējama. Iecietībā un pacietībā ir vērojama t. s. nepretošanās ļaunumam, kas Kristus mācībā ieņem redzamu vietu. Nepretošanās ļaunumam, par ko daudz rakstījis arī Tolstojs, nenozīmē pakļaušanos ļaunumam un ļaunuma darīšanu, bet gan visu to pārestību uzņemšanos un paciešanu, ko sagādā citu ļaunie soļi. Šādu ceļu, kā zināms, gāja pats Kristus, ciezdams zaimus un apsmiekļus, mierīgi uzņemdamies un panesdams smago krustu. Bet nav jāaizmirst, ka šis ceļš, šī nepretošanās ļaunumam, bija Kristus uzvaras gājiens un ļaunuma pārvarēšana.

Kā otru kristīgās mīlestības izpaudumu minēsim palīdzības sniegšanu otram tādos gadījumos, kur šī palīdzība nepieciešama. Palīdzēšana otram izteicas divos galvenākajos veidos. Vispirms otram var palīdzēt materiālā ziņā. Dzīvē sastopamies ar dažādiem trūkuma cietējiem: nabagiem, kropliem, slimiem u. t. t. Ja šādi dzīves sērdieņi palīdzību lūdz, no palīdzības nav jāatsakās. Ir arī tādi trūkuma cietēji, kas nekad pie citiem negriežas palīdzības nolūkā. Viņi labāk nomirst badā vai ar slimībām, bet ir tik kautrīgi, ka palīdzību neprasa. Šādus cilvēkus mums pašiem vajaga pēc iespējas uzmeklēt un tiem palīdzēt. Ar to mēs būsim darījuši lielu un svētīgu darbu, un mūsu sirdsapziņa būs tīra. Cik

svētīga nozīme ir palīdzības sniegšanai, to zinās katrs, kas kādreiz otram palīdzību sniedzis vai arī pats cita palīdzību saņēmis. Pirmā gadījumā palīdzētājs pārdzīvo lielu prieku, ka viņš sevī pārvarējis cietsirdību, skopumu un nežēlību, bet otrā gadījumā, palīdzības saņēmējs pārdzīvo dziļu pateicību. Turpretim ja mēs no palīdzības sniegšanas atsakāmies, mūs pārņem nepatīkami sirdsapziņas pārmetumi.

Ka palīdzību sniegt daudz vieglāki nekā palīdzību izlūgties, tas tikai pierāda palīdzēšanas lielo nozīmi. Mēs varam palīdzēt otram arī *g a r ī g i*. Garīga palīdzība izteicas padomdošanā, pamācīšanā u. tml. Šeit atkal nav jāgaida otra izlūgšanās, jo tas notiek reti, bet pašiem no sevis jāsniedz palīdzīga roka. Ja redzam cilvēkus, kas dzīvē nav patiesi, ir pret citiem nežēlīgi, apdraud cita dzīvi, godu vai mantu, mums pašiem vajaga pie pirmās izdevības šos cilvēkus pamācīt, dot viņiem padomus, vai arī citādi mēģināt tos labot. Ļoti var gadīties, ka izdosies šos cilvēkus pagriezt uz laba ceļa, un tad tie būs ļoti pateicīgi, un mēs paši izjutīsim prieku un dvēseles apmierinājumu.

Palīdzības darbs, kas sava tuvākā mīlestības ierosināts un pavadīts, ir *līdzjūtības* un *līdzcietības* darbs. Līdzjūtībā mēs otram līdzī jūtam, līdzcietībā — jau līdzī ciešam. Līdzcietība tā tad ir dziļāks pārdzīvojums, jo šeit sava tuvākā mīlestības paudējs ņem aktīvu dalību otra bēdās un ciešanās.

Visus šos tuvākā un reizē arī tālākā mīlestības izpaudumus var uzlūkot par *cēlsirdības* vai vēl tuvāki sakot *pašaižliedzības* un *augstsirdības* iemiesojumu. Pašaižliedzīgais visnotaļ spēj uzpurēties otra labā, aizmirsdams pats savas personīgās intereses. Cilvēku mīlestības un labdarības darbs ir viscēlākais pašaižliedzības solis. Ikvienā lielā personībā mīt pašaižliedzība un augstsirdība un ar šām īpašībām personība spēj citus sev līdzī aizraut. Audzinot cilvēku Kristus mīlestībā, reizē ar to viņu audzinām pašaižliedzībā, un šāda audzināšana ir līdz ar to cilvēka virzīšana personības gultnē.

85. § (e). Taisnīgums un patiesīgums.

Daudz maz saskaņota cilvēku dzīve iespējama, turoties pie taisnības un patiesības. Taisnīgs ir tas cilvēks, kas ievēro un negrauj otra brīvību. Izturēties taisnīgi nozīmē ievērot un respektēt visu citu cilvēku personības brīvību. Pēc taisnības tiecas cilvēks nevien savā tikumiskajā darbībā, bet arī tiesiskajās (juridiskajās) attiecībās. Neievērojot taisnību, rodas netaisnība un katram apzinīgam cilvēkam zināms, cik kļūmīgas sekas ir netaisnības soļiem. Netaisnība sadragā vispirms atsevišķu cilvēku un tad arī veselu tautu un valšņu attiecības, kas varbūt sākumā bijušas labas. Tamdēļ personības audzināšanā liela vērība jāpiegriež cilvēka ievirzīšanai taisnīgā darbībā, kas cienītu otra personīgo brīvību.

Līdzīga nozīme ir patiesīgumam. Cilvēks patiesīgs tad, ja viņš ir objektīvs kā attiecībās ar sevi, tā attiecībās ar citiem. Galvenais tas, ka patiesīgs cilvēks rādās citiem tāds, kāds viņš īstenībā ir. Patiesīgais cilvēks nemaskojas, neaizslēpjas, neglaimo, nelīšķē, reizliekas, nemelo. Meli — viens no lielākiem ļaunumiem, jo stāv visu ļaunumu pamatā. Cilvēks sāk ar meliem un beidz ar vislielākiem noziegumiem. Meli tā tad visa ļaunuma pirmsakne. Nemelot, protams, sevišķi dažos gadījumos ļoti grūti, piem., ja jāstāv par otra dzīvību vai personības godu, tomēr ja jemsim vērā, ka augstāk par dzīvību un godu stāv patiesība un taisnība, sapratīsim, ka prasībai nekad nemelot ir nesatricināms pamats. Ievērojami sasniegumi garīgās un saimnieciskās dzīves laukā gūti, turoties pie taisnības un patiesības. Ja arī kādam kādreiz izdodas gūt panākumus slavā, bagātībā vai tml. ar viltu un meliem, šiem panākumiem nekad nav ilgais mūžs. Agri vai vēlu tie izzūd kā ziepju burbuli, jo nepatiesai, viltīgai un netaisnai rīcībai neapšaubāmi nāk atmaksa. Melus, viltību u. tml. parādības var apslēpt tikai uz laiku. Melojot dažreiz cilvēks patiesi izklūst no nepatīkšanām, bet tas tā vienīgi tai mirkli: kad meli atklājas — un neapšaubāmi tie reiz atklājas — nepatīk-

šanas desmit un simtreiz lielākas. Ja esam ko sliktu izdarījuši, labāk — ja vien apstākļi to prasa — atzīties tūlī, un kaut gan nepatikšanas šai atzīšanās brīdī nav mazās, tomēr tās nebūs tik lielas, asas, smagas un nežēlīgas kā vēlāk. Tā tad allaž jābūt patiesam. Tas pats sakāms par taisnību: labāk ir netaisnību paciest nekā netaisnību darīt vai arī netaisnību atmaksāt ar tādu pašu netaisnību. Dzīves un vēstures fakti liecina, ka netaisnība allaž radījusi netaisnību, bet ja kādreiz netaisnība zudusi, tad vienīgi nostājoties pret to ar taisnību. Še ir spēkā tas pats, ko teicām par labo un ļauno: līdzīgi tam, kā ļaunumu var uzvarēt tikai ar labo, tāpat arī netaisnību vienīgi ar taisnību, jo taisnība ir viens no labā, bet netaisnība — viens no ļaunā veidiem. Šo apstākļi ievērojot, pamats teikt, ka audzinot cilvēku par personību, nav jāaizmirst dēstīt viņā patiesīguma un taisnīguma dīglus, jo tikai, būdams patiess un taisns, cilvēks var uzņemties cīņu ar netaisnību un meliem, un iznākt no šās cīņas kā uzvarētājs.

86. § (f). Pašvērtības apziņa.

Jau runājot par cīņu, [83. § (c)] izteicāmies, ka tai jābūt nevien attiecībās ar otru cilvēku, bet jāvēršas arī attiecībā uz sevi. Cienījot sevi, izveidojam pašvērtības apziņu. Cienījot otru, viņā redzam nevis izmantošanas objektu, bet mērķi, kam vērtība sevi; cienījot sevi, izveidojam pārliecību, ka arī mēs nesam sevī zināmas vērtības. Pašvērtības apziņa ir pārliecība, ka mums ir sava vieta un nozīme pasaulē, un ka mūsos guļ iespējamības savu nākšanu un dzīvi attaisnot.

Pašvērtības izkopšana cilvēkā jāuzsāk jau no mazotnes. Par to vietām mums jau nācās ieminēties, it īpaši runājot par audzināšanas noteikumiem ģimenē: ja jaunieši jau mazotnē noniecina, lamā, apgrūtina smagiem darbiem vai citādi nospiež, viņā gluži nemanot iestājas mazvērtības apziņa. Tamdēļ no šādiem soļiem audzināšanā jāizsargājas. Protams, ne-

drīkst krist arī pretējā ekstrēmā, ievirzot audzināšanu tā, lai jauniešus veidotu augstprātībā. Augstprātība varbūt vēl sliktāka īpašība kā mazvērtība: ja jauniešus ar mazvērtības apziņu sevī nekā laba, it īpaši nekādu gara dāvanu neredz, augstprātīgais redz sevī to, kā viņā pavisam nav, tā galīgi sevī nepazīdams. Vienīgais ceļš no šādām galējībām izbēgt — veicinot pašvērtības apziņu.

Pašvērtības apziņas trūkums šit smagas brūces cilvēka dzīvē visdažādākajos virzienos. Visparastākā parādība tā, ka bez pašvērtības apziņas cilvēkam vāja uzņēmības spēja. Tāds cilvēks nespēj uzņemties nekādus lielākus uzdevumus, un arī pat no mazākiem uzdevumiem viņš baidās. Trūkst garīga spēka. Zināšanas varbūt ir, ir arī citas iespējamības, bet nav uzņēmības. Iespējams, ka šis uzņēmības trūkums slēpjas cilvēka psiho-fiziskajā konstitūcijā, tomēr visvairāk gan jādomā, ka tas izskaidrojams ar nepareizu vai pavisam sliktu audzināšanu: cilvēks, kas no mazotnes nav ievirzīts darba pareizā gultnē, galvenais — nav ļaudījis darba vingrinājumus, vēlāk nav spējīgs neko svarīgāku uzņemties. Šam uzņēmības trūkumam nereti vēl pievienojas vienaldzība. Vienaldzība ir nevērība darbos, nevērība uzdevumos. Vienaldzībā vairs nav nekādas aktivitātes, tā ka tas jau ir bezdarbības stāvoklis. Izkopjot pašvērtības apziņu, no šādiem trūkumiem iespējams izvairīties. Ja cilvēkā jau no mazotnes tiks nodināta pārliecība, ka viņš slēpj sevī iespējamības veidoties par krietnu vai pat slavenu vīru, ka viņš darīs godu sev, un arī citi uz viņu būs lepmi, viņš nekad neieaugs vienaldzībā un nekad nebūs neuzņēmīgs. Pārliecība, ka es dzīvē kam lieti deru, ka esmu ko vērts, ka no manis dienās var iznākt „lietas koks“, kā nereti dzird izsakāmiešus tautas valodā, cilvēku allaž — jau sākot ar jauniešu, pusaudžu un pat bērna dienām — var uzmodināt arvien jaunu pienākumu un uzdevumu pildīšanā. Šāda garīga rosība pamazām izveido un nostiprina personības spēkus un nav nei mazāko šaubu, ka ikvienai personībai ir skaidri izkopta pašvērtības apziņa.

87. § (g). Darba mīlestība.

Pašvērtības apziņa cilvēku skubina uz darbu. Apziņa, ka dzīvē jāpilda uzdevumi, liek mums strādāt. Nekas vērtīgs un labs nav panākams bez darba. Cilvēks ir tas, kas un kāds viņš ir, tikai pateicoties darbam. Ir, protams, arī slikti darbi, bet par tiem šeit nerunājam. Mēs runājam vienīgi par to darbu, kas ceļ cilvēka vērtību un palīdz viņam sekot savas dzīves mērķim. Vēsturē pazīstamo cilvēku dzīve liecina, ka viņi pie saviem sasniegumiem un panākumiem nākuši vairāk tikai ar darba palīdzību. Viņu dzīve bijusi darbs un vēlreiz darbs. Ja vienam vai otram no viņiem ir bijuši labi iedzimti pamati, tos viņi tomēr attīstījuši ar darbu. Cilvēks var un spēj izaugt tik liels savā garīgajā dzīvē, cik liela viņam darba mīlestība, darba griba. Tamdēļ ievērojamās personības pasaules vēsturē apbrīnojami daudz strādājušas. Nereti izliekas pat gluži neticams, kā šie cilvēki varējuši tik daudz veikt un pastrādāt. Tas nav izskaidrojams ar apdāvinātību vien. Protams, apdāvinātības loma nav zemu vērtējama, un mēs to nedomājam noliegt. Mūsu pārliecība tikai tā, ka arī apdāvinātība pati par sevi vien vēl nav nekas: tā jāattīsta, tai jāliek, ja tā varētu izteikties, kustēties, un šis apdāvinātības kustēšanās, veidošanās process nav nekas cits kā darbība.

Ieskatoties dziļāki darba būtībā, izrādās, ka ikkatrs labs darbs svētīgs. Neviens darbs, kas pildīts, klausot sirdsapziņai un savas dzīves augstākajam aicinājumam, nestāv augstāk par otru, tamdēļ, ka ikviens dara savu darbu saskaņā ar savām spējām, saskaņā ar savas dzīves misiju. Ja katram cilvēkam ir sava vieta un nozīme pasaules visumā, un ja vien cilvēks iet attaisnojamu, resp. godīgu ceļu, viņš pats un reizē arī viņa darbs nes sevī svētību. Ikkatrs dara tādu darbu, ko viņš spēj un kas saskan ar viņa gara dāvanām, un ja vien šis darbs ir godīgs, tas nestāv zemāk par otra darbu.

Ir tomēr viena — pavisam īpatnēja — darba forma, kam jādod priekšroka. Tas ir idejiskais darbs. Idejiskais darbs pildīts ar nolūku kalpot vienīgi

idejai. Idejiskajam darbam jādod tā priekšrocība, ka tas nekad neiziet uz otra izsūkšanu, izmantošanu un nospiešanu, bet gan — tiešā vai netiešā veidā — uz otra garīgu pacelšanu. Idejiskajā darbā nav savtīgu nolūku, bet ir vienīgi priecīga dziņa kalpūt idejai. Idejiskais darbs ir visaugstākais darbs. Ja arī citi attaisnojamie darbi ceļ cilvēku, tomēr viņos nav tās nodošanās vienīgi garam, kas ir idejiskajā darbā, piem., tīrajā zinātnē, mākslā, reliģijā, filozofijā u. tml. No idejiskā darba runā dvēselīgums, apgarotība, cilvēcība. Idejiskais darbs ceļ nevien darītāju, bet visu cilvēci, jo visa cilvēce pie idejiskā darba sasniegumiem dzesē sava gara slāpes.

Darbu pilnā vārda nozīmē var uzlūkot par visa esošā svarīgāko īpašību. Tā to saprot arī Ģēte — viens no ievērojamākiem darba idejas paudējiem. Pēc Ģētes domām viss esošais sakristu nebūtībā, ja to nesaturētu un no jauna neveidotu darbs. Sevišķi raksturīgi Ģētes vārdi Faustā:

„Stāv rakstīts: „Vārds bij sākumā.“

Še stomos jau, — kā lai es tālāk tieku?

Vai lai uz Vārdu tādu svaru lieku?

Kā citādi lai izteikt jādoma.

Ja es no gara īsti tieku pacilāts, —

Tad rakstīts stāv, ka sākumā bij Prāts.

Bet pārdomā vēl labi iesākumu,

Ka neizdari misējumu.

Vai Prāts ir tas, kas cēla pasaul's ēku?

Vai sākumā lai labāk neliek Spēku?

Bet pirms vēl spalva rindu rakstīt sāk,

No jauna manim šaubas nāk...

Man palīdz gars, es redzu padomu:

Un: „Sākumā bij Darbs“, es rakstīšu.

(Raiņa tulk.)

88. § (h). Neatlaidība un izturība.

Gūt panākumus darbā iespējams ar neatlaidību un izturību. Darba griba un darba mīlestība vien vēl nav galvenais. Tās ir gan svarīgas īpašības, bet nav pietiekošas lielāku sa-

sniegumu gūšanai. Iespējams, ka vienam vai otram ir laba griba, bet nav nepieciešamās neatlaidības un izturības šo gribu piespiest darboties. Tas dzīvē bieži novērojams. Jau jautājumā par gribas audzināšanas metodēm [80. §. (d)] nācās aizrādīt, ka vissvarīgākie momenti gribas procesā ir lēmums un jo sevišķi darbība, bet panākumus darbos cilvēks var gūt vienīgi tad, ja viņa gribai piemīt neatlaidība un izturība.

Gribas neatlaidības un izturības loma vērojama it īpaši tais gadījumos, kur cilvēkam nākas sadurties ar dažādiem šķēršļiem un grūtumiem, piedzīvojot smagas neveiksmes. Šie dažāda veida traucētāji apstākļi nereti ļoti novājina gribu, tā ka pat enerģiskam cilvēkam var zust interese un patika tālāk strādāt. Te nu var palīdzēt neatlaidības un izturības veicināšana. Neatlaidība ir tāda gribas īpašība, kas izpaužas sīkstā nepiekāpībā savu izvēlēto dzīves uzdevumu pildīšanā. Nav apšaubāms, ka tādā gadījumā gribas neatlaidībā guļ arī izturība. Izturība ir visu to gara spēku kopums, kas gribai palīdz nepagurt. Skaidra lieta, ka par gribas neatlaidību un izturību var būt runa vienīgi tur, kur cilvēkam savās dzīves gaitās nākas sadurties ar stipriem šķēršļiem. Ja jau šādu šķēršļu nebūtu, gribas izturība un neatlaidība būtu nevajadzīgas īpašības, un tās nekad arī neattīstītos, ja gribai nenāktos sadurties ar pretekļiem. Ar gribu šai ziņā tāpat kā ar muskuļu spēku; līdzīgi tam, kā muskuļu stiprums rodas, attīstās, un izveidojas vienīgi fiziskajā darbā, tāpat arī gribas izturība veidojas cīņā ar šķēršļiem, un līdzīgi tam, kā muskuļu lielāka nocietināšanās iespējama vienīgi strādājot cietāku darbu, tāpat arī griba attīstās jo cietāka un izturīgāka tad, kad tai jāsadurās ar asākiem šķēršļiem. Tā tad gribas neatlaidības un izturības veicināšanai cīņa ar šķēršļiem vairāk kā nepieciešama. Spēcīgas personības cilvēkos tas tā vienmēr bijis, ir un būs arī turpmāk. Stipra tikumiska rakstura, spēcīgas personības cilvēkos gribas izturība un neatlaidība ir būtiska viņu garīgās pasaules sastāvdaļa. Tas izskaidrojams ar to, ka nekas ievērojamāks un vērtīgāks nav sasniedzams

bez neatlaidības. Tiesa: nepieciešamas dāvanas, nepieciešams darbs, bet vēl nepieciešamāka gribas neatlaidība un izturība. Panākumi darbā un visā dzīvē atkarājas no tam, cik lielu neatlaidību cilvēks var izveidot un uzturēt. Jo vērtīgākus un izcilākus panākumus savā dzīvē mēs gribam gūt, jo vairāk mums jābūt neatlaidīgiem. No neveiksmēm un dzīves sitieniem nav jābaidās. Tik droši un neatlaidīgi uz priekšu un uz augšu! Tā rīkojušies visi personības cilvēki, it sevišķi ģeniji. Šķēršļu priekšā nav jāatkāpjas. Nav jāpaliek par glēvuli. Un ja cīņā ar šķēršļiem viens otrs iet bojā, viņš mirst kā aktīvs cīnītājs, kas viņam dara godu tāpat kā panākumi dzīvajam.

89. § (i). Drošsirdība un varonība.

Ar gribas izturību un neatlaidību stāv visciešākā sakarā drošsirdības un varonības īpašība. Drošsirdība ir bezbailība. Citiem vārdiem, drošsirdība ir tāda rakstura īpašība, kas izpaužas apbrīnojamā uzņēmībā un bezbailībā. Nav nei mazāko šaubu, ka neatlaidība var vainagoties ar panākumiem tikai tad, ja to atbalsta drošsirdība. Drošsirdība ir tā, kas nepazīst šķēršļu, neatlaidība un izturība —, kas šiem šķēršļiem uzmācas. Drošsirdības augstākā pakāpe ir varonība. Ja drošsirdība nekatreiz vainagojas sekmēm, varonībai panākumi vienmēr. Varonība ir zināšana, no kā vajaga un no kā nevajaga atkāpties, un aktīva darbība šai virzienā. Īstajā varonībā tā tad ir zināma skaidrība, zināma lietas apstākļu saprašana un ārkārtīga neatlaidība darboties saskaņā ar šo atziņu. Varonīgs cilvēks pilnīgi pašreizējais, augstsirdīgs, nesavtīgs. Personīgais labums un labklājība viņam ir bez nozīmes, jo viņš sevi netaupa. Protams, varonība nav gan akla skriešana nāvē, jo tādā gadījumā varonībai trūktu skaidrības un saprašanas, par ko tikko minējām. Cilvēks, kas līstu acīm redzamā nāvē, sekodams it kā drošsirdības balsij, būtu drīzāk garīgi akls un stulbs nekā varonīgs. Tādā gadījumā viņa rīcībai nebūtu it nekādu pozitīvu panākumu, tas būtu drīzāk neapdomības un nenosvēr-

tības nekā varonības solis. Tikai tas ir varonis, kas faktiski izdara varonības darbus: savas dzīvības upurēšana bez reāliem panākumiem tālu vēl nav varoņdarbs.

Apbrīnojamu varoņu izrādījuši: Sōkrats, Džordāno Brūno, Vanīni, Huss, Luters, jo viņi nebaidījās no nāves savu ideju dēļ. Par varoņiem uzlūkojami arī lielleļi karavadoņi un valstsvīri: Temistokls, Aristeids, Epameinōnds, Aleksandrs Lielais, Hanibāls, Jūlijs Cēzars, Kārlis Lielais, Gustavs Ādolfs, Fridrihs Lielais, Suvorovs, Kārlis XII., Napoleons, Klemansō u. c. No latviešu karavīriem izcilus varoņdarbus strādājuši: pulkvedis Fridrihs Briedis, ģenerāļi: Jānis Francis, Rūdolfs Bangerskis, Jānis Kalniņš („vecais“), Jānis Balodis, Krišjānis Berķis, pulkvedis Oskars Kalpaks, kapteinis Hūgo Helmanis u. c. Jāsaka, ka šo varoņu daudz vairāk, tikai tie atklātībai mazāk zināmi. Populārākie varoņi, kas uzglabājas vairāk tautas atmiņā, ir vadoņi, t. i. viņi savā laikā iejēmuši izcilākus amatus un tikai tamdēļ par viņiem vairāk runā. Un ja mēs šeit dažu varoņu vārdus nosaucām, tad nevis ar nolūku tos uzlūkot par vienīgajiem, bet kā vairāk atklātībai zināmus varoņus. Īstenībā varoņu daudz vairāk. Tā, piem., Latvijas atbrīvošanas karā ievērojamus varoņdarbus strādājuši daudzi karavīri, izpelnīdamies kā augstāko virsnieku, tā arī visas tautas atzinību un pateicību, pie kam jāsaka, ka vēl ir daudz arī tādu varoņu, kam nekāda ārēja atzinība nav nākusi, jo ne vienmēr viegli atklāt, kurš ir bijis īstais varonis, kas nereti izskaidrojams ar varoņa kautrību. Varonības īpašības dažkārt piemīt nevien dažiem karavīriem, valstsvīriem, filozofiem un reformātoriem, bet arī dzejniekiem. Piem., ļoti varonīgs ir bijis Ģēte, jo viņš vairākkārt piedalījies citu aizstāvēšanā un dzīvības glābšanā, piem., ugunsgrēkos, liekot svaru kausā savu dzīvību. No latviešu rakstniekiem godam varētu minēt Ati Kronvaldu, Krišjāni Valdemāru. Tie ir bijuši idejas cilvēki un, aizstāvot savu pārliecību, izturējušies varonīgi.

Drošsirdības un varonības gars jāaudzina ikvienā valsts pilsonī. Ievērojot to, ka savas valsts drošības un aizstāvēšanas brīžos katram ieročus nest un ar tiem rīkoties spējīgam pilsonim jāstājas dzimtenes

sargu rindās, pilsoņi jau no mazotnes jāievirza varonības garā. Valstī katrs pilsonis jau no mazām dienām jāaudzina tā, lai no viņa, kur apstākļi to prasīs, iznāktu varonīgs savas tēvijas sargs un tās pašai dziedzīgs aizstāvis. Mums nav jāaudzina citu valšķu iekarotāji, bet savas valsts aizstāvji. Audzinojot varonību, mēs tomēr neaudzināsim vienīgi kaņavīrus kara laikam, bet varoņus katram labam darbam. Varonis nav tikai tas, kas pašai dziedzīgi cīnās ar ieroci rokā tad, kad viņam jānokrata svešs jūgs, jāaizstāvas, vai jāiet otram palīgā, varonis ir arī tas, kas nepazīst šķēršļu savu ikdienišķo darbu gaitās. Kur cilvēks sava labā darba ideju vērtē augstāki par visu, kur viņš otra un vispārīgo labumu ceļ augstāk par pašlabumu un savos darbos cenšas šās atziņas piepildīt, tas jau slēpj sevī varonības pazīmes. Šādi cilvēki jāaudzina, tad tie būs reizē varoņi un personības.

90. § (j). Savas nācijai mīlestība un valstiskums.

Droširdības un varonības spēkus lielā mērā atbalsta savas nācijai mīlestība un valsts apziņa. Nācijai mīlestībā izpaužas savas tautas nacionālo īpatnību sargāšana un izkopšana. Tā ir visu nacionālo vērtību cieņa. Nacionālā apziņa cieši saistās ar savas tautas locekļu kopīgo izcelšanos, kopīgo valodu un visu kultūru. Lai tauta nonāktu nacionālās apziņas stāvoklī, viņai krietni vien jāpaceļas savā garīgajā attīstībā. Dažreiz ir pat tā, ka tauta papriekšu izcīna patstāvību savai valstij un tikai pēc tam turpina jo strauji augt nacionālajā garā. No otras puses jēmot, tikpat skaidrs, ka pilnīgi izveidot nacionālās īpatnības tauta var vienīgi valstī. Tādēļ valsts apziņa jāaudzina tāpat kā nacionālā apziņa. Valstiskumam un nacionālismam jāiet roku rokā.

Savas nācijai mīlestībai un savas valsts cieņai ļoti liela nozīme personības izveidošanā. Neviens cilvēks daudz maz harmoniski nevar attīstīties, galvenais — nevar izvērst savus gara spēkus, ja viņš nav vienas noteiktas valsts pilsonis. Valsts ir visaug-

stākais cilvēku sasniegums zemes virsū. Jau tas apstākļi vien, ka lai nāktu pie patstāvīgas valsts, tautas locekļiem nepieciešams liels garīgo un arī miesīgo spēku sakopojums, liecina, ka valsts nav nejaušība, nei Dieva dāvana, bet tautas augstākais visu spēku kāpinājuma rezultāts. Tomēr vēl vairāk šie spēki nepieciešami valsts uzturēšanai. Valsts kā augstākais cilvēku sasniegums jāpatur un jāuztur. Bet kamdēļ tā jārūpējas par valsti? Ikvienam valsts pilsonim par savu valsti jārūpējas tamdēļ, ka viņš savas individuālās dāvanas, savus gara spēkus var izveidot un izkopt vienīgi valstī. Jau runājot par politisko audzināšanu [41. § (d)], pasvītrotājām, ka sabiedrība ir atsevišķa individa attīstības noteikums, bet tā kā organizēta sabiedrība iespējama vienīgi valstī, valsts uzlūkojama kā atsevišķa cilvēka, tā arī sabiedrības attīstības virsnoteikums. Bez un ārpus valsts cilvēks ir kā bez pajumta: tādā gadījumā viņš ir tikai „tekulis un bēgulis“ virs zemes. Ievērojot šo valsts nozīmi katra atsevišķa cilvēka dzīvē, cilvēkam no savas puses jāuzpurejas valsts labā. Tā kā valsts ir cilvēka attīstības virsnosacījums un augstākā iespējamība, tad, kalpojot valstij, cilvēks reizē ar to kalpo arī sev. Labi audzināti un apzinīgi ļaudis vienmēr saprot savus pienākumus valsts labā. Apspiežot egoismu, ja tāds kādreiz rodas, un savas personīgās intereses liekot otrajā vietā, apzinīgs valsts pilsonis katrā mirklī spējīgs doties valsts vadības rīcībā, lai kalpotu valstij, pie kam viņš to dara brīvi, nepiespiesti. Uz taisnības pamatiem celta un izveidota valsts nodrošina brīvību, kamdēļ arī atbildīga rīcība, kā to līdzšinējā vēsture liecina, iespējama tikai valstī. Valsts ir ārējā forma, kas satur kopā tautu tās nacionālajā apziņā. Sociologs V. Zauers valsti ļoti zīmīgi salīdzina ar miesu, tautu ar asinīm, bet nāciju ar garu. Ja no vienas puses jēmot, valsts izrādās kā tautas sargātāja, tad no otras — tauta savā nacionālajā dedzībā ir valsts uzturētāja un tās organiski-dzīvais spēks. Kopjot šo spēku, valsts plaukst, un viņas robežās veidojas personības cilvēki. Personība nevar attīstīties ārpus valsts. Tamdēļ audzināšana personībā ir

reizē arī audzināšana valstiskumā, un audzināšana valstiskumā ir ieaudzināšana personībā.

91. § (k). Cīņa ar izdzīvi un izvirtību.

Personības ētisko īpašību pārskats būtu nepilnīgs, ja personībā neredzētu tikumiskus spēkus, kas cīnītos ar izdzīvi un izvirtību. Ko saprotam vārdos „izdzīve un izvirtība“? Izdzīve un izvirtība nav nekas cits kā pārmērīga nodošanās jutekliskajām baudām, iznīcinot sevī iespēju censties pēc labā. Izdzīve nekad nav uzlūkojama par labu un attaisnojamu dzīvi. Vēl jo mazāk attaisnojama izvirtība, jo tā ir izdzīves augstākā pakāpe. Ja labā dzīvē ir cenšanās pēc garā sprautiem mērķiem un vērtībām, sliktā dzīvē resp. izdzīvē vērojama nodošanās tikai miesas kārībām. Izdzīves kārais vai kā to nereti sauc — uzdzīvotājs, nav vairāk nekas cits kā baudītājs. Baudas ir ļoti dažādas. Lai minam tik kāri pēc pārsmalcinātiem ēdieniem un dzērieniem, dažāda veida narkotisku vielu lietošanu (tabaka, kokaīns, opijs, morfijs u. tml.), robežas nepazīšanu dzimuma baudās, visādās citās izpriecās u. tml. Pilnīgi bez baudām gan neviens cilvēks nevar iztikt, jo viņā mājo nevien gars, bet arī miesa, kas allaž prasa savu tiesu. Tā, piem., garīgajā un miesīgajā ziņā normālam cilvēkam dzimumkaislības nav nekāds ļaunums, bet pilnīgi dabiska parādība; ļaunu tās nes vienīgi tad, ja tās neapvalda. Tāpat arī prieki dejās, ekskursijās u. t. t. nebūt nav sliktā parādība, bet ja pārkāpj robežas, ātri vien šie prieki pārvēršas izpriecās, citādi sakot, jaukā dzīve — izdzīvē. Ir gan vesela virkne baudu, kas nei mazā, nei lielā daudzumā nav attaisnojamas. Tām jāpieskaita smēķēšana, alkohola lietošana un dažādu narkotisku vielu uzņemšana. Nav nekāda pamata sacīt, ka šās vielas mazās dozās uzņemtas nenes ļaunumu, bet kaitīgas vienīgi lielākos kvantumos. Jo kur gan tādā gadījumā lai būtu robeža? Bez tam šām baudu un narkotiskajām vielām piemīt tendence cilvēku arvien vairāk iekārdināt, tā ka ja viņš sākumā tās uzjēmis mazās dozās, vēlāk „porciju“ allaž palielina, līdz beidzot viņš pilnīgi atrodas bīstamo kairekļu varā, un

tad atgriešanās vairs nav iespējama. Diezgan zīmīgi ir ar smēķēšanu un alkoholu: ir ļaudis, kas smēķē un dzer ar mēru, pie tam nekad nenoklīst un precīzi izpilda savus pienākumus, kamēr turpat blakām ir tādi, kas smēķēšanā un alkohola lietāšanā nonāk tiktāl, ka daudz maz atbildīgu darbu vairs nespēj uzņemties. Tā tad vienam cilvēkam tāds vai citāds baudu kaireklis nav kaitīgs, otram var kļūt liktenīgs, novedams viņu no godīga ceļa. Tamdēļ var teikt, ka ikvienā baudu līdzeklī gul iespējamība cilvēku kā garīgu un miesīgu būtņi pazudināt. Pat visdabiskākā bauda, proti, dzimumkaislības, kas gul pamatā sugas turpināšanai, nereti izpaužas visnejēdzīgākajās galējībās, pat nedabiskos šo kaislību apmierinājumos, kas cilvēku kā tikumisku un garīgu būtņi pilnīgi nogremdē. Lai diezin cik labi skatītos uz dabiskajām baudām, tās tomēr slēpj sevī ļaunumu. Labi, ja šis ļaunums nedabū izraisīties, slikti, ja tas izraisās, piejemas, attīstās un laužas uz āru. Jādomā, ka visa ļaunuma pereklis ir miesa, jo patiesā baudītāja ir tikai miesa. Ja arī, piem., pat Svētajos rakstos iet runa par ļauno garu, tas laikam gan ir perinājies miesā. Vai savā garā cilvēks vēlētos ļaunu, ļoti apšaubāms. Visdrīzāki jāpieņem, ka nevienā baudā, kas cilvēkam, ja vien viņš pietiekoši labi audzināts, izliekas bīstama, viņš neiedotos, bet ja dažkārt iedodas, viņa miesas kāribas izrādījušās stiprākas par garu. Izdzīve, kas noved pie visbriesmīgākās izvirtības, iziet no baudām, no miesas kāribām. Tas ikvienam jāapzinās. Personības audzināšanā jāgriež vērība uz to, lai stiprinātu garu. Stiprinot garu, miesa nav jāvājina, bet gars jādara tik spēcīgs, lai viņš tiktū galā ar miesas kāribām. Ejot cīņā ar izdzīvi un izvirtību, miesa nav jānokauj, nav jānododas askēzei, bet gars jādara tik spēcīgs, lai to miesa neuzvarētu. Miesas uzvara pār garu ir reizē arī izdzīves un izvirtības uzvara, gara uzvara pār miesu turpretim ir labā uzvara pār ļauno, gaismas uzvara pār tumsu. Personības audzināšanā tas jāņem vērā. Personības cilvēks ir tas, kas sevī uzvarējis izdzīves un izvirtības kāri. Personībā ir prasme un zināšana dzīvi vadīt tā, lai tā nepārvērstos izdzīvē.

92. § (I). Cīņa ar dzīves apnikumu.

Katrs cilvēks cenšas iegūt dzīves prieku un izvairās no dzīves apnikuma. Dzīves prieks ir tas spēks, kas uztur gribu dzīvot. Tamdēļ visa cilvēka dzīve, līdzīgi kustoņu dzīvei dabā, ir mūžīga un nemitīga tieksme izvairīties no ciešanām un meklēt pēc patīkamā, priecīgā un jaukā. Dzīves prieks, vispār runājot, ir tad, ja viss mūsu dzīvē norit tā, kā mēs to domājam, gribam un vēlamies. Ja mūsu un citu dzīve norit saskaņā ar mūsu gribu, tad mūsos ir dzīves prieks. Dzīves apnikums turpretim iestājas tad, ja mūsu un citu dzīve iet pretrunā ar mūsu domām, gribu un vēlēšanos; citādi sakot, ja dzīve iet tā, kā negribam, tad rodas sāpju pilns un noliedzējs skats uz dzīvi.

Ir daudz un dažādi apstākļi un iemesli, kas dzīvi ievirza tā, kā negribam. Šie apstākļi ir uzlūkojami par dzīves un apnikuma nesējiem. Tie izsauc ne tikai dzīves apnikumu, bet daudzkreiz cilvēku noved galīgā izmisumā un pašnāvībā. Dzīves apnikuma iemeslu ir ļoti daudz, bet tie stingri jāšķir no dzīves apnikuma galvenā cēloņa. Iemesls nav tas pats, kas cēlonis. Iemesls var gan likt darboties cēlonim, bet lai tas notiktu, cēlonim jau vajaga būt. Dzīves apnikuma galvenais cēlonis ir ticības pazaudēšana uz dzīvi, un dzīves mērķu apziņas aptumšošanās. Neticēšana sev, dzīvei un dzīves mērķiem ir galvenais dzīves apnikuma cēlonis. Kā šis cēlonis iestājas, grūti pateikt. Jādomā, ka tam ir sociāls raksturs un sociāla daba. Sevišķi mūsu laikos, kur ļaudis nonāk dzīves apnikumā ļoti bieži, šai parādībai ir plaša sociāla daba: tā ir laikmeta spilgta parādība. Pietiek tikai parādīties dažiem iemesliem un apstākļiem, kas nepatīkami atsaucas uz cilvēku, lai dzīves apnikuma cēlonis sāktu darboties.

Šādiem postītājiem apstākļiem būtu pieskaitāmas ne-
dziedināmas slimības. Cilvēks, kas redz, ka slimība pārņem un salauž viņa organismu, nevar būt dzīves priecīgs. Redzot nāvi tuvojamies, pakāpenisku miesas spēku zu-

šanu, patiesi nevar būt nekāda dzīves prieka. Lūk, kamdēļ visi vairāk vai mazāk grūti slimie ir bez jebkādas liksmes un dzīves prieka. Tālāk jāatzīmē trūcīgi materiālie apstākļi. Ir daudz fakti, kas apliecina, ka materiālie apstākļi cilvēku noved dzīves apnikumā. Lai no šāda stāvokļa izbēgtu, vajaga cik vien iespējams piemēroties saviem ienākumiem, saskaņojot tos ar izdevumiem. Viens no svarīgākiem — īpaši mūslaiku sievietes — dzīves apnikuma iemesliem ir nelaimīga mīlestība, dažādi ģimenes konflikti un vilšanās otrā cilvēkā, proti — vīrietī. Rūpīgi iedziļinājoties šo apstākļu būtībā, izrādās, ka sieviete cieš vienmēr vairāk nekā vīrietis. Sieviete dzīvē piekrāpj un pievil vairāk nekā vīrietis. Tas izskaidrojams ar sievietes un vīrieša individuālajām izšķirībām. Sieviete drīzāk par vīrietis sajūsminājas un viņam tic; vīrietis turpretim vairāk prāto un apšaubā. Reizē ar to — sevišķi mūsu laikos — kur vīrietis, ja viņam nav nopietni nolūki, sievietei daudz ko iestāsta, bet ja visu to nepilda, sievietē rodas vilšanās un mīlestība kļūst nelaimīga. Šādi gadījumi sievieti var novest ārkārtīgā izmisumā. Lūk, kamdēļ jauniešiem nekad nav ieteicams ieiet tuvākās jutekliskās attiecībās, pirms mīlestības lieta nav oficiāli nokārtota. Nevajaga aizmirst, ka šais attiecībās vīrietis visai maz ko zaudē, bet riskē vienīgi sieviete. Un ja mīlestība nav droša, kamdēļ ieiet attiecībās, kas var izpostīt visu dzīvi? Bez tam te no svara ievērot šādu apstākli. Sieviete, kas pirms laulības jutekliskā ziņā nepadodas visām vīrieša iegribām, pēdējo spēj vairāk pie sevis saistīt nekā tā sieviete, kas atbild uz visām vīrieša prasībām. No tikumības viedokļa šam apstāklim liela nozīme. Ja vīrietis redz, ka sieviete ir nepieņemama juteklisko baudu ziņā, viņš pilnīgi jūtas šās sievietes varā, vienmēr par šo sievieti interesējas un to dziļi mīl. Īsti sakot, vīrietis vairāk mīl to sievieti, kas jutekliskā ziņā viņu tur savā atkarībā, jo tad viņš jūtas sagūstīts, uzvarēts un saistīts. Turpretim tiklīdz vīrietis sievieti uzvarējis, viņš, ja tikai negribēs ievērot tikumības noteikumus (un tas bieži notiek), šo sievieti drīz vien pametīs. Tā tad, lai jaunajā sievietē nerastos dzīves apnikums, no svara pirms laulības dzīves palikt pilnīgā atturībā, lai arī cik grūti tas būtu, jo tad ne-

būs ko zaudēt. Un ja nebūs ko zaudēt, nebūs arī ko nožēlot. Stipra ir nevis tā sieviete, kas vienmēr pilda visas vīrieša iegribas un prasības, bet kas daudzos gadījumos ar savu aturību un nepielūdzamību prot vīrieti uzvarēt. Bet vīrietis vienmēr jutīsies uzvarēts, tiklīdz manīs savu iegribu nepiepildīšanos.

Vēl ir daži citi dzīves apnikuma iemesli, piem., neveiksmes sabiedrībā, dažāda veida neizdošanās, garlaicība u. t. t. Bet pie šiem apstākļiem, kā vispār pazīstamiem, neuzkavēsimies.

Dzīves apnikumam bieži seko pašnāvība. Cilvēks izdara pašnāvību, ja neredz vairs nekādas izejas, ja viņam nav vairs mērķa un gribas dzīvot. Pašnāvība nekādos apstākļos un nekad nav attaisnojama. Tomēr to pašu nevar teikt par pašnāvnieku. Nereti pašnāvnieks nav vainojams, bet vainojami apstākļi vai citi cilvēki, kas pašnāvnieku noved izmisumā. No ētikas, socioloģijas un reliģijas viedokļa ir pilnīgi nepareizi vienmēr tiesāt pašnāvnieku. Drīzāk tiesājami tie apstākļi un cilvēki, kas pašnāvības domas izsauc. Zināms, ka pašnāvnieks nav arī nekāds varonis, bet tomēr nekādā ziņā nepelna nicināšanu. Tam, kas beidz dzīvi pašnāvībā, ir vienalga, ko par viņu saka, kā viņu apglabā u. t. t. Drīzāk gan viņš katrā jūtīgā cilvēkā modinās līdzcietību, nevis izsmieklu un nicināšanu.

Lai viens otrs pašnāvības domās nenonāktu, ir vajadzīgi cilvēki, kas ar savu atsaucīgo sirdi izmisumā nonākušam spēj dot padomu, stiprina to garīgi un uzved atpakaļ uz īstā dzīves ceļa. Šādi cilvēki varbūt spēs no jauna iededzināt gribu dzīvot, dzīves prieku, jaunas izredzes un uzdevumus. Bet tas būs iespējams tikai tad, ja mēs uz pašnāvnieku neraudzīsimies ar nicināšanu, bet pie katra, kas nonācis drūmās domās un neredz nekādas izejas, pieiesim ar labvēlību, neliekuļotu un atsaucīgu sirdi.

Dzīves apnikums, ko spēj izsaukt dažādi apstākļi un iemesli, un kas cilvēku noved dzīves vērtības noliegšanā (nihilismā), modinot pārlicību, ka šai pasaulē ciešanu un sāpju

vairāk nekā laimības un prieka (pesimisms), ierosina jautājumu: kā modināt un nostiprināt dzīves prieku?

Ja izejam no tiem apstākļiem, kas izsauc dzīves apnikumu, piem., neizārstējama slimība, neizdošanās dzīvē u. c., tad skaidrs, ka dzīves prieku modina pretēji stāvokļi, piem., veselība, sekmes, u. t. t. Tomēr šis aizrādījums neizsmel lietas būtību. Visi minētie apstākļi ir tikai iemesli, kas var vai nu pastiprināt, vai pamazināt kā dzīves prieku, tā apnikumu, bet tie nav šo parādību cēloņi.

Nav šaubu, ka dzīves apnikuma cēlonis ir ticības zaudēšana uz sevi, visu dzīvi un saviem uzdevumiem, un tamdēļ lai modinātu un nostiprinātu dzīves prieku, jāmodina ticība uz sevi, jānostiprina ticība uz dzīvi. Ja cilvēkam vairs nav priekš kā dzīvot, ja nav mērķu un uzdevumu, kam kalpot, dzīves apnikums vienmēr modīsies. Bez mērķa dzīve ir reizē arī dzīves apnikums. Vissliktāk tad, ja jādzīvo bez mērķa un ticības uz sevi. Īstenībā dzīve tad kļūst neiespējama.

Dzīves prieks un griba dzīvot būs vienmēr, ja būs ticība uz sevi, ja būs mērķi un uzdevumi, kam dzīvot un kalpot. Cilvēks kas tic sev un nešaubās par sevi, nekad dzīves apnikumā nenonāks, un tāds cilvēks būs īsts varonis. Un kaut arī šāda cilvēka dzīvē būtu daudz neizdošanās, vilšanās, nelaimes u. c. smagu apstākļu, tomēr viņš izturēs un gūs uzvaru, bet ja ies bojā, tad kritis kā varonis.

Tādi, īsumā ņemot, ir tie apstākļi, kādos aug un veidojas personība. Personību, kā redzējām, veido daudzi un dažādi faktori, no kuriem vieni psiholoģiskas, citi ētiskas dabas. Personības ētiskajām īpašībām daudz lielāka nozīme nekā psiholoģiskajām, jo personība nepaliek negrozīga, bet veidojas zem normu spiediena vērtību un ideālu virzienā. Personība nav statiska, bet dināmiska. Šo dināmisko resp. garīgā spēka raksturu personībai piešķir lielāko tiesu tās tikumiskās īpašības, ko nule aplūkojām. Šās īpašības allaž jāaudzina, cenšoties reizē ar to cīnīties pret izdzīvi, izvirtību un dzīves apnikumu. Izvirtības un dzīves apnikuma ceļš nav tas, pa ko personībai jāiet, bet gan tie trūkumi, kas personībai jāpārvār, un jāiznīcina.

VII. Paidagōģijas loma kultūras sistēmā.

93. §. Paidagōģija un pasaules uzskats.

Pakavējušies pie svarīgākajiem jautājumiem, kas pēc mūsu dziļākās pārlicības pieder vispārīgajai paidagōģijai, mēģināsim aprādīt, kāda paidagōģijai loma pasaules uzskata celšanā. Viens no cilvēka dzīves uzdevumiem neapšaubāmi ir — nonākt pie pasaules uzskata, jo tikai pasaules uzskatā atklājas dziļākā dzīves jēga, kas satur pārlicību par dzīves nozīmi un vērtību, kā arī par visas pasaules pēdējo pamatu, būtību un mērķi.

Pie pasaules uzskata var nonākt, krājot par pasauli loģiski pietiekoši pamatotas zināšanas. Tas iespējams ar zinātnes un filozofijas palīdzību. Var izteikties arī tā, ka filozofiski noskaņotā zinātne cilvēkam var palīdzēt nākt pie pasaules uzskata. Jādomā tomēr, ka zinātne un filozofija nav vienīgais pasaules uzskata nodibināšanas ceļš. Ja tas tā būtu, tad pasaules uzskats būtu vienīgi zinātniekiem un filozofiem. Ka šo speciālitātu ļaudis — un jo sevišķi filozofi — vairāk spēj nonākt pie pasaules uzskata, tas neapšaubāms, jo pasaules uzskata pamatošanai un apgaismošanai nepieciešama zinātne un filozofija, tā ka it dabiski, ka zinātniekiem un filozofiem vislabāki iespējams gūt skaidrību par pasaules un dzīves dziļākajiem jautājumiem. Bez filozofiem un zinātniekiem tomēr ir vēl mākslinieki, ir reformātori (pravieši). Vai tiem nav pasaules uzskata? Bez šaubām, ir. Izšķirība tikai tā, ka mākslinieki un reformātori pie pasaules uzskata nāk citādā ceļā, proti, ar intelektuālo vai varbūt pat emocionālo intuīciju. Prāts nav vienīgais pasaules uzskata nodibināšanas līdzeklis: sava loma piekrit arī jūtām un gribai. Prāts pasauli apskaidro, jūtas palīdz pasauli pārdzīvot un viņā iejusties, griba ir pasaules pārveidotāja. Prāta gaisma lielāka zinātniekiem un jo sevišķi filozofiem, jūtas spēcīgākas māksliniekiem, griba — reformātoriem. Visi šie speciālisti iedziļinājas pasaules lietu un dzīves parādību gaitās, un ja viņi katrs nāk ar saviem īpatnējiem darbiem (zinātniski pētījumi,

mākslas darbi, reformas paidagōģiski-sociālaajā un ētiski-reliģiskajā laukā), tas tikai liecina, cik dažādas pieejas pasaulei iespējamās, cik pasaule saturā bagāta, un cik dažādas dāvanas cilvēkos mīt.

Kāda nozīme paidagōģijai pasaules uzskata celšanā?

Lai atbildētu uz šo jautājumu, jāatceras paidagōģijas uzdevums. Paidagōģija ir zinātne par audzināšanu, bet tās uzdevums — apgaismot audzināšanas mērķi un izvirzīt līdzekļus šā mērķa sasniegšanai. Paidagōģija tā tad pētī audzināšanu. Audzināšana, kā redzējam (2. §), ir zinātne un īpatnēja veida māksla. Tādējādi jautājums par paidagōģijas nozīmi pasaules uzskata celšanā pārvēršas jautājumā par audzināšanas lomu pasaules uzskata rašanā un izveidošanā.

Cilvēks kļūst par cilvēku vienīgi ar audzināšanas palīdzību. Audzināšana tā tad cilvēku veido par tikumisku būtni. Ar to vien audzināšanas uzdevums vēl nebeidzas. Audzināšana palīdz cilvēkam krāt zināšanas. Tas, kā redzējam (27. §) iespējams tādējādi, ka audzināšana sekmē izglītību, kaut gan izglītība apgaismo audzināšanai ceļu. Un ja cilvēks sakrājis zināšanas un izveidojis sevī personību, par to viņam jāpateicas audzināšanai. Tamdēļ nav šaubu, ka arī pasaules uzskats lielā mērā atkarīgs no audzināšanas.

Ka tas tā ir, par to liecina fakti ik uz soļa.

Jemsim cilvēku, kam izdevies nākt pie daudz maz harmoniska pasaules uzskata. Kā viņš to panācis? Kam viņa garīgajā attīstībā piekritusi izšķirēja loma? — Jādomā, ka viņam bijušas labvēlīgas iedzimtas dispozīcijas, t. i. viņš jau līdz ar dzimšanu guvis labus psiho-fiziskās struktūras pamatus no saviem vecākiem vai citiem priekštečiem. Tomēr arī šie iedzimtie labie pamati sagatavoti audzināšanā iepriekšējās paaudzēs. Vienīgi tad, ja iepriekšējo paaudžu rindās bijuši labvēlīgi audzināšanas un visas dzīves apstākļi, cilvēkā iedzimst vairāk iespējamību uz labu nekā uz sliktu, vairāk uz apdāvinātību nekā uz garīgu aprobežotību. Par to pārliecinājāties, iztirzājot audzināšanas un iedzimtības problēmu (65. §). Vēl vairāk šī audzināšanas nozīme izceļas, jemot cilvēka veidošanos savā garīgajā darbībā. I e k a m s m ē s n ā-

kam pie pasaules uzskata, mums jākrāj zināšanas, jāstiprinājas tikumiski, vārdu sakt, jāaug garīgi. Vissvarīgākie faktori garīgajā audzināšanā ir pašaudzināšanas veids un idejiskā pašdarbība. Nodoties intensīvai pašdarbībai, vingrinot sevi idejiskā darbā, cilvēks audzina pats sevi agri vai vēl nāk pie pasaules uzskata. Ir, protams, nepieciešama apdavinātība, bet vēl svarīgāks faktors ir audzināšana. Ikviens, kam izdevies nākt pie dibināta pasaules uzskata, ir nodevis sevis audzināšanai: viņš ir krājis zināšanas, sevi veidojis un disciplinējis tiktāl, iekams viņam uzaususi skaidrība par dzīvi un visu pasauli. Un ja arī tā nav pēdējā skaidrība, jo cilvēkam savā aprobežotajā dzīves posmā un nepilnīgajās zināšanās nav iespējams atklāt pasaules pēdējo mīklu, tomēr viņš šai skaidrībai tuvojas, jo viņš pēc tās cenšas. Tas vērojams visos cilvēka godīgajos garīgās dzīves un darbības veidos: zinātniski un filozofiski noskaņotais tiecas pasaules noslēpumos ar prātu; mākslinieks ar radītājas fantazijas un iejūtas palīdzību; reliģiskais cilvēks iet ticības ceļu u. t. t. Visi šo dažādo individuālitātu un speciālitātu ļaudis gremdējas pasaules būtībā, un lai viņi šai virzienā gūtu panākumus, viņiem jāaudzina savs gars. Vienīgi darbība, tikai aktivitāte palīdz gūt rezultātus. Ja jau dzīvē nekas labs nav panākams bez darba, vēl mazāk bez pūlīiem gūstams pasaules uzskats, bet lai cilvēks spētu nodoties darbam — viņam sevi jāaudzina, jo vienīgi ar audzināšanu cilvēks paceļas tai plāksnē, kas viņam piešķir cilvēcību un dod viņam iespējamību darboties pasaules uzskata izstrādāšanas un nostiprināšanas virzienā.

Ja nu cilvēks gūst panākumus dzīvē galvenām kārtām pateicoties audzināšanai, kas izpaudusies paš- un idejiskās darbības veicināšanā un stiprināšanā, tad, protams, reizē ar to kļūst skaidra pārdarītājas loma visā kultūras sistēmā. Kā audzināšanas zinātnē pārdarītāja ir viens no stiprākajiem kultūras balstiem. Kultūru rada, ceļ un veido cilvēks, bet tas cilvēkam iespējams vienīgi tad, ja viņš par cilvēku ir audzināts. Bez audzināšanas cilvēks nav cilvēks šā vārda patiesajā nozīmē, bet tikai kustonis kā kuš katrs cits dzīvnieks. Mūsu uzdevums kļūst par cil-

vēkiem, mums arvien vēl jāklūst par cilvēkiem. Šis gājiens uz cilvēcību ir audzināšanas un izglītības darbs, kas kā spilgts pavediens iet cauri visai kultūras gaitai. Paidagōģija, kas noskaidro audzināšanas problēmu, nes sevī lielu un svētīgu uzdevumu. Atkarībā no tam, kā paidagōģija apgaismos audzināšanas jautājumu, veidosies visa kultūras dzīve. Paidagōģija gan nav vienīgais kultūras faktors, bet viens no spēcīgākiem faktoriem tā arīdzan ir, jo it visās kultūrālās dzīves nozarēs, kur vien cilvēks darbojas, viņš ir izaudzināts un ieaudzināts, bet šī cilvēka ievirzīšana kultūras dzīvē būs izpaudusies tā, kādas idejas paidagōģija paudusi attiecīgajā laikmetā. Paidagōģijai, kā redzams, visā kultūras dzīvē piekrīt ļoti svarīga loma, — daudz svarīgāka — nekā to parasti domā, un tikai tad, kad sapratīsim, ka kultūru veido cilvēks, bet cilvēku viņa īpatnēji cilvēciskajiem uzdevumiem sagatavo audzināšana, mums klūs skaidra paidagōģijas nozīme, jo nav šaubu, ka cilvēka audzināšana un visa viņa garīgā un miesīgā izveidošana norit tādā virzienā, kādu nosprauž paidagōģija.

94. §. Paidagōgs, mākslinieks, filozofs, praviētis.

Ja audzināšanas gaitu nosprauž paidagōģija, tad paidagōģijas ceļu nosprauž un līdzina paidagōgs. Paidagōga uzdevums savu īpatnību dēļ līdzīgs mākslinieka, folozofa un pravieša uzdevumam. Paidagōgs, mākslinieks, filozofs un pravietis ir tie garīgās dzīves pārstāvji, kam liela radniecība viņu darbības laukā. Par šo radniecību šeit mums vēl jāparunā.

Paidagōgs, mākslinieks, filozofs un pravietis savstarpīgi radniecīgi ar savu reformātorisko darbību. Raugoties vēsturē šo vīru dzīvē, redzam, ka ievērojamākie no tiem nekad nav palikuši pie agrākajiem citu sasniegumiem, bet nākuši ar jaunām idejām, īpatnējiem darbiem un līdz tam nebijušiem uzskatiem.

Paidagōga reformātoriskā darbība izpaužas audzināšanas un izglītības laukā. Ikviens laikmets cilvēkam uzstāda savas prasības. Ja audzināšanā un pa daļai arī izglītībā ir principi, kas nemainās un paliek mūžīgi, piem., vērtības

(23. §), tomēr ir parādības, kas mainās. Lai minam tik audzināšanas līdzekļus. Tie nebūt nav vienādi visos laikos, bet katrs vēstures posms prasa citus līdzekļus. Ir apstākļi audzināšanā un izglītībā, kas mainās līdz ar laikmetiem. Paidagōgam ļoti labi jāpārzina izšķirība mūžīgajā un mainīgajā; viņam jāzina, kas absolūts, kas pārejošs, un tikai tad viņš arī zinās, kas, kad un kā audzināšanas laukā jā dara. Tomēr ar zināšanām vien nepietiek: paidagōgam arī jā darbojas, tādējādi savus atzinumus uz vietas realizējot. To ir darījuši visi lielle paidagōgi: viņi nav bijuši tikai teorētiki vien, bet arī praktiki, jo vienīgi darbojoties var kaut ko reformēt. Paidagōgs-reformātors atklāj īsto audzināšanas un izglītības mērķi, un šai virzienā cilvēci audzina, atmezdams visu, kas ar šo mērķi nesaskan. Viņš papriekšu ceļ un tad tikai grauj, tādējādi vīspirms uzrādīdams īsto audzināšanas ceļu un tikai pēc tam veco atmezdams.

M ā k s l i n i e k a pārveidotāja darbība norisinājas mākslas pasaulē. Lielie mākslinieki allaž meklē mākslai jaunus ceļus. Tie mākslinieki, kas tikai atdarina bijušo, nav uzlūkojami par ievērojamiem. Viņos arī nekādi reformātoriski soļi nav manāmi. Mākslinieki-reformātori rada īpatnējus un reizē īstus mākslas darbus, sniedzami un rādīdami vēl nebijušo. Bez šaubām viņi mēcās no saviem priekštečiem, bet reizē ar to iet tālāk par pēdējiem, izveidodami darbus, kas savā mākslinieciskajā īpatnībā no iepriekšējo meistarū darbiem atšķiras. Ir tomēr mākslinieka darbībā izšķirība, salīdzinot ar paidagōga soļiem: paidagōga darbībā ir vairāk praktisku momentu nekā mākslinieka rīcībā. Mākslinieka reformātoriskie soļi slēpjas viņa mākslas ražojumā, paidagōga turpretim viņa praktiskajā rīcībā, t. i. organizātoriski-paidagōgiskajos soļos. Ja arī paidagōgs, teiksim, saraksta grāmatas, kurās izpaužas reformātoriskas domas, tomēr tām nav tik liels iespaids kā paidagōga personīgai praktiskajai rīcībai.

F i l o z o f a darbībai, salīdzinot ar paidagōga stāvokli, mierīgāks raksturs, jo filozofs kavējas vairāk domu pasaulē. Šai ziņā filozofa darbībā vairāk radniecības ar mākslinieka gara dzīvi. Citādi gan mākslinieka dzīve slēpj vairāk dažādības un skaļuma, kurpretim filozofa dzīve norit mierīgākā gultnē. Ja

filozofs nav reizē paidagōgs vai kāds cits aktīvs cīnītājs, piem., politikā, reliģijas laukā vai tml., viņa garīgā dzīve rit mierīgā gaitā. Viņš iespaido sociālo apkārtni galvenām kārtām ar saviem rakstiem tāpat kā mākslinieks ar saviem darbiem.

Pavisam citādi ar pravieti. Pr av i e š a darbībā ir vairāk nemiera nekā miera. Pravietis ir tikpat liels savā teorētiskajā, kā praktiskajā darbībā. Jādomā tomēr, ka viņa praktiskā rīcība ir pārsvarā. Pravieši visvairāk sastopami reliģijas laukā, bet vēsture liecina, ka pravietisks gars bijis arī dažos filozofos un paidagōgos. Viena no pravieša ievērojamākām īpatnībām tā, ka viņš, darbodamies Dieva uzdevumā, cenšas sagatavot cilvēkus augstākai un labākai garīgajai dzīvei, pie kam viņam piemīt dāvanas paredzēt nākotni. Visvairāk par praviešiem un viņu darbiem stāsta Vecā derība. It visur šeit pravieši parādās kā aktīvi cīnītāji un viņos visnotaļ izmanāma dievišķīgā („gloriālā“) daba. Pravieši svēto rakstu saļēgumā un iztulkojumā ir cilvēki ar visievērojamākām gara dāvanām un viņus, ņemot vērā reliģijas dziļo nozīmi, var saukt par reliģijas ģenijiem.

Šis īsais salīdzinājums mums šeit bija nepieciešams ar nolūku rādīt, ka p a i d a g ō g s, m ā k s l i n i e k s, f i l o z o f s un p r a v i e t i s ir tie garīgās dzīves veidotāji un reprezentanti, kuŗos vērojamas radniecīgas tendences, un katrs ievērojamākais starp viņiem nes arī dažas pārējo īpašības un pazīmes. Ikvienā lielā p a i d a g ō g ā runā mākslinieks, filozofs un pravietis; ikkatrs mākslinieks, ja ne personīgi, tad savos mākslas darbos parādās kā lielisks audzinātājs, filozofs un pravietis; nav ievērojamāka filozofa, kas nebūtu paidagōgs, kas nepazītu mākslu un kuŗā nebūtu pravieša gara; un ja ņemtu pravieti, viņā varbūt visvairāk atrastu paidagōga, mākslinieka un filozofa pazīmju. Šo sacīdami, nedomājam noliegt visu pārējo garīgās dzīves novadu pārstāvju nozīmi kultūras dzīvē. Mēs nedomājam noliegt, piem., zinātnieka, izgudrotāja, politiķa, kuŗavadoņa nozīmi. Šī nozīme nav noliedzama, par ko jau mums vairākkārt nācās izteikties šās grāmatas slejās. Ja šeit cenšamies

izcelt tikai paidagōga, mākslinieka, filozofa un pravieša nozīmi, tad vienīgi nolūkā atsegt kopīgās viņu gara pazīmes, radniecību viņu darbībā un līdzīgo lomu cilvēces audzināšanas laukā. Nav nei mazāko šaubu, — un to visnotaļ apliecina vēsture —, kā no paidagōgu, mākslinieku, filozofu un praviešu vidus nāk ievērojamākie un panākumiem bagātākie cilvēces audzinātāji. Paidagōgs audzina ar saviem rakstiem un personīgo organizatorisko darbību; mākslinieks — vienalga, kādai mākslas formai tas piederētu — ar saviem mākslas darbiem; filozofs — ar saviem rakstiem un personību; pravietis — kā apgarots sludinātājs un bez tam vēl ar saviem rakstiem. Par praktiskiem darītājiem vairāk jāuzlūko paidagōgi un pravieši, filozofi un mākslinieki (ieskaitot arī rakstniekus) — ir vairāk ideju nesēji. Visi viņi tomēr reformātori. Šie ir tie vīri, kas dzīvei dod garīgu saturu. Vēl reiz pasvītrojam, ka šo sakt, nav domāts noliegt citu darbinieku nozīmi kultūras un civilizācijas laukā, bet tiem ar tīri garīgo dzīvi, ar cilvēka dvēseles kopšanu nav tik cieša sakara. Īstie dvēseles kopēji un garīgās dzīves veicinātāji ir galvenām kārtām lielie paidagōgi, īstie mākslinieki, dziļdomīgie filozofi un tālredzīgie pravieši. Visi viņi veido un reformē dzīvi virzienā uz tās pilnīgākajām un skaistākajām formām. Viņi dzīvei dod tos gara spēkus, bez kā dzīve nekad nevar būt vērtīga. Paidagōgi, mākslinieki, filozofi un pravieši kā ar savām teorētiskajām mācībām, tā darbiem un savu personību ceļ pilnīgāku dzīvi. Viņi ir tie cilvēces gari, kas savus tuvākos un tālākos cenšas vest patiesās cilvēcības gaismā. Tā nav nejaušība vai mākslīgs izdomājums, ka starp viņiem redzam paidagōgus — tos garīgās dzīves pārstāvjus, kas reprezentē šai grāmatā aplūkotos jautājumus, un bez kuriem arī citi lielie cilvēces gari nebūtu kļuvuši par tiem, kas viņi ir. Paidagōgi ir visu pārējo lielāko garīgās dzīves pārstāvju audzinātāji, un taisni šis audzināšanas uzdevums paidagōgiem piešķir sevišķu vietu starp māksliniekiem, filozofiem un praviešiem.

95. §. Latviešu paidagōģijas uzdevums sakarā ar latviešu raksturu un latviešu tautas vēsturisko misiju.

Savu vispārīgo paidagōģiju mēs negribētum noslēgt, nemēģinot parunāt speciāli par latviešu paidagōģijas uzdevumu sakarā ar latviešu tautas raksturīgākajām psicho-fiziskajām īpatnībām un viņas vēsturisko misiju. Paidagōģija ir gan zinātne par audzināšanu vispār, tā tad tā no audzināšanas viedokļa nešķīro vienas tautas locekli no otras, turēdamās šai ziņā vispārīguma un objektivitātes robežās, bet tomēr tas nebūt neliedz ikvienam paidagōģam griezt vērību uz savas tautas īpatnībām, cenšoties norādīt uz tiem audzināšanas principiem, kas būtu piemērojami šās tautas kultūrālajā pacelšanāsā. Šāds paidagōģa solis nevien vēlams, bet taisni nepieciešams, jo ikvienam tautas loceklim aiz cieņas un pateicības pret savu tautu vispirms jā rūpējas par savas tautas brāļiem, pie kam tas pirmām kārtām jādara paidagōģam. Nav arī nepareizi runāt par katras kultūrtautas paidagōģiju, un ja šimbrīžam vēl pat garīgajā ziņā tālāk tikušām tautām šādu sistēmātisku paidagōģijas kursu trūkst, neapšaubāmi, ka tādi radīsies, un taisni šai pārliecībā mūsu vēlēšanās izteikt dažas domas par savas tautas paidagōģijas svarīgākajiem uzdevumiem.

Kā šķiet, nebūtu nepareizi sacīt, ka mums, latviešiem, savi tautas brāļi — kā mazi, tā lieli, jauni, pieauguši un veci, sievietes un vīrieši — jāaudzina tā, lai viņi veidotos kā latvieši un kā latvieši kalpotu savas dzīves uzdevumam. Dzīves uzdevums, kā jau augšā savā vietā redzējām (20. §.), ir visu savu dabas doto labo īpatnību izveidošana, un to darot mēs ejam dzīves mērķa pildīšanas virzienā, kas savkārt meklējams dzīves un visas pasaules pēdējā noslēpuma atklāšanā. Šis dzīves uzdevums un mērķis jāpilda ikkatrai tautai, bet tā kā tautas savā psicho-fiziskajā struktūrā nav vienādas, viņām vispirms jāpazīst sevi, jāpazīst savs raksturs un individuālās īpatnības, un saskaņā ar šām īpatnībām sevi jāaudzina. Sōkrata ģeniālā prasība „pazīsti pats sevi!“, kā redzams, arī šai sakarībā ir pilnīgi vietā.

Kādas ir latviešu rakstura īpatnības? Iekams atbildam

uz šo jautājumu, pāris vārdus par latviešu antrpologiskajām savādībām.

Līdzšinējie pētījumi, kas gan vēl nav pilnīgi un nedod neapstrīdama pamata spriest par latviešu fizisko struktūru, tomēr ļauj taisīt diezgan drošus slēdzienus par latviešu ķermeņa formu un izskatu. Ievērojamākos jaunākos pētījumus šai ziņā izdarījuši: G. Bakmanis¹⁾, J. Vilde²⁾, N. Jerums un T. M. Vītols³⁾, J. Prīmanis⁴⁾, bet jau agrāki: C. Šnells⁵⁾, F. Hempels un Geislers⁶⁾, J. C. Bērs⁷⁾, E. Trautfēters⁸⁾, A. fon Richters⁹⁾, F. D. Pauli¹⁰⁾, E. H. Bušs¹¹⁾, Barševics¹²⁾, R. Firchovs¹³⁾, O. Vēbers¹⁴⁾, F. Valdhauers¹⁵⁾ u. c. Pētījumi rāda, ka ķer-

¹⁾ Gaston Backman, Die Körperlänge der Letten. Upsala Läkareförenings Förhandlingar Bd. XXIX., 1924; Haarfarbe und Haarform der Letten. Turpat; Anthropologische Beiträge zur Kenntniss der Bevölkerung Lettlands. Latv. Ūniv. raksti. XII., 1925.

²⁾ J. Vilde. Materiāli par lībiešu antrpologiju. Latv. Ūniv. raksti. XI., 1924.

³⁾ N. Jerums u. T. M. Vitols, Beiträge zur Anthropologie der Letten. Latv. Ūniv. raksti. XVIII., 1928.

⁴⁾ J. Prīmanis. Pāles galvas kausi. Latv. Ūniv. raksti. XII., 1925.

⁵⁾ C. Snell, Beschreibung der russischen Provinzen an der Ostsee. Jena, Acad. Buchhandlung, 1794.

⁶⁾ F. Hempel u. Geissler, Abbildung und Beschreibung der Völker unter des russischen Kaisers Alexander Regierung. Leipzig, 1803.

⁷⁾ J. C. Bähr, Die Gräber der alten Liven. Dresden, 1850.

⁸⁾ E. Trautvetter, Ethnographisches über die Letten und alten Preussen. Inland, 16. Jahrgang, 1851.

⁹⁾ A. v. Richter, Geschichte der dem russischen Kaiserthum einverleibten Ostseeprovinzen bis zu ihrer Vereinigung mit demselben. Riga, 1857. I. Bd.

¹⁰⁾ F. D. Pauly, Description ethnographique des peuples de la Russie... St. Petersburg, 1862.

¹¹⁾ E. H. Busch, Ergänzung der Materialien zur Geschichte und Statistik des Kirchen- und Schulwesens der evang.-luth. Gemeinden, 1867. Bd. I.

¹²⁾ Barschewitz, Ueber russische Racentypen. Zeitschr. für Ethnologie. Berlin, IV. Jahrg. Heft 2.

¹³⁾ R. Virchow, Archäologische Reise nach Livland. Verh. d. Gesellschaft für Anthropol., Ethnographie und Urgeschichte, Berlin, 1877.

¹⁴⁾ O. Waeber, Beiträge zur Anthropologie der Letten. Diss. Dorpat, 1879.

¹⁵⁾ F. Waldhauer, Zur Anthropologie der Liven. Diss. Dorpat, 1879.

meņa uzbūves ziņā latviešu vīrieši ir spēcīgi, proporcionāli un harmoniski veidoti, 53,1% gadījumos viņu ķermeņa garums sasniedz 170—185 cm., kas uzlūkojams par ļoti augstu, un no Eiropas tautām par latviešiem garāki ir vienīgi norvēģi. Tāpat arī latviešu sieviešu augums spēcīgs, simmetriski veidots, 48,9% gadījumos sasniedz 158,5—172,4 cm. garumu. Vīriešu matu krāsa gaiša (blonda), nereti iepelēka vai gaiši brūna, pie kam mati ir tievi un taisni, samērā retos gadījumos viļņveidīgi. Ķermeņa virskārta ar matiem pārklāta reti. Acis zilas, retāk pelēkas, vēl retāk brūnas. Sieviešu mati caurmērā tumšāki un vairāk kā pie vīriešiem viļņveidīgi. Arī acu krāsa sievietēm tumšāka. Latvieši ir īsgalvaini (brachicefāli); viņu piere augsta, mazliet ieslīpa un plata; seja iegarenī apaļa (ovāla); deguns caurmērā taisns, kaut gan nāk priekšā (20,7%) mazliet ieliekts vai arī (18,8%) nedaudz izliekts; mute vidēji liela; lūpas vidēji biezas; zobi vidēji lieli un taisni. Visas šās pazīmes runā latviešiem labvēlīgu valodu. Tas pats sakāms par galvas smadzeņu svaru. Latviešu galvas smadzeņu svars, salīdzinot ar citu Eiropas tautu galvas smadzenēm, visai ievērojams, sievietēm 1243 gr., vīriešiem 1378 gr. Vissmagākās latviešu smadzenes pēc līdzšinējiem pētījumiem svērušas — sievietēm 1488, vīriešiem 1541, un, salīdzinājot ar citām Eiropas tautām, latvieši, ņemot vērā vidējo smadzeņu svaru, stāv šādā rindā: vācieši (1425), skoti (1423), zviedri (1399), latvieši (1378), čeki (1368), krievi (1349), angļi (1346), ungāri (1323), itāļi (1301), franči (1280). Galvas smadzeņu svars, protams, nav vienīgais cilvēka garīgās apdāvinātības noteicējs, bet viens no šiem noteicējiem tas tomēr ir un caurmērā ņemot var teikt, ka ļaudis ar smagākām galvas smadzenēm gara dāvanu ziņā stāv uz augstākas attīstības pakāpes. Arī tas apstāklis, ka latviešu piere ir augsta, ieslīpa un plata, liecina, ka šai pierē sēž lielāks smadzeņu kvantums, kas pārzina augstāko garīgo darbību, un tamdēļ latvieši, pēc visām šām antrpologiskajām pazīmēm spriežot, Eiropas kultūrtautu vidū ieņem izcilu vietu. Tā tad antrpologiskās latviešu īpatnības, galvenos vilcienos ņemot, augsti vērtējamas. Latvieši savā ķermenī slēpj labas pazīmes, un ir stipras rases glabātāji un veicinātāji. Nav divu domu, ka

šās savas antrōpologiskās īpatnības mums jā-sargā un jātur svētas.

Kādas īpašības varētum uzrādīt latviešu raksturā?

Uz šo jautājumu atbildēt jau ļoti grūti. Par latviešu raksturu diemžēl nav nekādu redzamāku pētījumu. Tie vēl jā-izdara. Tamdēļ šeit savas grāmatas noslēgumā sakarā ar au-dzināšanas jautājumu, ja gribam par latviešu raksturu izteikt pāris spriedumus, būsīm tai pārliecībā, ka šie spriedumi vēl revidējami un nav uzlūkojami par pietiekoši drošiem.

Ja raksturu var dēfinēt kā gribas pamatvirzienu (Sal. 530. lapp.), tad latviešu gribas pamatīpatnība, kā šķiet, izpau-žas lēnumā, bet reizē neatlaidībā. Caurmērā jemot, lat-vieši ir lēna, bet tomēr neatlaidīga un iz-turīga rakstura cilvēki. Raugoties no Hipo-krata temperāmentu viedokļa, latviešos, saskaņā ar nule teikto, varētu vērot melancholisko temperāmentu, kas izpaužas lēnā apsvēršanā, dziļās izjūtās un neatlaidīgā dar-bībā. Par choleriskā, sangviniskā un flēgmatiskā temperā-menta ļaudīm latviešus, domājams, nevarētu uzlūkot, jo chole-riķi ir strauji savā domāšanā, gribas lēmumos un rīcībā, bet latviešos šāda straujuma trūkst. Tāpat latvieši grūti būtu do-mājami sangviniķu lomā, jo pēdējie par tādu vai citādu ideju ātri sajūsminājas, bet viņiem nav gribā izturības un piespie-šanās savus jūsmīgos nodomus izpildīt. Vēl mazāk latviešiem radniecības ar flegmatisko temperāmentu, jo flegmatiki ir mie-gaini, apātiski, neuzjēmīgi, un ja arī tie kādreiz pie kāda darba ķeras, viņi to dara gausi un bez vajadzīgās intereses, un ja viņos nereti konstatējama viena pozitīva īpašība, proti, aukst-asinība, tā neatsver flegmatika trūkumus. Par labākajiem temperāmentiem uzlūkojams choleriskais un melancholiskais: choleriskā priekšrocība, salīdzinot ar melancholisko tā, ka choleriķis ātrāki lemj un rīkojas; tomēr trūkums viņā tas, ka viņš viegli var pārsteigties; šai ziņā priekšrocība melancho-liskajā cilvēkā, jo viņš lēnāki apsvērdams un ne tik ātri lem-dams, bet tomēr neatlaidīgi rikodamies, izvairās no tām kļū-dām un pārsteigumiem, kādos dažkārt iekrīt choleriķis. Me-lancholisko temperāmentu mēs domājam vairāk saskatījuši lat-viešos. Melancholiķis, visu dziļi pārdzīvodams, nereti krīt

grūtsirdībā, bet vai grūtsirdības pazīmju latviešos nav? Vienmēr melancholija nav savienota ar grūtsirdību, bet ka meiancholiskajā cilvēkā slēpjas sāpīgas noskaņas, kas vienā otrā gadījumā izpaužas dziļā līrismā, tas tiesa, un vai latviešu dabā šo sāpīgo noskaņu, šā līrisma nav? Mēs domājam, ka ir. Tiesa: ir mums, latviešiem tādi vīri kā Ausēklis, Atis Kronvalds, Krišjānis Valdemārs, kas nes sevī varbūt vairāk cholerika īpašību, bet tomēr nei Ausēklis, nei Kronvalds, nei Valdemārs nav gluži brīvi arī no grūtsirdības un romantisma smeldzes, tomēr ja jemsim Juri Alunānu, Esenbergu Jāni, Eduārdū Veidenbaumu, Andrēju Pumpuru, Jāni Poruku, Eduārdū Vulfu, Rūdolfu Blaumani, Andrievu Niedru, Ēmīli Dārziņu, Jāni Ziemeļnieku u. c., viņos melancholijas pazīmju atradīsim visvairāk, pie kam šie dzejnieki, rakstnieki un mākslinieki latviešu dvēseli, kā mums šķiet, sapratuši un tēlojuši dziļi un patiesi. Arī visā latviešu tautā — kā laukstrādniekos, tā pilsētas inteliģencē — visnotaļ izmanāma dvēseles smeldze, tieksme krist līrismā un romantismā. Starp citu tas vērojams tad, kad latvietim gadās šāda vai tāda neveiksme: viņš ar šo neveiksmi cīnās, dažkārt pat ļoti sparīgi, bet tomēr tai pašā laikā kavējas dziļos dvēseles smeldzes pārdzīvojumos, nereti remdēdams savas sāpes alus vai vīna kausā, uzjemdams sērīgu meldiņu u. tml. To pašu liecina arī mūsu bezgala daudzās un saturā bagātās dainas un tautas dziesmas: arī tur pārsvarā sērīgais tonis. Šais sērās un dvēseles smeldzē latvietis tomēr nav tukšs jūsmotājs, bet dziļš lietas apstākļu izjūtējs un pārdzīvotājs. Bez tam latvietis — pat arī dvēseles sāpju brīžos — arīdžan paliek pienākuma un darba apziņā, un grūti būs atrast pasaulē otru tautu tik čaklu un strādīgu kā latvieši. Šis čaklums, darba mīlestība, izturība un neatlaidība ir tās latvieša rakstura pamatīpašības, kas — kaut arī saistītas ar zināmu domu un darba lēnumu — palīdzējušas latviešiem pagātnē pārvarēt daudz smagu grūtumu un beidzot izcinīt savas brīvības un neatkarības cīņas.

Tomēr mēs nevaram paiet secen arī pāris trūkumiem savas tautas brāļu raksturā. Kādi būtu šie latviešu rakstura trūkumi?

Latvieši ir gan čakli, neatlaidīgi un izturīgi, bet viņiem vēl lielā mērā trūkst darba disciplīnas. Šis trūkums liels, bet mūsu pārlicība tā, ka tas nav nepārvarams. Ar darba mīlestību, gribas izturību un neatlaidību vien nepietiek: nepieciešams darba plāns, darba organizācija, darba metode. Mēs, latvieši, zinām gan, ka jāstrādā un strādājam arī, bet īsti labi vēl nezinām, kā jāstrādā, kā jārikojas, kā jādzīvo, Lūk, kamdēļ darba organizācijā un metodiskajā pusē mēs pielaižam nevien kļūdas, bet darbs daudzreiz iznāk paviršs, sasteigts un vāji pamatots. Tas vērojams itin visās mūsu dzīves nozarēs: mums ir gan saimniecības, bet tās ar retiem izņēmumiem nav pietiekoši labi apstrādātas, tā ka saimniecībās neredzam vēl darba racionālizācijas; mums ir būves, dažkārt ar nolūku latviskā stilā celtas, bet tās nav labi nostrādātas, un arī stils nav izdomāts līdz galam, bet bieži vien neskaidrs, svešu elementu piemaisīts; mums ir mākslinieki, bet vēl lielā mērā bez vajadzīgās darba disciplīnas, kamdēļ arī viņi pielaiž tīri skolnieciskas kļūdas; tāpat mums ir zinātnieki, kas cītīgi nododas pētīšanas darbam, bet arī viņiem trūkst metodes taisni darba disciplīnā, kamdēļ arī pētījumi iznāk sasteikti, pavirši, bez tam bez kaunēšanās jāatzīst, ka mums, izņemot patiešām ievērojamus pētījumus valodniecības laukā, citās zinātnēs lielāka stila darbu vēl trūkst. Darba griba ir, uzcītība, čaklums tāpat, trūkst tikai pajēmienu kā strādāt, trūkst darba disciplīnas un sevis pieņemšanas sistēmiskajā darbā. Nav šaubu, ka šis trūkums pārvarams ar attiecīgas izglītības un audzināšanas soļiem, par ko latviešu pāragiem nopietni jādomā. Latviešu pāragīgās uzdevums — iemācīt latviešiem pareizi piemērot savas gara dāvanas un spējas labā darbībā, izveidojot tādējādi nesalaužamu darba disciplīnu. Latvieša miesa ir fiziska spēka pilna; tāpat latvieša raksturs ir stipras gribas un gara spēka pilns, jāzina tikai kā šos spēkus piemērot darbībā.

Vēl mūsu vēlēšanās vērst lasītāja uzmanību uz otru latvieša rakstura trūkumu, un tas būtu — savstarpīgas neiecietības gars, kas izpau-

žas skaudībā un pārāk lielā individuālajā norobežotībā, kas devis iemeslu izveidoties daudzajām politiskajām partijām un to savstarpīgajām ķildām. Šis trūkums sliktāks, gribētos pat sacīt — ļaunāks, nekā iepriekšējais. Neiecietības gars, kas dziļi mājo latvieša dabā, jādōmā, bijis viens no tiem apstākļiem, kas līdzēja mūsu senčiem krist verdzībā. Vēsture liecina, ka mūsu sentēvi ir gan bijuši dūšīgi karotāji, bet tai pašā laikā viņos trūka vienības gara, kas palīdzētu vienotiem spēkiem stāties pretim svešiem iekarotājiem. Ir zināms arī viens otrs nōdevības gadījums, kas nebūt nerunā par labu mūsu senčiem. Senie latvieši bijuši pārāk viens no otra garīgi norobežojušies, pārāk lieli individualisti un savstarpīgajās attiecībās pārāk šaursirdīgi. Šī šaursirdība nereti viņus noveda ķildās, galvenais — neļāva attīstīties vienības un saprašanās garam, kamdēļ arī sveštautībnieki viņus samērā viegli pārvarēja. Žēl, ka ir vēl tagad lielais vairums latviešu, kas mūsu pirmtēvu krišanu verdzībā izskaidro vienīgi ar ienācēju-vāciešu uzmācīgo dabu un viltīgo raksturu. Pieņemsim, ka tas pareizi. Bet vai šāds izskaidrojums senajos latviešus mazgā tīrus? Vai mūsu senčos nebija vainas? Labi: paliksim pārliecībā, ka senie latvieši savas labsirdības dēļ ienācējiem uzticējās. Bet vai šāda viņu uzticēšanās, jēmot vērā tautu attiecības vēsturiskajā sajēgumā, bija pielaižama? — Tomēr mūsu uzdevums še nav tiesāt savus sentēvus. Lai viņiem gods un miers! Teiksim tikai, ka viens no galvenajiem iemesliem mūsu sentēvu krišanai verdzībā bija viņu savstarpīgās neiecietības, pat skaudības gars, kas neļāva nodibināties tautas vienības apziņai. Tamdēļ tagad mums, apzinoties šo apstākli, savu senču krišana verdzībā noteikti jāuzskata par sekām no trūkumiem viņu raksturā, un mums visi šie verdzības laiki nav jāuzlūko ar prieku. Ne tik daudz citiem, bet pašiem sev un saviem priekštečiem jāpārmet, ka mūsu tauta reiz zaudēja savu brīvību. Lūk, kamdēļ lai neviens latvietis nav lepns ar savu priekšteču krišanu verdzībā, un lai neviens nelepojas un neaizbildinās ar to, ka viņa priekšteču brīvības zaudēšanā vaina meklējama nevis viņos pašos, bet gan svešos ienācējos. Pro-

tams, neattaisnosim arī iekaroņotājus: tie nebija nekas vairāk kā viltnieki, izmantotāji un kalpinātāji, bet senajiem latviešiem vajadzēja būt tik saprātīgiem, lai nekristu šo viltnieku ķetnās: savu vainu latvieši samaksāja ar savu nebrīvību.

Šī rūgtā vēstures liecība ikvienam latvietim dziļi jāpārdomā un jāņem vērā sevis un savas tautas locekļu audzināšanā. Sakarā ar šo latviešu rakstura, proti, savstarpīgas iecietības un tautiskas vienības trūkumu, stāv liels un svarīgais latviešu tautas audzināšanas uzdevums, kas izpaustos skaudības un nenovīdības iznīcināšanā un savstarpīgas sadraudzības gara nodibināšanā. Tikai tad mēs celsimies uz augšu un tiksīm uz priekšu. Droši var sacīt, ņemot vērā tagadējos sociālpolītiskos apstākļus Eiropā, ka Latvijai stāv priekšā grūti pārbaudījumi, varbūt, vēl grūtāki, nekā tie bijuši pagātnē. Agrākie grūtumi latviešus spaidīja kā tautu, jaunie grūtumi, kas mums draud, vispirms vērsīsies pret Latvijas valsti, un ja mūsu valsts zudīs, tad arī kā tauta mēs nekad, kā šķiet, vairs necelsimies. Bet kur tad paliks latviešu tautas vēsturiskā misija? Vai mēs kā tauta savu misiju jau esam piepildījuši? — Nē: mēs tagad to tikai sākam pildīt. Mēs, latvieši, vēl esam tikai savu uzdevumu sākumā. Kas tie ir par uzdevumiem, kas ir mūsu tautas misija? Latviešu tautas vēsturiskā misija — ir attīstīt tās labās īpatnības, kas guļ šās tautas saknē un atstāt aiz sevis par sevi redzamas pēdas pasaules vēsturē. Tas ir svēts, dievišķs uzdevums. Lai šo vēsturisko misiju pildītu, mums, cenšoties sevi pēc iespējas labāki pazīt, jāzina savas labās un sliktās īpašības, un sevi jāaudzina labo īpašību virzienā, cenšoties pārvarēt sliktās. Mūsu priekšā uzdevumi, kas reizē svēti un grūti. Lai savas tautas vēsturisko misiju sekmētu, latviešu audzināšanai jābūt pienācīgā augstumā, rūpībā un pamatīgumā. Mēs ļoti priecātos, ja šī pedagogģija, kas neapšaubāmi vēl slēpj sevī kļūdas un nepilnības, jo mūsu kultūras darbi ir tikai sākumā, kļūtu par vienu no atbalsta punktiem latviešu tautas audzināšanā un sekmētu ikvienam latvietim pildīt savas tautas vēsturisko misiju.

Personu saraksts.

- Adisens 315, 316.
Aivazovskis 378.
Alberti, L. B. 314.
Aleksandrs Lielais 513.
Alunāns, J. 611.
Aristeids 106, 591.
Aristotels 28, 54, 62, 64, 65, 67, 69,
86, 109, 112, 120, 121, 122, 123,
124, 126, 137, 140, 141, 142, 143,
161, 221, 241, 249, 252, 283, 285,
286, 290, 293, 294, 295, 313, 390,
519.
Ašāms, R. 141, 235.
Augustīns 119, 294, 314, 327, 390,
531, 542.
Bakmanis, G. 608.
Bāders, F. 89, 133.
Bachs, S. 321, 387, 514.
Bairons 295.
Bakls, H. T. 106.
Balodis, J. 591.
Bangerskis, R. 337, 339, 591.
Bārts, P. 86, 101, 102, 241.
Barševičs 608.
Bastiāns 88.
Batē, A. 315.
Bauchs, B. 197, 309, 320.
Baumgartens 109, 112, 116, 316.
Baurš 510.
Bazedovs 145.
Bechterevs 32.
Bēkons, F. 28, 65, 116, 143, 158,
210, 242, 258, 390, 531.
Bēklins 387.
Bēlovs, fon. G. 89.
Bēns 65.
Bentēms 54, 284.
Bērs, J. C. 608.
Bergsons 390.
Berkli 126.
Berķis, K. 591.
Berks 111, 316.
Bernhards, A. 294.
Bernheims 106.
Bēthovens 294, 321, 387, 519.
Bīchers, K. 85.
Bīchners 125.
Bilovs, fon 76.
Bilere, Š. 227.
Viņā, A. 229, 230, 231, 232.
Bismarks 76, 77.
Blaumanis, R. 388, 401, 611.
Blums, fon, V. 76.
Bōdens 133.
Bokačio 388.
Bolingbroks 133.
Bops, Fr. 250.
Brāmss 387.
Brauns, J. 103, 106.
Briedis, Fr. 591.
Breizigs 90, 91, 92, 101, 102, 103,
106.
Bualō 314.
Buda 294.
Bude, G. 153.
Buivīds 342.
Buhūrs 314.
Bušs, E. U. 608.
Buzemanis 429.
Būstremis 133.
Ceizings 110.
Cēzars, J. 404, 513, 531, 591.
Čimmermanis 110.
Čurljoniss 378.
Čaikovskis 378.
Dante 29, 70, 388, 514.
Darviņš 88.
Dārziņš, E. 387, 611.
Dauge, A. 29, 103.
Dekarts 28, 64, 67, 116, 119, 126,
133, 137, 283, 295, 333, 390, 532.
Dekroli 29, 211.
Delbriks 76.
Dēmokrits 121, 125, 127, 137, 294,
313.
Dēmels, R. 149.
Deubners, K. 216.
Dibō 315.
Diderō 315.
Dīcgens, J. 216.
Diltejs 37, 89, 186.
Dimā 27.
Diogens Sinōpes 294.
Dirkheims 88.
Dolče, L. 314.
Dostojevskis 29, 294, 326, 388, 575.
Droizens 89.
Mek Dugels 90, 151.
Džemss, V. 117.
Džordāno, Bruno 119, 295, 329, 390,
532, 575, 591.
Ebinghauss 38, 225, 226, 538.

- Ekharts, M. 133.
 Endzelins, J. 250.
 Engells 94, 126.
 Epikūrs 116, 125.
 Erasmus, R. 211.
 Erasmus, D. 141.
 Erdmanis, B. 64.
 Eriugena, Sk. 133.
 Eschils 241, 388.
 Esenbergis, J. 611.
 Eukens, R. 152, 196, 215.
 Eurīpids 241, 388.
 Faihingers, H. 111.
 Fechners 40, 111, 112, 133, 147.
 Feltre da Vitorino 141, 235.
 Ferri, E. 92.
 Fersters 73.
 Fichte 89, 119, 133, 146, 152, 186, 311.
 Firchovs, R. 608.
 Firkants 92.
 Fišers, A. 154.
 Fišers-Defoy 432.
 Fogts 125.
 Folkelts 111, 112.
 Forelis 474.
 Francis, J. 599.
 Frēbels 28, 29, 43, 71, 66, 146, 211, 493.
 Freitagš 401.
 Freuds 34.
 Galle 64.
 Galilejs 143, 250.
 Gaudigs, H. 29, 153, 154.
 Gauss 250, 527.
 Geislers 608.
 Ģēte 29, 66, 133, 295, 305, 319, 388, 515, 519, 527, 531, 532, 581, 588.
 Gidingss 90.
 Ģijō, J. 101, 102.
 Ģinters, H. 87, 88.
 Ģirke, O. 85.
 Gogols 388.
 Goltens 88, 230, 511, 512, 513, 514, 515, 517, 522.
 Graserī 101, 102.
 Grēfs, Ģ. 102.
 Grose, E. 88.
 Grīns, T. H. 151.
 Grocijs 514.
 Gruhle, U. W. 431.
 Gumplovičs, L. 87.
 Gurlits, L. 149, 160.
 Hačisns 54, 111, 284, 315.
 Haidns 387.
 Hanibāls 591.
 Hartmanis, Ed. 127, 133, 216.
 Harvejs 143.
 Hauptmanis 388.
 Hēgels 64, 89, 101, 110, 112, 119, 133, 146, 179, 186, 390.
 Heims 431.
 Hempels, F. 608.
 Heine 294.
 Hekslī, Tomas, H. 147.
 Helmanis, H. 591.
 Helmholcs 147, 295.
 Hendelis 321, 378.
 Herbarts 25, 27, 29, 110, 133, 136, 146, 214.
 Hertvīgs, O. 510, 511, 515.
 Hilla 232.
 Hobss 71.
 Hogāts 315.
 Holbachs 125, 333.
 Humbolts, V. 152, 514.
 Huss 329, 390, 531, 532, 591.
 Ibsens 29, 224, 294, 376, 388.
 Igō 29, 376, 388.
 Jelineks, Ģ. 92.
 Jerūzālems, F. V. 92.
 Jūms 65, 116, 119, 390.
 Jurevičs, P. 60, 61.
 Kalniņš, J. 591.
 Kalpaks, O. 591.
 Kalderons 388.
 Kampe 145.
 Kants 28, 54, 61, 71, 96, 110, 111, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 133, 135, 145, 146, 150, 163, 167, 178, 196, 243, 252, 283, 284, 285, 290, 292, 294, 316, 317, 318, 333, 390, 527, 531, 532, 562, 581.
 Karnegi 531.
 Karjērs 110.
 Kasīrers, E. 124.
 Kaudzītes, R. u. M. 288, 376.
 Keija, E. 149, 160.
 Kēlers 227, 230.
 Keplers 143, 250, 294, 394.
 Keršēnšteiners 29, 154, 163.
 Ketlē 101.
 Keslins 110.
 Kilpe, O. 39, 543.
 Kirchmanis 110.
 Kohens, H. 67, 110, 118.
 Komenskis 27, 136, 143, 493.
 Kōns, J. 152.
 Konts, O. 83, 84, 87, 101, 116, 147, 149, 216.
 Kopers 92.
 Koperniks 143, 250, 390.
 Korredžio 387.
 Klauzevičs 74.

- Klumke, J. 431.
 Krauze 133.
 Kriks 29, 203.
 Kristus 285, 292, 294, 295, 581, 582.
 Kronlins, J. 458.
 Kronvalds, A. 591, 611.
 Kvintiliāns 27, 139, 186, 211.
 Lagards, P. 149.
 Langbēns, P. 149.
 Lagerlefa 401.
 Lagranžs 250.
 Lametrī 125, 333.
 Lamprechts 101, 102, 103.
 Lange, F. 116.
 Lebons, G. 90, 91, 99.
 Leflers 76.
 Leibnics 28, 39, 66, 67, 109, 110, 116,
 119, 126, 133, 137, 252, 283, 295,
 316, 332, 390, 519, 528.
 Lesings 71, 133, 388.
 Leverjērs 64.
 Levitans 387.
 Liberts, A. 342.
 Lībmanis, O. 318.
 Linde, E. 152.
 Lindners, T. 103, 106.
 Linkolns 514, 532.
 Lipss, T. 111, 112.
 Lists, fon F. 92, 378.
 Lits, T. 89, 154, 163.
 Loce 64, 133.
 Loks 28, 116, 144, 145, 158, 186, 242,
 390.
 Longīns 313.
 Luters 27, 70, 141, 236, 294, 329,
 390, 493, 532, 575, 591.
 Machs, E. 116.
 Maijers, E. 64.
 Maijers, R. 147.
 Makiavelli 70.
 Markss 85, 94, 126.
 Meijers, E. 103, 106.
 Meimanis, E. 25, 34, 40, 41, 43, 72,
 111, 136.
 Melanchtons 70, 141, 236.
 Meliss, G. 89.
 Mendelis 509.
 Mengelevs 147, 250.
 Mēns, S. 101, 102.
 Mesers, A. 103, 106.
 Meternichs 513.
 Mikelandželo 236, 295, 387.
 Milkasters, R. 143.
 Millers, A. 89.
 Millers, G. F. 38.
 Millers, J. 147.
 Mils 65.
 Miltons, Dž. 143.
 Mocarts 196, 378.
 Molešots 125.
 Moljērs 388.
 Moltke 76, 82.
 Montesori, M. 29.
 Montēns, M. 143, 242.
 Morauss, E. 474.
 Mors, T. 27.
 Napoleons 340, 404, 513, 531, 591.
 Natorps, P. 118, 149, 161, 162, 575.
 Negelis 510, 515.
 Nīčše 94, 110, 148, 149, 150, 151,
 284, 390.
 Niedra, A. 29, 265, 388, 401, 611.
 Nōls 321.
 Nutons 143, 250, 251, 295.
 Ostvalds, V. 126.
 Oto, R. 129.
 Parkhurst, H. 212.
 Parmenids 119.
 Patēns 88.
 Pauli, F. D. 608.
 Paulsens, Fr. 29, 559.
 Pavlovs 32.
 Pecolds 116.
 Pestalocijs 27, 29, 71, 146, 149, 150,
 161, 211.
 Pētersens, P. 29, 203.
 Pēterss, V. 39.
 Petrarka 141, 235.
 Pirrs 119.
 Platōns 28, 54, 59, 61, 65, 67, 69,
 109, 116, 119, 129, 137, 142, 149,
 150, 167, 174, 186, 192, 193,
 241, 249, 278, 279, 282, 283, 284,
 285, 286, 295, 313, 388, 390, 531.
 Plotīns 313.
 Pōruks 388, 443, 611.
 Preijers 45, 559.
 Prīmanis, J. 608.
 Prōtagors 119.
 Pumpurs 278, 611.
 Purvītis 387.
 Puškīns 295, 388.
 Rablē 143, 242.
 Racenhofers, G. 87.
 Radziņš, P. 77, 78, 82.
 Rafaēls 236, 295, 378.
 Rainis 29, 388.
 Rasīns 388.
 Ratke, V. 143, 493.
 Reichlins, J. 141, 235.
 Reibmayers, A. 522.
 Reins, V. 72, 162, 214.
 Rembrants 378.
 Repins 378.

- Richters, A. 608.
 Rikerts 89, 197.
 Rils, A. 124, 293.
 Rimelins 90.
 Rīns 378.
 Robinē 125.
 Rodēns 378.
 Rosolino 231.
 Rozentāls 378.
 Rūbenss 321.
 Rusō 27, 43, 71, 133, 144, 145, 148,
 158, 184, 186, 211, 242, 442.
 Šaftsberi 54, 111, 133, 284, 315.
 Saulietis 401.
 Saviņji 314.
 Šefle, A. 85, 87.
 Šekspīrs 29, 388, 531, 545.
 Šellings 89, 110, 111, 112, 119, 133,
 146, 186.
 Šēlers, M. 89.
 Se-Simons 101.
 Šerfs 76.
 Servantess 388.
 Sighele 90.
 Šillers 29, 71, 152, 196, 295, 316,
 319, 321, 335, 388.
 Šillers, T. C. S. 117.
 Šiškins 378.
 Skaligers, J. C. 314.
 Sōfokls 29, 241, 388.
 Sōkrats 28, 54, 66, 67, 116, 119, 137,
 142, 208, 209, 221, 278, 282, 283,
 285, 286, 295, 329, 390, 531, 532,
 575, 591, 607.
 Solovjevs, V. 390.
 Šopens 378.
 Sorokins 90.
 Spensers 85, 86, 87, 101, 117, 119,
 147, 149, 284.
 Špenglers, O. 102.
 Spīnoza 66, 67, 116, 119, 127, 133,
 137, 283, 294, 295, 333, 390.
 Spirmens 228.
 Students, J. 60.
 Sulla 404.
 Šlēgels, Fr. 148.
 Šlezingers, E. 432.
 Šleiermachers 110, 133, 148, 154.
 Šmits, V. 92.
 Šnels, C. 608.
 Šopenhauers 110, 127, 390, 533.
 Špans, O. 89, 430, 431.
 Šprangers 37, 89, 154, 155, 163, 186,
 277.
 Šteinmecs 90, 95, 341.
 Šterns, V. 152, 153, 159, 160, 226,
 232.
 Štirners 94, 148.
 Štrauss 125.
 Šūberts 321.
 Šūmanis 321.
 Šumpeters 88.
 Taless 115.
 Tards 90, 91, 102.
 Temistokls 591.
 Teniess 90, 91, 96.
 Termens 231.
 Ticiāns 236, 378.
 Tindls, M. 133.
 Tolends, J. 133.
 Tolstojs 29, 294, 388, 531, 582.
 Toms, Akv. 64.
 Torndaiks 29, 151, 231.
 Tūkīdids 241.
 Trautfeters, E. 608.
 Ufuess, G. 124.
 Undsete, E. 401.
 Uotsens 33.
 Useners U. 106.
 Vāgners 295, 378.
 Valdemārs, Kr. 591, 611.
 Valdhauers, F. 608.
 Vanini 329, 390, 575, 591.
 Vasari 314.
 Vards, L. F. 88, 102.
 Vēbers, E. 112.
 Vēbers, M. 92.
 Vēbers, O. 608.
 Vega, L. 388.
 Veidenbaums, E. 611.
 Veismanis, A. 611.
 Vergilijs 388.
 Vida 314.
 Viko 38, 89, 101, 102.
 Vilde, J. 608.
 Vilisens 76.
 Vimfelings, J. 141, 211, 235.
 Vindelbands 61, 89, 197.
 Da Vinči, Leonardo 236, 252, 295,
 314, 531.
 Viniarskis 88.
 Vitols, J. 387.
 Vitols, T. M. 608.
 Volfs, Chr. 64, 67, 109, 110, 116,
 137, 283, 316, 390.
 Voltērs 71, 133, 326, 527.
 Vormss 101, 102.
 Vunts, V. 39, 40, 106, 124, 127, 133,
 252, 295, 310, 543.
 Zalcmanis 145.
 Zauers, V. 593.
 Zibeks 110.

Zigvarts 64.
Ziemeļnieks 611.
Zimmels 92, 106.
Zombarts 89.

Žomini 76.
Zommers, R. 511, 514, 515, 517.
Zulcers 110.
Zudermanis 401.

Svarīgāko jēdzienu saraksts.

- Absolūti principi 57.
 Afekti 544.
 Agnōstīcisms 117.
 Aistētika 107—112, 312.
 Aistētiskā audzināšana 109, 311—318.
 Aistētiskās vērtēšanas metode 35.
 Aizmiršana 538.
 Antrōpoloģija 608.
 Apdāvinātības mācība un fakts 41.
 Apercepcija 534—5.
 Apgarotība 551.
 Apkārtne 414, 415, 505.
 Arodnieciskā izglītība 155, 215, 242, 245.
 Ārpusskolas dzīve 490, 493.
 Asociācija 534—5.
 Atbildības apziņa 578.
 Atklāšanas loģika 65.
 Atmiņa 537—9.
 Atziņa 166, 542.
 Atziņas teorija 114—125.
 Audzēknis 184, 475, 487, 486.
 Audzināšana 13—17, 138, 190, 203, 214, 218—221, 355—356, 508.
 Audzināšana un dzīve 168—172.
 „ „ „ izglītība 214—223.
 Audzināšanas līdzekļi 146.
 Audzināšana un mācīšana 203—205.
 Audzināšanas māksla 19—24, 72.
 „ mērķis 146.
 „ metodes 197.
 „ objekts 183—188.
 „ prakse 19—24.
 „ subjekts 183—188.
 „ tehnika 19.
 „ teorija 19—24.
 „ uzdevums 177—183, 507.
 „ zinātne 19—24, 72.
 „ noteikumi ģimenē 435—447.
 „ un skolā 473—498.
 „ vērtības, normas 188—191.
 Audzinātājs 183, 200, 356—363.
 Audzinātāja 363—373.
 Audzinātāji-mākslinieki 23, 201.
 Audzinātāji-zinātnieki 23, 201.
 Augstsirdība 583.
 Autoritāte 434, 573.
 Bailes 544—5.
 Baznīca 330.
 Bēdas 546.
 Bērns 144—145, 430, 435.
 Bērns kā audzinātājs 373—8.
 Bērnu dārzi 146.
 Bērniņa:
 a) agrīnā 44—45.
 b) vēlākā 44—46.
 Bijība 434, 580.
 Biheivjerisms 32—33.
 Bīskapu skolas 139.
 Bridinājums 479, 480, 537.
 Brīvība 579.
 Bruņinieku skolas 140.
 Cēloņu pētišana 18.
 Cēlonība:
 a) psihiskā 39.
 b) mēchaniskā 39.
 c) garīgā 39.
 Cēlonības likumība 104.
 Cēlsirdība 583.
 Cieņa 434, 581.
 Cilvēks un sociālā apkārtne 503—8.
 Daba 144—146.
 Daba un kultūra 173—177.
 Daba kā audzinātāja 398—401.
 Dabas likumība 106—107.
 Daļums 35, 107.
 Daltonas plāns 212.
 Darba higiaina 401.
 Darbība 169—170, 555.
 Darbības un seku metode 202.
 Darba mīlestība 587.
 Dāvanas 513.
 Dzīve 498.
 Dzīve un audzināšana 168—172, 195—197.
 Dzīves grūtumi, jaukumi 498—500.
 Dzīves jēga 183, 332.
 Dzīves mērķis 177—183.
 Dzīves uzskats 114.
 Dzīvnieks kā audzinātājs 394—398.
 Dēdukcija 64.
 Dēduktīvā loģika 64.
 Derīgais 55, 285.
 Dialektiskā metode 208.
 Didaktika 42, 136.
 Dievs 129, 132—135, 324.
 Domāšana 66—68, 541.
 Dresūra 13, 198.

- Drošsirdība 590—1.
 Dusmas 548—50.
 Dvēseles nemirstība 134—5.
 Egomorfa metode 32.
 Eudaimonisms 54.
 Eksperiments 34, 143.
 Eksperimentālā metode 34.
 Eksperimentālā pedagogija 34.
 Ekstaze 552.
 Elementu metode 209.
 Empīriokriticisms 117.
 Enerģija 115.
 Ētika: 53—62.
 a) autonomā jeb normatīvā 54.
 b) darbības 283.
 c) domu 282.
 d) gribas 283.
 e) heteronomā 54.
 Ētiskā audzināšana 282—292, 348.
 Ētiskās vērtēšanas metodes 34—35.
 Evolucionisms 284, 285.
 Fantazija 539—41.
 Fikciju teorija 117—118.
 Filozofija 113.
 Filozofiskā izglītība 250—255.
 Filozofiskie raksti 389.
 Fiziskā audzināšana 268—276, 564.
 Garīgās dzīves likumbā 106—107.
 Garīgās jūtas 542—43.
 Garīgi šķēršļi 571.
 Gaviles 550.
 Ģenijs 519—27.
 Ģeografiski-klimatiskie apstākļi 399.
 Ģimene 503.
 Ģimenes būtība 420—430.
 Ģimnazija 141.
 Grēcīgais 129.
 Grēcīgums 35.
 Griba 554.
 Gribas audzināšanas metodes 559—75.
 Grieķu audzināšana 136—7, 156.
 Grūti audzināmie bērni 496.
 Gudrība 263.
 Harmonisks cilvēks 137, 347.
 Heteronomija 502.
 Humānisms 70, 140—1.
 Humānitarā izglītība 235—241.
 Idealisms 119, 126—7.
 Ideja 59—61, 150, 189.
 Idejiskais darbs 587—8.
 Iecietība 582.
 Iedzimtība 508—528.
 Iedzimtība un audzināšana 508.
 Iekāre 553.
 Istenības jautājums 123—25.
 Individs 148, 150—1.
 Individuālisms 84, 148—9.
 Individuālitate 150—1, 153.
 Individuālpedagoģija 148—9, 159—161.
 Indukcija 65.
 Induktīvā loģika 65.
 Instinkts 553.
 Intelligence 225—29, 232—34.
 Intelligences pārbaudījumi 229—32.
 Intelligences pētījumi 41.
 Intelektuālā audzināšana 277—282.
 Intencionālā domāšana 541.
 Interese 536—7.
 Irreāls 20.
 Īsts paidagōgs 36.
 Izglītība 155, 217, 218—21, 224, 450.
 Izglītības mērķis 214—215.
 Izglītības uzdevums 286.
 Izglītības vērtība 452.
 Izgudrošanas loģika 65.
 Izmēģinājuma laulība 426.
 Izraidīšana no klases 481.
 Izsargāšanās no vientulības 567.
 Izkaidrošana 17.
 Izslēgšana no skolas 482.
 Izturība 275, 290, 589.
 Jaunatnes organizācijas 299.
 Jaunība:
 agrīnā 50—1,
 vēlaka 50, 52.
 Jaunības spēku pietaupīšana 566.
 Jaunietis 51.
 Jēdziens 533.
 Jēdzieniskā domāšana 67.
 Jēga 89, 183.
 Jutekliskās jūtas 542.
 Kareiviskās īpašības 345.
 Karš 74—81, 95—96.
 Kara māksla 337, 341.
 „ teorija 337.
 „ vēsture 341.
 „ zinātne 341.
 Klasiskā izglītība 235, 241—2.
 Klosteru skolas 139.
 Kombinācijas tests 225.
 Kompleksu metode 210.
 Koncentrācija 211, 556—558.
 Kolektīvisms 94.
 Kopa 91, 150—1, 155.
 Kristus mācība 137—8.
 Kritika 418.
 Kultūras jēdziens 145, 173—177.
 Kultūrpedagoģija 154, 163—7.
 Kultūras sasniegumi kā audzinātāji 386—394.
 Labais 35, 56, 263, 285.
 Laime 500.

- Latviešu raksturs 607.
 Latviešu paidagōģijas uzdevums 607.
 Lēmums 555.
 Līdzcietība 583.
 Līdzjūtība 583.
 Likumā 90.
 Likuma problēma 101—107.
 Literātūra 239, 387.
 Loģika 62—68.
 Loģiskās vērtēšanas metodes 62—8.
 Mācišana 203—205.
 Mācišanas metodes 205—213.
 Māksla 10, 107—112, 239.
 Mākslas audzināšana 152, 311, 318—323.
 Mākslinieciskā izglītība 246—250.
 Mākslas darbi 387.
 " īstenība 18.
 " objekts 18.
 " uzdevums 18.
 Masas 94, 98—9.
 Materiālisms 120, 125, 127.
 Materīalie grūtumi 571.
 Mātes valoda 237.
 Mazvērtības apziņa 379.
 Mērķu heteronomija 502.
 Metafizika 125—9.
 Metode 197.
 Militārā audzināšana 335—347.
 " izglītība 346.
 Militārās audzināšanas uzdevums 336.
 Militārās audzināšanas pamats 343.
 Mīlestības vienīgums 420—1.
 Mistērija 134, 330.
 Miesas sods 482.
 Modifikācijas 510.
 Motīvs 554.
 Nacionālā apziņa 98, 305.
 Nacionālā audzināšana 302, 305.
 Naturālisms 144.
 Neatlaidība 290, 588—9.
 Neglīts 107.
 Nelaipe 500.
 Nemainīgums 57—62, 193.
 Nihilisms 119.
 Noģida 533.
 Norma 57, 189.
 Novērojums 143.
 Novērošana 30—32.
 Objektīvitāte 484—5.
 Pacietība 582.
 Paidagōģs 136.
 Paidagōģija 40, 53, 62, 68, 74, 83, 107, 113, 129, 189.
 Paidagōģija kā audzināšanas ziņātne 24—7.
 Paidagōģijas avoti 36.
 Paidagōģijas metodes:
 a) vēsturiskās 27—30,
 b) psiholoģiskās 30—34.
 c) vērtētājas 34—35.
 Paidagōģijas virzieni:
 a) dabaszinātniskais 147,
 b) filozofiski-psiholoģiskais 145—146, 157,
 c) humanisma 140—42, 157,
 d) naturālisma 144, 157,
 e) reālisma 142—3, 157,
 f) sociālais 147,
 g) vērtētājs 156—163, 167.
 Paidagōģiskā psiholoģija 36—7.
 Paklausība 434.
 Palīdzības sniegšana 582.
 Pamācība 199, 475.
 Pareizīgums 119.
 Pārkāpuma pamati 257.
 Pasaules uzskats 113—115.
 Pašaižliedzība 583.
 Pašaudzināšana 528—530.
 Pašdarbība 530.
 Pašsavaldīšanās 557.
 Pašvērtības apziņa 585.
 Patikams 55, 285.
 Patiesība 119, 541.
 Patiesības formālais pamatojums 120—122.
 Patiesības mērauklas 122.
 " mīlestība 113.
 " reālais pamatojums 120—122.
 Patriotisms 306—307.
 Patriotiskā audzināšana 302, 306—307.
 Patiesīgums 584.
 Pazemība 580.
 Persona 153.
 Personālisms 153.
 Personība 94, 95, 152—3, 531—2.
 Personības paidagōģija 152—4, 163—7.
 Pētišana 17.
 Pilnvērtīgs cilvēks 347, 353.
 Pilnvērtības apziņa 379.
 Piedošana 478.
 Piemērs 200, 435.
 Pienākums 60—62, 292.
 Pienākuma apziņa 576.
 Piezīme 479.
 Politika 68—74, 302—4.
 Politikas uzdevums 304.
 Politiskā audzināšana 302.
 Pozitīvisms 116—117.
 Prese 408.

Preses uzdevums 409—411, 415—417.

Priekšstats 533.

Priekšzīme 200, 435, 473, 573.

Protestantisms 70, 141—2.

Psichiskās dispozīcijas 517.

Psicholoģija:

- a) bērna 44,
- b) pusaudžu 44, 48, 50,
- c) jauniešu 44, 50,
- d) dabas zinātnēs orientēta 38—9,
- e) gara zinātnēs orientēta 37—8,
- f) Virčburgas skola 39,
- g) saprašanas 38.

Pusaudžu posms 88.

Pūlis 94, 98, 99.

Racionālisms 67—8, 116, 118.

Raksturs 530.

Raksturs un personība 530—33.

Rājiens 480.

Rase 87—88.

Reālā izglītība 242.

Realitāte 123—5.

Realisms 119, 126, 128, 192—3.

Reālskola 143.

Refleksioloģija 33.

Reformācija 141.

Rēģulas 103.

Relatīvisms 62, 119.

Reliģija 129—136.

Reliģiskā audzināšana 323—335.

Reliģiskās vērtēšanas metode 35.

Renesanse 70, 140.

Sabiedrība 83—93, 94—101, 293—6, 505.

Sabiedrība kā audzinātāja 378—386.

Sabiedrības vadoni 296.

Sajūta 533.

Sajūsma 551.

Saprašanas jēdziens 38, 89, 90.

Sava tuvākā mīlestība 284, 291—2.

Savas nācijas mīlestība 592.

Scholastika 140.

Sensualisms 144.

Sirdsapziņa 151, 166, 265, 334.

Sirdsapziņas miers 501.

Sieviete kā audzinātāja 363—373.

Sievietes izglītība 142.

Sievietes psihiskās īpatnības 363—373.

Skaidras sirds jēdziens 260, 265.

Skaistums 35, 108, 109.

Skaistuma ideja 35, 107.

Skepticisms 119.

Skola 380—1, 505.

Skolas:

a) būtība 447, 449,

b) ideja 447, 449,

c) autoritāte 454,

d) uzdevums 448, 456,

Skolas tikla sistēma 454—464.

Skolotāju sagatavošana 462—4.

Skolotāji un skolnieki 464—73.

Skolotāja personība 464.

Skolotāja autoritāte 467.

Šķira 96—7.

Sociālā audzināšana 293—302.

„ apkārtne 303.

Sociālideālisms 149—150.

Sociālā pēdāgogija 83, 149—152, 161—2.

Socioloģija 83.

Socioloģijas virzieni:

a) naturalistiskais 85,

b) organiskais resp. bioloģiskais 85,

c) rases-bioloģiskais 87,

d) etnografiķiskais 88,

e) mehāniski-matēmatiskais 88,

f) ideālistiskais un gara zinātniskais 89,

g) psiholoģiskais un tautu psiholoģiskais 90,

h) vēsturiskais, kultūralais un tipiski sabiedriskais 92,

i) tiesiskais 92.

Sods 477.

Šovinisms 306.

Sports 269—275.

Svētlaimības mācība 54.

Svētie raksti 330.

Svētums 35, 129.

Taisnība 59.

Taisnīgums 584.

Taktika 74—82.

Tautas izglītība 141.

Techniskā izglītība 242, 244.

Teoloģija 130—2.

Ticība 542.

Tikumība 54—62, 218—21.

Tikumības principi 57.

Tikumiskā audzināšana 282—292, 348.

Tikumiskā griba 260—261.

Tieksme 583.

Utilitārisms 284—5.

Uzmanība 536.

Uzskatāmība 143.

Uzskatāmības metodes 211.

Valodniecība 237—238.

Valsts 18, 70.

Valstiska audzināšana 302.

- Valstiskums jeb valsts apziņa 308—311.
Valsts politika 73, 309.
Valstsvīrs 402—3, 406—7.
Valstsvīra uzdevums 402—408.
Varonība 590—1.
Vecāki un bērni 430—35.
Viņu uzdevumi 435.
Vecums 53.
Vēlēšanās 555.
Vērtība 57, 189.
Vērtības būtība 191—7.
Vērtību pedagogija 156—161.
Vērtīgi darbi 392.
Vērtēšanas metodes 34—5.
Vēsture 240.
Vēstures likumi 84—107.
- Vēsturiskais materiālisms 126—7.
Veselības kopšana 47.
Viduslaiku audzināšana 139.
Vīra gadi 53.
Vīrietis kā audzinātājs 356—363.
Vīrieša psihiskās īpatnības 356—363.
Vispārīgā izglītība 155.
Vienaldzība 586.
Vienlaulība 422.
Vientulība 295.
Zināšanas 67, 155, 453.
Zinātne 17.
Zinātnes būtība 26.
Zinātnes objekts 17.
Zinātniskā pētīšana 17.
Zinātniskie raksti 389.

Ieteicamā literatūra.

Ieteicamās literatūras sarakstā, kas sastādīts pēc grāmatas nodaļām, uzrādīti tādi darbi, kas palīdz noskaidrot pēdējās paaugstināšanas un ar to sakarā stāvošus jautājumus. Sarakstā minētiem darbiem ir tuvs sakars ar grāmatā izteiktiem uzskatiem, un ja mūsu pārlicība vienā otrā jautājumā atšķiras no citu autoru domām, tas tikai lasītāju var ierosināt dziļākās pārdomas.

I. Pēdējās paaugstināšanas uzdevums un stāvoklis gara zinātņu un mākslu sistēmā.

- Abb E., Pēdējās paaugstināšanas Psychologie, 1913.
- Adamson J., A Short History of Education, 8 Aufl. 1925.
- Adler u. Löwenstein, Soziologische und schulpolitische Grundfragen der weltlichen Schule, 1926.
- Bahn, Die Frage der Selbstständigkeit der Pädagogik Basedows, 1911.
- Balster, Natorp, in seinem Leben und Wirken, namentlich als Schulmann, 1848.
- Bamberger J., Die sozialpädagogischen Strömungen der Gegenwart, 1905.
- Barth P., Moralphädagogik, 1921.
- Barth P., Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung, 2 Aufl., 1926.
- Bastian O., Soziologie und Sozial-Pädagogik bei Chr. G. Salzmann, 1926.
- Bauch B., Die erzieherische Bedeutung der Kulturgüter, 1930.
- Baur, Grundzüge der Erziehungslehre, 4 Aufl., 1887.
- Becker H., Das Problem der Pädagogik in der kritischen Philosophie der Gegenwart. Pädag. Magazin H. 1023, 1905.
- Behrend F., Gegenstand und Umfang der Pädagogik, 1925.
- Benrath K., Das pädagogische System Platons in seinen Hauptzügen, 1871.
- Benrubi J., J. J. Rousseaus ethisches Ideal. Pädag. Mag., H. 238, 1905.
- Bergmann E., Fichte der Erzieher zum Deutschtum. Eine Darstellung der Fichteschen Erziehungslehre, 1915.
- Bergemann P., Lehrbuch der pädagogischen Psychologie, 1901.
- Bergemann P., Soziale Pädagogik, 1900.
- Bersu, Religijsā kā kultūras spēks. Burtnieks 12, 1929.
- Bieh! W., Die Erziehungslehre des Aristoteles, 1877.
- Blättner F., Wesen und Würde der Pädagogik. Zeitschrift für pädag. Psychologie 11, 1930.
- Böhm A., Die Beziehungen zwischen Platons und Herbarts Pädagogik. Pädag. Magazin, H. 596, 1915.
- Brahn M., E. Meumann und die Organisationen zur Pēdē der Wissenschaftlichen Pädagogik.
- Brauer O., Die Beziehungen zwischen Kants Ethik und seiner Pädagogik, 1904.
- Braun O., R. Euckens Philosophie und Bildungsproblem, 1909.
- Britsch G., Theorie der bildenden Kunst, 1926.
- Brückner, Die ästhetische Grundlage von Jean Pauls Pädagogik, 1910.

- Buchenau A., Die philosophischen Grundlagen der Fichteschen Erziehungslehre, 1913.
- Buchenau A., Sozialpädagogik, 1925.
- Budde G., Geistige Strömungen und Erziehungsfragen im 19. Jahrhundert und in der Gegenwart, 1926.
- Budde G., Weltanschauung und Pädagogik in Einzelbildern, 1911.
- Budde G., Noologische Pädagogik, 1914.
- Burk A., Die Pädagogik des Isokrates, 1923; Studien zur Geschichte und Kultur des Altertums, XII.
- Busse A., Pädagogik. In „Die grossen Erzieher“, herausg. von R. Lehmann, 7 Bd., 1914.
- Busse A., Die Anfänge der Erziehungswissenschaft. In d. neuen Jahrb. für Pädag., 1910.
- Cohn J., Religion und Kulturwerte, 1914.
- Cohn J., Geist der Erziehung, 1919.
- Cohn J., Führende Denker, 1907.
- Cohn G., Ethik und Soziologie, 2 Aufl., 1923.
- Comte A., Soziologie. Deutsch von Dorn, 2 Aufl. 1923.
- Conrad, Erziehungs und Schule in Wundts Ethik. Jahrb. d. Ver. f. wissenschl. Pädag., 1908.
- Dauge A., Искусство и творчество в воспитании, Москва 1911.
- Dauge A., Par pedagōgisko kultūru. Izgl. min. mēn. 7, 1920.
- Dauge A., Audzināšanas zinātne un audzināšanas māksla. Audzinātājs 1, 2, 1925.
- Dauge A., Par lietišķu un romantisku pedagōģiju. Audzinātājs 9, 10, 1927.
- Dauge A., Paidagōģija un psiholoģija. Audzin. 4, 1929.
- Dauge A., Kultūras ceļi. I. 1921., II. 1925.
- Daugšchat M., Psychologie und Logik nebst Geschichte der Pädagogik, 1882.
- Delekat F., Vom Sinn und Grenzen bewusster Erziehung, 1927.
- Delekat F., J. H. Pestalozzi, der Mensch, der Philosoph und der Erzieher, 2. Aufl. 1928.
- Dessoir M., Aesthetik und Kunstwissenschaft, 1923.
- Deuchler G., Möglichkeiten und Grenzen der experimentellen Pädagogik, 1926.
- Dexter E., A. History of Education in the u. st. 5, 1904.
- Dilthey W., Einleitung in die Geisteswissenschaften, 1883.
- Dilthey W., Ueber die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, 1888.
- Dittes F., Schule der Pädagogik, 3. Aufl. 1880.
- Дьюи Д., Психология и педагогика мышления. Перев. с англ. Н. Д. Виноградова, 1915.
- Dost, Die Pädagogik Lockes, 1877.
- Drach E., Die redenden Künste, 1926.
- Dresslers B., Geschichte der englischen Erziehung, 1928.
- Dunin-Borkowski S., Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen Bd. I, 1926.

- Durkheim E., Die Methode der Soziologie, 1908.
- Dürr E., Einführung in die Pädagogik, 1908.
- Eberhard, Religion und Moral in ihrem pädagogischen Beziehungsverhältnis. In „Schule, Religion und Leben“, 1926.
- Eberhard, Welterziehungsbewegung. Kräfte u. Gegenkräfte i. d. Völkerpädagogik, 1930.
- Eggersdorfer, Der h. Augustin als Pädagoge u. s. Bedeutung f. d. Gesch. der Bildung, 1907.
- Ehlert P., Hegels Pädagogik dargestellt im Anschluss an sein philosophisches System, 1912.
- Emlein, Religion und Leben, 1927.
- Engert J., Psychologie und Pädagogik der religiösen Begriffe, 1924.
- Erismann Th., Angewandte Psychologie, 1920.
- Eucken R., Geistige Strömungen der Gegenwart, 6. Aufl., 1920.
- Fabian W., Fr. W. Foerster, Darlegung und Würdigung seiner ethischen und pädagogischen Gedanken, 1924.
- Fechtner, J. Lockes Gedanken über Erziehung dargestellt und gewürdigt, 1894.
- Fiedler K., Schriften über Kunst; herausg. v. Konnerth, 1914.
- Findeisen G., Die philosophischen Grundlagen der Pädagogik J. J. Rousseau, 1907.
- Fischer A., Pädagogische Soziologie, 1931.
- Fischer A., Soziologische Pädagogik, 1931.
- Flügel O., Herbart und Waitz. Zeitschr. f. Phil. u. Päd., 1907.
- Foerster Fr., Politische Ethik und politische Pädagogik, 1922.
- Foerster Fr., Die Grundlagen der christlichen Pädagogik, 1913.
- Foerster Fr., Christentum und Pädagogik, 1920.
- Friel K., Rousseau und die Erziehungsbestrebungen der Gegenwart, 1921.
- Frick O., Pädagogische und didaktische Abhandlungen, 1893.
- Fröbes S. J., Lehrbuch der experimentellen Psychologie, 3 Aufl., 1923.
- Gebhardt O., Th. Waitzs pädagogische Grundanschauungen, 1907.
- Gedike Fr., Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuereu, 1779.
- Geissler G., Die Autonomie der Pädagogik, 1929.
- Gitschmann, Die Pädagogik des J. Lockes, historisch und psychologisch beleuchtet, 1881.
- Görland A., Paul Natorp als Pädagoge, 1904.
- Göttler, Geschichte der Pädagogik, 2. Aufl., 1923.
- Gräfe, Allgemeine Pädagogik, 1845.
- Grisebach E., Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung, 1924.
- Grunwald G., Philosophische Pädagogik, 1917.
- Grunwald G., Pädagogische Psychologie, 2. Aufl., 1925.
- Gschwind H., Die philosophischen Grundlagen von Natorps Sozialpädagogik, 1920.
- Gurlitt L., Erziehungslehre, 1909.

- Gutberlet C., Experimentelle Psychologie mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogik, 1915.
- Habrich L., Pädagogische Psychologie, I. u. II. Bd., 6. Aufl., 1921.
- Haeberlin C., Grundlinien der Psychoanalyse, 1925.
- Hahn E., Die Pädagogik der Gegenwart, 1926.
- Hanschmann, Friedrich Fröbel. Die Entwicklung seiner Erziehungsidee in seinem Leben, 3. Aufl., 1900.
- Havenstein M., Nietzsche als Erzieher, 1922.
- Heitmann L., Grossstadt und Religion, 3. Bd., 1920.—25.
- Hemann F., Geschichte der Pädagogik, 2. Aufl., 1923.
- Herbart J. F., Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, 1806.
- Hertz F., Rasse und Kultur, 1925.
- Hessen S., Grundlagen der Pädagogik, 1923. Latviešu valodā O. Berga tulkojumā „Paiđagōģijas pamati“, 1929.
- Höfďding H., Psychologie in Umrissen auf Grundlage der Erfahrung, 1914.
- Höfďding H., Ethik.
- Hoffmann A., Die Erziehungswissenschaftliche Forschung. Pädagogische Gesamtbibliographie, 1926.
- Hollmann R., Paul de Lagarde als Pädagoge, 1915.
- Hönigswald R., Über die Grundlagen der Pädagogik, 2. Aufl., 1927.
- Hönigswald R., Studien zur Theorie pädagogischer Grundbegriffe, 1913.
- Hülßen, Leibniz als Pädagoge und seine Ansichten über Pädagogik, 1874.
- Jahn M., Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik, 1907.
- Jahn M., Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik im Zusammenhange mit der Soziologie dargestellt, 4. Aufl., 1925.
- Jäger M., Jesus als Erzieher, 1926.
- Jerusalem W., Einführung in die Soziologie, 1926.
- Jodl, Ethik und Moralpädagogik gegen Ende des 19. Jahrhunderts, 1913.
- Johannsen H., Kulturbegriff und Erziehungswissenschaft, 1925.
- Jurevičs G., Ļeva Tolstoja pāidagōģiskie uzskati. Izgl. min. mēn. 11, 1931.
- Kapp A., Aristoteles Staatspädagogik als Erziehungslehre für den Staat und die Einzelnen, 1837.
- Kapp A., Platons Erziehungslehre als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik, 1833.
- Kapterew P., Geschichte der russischen Pädagogik, 1910.
- Kästner O., Sozialpädagogik und Neuidealismus, 1907.
- Kawerau S., Soziologische Pädagogik, 2. Aufl., 1924.
- Kerrl Th., Die Philosophie als Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik, 1919.
- Kerrl Th., Das Schlagwort in der Pädagogik der Gegenwart, Bd. VIII der „Grundwissenschaft“, 1928.
- Kesseler K., Pädagogische Charakterköpfe, 5. Aufl., 1929.
- Kesseler K., Das Lebenswerk der grossen Pädagogen, 3. Aufl., 1925.
- Kesseler H., Pädagogik auf philosophischer Grundlage, 1921.

- Knoke K., Pädagogik von evangelischen Standpunkte dargestellt, 4 Aufl., 1902.
- Kretschmar, Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft, 1922.
- Krieck E., Philosophie der Erziehung, 2 Aufl., 1925.
- Krieck E., Menschenformung. Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft, 1925.
- Krieck E., Bildungssystem der Kulturvölker, 1927.
- Krieck E., Grundriss der Erziehungswissenschaft, 1927.
- Krieg C., Lehrbuch der Pädagogik, 5. Aufl., 1923.
- Kröger A., Leibniz als Pädagog, eine quellenmässige und systematische Darstellung. Neue Jahrbücher für Pädagogik III., 1900.
- Kroh O., Grundprobleme der pädag. Psychologie, 1927.
- Krus S., Pädagogische Grundfragen, 2. Aufl., 1909.
- Kruschwitz A., Hugo Gaudig und die Arbeitsschule, 1924.
- Kühn H., Die Pädagogik Kants im Verhältnis zu seiner Moralphilosophie, 1897.
- Külpe, Vorlesungen über Psychologie, 1922.
- Lang P., Von der bindenden und der lösenden Pädagogik; in Schweizerische Pädagogische Zeitschrift 5, 1928.
- Laule G., Die Pädagogik F. Paulsens im Zusammenhang mit seiner Philosophie und ihrem Einfluss auf das deutsche Schulwesen, 1914.
- Lazarus, Erziehung und Geschichte, 1881.
- Lehmann R., Die pädagogische Bewegung der Gegenwart, 2. Bd., 1922.—23.
- Leser H., Das pädagogische Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit, 1928.
- Levinstein, Erziehungslehre E. M. Arndts, 1912.
- Lindworsky, Experimentelle Psychologie; in der Philos. Handbibl. Bd. V., 1923.
- Litt Th., Geschichte und Leben, Probleme und Ziele kulturwissenschaftlicher Bildung, 2. Aufl., 1925.
- Litt Th., Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik, 1926.
- Litt Th., Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal, 2. Aufl., 1927.
- Litt Th., Stellung und Aufgabe der Schule im Kulturzusammenhang, 1928.
- Litt Th., Die Methodik des pädagogischen Denkens; Kant — Studien, 1921.
- Litt Th., Die Bedeutung methodischer Besinnung für die Theorie der Pädagogik; Zeitschr. f. pädag. Psychologie u. exper. Pädag., 1921.
- Lochner R., Deskriptive Pädagogik, 1927.
- Lochner R., Zur Grundlegung der Erziehungswissenschaft; in Zeitschr. f. pädag. Psychologie, Nr. 1, 1930.
- Luchtenberg P., Soziologie und Pädagogik. Kölner Vierteljahrshefte für Soziologie, IV., 3/4.
- Luchtenberg P., Antinomien der Pädagogik, 1923.
- Martensen, Die christliche Ethik, I., 1878.
- Masius, Die pädagogischen Ansichten Montaignes, 1890.

- Matthias, Praktische Pädagogik, 5. Aufl., 1918.
- Mazarakis A., Die platonische Pädagogik, systematisch und kritisch dargestellt, 1900.
- Mayer E., Religionspädagogische Reformbewegung, 1922.
- Mayer E., Ethik, christliche Sittenlehre, 1922.
- Mehner, Der Einfluss Montaignes auf die pädagogischen Ansichten von J. Locke, 1891.
- Menzer P., Leitende Strömungen in der Pädagogik der Gegenwart, 1926.
- Messer A., Pädagogik der Gegenwart, 1926.
- Messer A., Geschichte der Pädagogik, Bd. I u. II 1925, Bd. III 1930.
- Messer A., Kant als Erzieher, 1924.
- Messer A., Philosophische Grundlegung der Pädagogik, 1924.
- Meumann E., Abriss der experimentellen Pädagogik, 2 Aufl. 1920.
- Meumann E., Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik, 1918.
- Meumann E., System der Ästhetik, 1913.
- Meyer B., Aus der ästhetischen Pädagogik, 1873.
- Mladenowitsch W., Über die Grundlage der Erziehungslehre, 1921.
- Mollberg A., K. V. Stoy und die Gegenwartspädagogik, 1925.
- Moog W., Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart, 1923.
- Moog W., Philosophische und pädagogische Strömungen der Gegenwart, 1926.
- Müller-Lyer F., Soziologie der Erziehung, 1925.
- Münch W., Kultur und Erziehung, 1909.
- Munker F., Wissenschaftliche Strömungen in der modernen englischen Pädagogik im Anschluss an Alexander Bain und S. S. Laurie, 1912.
- Münsterberg H., Philosophie der Werte, 1908.
- Natorp P., Sozialpädagogik. 6 Aufl. 1925.
- Natorp P., Philosophie und Pädagogik, 2 Aufl. 1923.
- Natorp P., Pestalozzi, sein Leben und seine Ideen, 4 Aufl. 1927.
- Natorp P., Der Idealismus Pestalozzis, 1919.
- Natorp P., Platons Staat und die Idee der Sozialpädagogik, 1895.
- Natorp P., Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen, 3 Aufl. 1913.
- Natorp P., Volkskultur und Persönlichkeitskultur, 1911.
- Natorp P., F. Dostojewskis Bedeutung für die gegenwärtige Kulturkrisis, 1920.
- Natorp P., Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre, 1899.
- Naujoks A., Die Idee der Bildung bei Fichte, 1909.
- Nestle W., Die Begründung der Jugendbildung durch die Griechen; Hum. Gymn. 38, 1927.
- Niemeyer, Über Lessings Pädagogik, 1879.
- Nohl-Pallat, Handbuch der Pädagogik, 1929.
- Obšteins K., Pädagōģijas vēsture, I 1929, II 1930, III 1932.
- Oppenheimer F., System der Soziologie, Bd. I, 1922.

- Ostermann, Die Pädagogik unserer Klassiker, 1913.
- Otto, Allgemeine Erziehungslehre, 1928.
- Pallat L., Die soziologischen Grundlagen der Pädagogik, Bd. 2, 1929.
- Paulsen Fr., Pädagogik, 6/7 Aufl., 1921.
- Paulsen Fr., System der Ethik, 2 Bd., 1913.
- Peters W., Die soziologische Bedingtheit der Schule, 1922.
- Petersen P., Allgemeine Erziehungswissenschaft, 1924.
- Petersen, Die neuuropäische Erziehungsbewegung, 1926.
- Pfister O., Die Psychoanalyse im Dienste der Erziehung, 1929.
- Pixberg, Soziologie u. Pädagogik bei Willmann, Barth, Litt u. Kriek, 1927.
- Pohl, Beiträge zur Philosophia und Paedagogia perennis, 1919.
- Praehauser L., Kunst und unerfüllte Pädagogik, 1925.
- Pritschow, Die Pädagogik F. Fröbels in ihrem Zusammenhang mit der nachkantischen monistischen Philosophie, Ztschrft f. Gesch. d. Erz. u. d. Unterr., 1924.
- Prüfer, Theorie und Praxis in der Erziehung, 1917.
- Rassfeld K. u. Wendt H., Grundriss der Pädagogik, 4 Aufl. 1918.
- Raumer K., Geschichte der Pädagogik, 2 Aufl., 1912.
- Rein W., Pädagogik in systematischer Darstellung, 2 Aufl., 1911/12.
- Rein W., Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. Pädag. Studien, 2 H., 1888.
- Rein W., Grundriss der Ethik, 5 Aufl., 1918.
- Richert, Psychologie und Pädagogik der Entwicklungsjahre, 1917.
- Richter W., R. Lehmanns Ansicht über den Neuherbartianismus, 1910.
- Rieck F., Pädagogische Briefe, 1867.
- Ried, Wesen u. Wert d. Erziehungswissenschaft, 1929.
- Rissmann, Individualismus und Sozialismus in der Pädagogik des 19 Jahrhunderts, 1892.
- Rissmann, Deutsche Pädagogen des 19 Jahrhunderts, 1910.
- Ritzer Fr., Fichtes Idee einer Nationalerziehung und Platons pädagogisches Ideal, 1913.
- Sallwürk E., John Lockes „Gedanken über Erziehung“ eingeleitet, übersetzt und erklärt, 2 Aufl. 1897.
- Sallwürk E., Die Schule des Wissens als Grundlage der gesamten Erziehung 1915.
- Saupe E., Wundts pädag. u. schulpol. Anschauungen. Pädag. Mag. 807, 1920.
- Saupe E., Deutsche Pädagogen der Neuzeit, 7 u. 8 Aufl., 1929.
- Scharrelmann, Erlebte Pädagogik, 1922.
- Scheibner, Hugo Gaudig; in Zeitschr. für pädag. Psychologie, 1920.
- Schiele M., Geschichte der Erziehung, 1909.
- Schiller, H., Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik, 4 Aufl., 1904.
- Schmid G., Geschichte der Erziehung, III 1903.
- Schmidkunz H., Logik und Pädagogik, 1920.
- Schmidt K., Geschichte der Pädagogik, 4 Aufl., 1890.

- Schmidt K., Dörpfelds Schulverfassung in ihrer Bedeutung für die Gegenwart, 1920.
- Schmidt H., Die Erziehungstheorie des Aristoteles, 1878.
- Schnitzler, Salzmann als Moralpädagoge, 1916.
- Scholz H., Fichte als Erzieher, Kantstudien, 1914.
- Schorn A., Geschichte der Pädagogik, 32 Aufl., 1922.
- Schröder, Über die moderne Bildung in ihrer geschichtlichen Entwicklung.
- Shubert H., Bildung und Erziehung in frühchristlicher Zeit. Festgabe für Gothein, 1923.
- Schulze R., Aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie und Pädagogik, 5 Aufl. 1922.
- Schulz, Die philosophische Grundlage der Pädagogik Fr. Fröbels, 1905.
- Schultz, Jean Paul und die pädagogischen Ideen seiner „Unsichtbaren Loge“, 1904.
- Schultze, Grundlegung der Pädagogik, 1926.
- Schuster W., Zeitgeist und Literaturpädagogik, 1930.
- Schwarz W., Systematische Darstellung der pädagogischen Anschauungen Kants, 1915.
- Schwarz, Erziehungslehre, 2 Aufl., 1829.
- Seeberg R., System der Ethik, 2 Aufl., 1920.
- Seidel, Fr. Fröbels pädagogische Schriften, 1883.
- Seidenberger, O. Willmann. Einführung in sein pädagog. u. philosoph. Schaffen, 1923.
- Simmel G., Schulpädagogik, 1922.
- Simmel G., Soziologie, 3 Aufl., 1923.
- Simmel G., Der Konflikt der modernen Kultur, 3 Aufl., 1926.
- Скворцовъ, И. В. Записки по педагогикѣ. Изд. 17., 1913.
- Sombart W., Soziologie, 4 Aufl., 1924.
- Spranger E., Kultur und Erziehung, 4 Aufl., 1928.
- Spranger E., Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in Geschichtsphilosophischer Beleuchtung, 1928.
- Spranger E., W. v. Humboldt und die Reform des Bildungswesens. Die grosse Erzieher, IV Bd., 1910.
- Spranger E., Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule, 2 Aufl., 1925.
- Stanley Hall, Educational problems, Bd I.
- Stapper R., B. Overberg als pädagogischer Führer seiner Zeit. Festschrift zum Hundertjahrgedächtnis seines Todestages, 1926.
- Stein A., Der Begriff des Geistes bei Dilthey, 1914.
- Stenzel J., Plato als Erzieher, 1928.
- Stern E., Einleitung in die Pädagogik, 1922.
- Stoekert H., Der Wandel der Bildungsidee von Plato bis in die neuzeitliche Schulreform, 1928.

- Stöhr A., Leitfaden der Logik in psychologiesierender Darstellung, 2 Aufl., 1915.
- Stoltenberg H., Soziopsychologie, 1914.
- Störring, Die sittlichen Forderungen und die Frage ihrer Gültigkeit, 1919.
- Stössner A., Lehrbuch der pädagogischen Psychologie, 8 Aufl., 1925.
- Strehler A., Die sozialphilosophisch-pädagogischen Grundanschauungen Bergemanns und Natorps, 1909.
- Ströle H., Herbarts Psychologie im Verhältnis zu seinem Erziehungsideal, 1907.
- Strümpell L., Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart, 1843.
- Strümpell L., Das system der Pädagogik Herbarts, 1892.
- Students J., Vilj. Mak-Dougela (Mc Dougall) sociālās psiholoģijas pamati. Izgl. min. mēn. 5/6, 1931.
- Students J., Psiholoģija, 1930.
- Students J., Loģika, 1931.
- Sturm K. F., Allgemeine Erziehungswissenschaft, 1927.
- Tauroff, Jean Paul als Pädagoge, 1906.
- Teichmann G., J. H. Wicherns pädagogische Ideen, 1912.
- Tews J., Grossstadtpädagogik (A N u. G).
- Thorndike E. L., Psychologie der Erziehung. Übersetzt von O. Bobertag, 1922.
- Timmen, W., Deutsche Sozialpädagogen der Gegenwart, 1917.
- Toegel, Die pädagogischen Anschauungen des Erasmus in ihrer psychologischen Begründung, 1896.
- Toegel, Didaktik und Wirklichkeit, 1906.
- Toischer W., Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik, 2 Aufl., 1912.
- Viseur Le, Leibniz' Beziehungen zur Pädagogik, 1882.
- Vogel P., Fichtes philosophisch-pädagogische Ansichten in ihrem Verhältnis zu Pestalozzi, 1907.
- Volkelt I., System der Ästhetik, 1914.
- Vollart G., Unsere nationalen Erzieher von Luther bis Bismarck, 1923.
- Vorwinckel E., Psychologie der Pädagogik, 1922.
- Vorwinckel E., Pädagogische Typenlehre, 1923.
- Wagner J., Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft, 1926.
- Wagner J., Pädagogische Wertlehre, 1924.
- Wagner J., Pädagogische Jugendkunde, 1923.
- Waitz Th., Allgemeine Pädagogik, 1910.
- Walther A., Soziologie und Sozialwissenschaften in Amerika und ihre Bedeutung für die Pädagogik, 1927.
- Weber E., Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft, 2 Aufl., 1926.
- Weber H., Einführung in die Sozialwissenschaften, 1930.
- Weiss C., Pädagogische Soziologie, 1929.
- Weiss E., Soziologische Pädagogik 2 Aufl., 1924.

- Weiss K., Die Erziehungslehre der drei Kappadozier, 1903.
 Weitsch E., Zur Sozialisierung des Geistes, 1919.
 Weimer, Geschichte der Pädagogik, 1928.
 Wendland I., Die Gedankenwelt Tolstojs. Deutsche Rundschau, Bd. 142, 1910.
 Wendland P., Die hellenistisch-römische Kultur, 2—3 Aufl., 1912.
 Wentscher M., Pädagogik. Ethische Grundlegung und System, 1926.
 Wexberg E., Individualpsychologie, 1928.
 Wiese L., Soziologie, 1926.
 Wiget Th., Grundlinien der Erziehungslehre Pestalozzis, 1914.
 Willman O., Aristoteles als Pädagoge und Didaktiker, 1909.
 Willmann O., Didaktik als Bildungslehre, 3 Aufl., 1903.
 Willmann O., Pädagogische Vorträge, 2 Aufl., 1886.
 Witte R., Tolstoj als Sozialethiker, 1904.
 Wolfsdorf, Monistische Pädagogik, 1912.
 Wundt W., Ethik, 1912.
 Wundt W., Leibniz, 1917.
 Wyneken G., Jugendkultur, 1914.
 Zamarias, Die Grundzüge der aristotelischen Erziehungstheorie, 1877.
 Zeidler, Die Wiederentdeckung der Grenze, 1926.
 Zezschwitz G., Lehrbuch der Pädagogik, 1882.
 Ziegler Th., Die Geschichte der Pädagogik, 5 Aufl., 1923.
 Ziegler Th., Allgemeine Pädagogik, 4 Aufl., 1914.
 Ziegler L., Das Wesen der Kultur, 1903.
 Zielinski Th., Cicero im Wandel der Jahrhunderte 3 Aufl., 1912.
 Zilchert R., Goethe als Erzieher, 3 Aufl., 1922.
 Ziller T., Allgemeine Pädagogik, 3 Aufl., 1892.
 Ziller T., Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, 2 Aufl., 1884.
 Zimmermann K., Die Wertung der Selbstentfaltung des Zöglings in der Pädagogik, Jean Pauls und Hegels, 1913.

II. Audzināšanas nepieciešamība, mērķis un līdzekļi.

- Appel B., Das Bildungs- und Erziehungsideal Quintilians, 1914.
 Barth P., Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre, 10 Aufl., 1923.
 Baumgarten O., Über Kindererziehung, 1905.
 Becher E., Die Rolle des Experiments in der Pädagogik. Pädagogische Kongressblätter, I Bd., H. 3—6.
 Behrend, Arbeitsschule und Arbeitsunterricht, 1925.
 Berger, Allgemeine Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, 1906.
 Birkemeier W., Über den Bildungswert der Mathematik, 1923.
 Bode, Friedrich Fröbels Erziehungs idee und ihre Grundlage, Ztschrift f. Gesch. d. Erz. u. d. Unterr., 1925.
 Bracken H., Die Prügelstafe in der Erziehung, 1926.
 Burger, Arbeitspädagogik, 1923.

- Cohn J., Geist der Erziehung, 1919.
- Cohn J., Befreien und Binden, 1926.
- Cramer F., Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in welthistorischer Entwicklung, Hegelianer, 1832/38.
- Curtmann W., Lehrbuch der Erziehung, 7 Aufl., 1866.
- Dauge A., Pedagoģisku problēmu iztirzāšanas metodes. Audzinātājs 12, 1927.
- Dauge A., Audzināšanas ideāls un īstenība, 1928.
- Dauge A., Īsti un neīsti audzināšanas ideāli. Audzin. 1, 2, 1929.
- Dauge A., Domas par Russo; Tautas audz. 2, 1924.
- Dauge A., Georģa Keršēnšteinera goda dienai. Turpat.
- Deiters H., Die Erziehung, 1928.
- Delekat F., Von Sinn und Grenzen bewusster Erziehung, 1927.
- Dörpfeld, Grundlegung einer Theorie des Lehrplans, 5 Aufl., 1911.
- Dost, Die Didaktik der neueren Pädagogen Englands im Zusammenhang mit der Unterrichtstheorie Lockes, 1884.
- Drerup-Hosius, Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum, 1918.
- Eisler R., Der Zweck, seine Bedeutung für Natur und Geist, 1914.
- Erismann, Wettstreit als Erziehungsprinzip; in „Die Erziehung“, I.
- Feder E., Die Prügelstrafe, 1911.
- Fischer A., Das Unbewusste in der Erziehung. Ztschrift f. pädagog. Psych. 30, 1929.
- Fischer A., Die Bedeutung des Experiments in der Pädagogik, (III Jahrbuch der erziehungswissenschaftlichen Hauptstelle des deutschen Lehrervereins), 1913.
- Fischer A., Erziehung als Beruf, 1922.
- Franke H., Vom Wesen der Erziehung, 1912.
- Freyer H., Theorie des objektiven Geistes, 2 Aufl., 1928.
- Freytag W., Die methodischen Probleme der Pädagogik, 1924.
- Friel K., Rousseau und die Erziehungsbestrebungen der Gegenwart. Pädag. Mag., Heft 810, 1921.
- Frischeisen-Köhler M., Grenzen der experimentellen Methode. Pädagogische Blätter, 1918.
- Gaudig H., Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, 4 Aufl., 1925.
- Glaeser F., Grundgesetze der erzieherischen Wertverwirklichung. Ztschrift für pädag. Psychologie 7/8, 1931.
- Grasberger L., Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum, 1864/81.
- Grisebach E., Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung, 1924.
- Gross K., Das Seelenleben des Kindes, 5 Aufl., 1921.
- Gurlitt L., Erziehungslehre, 2 Aufl., 1925.
- Haeberlin P., Das Ziel der Erziehung, 2 Aufl., 1925.
- Hahn, Sinn und Grenze des pädagogischen Subjektivismus, 1926.
- Havenstein M., Weichlichkeiten in der modernen Erziehung. Monatsschrift „Die Erziehung“, Heft 3, 1929.
- Hecker H., Muchow M., Friedrich Fröbel und Maria Montessori, 1927.

- Henry V., Das Bildungsproblem, 1925.
- Heyde J., Unbewusste Erziehung. Zeitschr. für pädag. Psychologie 6, 1930.
- Hoffmann A., Kulturgut und Schule, 1925.
- Johannsen H., Der Logos der Erziehung, 1925.
- Itchner, Unterrichtslehre, 4 Aufl., 1923.
- Jurevičs P., Franču un angļu audzināšanas savādības. Audzinātājs 7/8, 1926.
- Jurevičs P., Psiholoģiska eksperimentēšana kā līdzeklis iemācīt bērnus pazīt sevi pašus. Audzinātājs, 11, 1927.
- Karstädt, Methodische Strömungen der Gegenwart, 15 Aufl., 1926.
- Kehr, Geschichte der Methodik, Bd. I, 1878.
- Kerschensteiner, Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans, 2 Aufl., 1902.
- Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, 6 Aufl., 1925.
- Kesselring M., Intelligenzprüfungen und ihr pädagogischer Wert, 1923.
- Key E., Das Jahrhundert des Kindes, 1907.
- Kiefer O., Die Prügelstrafe in der Erziehung, 1908.
- Kriek E., Erziehung und Entwicklung, 1926.
- Kriek E., Philosophie der Erziehung, 1922.
- Kroh O., Theorie und Praxis in der Pädagogik, 1927.
- Kühnel, Schularbeit und Arbeitsschule, 1922.
- Kutzner O., Der Sinn der Erziehung, Pädag. Mag., Heft 1056, 1925.
- Laas, Die Pädagogik I. Sturms, 1872.
- Langermann J., Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen in einer Hilfsschule durchgeführt, 1910.
- Lay W. A., Experimentelle Didaktik, 4 Aufl., 1920.
- Lehmann R., Das doppelte Ziel der Erziehung, 1925.
- Lehmann R., Erziehung und Unterricht, 2 Aufl., 1912.
- Lehmann E., Erziehung zur Arbeit, 1914.
- Litt, Führen oder Wachsenlassen? 2 Aufl., 1927.
- Lochner, Geschlechtertrennung und Geschlechtervereinigung im deutschen Schulwesen der Vergangenheit, 1923.
- Messmer, Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden, 1905.
- Meyer E., Wertphilosophische Voraussetzungen in Fröbels Menschengenerziehung. Zeitschr. für pädag. Psychologie, 10, 1930.
- Natorp P., Geist und Gewalt in der Erziehung, 1925.
- Niemeyer A., Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, 1834.
- Nohl, Der Sinn der Strafe. In „Die Erziehung“ I 1, 1925.
- Nölting, Freiheit und Bindung als Aufgabe der gegenwärtigen Jugenderziehung, 1928.
- Otto, Allgemeine Erziehungslehre, 1928.
- Pabst, Praktische Erziehung, 1908.
- Pabst, Moderne Erziehungsfragen, 1911.
- Pallat L., Theorie und Praxis der Arbeitsschule. Zentralinstitut für Erz. u. Unterr., Berlin, 1922.

- Pētersons Ed., Gaudīga klases brīvā garīgā darbība. Izgl. min. mēn. 1., 1928.
- Prüfer J., „Wie erziehen wir unsere Kinder?“ 2. Aufl., 1927.
- Prüfer J., Pädagogische Vorträge für Eltern, 1925.
- Regener, Grundzüge einer allgemeinen Methodenlehre des Unterrichts, 4. Aufl., 1911.
- Rein, Sein und Werden im Reiche der Pädagogik, 1910.
- Rein, Betrachtungen über Methode und Methodik, 1876.
- Rieckel A., Vom Wesen der Erziehung, 1927.
- Rose G., Die Schulung des Geistes durch den Mathematik- und Rechenunterricht, 1928.
- Rude, Die neue Schule und ihre Unterrichtslehre, 1927.
- Sachse J., Geschichte und Theorie der Erziehungsstrafe, 1879.
- Sallwürk E., Die Schule des Willens als Grundlage der gesamten Erziehung, 1915.
- Sapper A., Erziehen oder Werdenlassen? 3. Aufl., 1928.
- Scheibner, Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung, 1928.
- Schenkendorf E., Die praktische Erziehung, eine Forderung der Zeit an die Schule, 1880.
- Schenkendorf E., Die soziale Frage und die Erziehung zur Arbeit in Jugend und Volk, 1892.
- Schindler K., J. J. Rousseaus Erziehungsgrundsätze und die moderne Pädagogik, 1912.
- Schmidt-Hartefeld J., Das Erziehungsziel als Ausdruck des sozialen Lebens, 1931.
- Schopen E., Die Erziehungsstrafe, 1914.
- Seidel, Der Arbeitsunterricht, eine soziale und pädagogische Notwendigkeit, 1910.
- Seyfert, Die Unterrichtslektion als Kunstform, 5. Aufl., 1920.
- Spencer Die Erziehung, 3. Aufl., 1889.
- Štāls M., Audzināšana un mācīšana agrā bērnībā, 1927.
- Štāls M., Audzināšana ģimenē un skolā, 1932.
- Sumpf u. Magnus, Der praktische Lehrer, 1914.
- Svenne O., Modernie audzināšanas jautājumi, 1930.
- Tiling M., Psyche und Erziehung der weiblichen Jugend, 3. Aufl., 1926.
- Ussing I. L., Erziehung und Unterricht bei den Griechen und Römern, 1885.
- Wagner, Grundlegung der Bildungsarbeit, 1926.
- Wagner, Die wissenschaftsmethodischen Richtungen der gegenwärtigen Pädagogik, 1928.
- Waitz T., Das doppelte Ziel der Erziehung, 1925.
- Weber, Unterrichtsgestaltung, 1925.
- Weber, Didaktik als Theorie des Unterrichts, 1925.
- Willmann E., Didaktik, 4. Aufl., 1909.

Wetekamp, Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht, 1919.

Zeiferts T., Audzināšana veclatvju mājās. Taut. audz. I, 1923.

Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, 2 Aufl., 1884.

III. Audzināšana un izglītība. Izglītības veidi.

Benrubi I., J. J. Rousseaus ethisches Ideal. Pädag. Mag. Heft 238, 1905.

Braun O., Geschichtliche Bildung und ethische Werte, 1921.

Budde G., Die Wandlung des Bildungsideals, 12 Aufl., 1909.

Budde G., Allgemeinbildung und individuelle Bildung, 1910.

Eggersdorfer F. X., Jugendbildung, 1928.

Eggersdorfer F. X., Ettliger und Raederscheidt, Handbuch der Erziehungswissenschaft, I T., Bd. 3: Jugendbildung, 1928.

Федорова, А. О моральномъ воспитаніи юношества, 1916.

Fischer A., Vom Sinn der Erziehung. Ztschr. für pädag. Psychologie Nr. 12, 1931.

Förster Fr. W., Erziehung und Selbsterziehung, 1917.

Förster Fr. W., Autorität und Freiheit, 1922.

Gaudig H., Didaktische Ketzereien, 1922.

Heienbrock W., Die religiös-sittlichen Erziehungsaufgaben im Zeitalter der Technik, 1930.

Heitmann, Krisis und Neugestaltung im Erziehungswerk, 1929.

Henry V., Das Bildungsproblem, 1925.

Joerden, Das Problem der Konzentration der deutschen Bildung, 1925.

Kerschensteiner G., Theorie der Bildung, 2 Aufl., 1928.

Kerschensteiner G., Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze, 4 Aufl., 1927.

Kerschensteiner G., Charakterbegriff und Charaktererziehung, 3 Aufl., 1923.

Kerschensteiner G., Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, 3 Aufl., 1927.

Kerschensteiner G., Grundaxiom des Bildungsprozesses, 2 Aufl., 1924.

Klatt Fr., Freizeitgestaltung. Grundsätze und Erfahrungen zur Erziehung des berufsgebundenen Menschen, 1929.

Klatt, Fr., Beruf und Bildung, 1929.

Koch G., Menschenbildung. Ausgew. Aufsätze zur Bildungsfrage, 1928.

Kriek E., Bildungssysteme der Kulturvölker, 1927.

Kriek E., Naturrecht der Körperschaften auf Erziehung, 1930.

Kühnel, Technische Bildung, 1926.

Litt, Wissenschaft, Bildung, Weltanschauung, 1928.

Meumann E., Intelligenz und Wille, 1912.

Millis C., Technical Education — its development and aims, 8 Aufl., 1925.

Oestreich P., Menschenbildung, 1922.

Pallat, Werkerziehung, 1930.

- Paulsen F., Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung, 4 Aufl., 1920.
- Paulsen F., Geschichte des gelehrten Unterrichts, 2 Aufl., 1897.
- Reichhardt, Konzentration. Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung, Heft 3, 1926.
- Richert, Die deutsche Bildungseinheit, 1920.
- Sallwürk E., Erziehung durch die Kunst, 1918.
- Students J., Ievads filozofijā, 1931.
- Suter, Intelligenz und Begabungsprüfung, 1922.
- Weber I., Ratgeber für praktische Erziehung, 2 Aufl., 1929.
- Willmann, Didaktik als Bildungslehre, 5 Aufl., 1923.

IV. Audzināšanas veidi.

- Adler M., Neue Menschen. Gedanken über soz. Erziehung, 1924.
- Allesch, Wege zur Kunstbetrachtung, 1912.
- Andreesen, Die ethische Erziehung. In: Nohl-Pallat, Handbuch der Pädagogik III, 1928.
- Bachmann Ph., Der Religionsunterricht in der Schule und die Kirche, 1924.
- Bauch B., Nationale Freiheit. In Pädag. Mag., Heft 1342, 1931.
- Bauerschmidt H., Der Geschichtsunterricht als Grundlage staatsbürgerlicher Bildung an den höheren Schulen, 1925.
- Bauerschmidt H., Staatsbürgerliche Bildung und Erziehung. Zeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart“ 1915, 1919, 1921, 1923, 1925, 1927, 1929.
- Baumgarten O., Neue Bahnen. Unterricht in der christlichen Religion im Geiste der modernen Theologie, 2 Aufl., 1914.
- Becker, Internationaler Geist u. nationale Erziehung. In: Die neuzeitliche deutsche Volksschule, 1928.
- Bohne G., Die religiöse Entwicklung der Jugend, 1922.
- Bousset, Das Wesen der Religion, 4 Aufl. 1920.
- Busch, Religion und Leben, 4 Teile 1919—1922.
- Cohn J., Erziehung zu sozialer Gesinnung. In Pädag. Magazin, H. 742, 1920.
- Dauge A., Par jaunatnes idejisku audzināšanu. Izglit. min. mēn. 9., 1920.
- Dauge A., Valsts un kultūra. Burtņiks 1., 1928.
- Dauge A., Māksla un audzināšana, 1925.
- Döring, Die ästhetischen Gefühle. Zeitschr. f. Psychol., 1890.
- Dressler B., Staatsbürgerliche Erziehung in England. Zeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart“, 1921.
- Eberhard O., Neuzeitlicher Religionsunterricht, 2 Aufl., 1928.
- Eberhard O., Kirche und Schule in ihrem Lebenszusammenhang, 1927.
- Eberhard O., Kind und Kulturs, Kinderkirche u. Schule, 1929.
- Eberhard O., Religionsunterricht u. Volksbildungswesen. In: Heienbrock, Vom evangel. Rel.-Unterr. der Gegenwart, 1929.

- Eichele, Die religiöse Entwicklung im Jugendalter, 1928.
- Eucken R., Ethik als Grundlage des Staatsbürgerlichen Lebens. In Pädag. Magazin, H. 985, 1924.
- Färber W., Die Schule in Staat und Volk, 1930.
- Fischer A., Das Verhältnis der Jugend zu den sozialen Bewegungen der Gegenwart und der Begriff der Sozialpädagogik, 1924.
- Fischer A., Die Struktur des sozialen Bewusstseins, 1923.
- Förster Fr. W., Politische Ethik und politische Pädagogik, 4 Aufl., 1922.
- Förster Fr. W., Religion und Charakterbildung, 1926.
- Förster Fr. W., Staatsbürgerliche Erziehung, 2 Aufl., 1914.
- Giese G., Staat, Staatsgedanke und Staatserziehung. In Monatsschrift „Die Erziehung“, Heft 3, 1929.
- Götzel G., Religion und Leben, 2 Aufl., 1922.
- Groos K., Der ästhetische Genuss, 1902.
- Heitmann L., Grossstadt und Religion, 1925.
- Holz A., Die Kunst, ihr Wesen und ihre Gesetze, 1891.
- Jaspert R., Das Problem der ästhetischen Einfühlung und die ästhetische Erziehung. In Pädag. Magazin, H. 575, 1914.
- Jodl, Das Problem des Moralunterrichts in der Schule, 1912.
- Jurevičs P., Tikumiskā audzināšana franču skolās. Audzinātājs 4, 1927.
- Kabisch, Wie lehren wir Religion? 6 Aufl., 1923.
- Kerschensteiner G., Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, 6 Aufl., 1926.
- Kundziņš K., Reliģijas nozīme audzināšanā. Taut. audz. I, 1923.
- Kundziņš K., Reliģijas mācība un ētika jaunatnes audzināšanā, 1927.
- Litt, T., Die philosophischen Grundlagen der staatsbürgerlichen Erziehung; in „Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung“, 1926.
- Litt T., Individuum und Gemeinschaft, 1919.
- Mahling, Soziale Gesichtspunkte im Religionsunterricht, 2 Aufl., 1926.
- Matthes, Religiöse Erziehung und Religionsunterricht im Lichte sozialpädagogischer Erkenntnisse, 1920.
- Maute W., Erziehung zum Gemeinschaftsgeist und zur staatsbürgerlichen Gesinnung, 1927.
- Meltzer, Religionsgeschichtlicher Unterricht, 1925.
- Mosapp H., Sozialpädagogik, Grundlinien der Gesellschafterziehung, 1924.
- Müller-Freienfels R., Erziehung zur Kunst, 1926.
- Müller-Lyer F., Soziologie der Erziehung, 1924.
- Niebergall F., Die religiöse Erziehung in Haus und Schule, 1920.
- Niebergall F., Der neue Religionsunterricht, 3 Aufl., 1929.
- Pallat L., Kunsterziehung durch Zeichnen und Handarbeit. In der Festschrift zu G. Kerschensteiners 70 Geburtstag.
- Richter I., Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens, 1909.
- Richter I., Bildende Kunst und Vergeistigung der Erziehungsarbeit, 1916.
- Schaumann G., Religion und religiöse Erziehung bei Rousseau, 1902.
- Schenkendorf E., Über nationale Erziehung, 1910.

- Scherwatzky, Erziehung zur religiösen Bildung, 1925.
 Schiller, Briefe über ästhetische Erziehung des Menschen, 1793—1795.
 Schlemmer H., Die religiöse Persönlichkeit in der Erziehung, 2 Aufl., 1928.
 Schlemmer H., Das Schülerversenwesen und seine Bedeutung für die staatsbürgerliche Erziehung, 1924.
 Schmidt A. M., Kunsterziehung und Gedichtbehandlung, 1912.
 Siedel, Christliche Lebensphilosophie für Jünglinge, 6 Aufl., 1904.
 Steinbeck, Der religionsgeschichtliche Unterricht in der Schule, 1924.
 Students J., Reliģija un dzīves jēga. Audzinātājs 3, 4, 1925.
 Students J., Ētika, 1930.
 Tögel, Moral- und Religionsunterricht, 1920.
 Utitz, Der Künstler, 1925.
 Utitz, Grundlegung der allegeinen Kunstwissenschaft, 2 Bde, 1920.
 Volkelt J., System der Aesthetik, Bde, 1927.
 Volkelt J., Das ästhetische Bewusstsein, 1920.
 Volkelt J., Religion und Schule, 1920.
 Weber, Kunsterziehung und Erziehungskunst, 1914.

V. Audzinātāja persona un audzinātāji apstākļi.

- Argelander A., Der Einfluss der Umwelt auf die geistige Entwicklung. In Jenaer Beiträge zur Jugend- u. Erziehungspsychologie, 7 Heft, 1928.
 Busemann A., Pädagogische Milieukunde, 1927.
 Busemann A., Grundfragen der pädagogischen Milieukunde. In „Die Erziehung“, 3, 1928.
 Busemann A., Über Milieu und Charakter; in Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Nr. 5, 1930.
 Croner E., Die Psyche der weiblichen Jugend; in Pädag. Magazin, H. 996, 1928.
 Czerny A., Der Arzt als Erzieher des Kindes, 7 Aufl., 1926.
 Dauge A., Par skolotāju izglītību. Izglīt. min. mēn. 2, 3, 4, 5, 6, 1920.
 Dauge A., Audzināšana kā profesija. Audzinātājs 7/8, 1926.
 Dauge A., Audzinātāja jēdziens un būtība. Audzinātājs 1, 2, 1927.
 Dauge A., Mūsu pedagoģiskā prakse Pestalocija mācību apgaismojumā. Audzinātājs 3, 1927.
 Döring, Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers, 1925.
 Dörpfeld, Lehreriadeale, 1897.
 Fischer A., Psychologie der Gesellschaft; in Kafkas „Handbuch der vergleichenden Psychologie“, Bd. 2, 1922.
 Foerster Fr. W., Jugendseele, Jugendbewegung, Jugendziel, 1923.
 Foerster Fr. W., Autorität und Selbstregierung i. d. Leitung der Jugendlichen, 1915.
 Freyer H., Theorie des objektiven Geistes, 1923.
 Graucob K., Zur Grundlegung der pädagogischen Milieukunde; Zeitschrift für pädagogische Psychologie Nr. 1/3, 1931.

- Hehlmann, W., Persönlichkeit und Bildungsideal. Eine Untersuchung zum Persönlichkeitsbegriff der neueren Pädagogik, 1927.
- Hellpach W., Psychologie der Umwelt, 1924.
- Kaestner, Vom Wesen der neuen Lehrerbildung, 1929.
- Karstädt, Wegweiser für Lehrerfortbildung, 4 Aufl., 1924.
- Keilhacker M., Die Frage der Lehrerpersönlichkeit vom Schüler aus gesehen; Zeitschr. für pädag. Psychologie Nr. 1, 1931.
- Kerlow-Löwenstein, Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft, 2 Aufl., 1924.
- Kerschensteiner G., Die Seele des Erziehers, 2 Aufl., 1927.
- Kerschensteiner G., Audzinātāja dvēsele un skolotāju izglītības jautājums. Tulk. Arnis, 1925.
- Kesseler, K., Pädagogische Charakterköpfe, 5 Aufl., 1929.
- Lebede H., Locke und Rousseau als Erzieher, 1913.
- Lehmann R., Erziehung und Erzieher, 1901.
- Lipmann O., Psychologie für Lehrer, 1920.
- Litt Th., Individuum und Gemeinschaft, 1926.
- Löwenberg I., Geheime Miterzieher, 3 Aufl., 1906.
- Morduchal-Boltowskoi D., Die Pädagogik des Kindes und die Pädagogik des Erwachsenen. Zeitschr. für pädag. Psychologie Nr. 6, 1930.
- Müller-Freifels R., Die Philosophie der Individualität, 2 Aufl., 1923.
- Münch W., Der Geist des Lehramtes, 3 Aufl., 1913.
- Niebergall, Person und Persönlichkeit, 1911.
- Nohl, H., Pädagogische Menschenkunde. In Nohl-Pallat, Handbuch der Pädagogik, II, 1929.
- Petersen P., Grundfragen einer pädagogischen Charakterologie, 1928.
- Riekel, Über Lehrerfortbildung, 1929.
- Rother H., Die Bedeutung des Unbewussten; in Pädag. Magazin, H. 19, 1907.
- Rühle O., Kind und Umwelt, 1920.
- Scheler M., Die Wissenformen und die Gesellschaft, 1926.
- Schneider F., Psychologie des Lehrerberufes, 1923.
- Schneider F., Erzieher und Lehrer, 1928.
- Schultze, F. E. O., Anleitung zur Menschenkenntnis, 1923.
- Schwartz, Die Lehrerbildungsfrage, Päd. Blätter, 1919.
- Schwartz, Die Lehrerbildungsfrage und ihre Lösung, 1926.
- Schwarz W., Immanuel Kant als Pädagoge. Pädag. Magazin, Heft 607, 1915.
- Slavinsky M., Milieupädagogik. Versuch einer pädagogischen Gruppensoziologie, 1926.
- Spann O., Gesellschaftslehre, 2 Aufl., 1923.
- Spranger, Gedanken über Lehrerbildung, 3 Aufl., 1930.
- Stern W., Die menschliche Persönlichkeit, 3 Aufl., 1923.
- Stern E., Autorität und Erziehung, 1925.
- Tönnies F., Gemeinschaft und Gesellschaft, 7 Aufl., 1926.

- Vierkandt A., Gesellschaftslehre, 1923.
 Weber, Die Lehrerpersönlichkeit, 3 Aufl., 1922.

VI. Audzināšanas posmi.

- Ach N., Über die Willenstätigkeit und das Denken, 1905.
 Ach N., Über den Willensakt und das Temperament, 1910.
 Ach N., Die Willensuntersuchungen in ihrer Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschr. f. päd. Psych. Nr. 14, 1913.
 Achinger, Die sexuelle Pädagogik vom Standpunkt unserer sittlichen Kultur, 1908.
 Adler A., Menschenkenntnis, 2 Aufl., 1928.
 Adler A., Schwererziehbare Kinder, 1926.
 Adler A., Psihologija un dzīve, no angļu val. tulk. E. Turkina, 1932.
 Adler M., Neue Menschen, 2 Aufl., 1926.
 Agahd K., Die Erwerbstätigkeit schulpflichtiger Kinder, 1902.
 Allers, Das Werden der sittlichen Person, 1929.
 Anschütz G., Die Intelligenz, 1913.
 Argelander A., Geschlechtsunterschiede in Leistung und Persönlichkeit des Schulkindes. Zeitschr. für pädag. Psychologie, Nr. 1, 1931.
 Bauch B., Glückseligkeit und Persönlichkeit in der kritischen Ethik, 2 Aufl., 1931.
 Bain, The emotions and the Will, 4 Aufl., 1899.
 Bauer, Vorlesungen über allgemeine Konstitutions- und Vererbungslehre für Studierende und Ärzte, 1921.
 Bäumker C., Anschauung und Denken, 3 Aufl., 1921.
 Bäumer G., u. Droscher L., Von der Kindesseele, 3 Aufl., 1918.
 Bäumer G., Die seelische Krisis. Europäische Kulturpolitik, 1926.
 Beck F., Wollen und Sollen des Menschen, 1907.
 Berenson C., Die Theorie der Willensbildung in der Sozialpädagogik der Gegenwart, 1908.
 Bergson H., Schöpferische Entwicklung, deutsch., 1921.
 Bernfeld S., Gemeinschaftsleben der Jugend, 1922.
 Bobertag O., Variabilität und Konstanz von Begabung und Schulleistung. Zeitschr. für pädag. Psychologie, Nr. 1, 1931.
 Bode P. u. Fuchs H., Psychologie des Landkindes, 1925.
 Bondy E., Pädagogische Probleme und Jugendstrafvollzug, 1925.
 Bopp, Das Jugendalter und sein Sinn, 1926.
 Börner, Charakterbildung der Kinder, 1914.
 Breysig K., Persönlichkeit und Entwicklung, 1925.
 Bucholcs J., Dzīves interese pazemināšanās iemesli, 1929.
 Budde G., Noologische Pädagogik, 1914.
 Bühler Ch., Seelenleben des Jugendlichen, 4 Aufl., 1927.
 Bühler Ch., Kindheit und Jugend, 1928.
 Bühler K., Die geistige Entwicklung des Kindes, 5 Aufl., 1929.

- Busemann A., Geschwisterschaft, Schultüchtigkeit und Charakter. Zeitschr. für Kinderforschung, 34, 1928.
- Busemann, A., Die Jugend im eig. Urteil, 1926.
- Claparede, Association des idées, 1903.
- Classen W., Studien zur Sexualpsychologie und Pädagogik der Gegenwart, 1928.
- Clauson-Kaas, Über die Verbindung der praktischen Arbeit mit der Lernschule 1875.
- Dacqué E., Natur und Seele, 1926.
- Dauge A., Skolas ideja, 1924.
- Dehn G., Grossstadtjugend, 1922.
- Deiters H., Die Schule der Gemeinschaft (o. J.).
- Deiters H., Die Lebensform der Schule, in: Nohl-Pallat Handbuch der Pädagogik, Bd. IV, 1928.
- Denzer, Schaffen und Lernen, 1909.
- Dietz I. F., Das Dorf als Erziehungsgemeinde, 1927.
- Dix K., Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes, I Heft 1911, II H. 1912, III. H. 1914, IV. H. 1923.
- Döring W., Psychologie der Schulklasse, 2/3 Aufl., 1930.
- Driesch H., Der Vitalismus als Geschichte und als Lehre, 2 Aufl., 1922.
- Durkheim E., Sociologie et Education, 2 Aufl., 1926.
- Ebbinghaus, Grundzüge der Psychologie, I. 2 Aufl., 1905.
- Eberhard, Von der Arbeitsschule zur Lebensschule, 1925.
- Ebert E. u. Meumann E., Über einige Grundfragen der Psychologie des Übungsphänomens im Bereich des Gedächtnisses. Archiv f. d. gesamte Psychologie 4, 1904.
- Eckardt K., Der Sinn der Grundschule, im Auftrage des Zentralinstituts f. Erziehung u. Unterricht, 1928.
- Edert, Die elastische Einheitsschule, 1924.
- Elsenhaus, Charakterbildung. In: Wissenschaft und Bildung, 32.
- Erdmann B., Umrisse zur Psychologie des Denkens, 1908.
- Erisman Th., Die Eigenart des Geistigen. Induktive und einsichtige Psychologie, 1924.
- Fabian Ch., Beiträge zur Geschichte des Leib-Seele-Problems, 1925.
- Fauth F., Das Gedächtnis, 1888.
- Fischer A., Psychologie der Gesellschaft, 1922.
- Flitner W., Das Problem der Erwachsenenbildung, 1923.
- Foerster Fr. W., Schule und Charakter, 14 Aufl., 1920.
- Foerster Fr. W., Lebensführung, 1911.
- Foerster Fr. W., Erziehung und Selbsterziehung, 1917.
- Foerster Fr. W., Sexualethik und Sexualpädagogik, 1923.
- Foerster Fr. W., Jugendlehre, 1918.
- Foerster Fr. W., Lebenskunde, 1922.
- Foerster Fr. W., Kā man dzīvot. Izgl. min. izdev., 1924.
- Fouillée W., Temperament et caractère, 4 Aufl., 1924.

- Francke, Kriminalpädagogik. In: Nohl-Pallat, Handbuch der Pädagogik V, 1928.
- Freud S., Massenpsychologie und Ichanalyse, 1921.
- Gaudig H., Die Arbeitsschule als Reformschule, 1911.
- Gaudig H., Begriff der Arbeitsschule, 1911.
- Gaudig H., Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Schule, 1923.
- Gaudig H., Didaktische Präludien, 3 Aufl., 1923.
- Gaudig H., Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, 5 Aufl., 1928.
- Gaudig H., Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, 3 Aufl., 1928.
- Gaupp R., Bërna psiholoģija, 1925. Tulk. O. Bergs.
- Gerhards K., Zur Beurteilung der Montessori-Pädagogik, 1928.
- Gläser J., Vom Kinde aus, 1920.
- Goldbeck, Eigenleben des Knaben, 1926.
- Goldschmidt, Einführung in die Vererbungswissenschaft, 1920.
- Goltz, Buch der Kindheit, 1847.
- Gomperz H., Über Sinn und Sinngebilde, Verstehen und Erklären, 1929.
- Graf, A., Schülerjahre, 1912.
- Groos K., Das Seelenleben des Kindes, 1923.
- Gruhle H., Die Ursachen der jugendlichen Verwahrlosung und Kriminalität, 1912.
- Guyau M., Erziehung und Vererbung, deutsch von E. Schwarz u. M. Kette, 1913.
- Häberlin P., Das Gute, 1926.
- Häberlin P., Der Geist und die Triebe, 1924.
- Häberlin P., Der Charakter, 1926.
- Häberlin P., Kinderfehler als Hemmungen des Lebens, 1921.
- Häring Th. L., Materialisierung des Geistes, 1919.
- Hecker H. u. Muchow M., Friedrich Fröbel und Maria Montessori, 1927.
- Hehlmann W., Persönlichkeit und Bildungsideal. Eine Untersuchung zum Persönlichkeitsbegriff der neueren Pädagogik, 1927.
- Hellpach, Die Wesensgestalt der deutschen Schule, 2 Aufl., 1926.
- Henning H., Die Aufmerksamkeit, 1925.
- Herbertz H., Bewusstsein und Unbewusstes, 1908.
- Heussner, Geschichte der Kleinkinderpädagogik, 1914.
- Hilker Fr., Deutsche Schulversuche, 1924.
- Hoffmann J., Reifezeit, 2 Aufl., 1926.
- Hoffmann J., Handbuch der Jugendkunde und Jugenderziehung, 3 Aufl., 1922.
- Hoffmann H., Das Problem des Charakteraufbaus, 1926.
- Hoffmann H., Charakter und Umwelt, 1928.
- Hoffmann H., Vererbung und Seelenleben, 1922.
- Hoppeler H., Aufklärung und Rat für Jünglinge, 1923.
- Hupfeld R., Grundfragen der Lebensgestaltung, 1922.

- Hylla E., Die Schule der Demokratie, 1928.
 Jaensch E., Grundformen menschlichen Seins, 1930.
 Jaensch E., Wirklichkeit und Wert, 1930.
 Jones Th. J., Four essentials of life, 1926.
 Jurevičs P., Šaursirdība un varonība mūsu dzīvē. Audzinātājs 3, 1927.
 Just G., Vererbung und Erziehung, 1930.
 Karsen Fr., Die Schule der Werdenden Gesellschaft, 1921.
 Karsen Fr., Die Lebensgemeinschaftsschule, Monatliche Mitteilungsblätter 1924—26.
 Karstädt O., Mundart und Schule, 1925.
 Kartzke G., Das amerikanische Schulwesen, 1928.
 Katz R., Die Erziehung im vorschulpflichtigen Alter, 1925.
 Kaub, Konstitution und Umwelt im Lehrlingsalter, 1921.
 Kerschensteiner G., Das Problem der Lebensnähe unserer Schulen, 1930.
 Kerschensteiner G., Begriff der Arbeitsschule, 1922.
 Kerschensteiner G., Grundfragen der Schulorganisation, 4 Aufl., 1922.
 Kerschensteiner G., Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze, 1924.
 Kerschensteiner G., Charakterbegriff und Charaktererziehung, 6 Aufl., 1929.
 Kiessling A., Die Kinderlüge in ihrer phasengenetischen Bedingtheit, Kongressbericht, 1930.
 Koffka K., Zur Analyse der Vorstellungen und ihrer Gesetze, 1912.
 Koffka K., Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, 2 Aufl., 1925.
 Kolb E., Die sittliche Entwicklung der Heranwachsenden im Lichte exakter Forschung, 1922.
 Klages L., Die Grundlagen der Charakterkunde, 4 Aufl., 1926.
 Klatt G., Geschlechtliche Erziehung als soziale Aufgabe, 1926.
 Klatt W., Unser Kind und die Schule, 1926.
 Kretschmer E., Körperbau und Charakter, 8 Aufl., 1929.
 Kroh O., Subjektive Anschauungsbilder bei Jugendlichen, 1922.
 Kroh O. u. Mitarbeiter, Experim. Beiträge zur Typenlehre, Bd. I, Erg. — Bd. 14 d., Zeitschr. f. Psychol., 1929.
 Kroner R., Die selbstverwirklichung des Geistes, 1928.
 Kruckenberg, Die Schulklasse, 1926.
 Kundziņš K., Dziņu psiholoģija. Izglīt. min. mēn. 4, 1920.
 Künkel, F., Einführung in die Charakterkunde auf individualpsychologische Grundlage, 1928.
 Küster H., Erziehungsprobleme der Reifezeit, 1925.
 Lance J., The Training of Teachers, 1924.
 Lange K., Über Apperzeption, 1921.
 Lasurski, Über das Studium der Individualität, 1912.
 Lauterburg, Ziele und Wege der Erziehung und Selbsterziehung, 4. Aufl., 1926.
 Lay, Die Tatschule, 2 Aufl., 1921.
 Leclair A., Erziehung und Willensfreiheit, 1908.

- Lehle W., Die soziale Entwicklung des Kindes, 1929.
- Lehmann, Die Hauptgesetze des menschlichen Gefühlslebens, 2 Aufl., 1914.
- Lietz H., Schulleben. In: Deutsche Schulerziehung, 2 Bd., 1907.
- Linde E., Persönlichkeitspädagogik, 2. Aufl., 1905.
- Lindworsky J., Der Wille. Seine Erscheinung und seine Beherrschung nach den Ergebnissen der experimentellen Forschung, 3 Aufl., 1923.
- Lindworsky J., Willensschule. In der Handbücherei der Erziehungswissenschaft von Schneider, Bd. 3., 1927.
- Lipps G., Grundriss der Psychophysik, 3 Aufl., 1921.
- Lipps G., Das Selbstbewusstsein, Empfindung und Gefühl, 1901.
- Lipps G., Vom Fühlen, Wollen und Denken, 1902.
- Lipps G., Grundtatsachen des Seelenlebens, 1883.
- Lipps G., Begriff des Unbewussten in der Psychologie. Dritter Internat. Kongress f. Psych., 1896.
- Lipps G., Leitfaden des Psychologie, 3 Aufl., 1909.
- Litt Th., Lehriach und Lehrerpersönlichkeit. Neue Jahrbücher, 1918.
- Litt Th., Individuum und Gemeinschaft, 3 Aufl., 1926.
- Litt Th., Erkenntnis u. Leben, 1923.
- Lohbauer H., Der Weg zum ich in der frühen Kindheit. Zeitschr. für pädag. Psychologie Nr. 5, 1930.
- Lorand A., Die menschliche Intelligenz und ihre Steigerung, 1914.
- Lunk G., Das Interesse, Bd. II: Philosophisch-pädagogischer Teil, 1927.
- Lunk G., Kritik des pädagogischen Naturalismus im Sinne einer Orientierung vom Kinde aus, 1927.
- Maier H., Psychologie des emotionalen Denkens, 1925.
- Major, Schwererziehbare Kinder, 1913.
- Marx C., Die Persönlichkeitspädagogik Hugo Gaudigs, 1925.
- Messer A., Die Apperzeption und ihre Bedeutung für Unterricht und Erziehung, 2 Aufl., 1921.
- Messer A., Tikumu mächiba. Tulk. P. Apkalns, 1927.
- Messmer O., Die neueren Untersuchungen des Willensaktes und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschr. f. päd. Psychol. Nr. 13, 1912.
- Meumann E., Oekonomie und Technik des Gedächtnisses, 5 Aufl., 1926.
- Meumann E., Intelligenz und Wille, 1911.
- Michotte A. et Prüm N., Etude expérimental sur le choix volontaire et ses antécédents immédiats. Arch. de psych. 10, 1910.
- Mönkemöller, Pubertätsalter des Kindes, 1927.
- Monroe W., Die Entwicklung des sozialen Bewusstseins der Kinder, 1899.
- Montessori M., Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter, 1913.
- Montessori M., Montessori — Erziehung für Schulkinder, 1926.
- Müller G. E., Zur Analyse der Gedächtnistätigkeit und des Vorstellungsverlaufs, Bd. I bis III, 1911/1917.
- Müller-Freienfels R., Das Denken und die Phantasie, 2 Aufl., 1925.
- Müller-Freienfels R., Philosophie der Individualität, 1921.

- Nahlowky, Das Gefühlsleben, 3 Aufl., 1904.
- Neter, Das einzige Kind und seine Erziehung, 7/8 Aufl., 1925.
- Niebergall F., Person und Persönlichkeit, 1914.
- Niebergall F., Im Kampf um den Geist, 1928.
- Nohl H., Charakteristik der Reifezeit. „Die Erziehung“ 2, 3, 1926.
- Nohl H., Der Sinn der Strafe in „Jugendwohlfahrt“, 1926.
- Nohl H., Die Widersprüche im Charakter und ihre pädagogische Bedeutung, 1930.
- Nohl H. u. Pallat, Die Theorie der Schule und der Schulaufbau. Handbuch der Pädagogik, IV Bd., 1928.
- Offner M., Das Gedächtnis, 4 Aufl., 1924.
- Ostermann W., Das Interesse, 3 Aufl., 1912.
- Oestreich P., Die Schule zur Volkskultur, 1923.
- Otto B., Die Reformation der Schule, 1912.
- Otto B., Geistiger Verkehr mit Schülern im Gesamtunterricht, 1907.
- Paulhan A., Les caractères, 1902.
- Paulsen W., Die Überwindung der Schule, 1926.
- Penzig, Zum Kulturkampf um die Schule. Parteischrift, 1905.
- Peper W., Junge Seelen, 1917.
- Peters W., Die Vererbung geistiger Eigenschaften und die psychische Konstitution, 1925.
- Petzelt A., Vom Problem des Verstehens; im Jahrbuch der Charakterologie, 1927.
- Pfahler G., System der Typenlehren. Grundlegung einer pädagogischen Typenlehre. Erg. — Bd. 15 d. Zeitschr. f. Psychol., 1929.
- Pfänder, Zur Psychologie der Gesinnungen, 1913.
- Pfennigsdorf E., Persönlichkeit. Christliche Lebensphilosophie, 10 Aufl. 1921.
- Pfordten, Das Gefühl und die Pädagogik, 1914.
- Piggott H., Die Grundzüge der sittlichen Entwicklung und Erziehung des Kindes, 1903.
- Piltz F., Geist und Gestaltung des Unterrichts in der Lebenskunde, 1923.
- Plant P., Die Psychologie der produktiven Persönlichkeit, 1929.
- Prantl R., Kinderpsychologie, 1923.
- Preyer W., Die geistige Entwicklung in der ersten Kindheit, 1893.
- Preyer W., Die Seele des Kindes, 9 Aufl., 1923.
- Prüfer, Die pädagogischen Bestrebungen Fr. Fröbels, 1909.
- Rehmke J., Der Mensch, 1928.
- Rein W., Der Sinn der Schule, Jena.
- Ribot, Psychologie der Gefühle, übers. v. Ufer, 1903.
- Ribot, Les diverses formes du caractère (Revue philos. Bd. 32), 1892.
- Rickert H., Die Philosophie des Lebens, 2 Aufl., 1922.
- Rickert H., Lebensphilosophie, 1922.
- Ritter, Die Lüge nach ihrem Wesen und ihre pädagogische Behandlung, 1863.

- Roffenstein G., Das Problem des psychologischen Verstehens, 1926.
- Rohden G., Sexualethik, 1918.
- Rosenthal, Die Mitwirkung der höheren Schule bei der Erziehung zur Wahrheitsliebe, 1902.
- Ruland M., Die Entwicklung des sittlichen Bewusstseins in der Jugendjahren, 1923.
- Ruppert H., Aufbau der Welt des Jugendlichen, 1931.
- Sallwürk E., Haus, Welt und Schule, 3 Aufl., 1921.
- Sassenhagen R., Über geistige Leistungen des Landkindes und des Stadtkindes, 1926.
- Sawicki F., Das Ideal der Persönlichkeit, 3 Aufl., 1925.
- Schaeffle A., Bau und Leben des sozialen Körpers, 2 Bd., 2 Aufl., 1896.
- Schallmeyer, Vererbung und Auslese, 4 Aufl., 1921.
- Scheler M., Zur Phänomonologie und Theorie der Sympathiegefühle, 1913.
- Scheler M., Die Stellung des Menschen im Kosmos, 1930.
- Scheller W., Das schöpferische Gewissen, 1925.
- Scheurmann G., Darstellung und Beurtheilung der Ansicht Locke's über die Erziehung des Willens, 1876.
- Schlemmer H., Das gemeinschaftsleben der Jugend und die Schule, 1926.
- Schneider P., Rousseaus Kenntnis der Kindesnatur kon Standpunkt der experimentellen Pädagogik beurteilt, 1911.
- Schoeneberger H., Psychologie und Pädagogik des Gedächtnisses, XII Bd. Pädagogische Monographien, herausg. von E. Meumann, 1911.
- Scholz, Die Charakterfehler des Kindes, 1891.
- Schultze F. S., Um ein neues Sexualethos, 1927.
- Schultze F. S., Vergleichende Seelenkunde, 1897.
- Schwarz H., Psychologie des Willens, 1900.
- Seeling O., Reifezeit und sexuelle Aufklärung, 1925.
- Selby-Bigge, The Board of Education, 1927.
- Selz O., Über die Persönlichkeitstypen und die Methoden ihrer Bestimmung, 1924.
- Siercks H., Jugendpflege, 1913.
- Sigismund, Kind und Welt, 1856.
- Simmel G., Schulpädagogik, 1922.
- Simmel G., Lebensanschauung, 12 Aufl., 1922.
- Schneiders E., Baitu psihologija. Izgl. min. mēn. 8, 1920.
- Sombart W., Das Verstehen, 1928.
- Sommer G., Geistige Veranlagung und Vererbung, 1916.
- Spranger E., Psychologie des Jugendalters, 12 Aufl., 1929.
- Spranger E., Lebensformen, 7 Aufl., 1930.
- Spranger E., Gedanken über Lehrerbildung, 3 Aufl., 1930.
- Spranger E., Zur Theorie des Verstehens und zur geisteswissenschaftlichen Psychologie; in der Volkelt — Festschrift, 1918.
- Spranger E., Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik. Aus den Abhandlungen der preuss. Aka-

- demie der Wissenschaft, Jahrg. 1927., Phil. — Hist. Klasse Nr. 3, 1928.
- E. Sprangers, Jaunātnes psiholoģija. Tulk. M. Liepiņa.
- Stāls M., G. Keršensteinera domas par skolas tuvumu dzīvei. Izgl. min. mēn. 1, 1931.
- Stanley-Hall, Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik, deutsch, 1902.
- Stein A., Der Begriff des Verstehens bei Dilthey, 1926.
- Stern E., Jugendpsychologie, 2 Aufl., 1928.
- Stern E., Die Erziehung und die Sexuelle Frage. Ein Lehr- und Handbuch der Sexualpädagogik, 1927.
- Stern W., Anfänge der Reifezeit, 1925.
- Stern W., Jugendliche Zeugen in Sittlichkeitsprozessen, 1926.
- Stern W., Die menschliche Persönlichkeit, 3 Aufl., 1923.
- Stern W., Beiträge zur Psychologie der Aussage, 1903—06.
- Stern W. u. Cl., Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit, 3 Aufl., 1922.
- Stern W., Psychologie der frühen Kindheit, 1928.
- Stern W., Person und Sache, System des kritischen Personalismus, I Bd. 2 Aufl. 1923, II Bd. 3 Aufl. 1923, III Bd. 1924.
- Stern W., Die Intelligenz der Kinder und der Jugendlichen, 3 Aufl., 1920.
- Stern W., Jugendkunde als Kulturforderung, 1916.
- Stieler G., Person und Masse, 1929.
- Störing G., Die Frage der geisteswissenschaftlichen und verstehenden Psychologie, 1928.
- Students J., Par apercēpciju un viņas nozīmi audzināšanā. Audzinātājs Nr. 4, 5/6, 1926.
- Students J., Par interesi un uzmanību. Audzinātājs 4, 1929.
- Students J., Iedzintība un audzināšana. Izglīt. min. mēn. 7/8, 1929.
- Students J., Gribas audzināšanas metodes. Izglīt. min. mēn. 2, 1929.
- Stumpf E., Empfindung und Vorstellung, 1918.
- Sully J., Untersuchungen über die Kindheit, 1904.
- Tumlirz O., Die Reifejahre, 1924.
- Tumlirz O., Einführung in die Jugendkunde, Bd. I, 2 Aufl., 1925, Bd. II, 2 Aufl., 1927.
- Tumlirz O., Probleme der Charakterologie, 1928.
- Vaerting, Das günstigste elterliche Zeugensalte für die geistigen Fähigkeiten der Nachkommen, 1913.
- Valentiner Th., Die Phantasie im freien Aufsätze der Kinder und Jugendlichen, 1926.
- Voigtländer E., Zur Psychologie der Erzieherpersönlichkeit. Zeitschr. f. Pädagog. Psychologie XVIII.
- Volkelt J., Die Gefühlsgewissheit, 1922.
- Walsemann A., Das Interesse, sein Wesen und seine Bedeutung für den Unterricht, 2 Aufl., 1907.

- Weimer H., Schulfucht, 1919.
 Weimer H., Haus und Leben als Erziehungsmächte, 1911.
 Werner H., Einführung in die Entwicklungspsychologie, 1926.
 Wilhelm F., Die Lehre vom Gefühl. Pädagog. Mag., H. 303, 1907.
 Wreschner A., Die Reproduktion und Assoziation von Vorstellungen, 1909.
 Wyneken G., Schule und Jugendkultur, 2 Aufl., 1919.
 Wyneken G., Der Kampf für die Jugend, 1919.
 Zeidler, Vom erziehenden Eros, 1919.
 Ziegler Th., Das Gefühl, 1913.
 Ziehen Th., Die Ideenassoziation des Kindes, 1900.
 Ziehen Th., Prinzipien und Methoden der Intelligenzprüfung, 4 Aufl., 1918.
 Ziehen Th., Über das Wesen der Veranlagung und ihre methodische Erforschung, 3 Aufl., 1923.
 Ziehen Th., Das Seelenleben der Jugendlichen, 3 Aufl., 1927.
 Ziehen Th., Sechs Vorträge zur Willenspsychologie, 1927.
 Ziller, Regierung der Kinder, 1857.

VII. Paidagōgijas loma kultūras sistēmā.

- Adickes, Charakter und Weltanschauung, 1907.
 Bauch B., Kultur und Nation. Pädagog. Magazin H. 7, 1929.
 Bopp, Weltanschauung und Pädagogik, 1921.
 Budde G., Weltanschauung und Pädagogik in Einzelbildern, 1911.
 Dilthey W., Die Typen der Weltanschauung, 1911.
 Döring A., Philosophische Güterlehre, 1888.
 Eberhard, Der Erziehungsgedanke in der Weltmission, 1930.
 Eberhard, Welterziehungsbewegung, Kräfte und Gegenkräfte in der Völkerwelt, 1930.
 Eucken R., Die Lebensanschauungen der grossen Denker, 10 Aufl., 1915.
 Frischeisen-Köhler M., Weltanschauung, 1911.
 Heussner A., Einführung in Euckens Lebens- und Weltanschauung, 1922.
 Jaspers K., Psychologie der Weltanschauungen, 3 Aufl., 1925.
 Kumpa, Anschauung und Darstellung, 1890.
 Lipps G. F., Weltanschauung und Bildungsideal, 1911.
 Litt, Wissenschaft, Bildung, Weltanschauung, 1928.
 Litt, Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal, 2 Aufl., 1927.
 Messer A., Weltanschauung und Erziehung, 1921.
 Müller-Freienfels R., Persönlichkeit und Weltanschauung, 2 Aufl., 1923.
 Nohl H., Stil und Weltanschauung, 1920.
 Ostermann, Die Pädagogik unserer Klassiker im Zusammenhang mit ihrer Weltanschauung, 1913.
 Sauer W., Philosophie der Zukunft. Eine Grundlegung der Kultur, 1923.
 Siebert O., R. Euckens Welt- und Lebensanschauung, 3 Aufl., 1921.
 Spranger E., Philosophie und Weltanschauung, 1910.

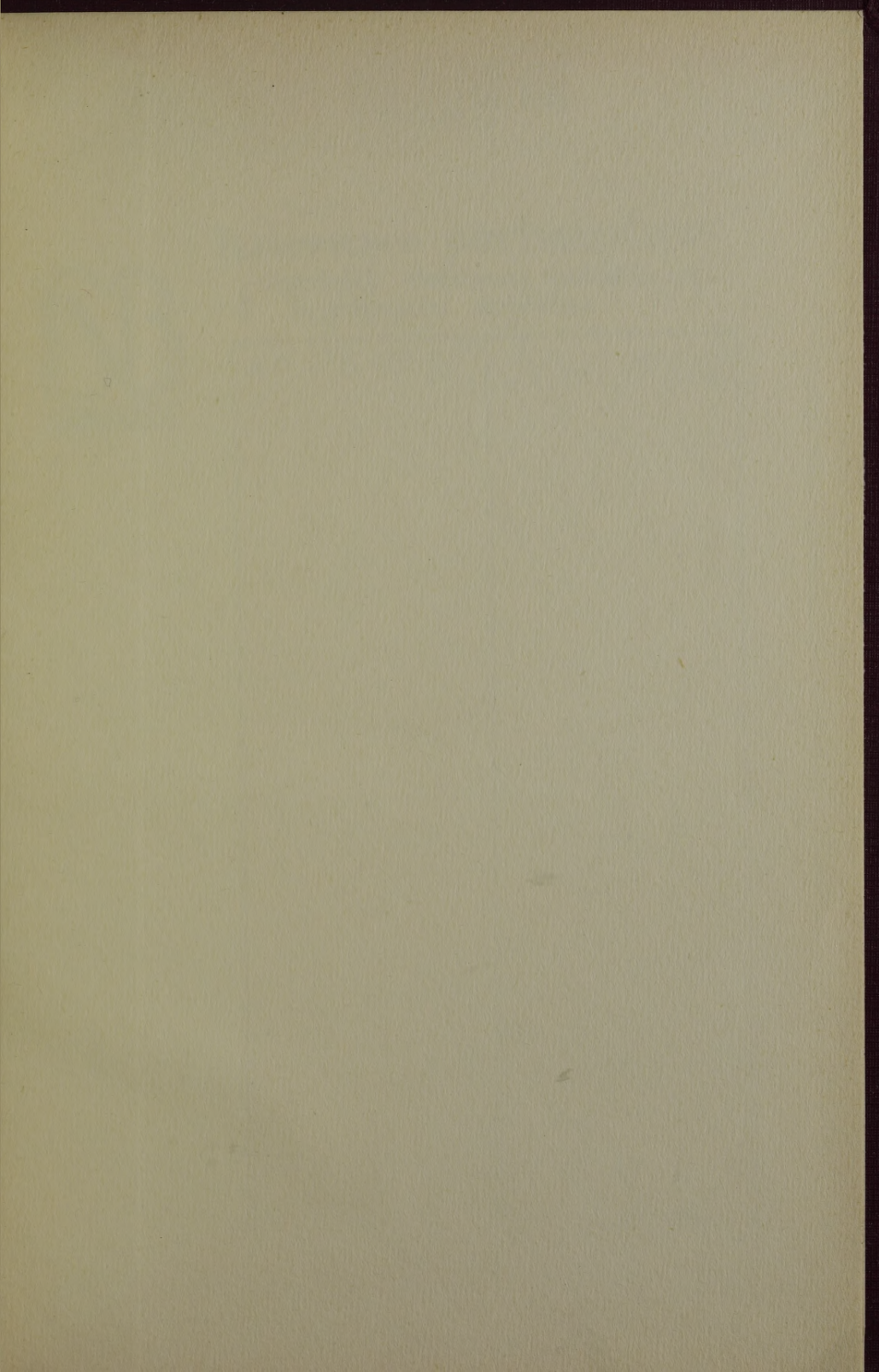
Stern W., Vorgesdanken zur Weltanschauung, 1915.

Stern W., Wertphilosophie, 1924.

Unger R., Weltanschauung und Dichtung. Zur Gestaltung der Probleme
bei W. Dilthey, 1917.

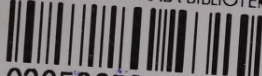
Veeh L., Die Pädagogik des Pessimismus, 1900.

Wagner J., Pädagogische Wertlehre, 2 Aufl., 1929.

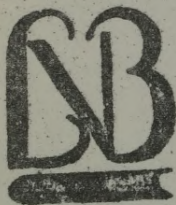


Pamanītās iespaiduma klūdas.

44. lapp.	9.	rindā	no	apakšas	iespiests:	mācišanas,	jābūt:	mācišanas.
44.	"	11.	"	"	"	nu	"	un
66.	"	3.	"	"	augšas	"	"	atsavināšanā
83.	"	2.	"	"	"	"	"	Paidagōģija
85.	"	13.	"	"	apakšas	"	"	pimatnējāks
89.	"	4	"	"	"	"	"	gavenām
91.	"	17.	"	"	"	"	"	nozīmē
92.	"	1.	"	"	"	"	"	iflozofiju
92.	"	4.	"	"	"	"	"	Siszt
95.	"	16.	"	"	"	"	"	kastāvīga
104.	"	13.	"	"	"	"	"	lzkaidrojams
118.	"	18.	"	"	"	"	"	damāšanai
126.	"	9.	"	"	augšas	"	"	matenālie
144.	"	8.	"	"	"	"	"	sajūtam
144.	"	7.	"	"	apakšas	"	"	ietekšanu

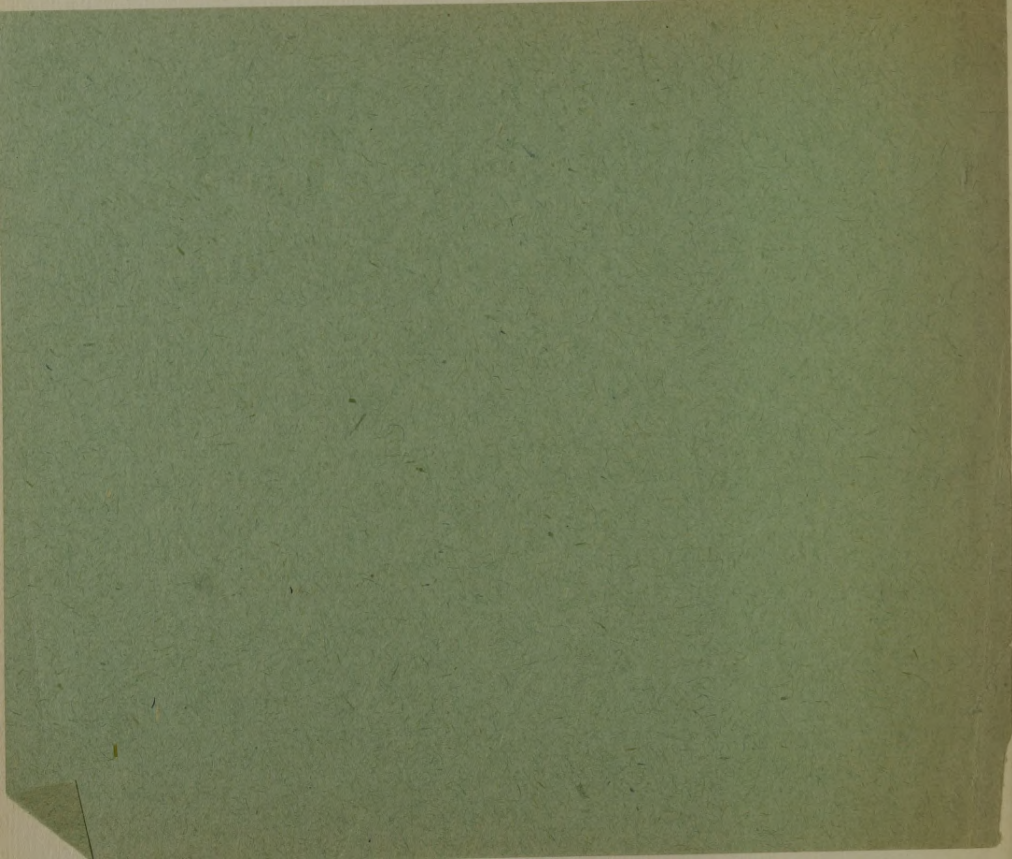


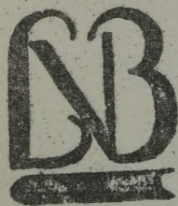
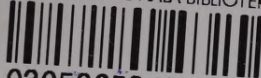
Izdevums pārbaudīts
(norādīt datumu, iniciālus,
iespējamos defektus)



20. 03. 98. g. J.

2003. 98. g. J.





Izdevums pārbaudīts
(norādīt datumu, iniciālus,
iespējamos defektus)

20. 03. 98. g. J.

2003 g. J. J.

